

B E R U F S

Europäische Zeitschrift

B I L D U N G

Nr. 21  
September - Dezember  
2000/III  
ISSN 0378-5106

---

Entwicklungen bei der  
Erstausbildung

Seiten 7/19/28/37

---

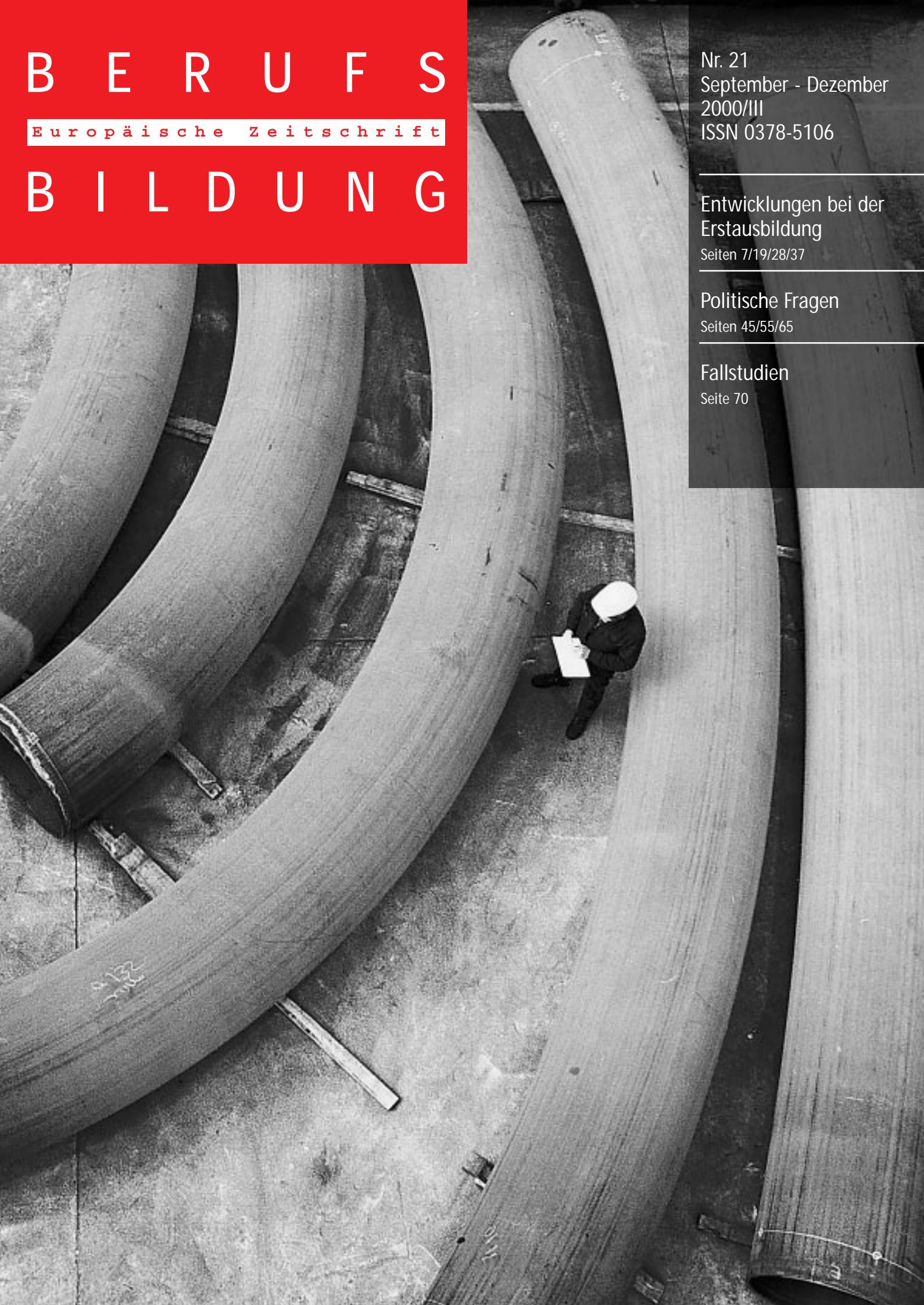
Politische Fragen

Seiten 45/55/65

---

Fallstudien

Seite 70





# Cedefop 1975 - 2000

Das Cedefop besteht seit nunmehr 25 Jahren. Ein Vierteljahrhundert Forschung, Politikberatung, Information und Dokumentation auf dem Gebiet der Berufsbildung in Europa. 1975 durch Verordnung des EU-Ministerrates gegründet, fast zwei Jahrzehnte von Berlin aus tätig, ist es seit 1995 in Thessaloniki zu Hause.

In dieser Zeit hat das Cedefop der EU-Kommission, den Mitgliedstaaten und den Sozialpartnern bei der Entwicklung der Berufsbildungspolitik in Europa helfend zur Seite gestanden. Es hat ihnen die erforderliche technische Unterstützung gewährt, sie sachverständig beraten. Das Zentrum war ein hilfreicher und nützlicher, zuweilen auch kritischer Begleiter der Berufsbildungspolitik in Europa.

In den zurückliegenden 25 Jahren hat das Cedefop Hunderte von Studien durchgeführt, unzählige Seminare abgehalten und Kongresse organisiert. Die Liste der Veröffentlichungen des Zentrums seit seiner Gründung umfasst zahllose Titel. Es gibt wohl kaum einen Aspekt der europäischen Berufsbildung, der vom Zentrum nicht bearbeitet worden wäre. Eine Fülle von wissenschaftlichen Ergebnissen, bildungspolitischen Empfehlungen und nützlichen Handreichungen, die Politik und Praxis der Berufsbildung in Europa beeinflusst und mitgestaltet haben.

Jubiläen geben immer Anlass zur Rückschau. Ein Blick zurück ist hilfreich, um die vorangegangenen Leistungen zu ermessen, aber auch erforderlich, um das Gegenwärtige richtig zu beurteilen und das Zukünftige besser abschätzen zu können.

## Ein Blick zurück

Man schrieb das Jahr 1970. Die Krise, in der sich die Bildungssysteme fast aller westlichen Länder damals befanden, war an nichts besser festzumachen als an den Studentenunruhen der späten sechziger Jahre. Jetzt aber herrschte in der Bundesrepublik Deutschland, in Frankreich sowie einigen anderen europäischen Ländern bildungspolitische Aufbruchsstim-

mung. Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung standen an der Spitze der Reformen, die es vorzunehmen galt. Der Probleme der Aus- und Weiterbildung hatten sich vor allem die Regierungen und die Gewerkschaften angenommen. Sie forderten, Berufsbildung durch Forschung konzentriert und systematisch zu verbessern.

In der Bundesrepublik Deutschland war 1969 das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung gegründet worden. In Frankreich wurde 1970 das Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) geschaffen, und im selben Jahr wurde das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) gegründet. Drei Jahre später, 1973, folgte das Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) in Rom.

Auch auf internationaler Ebene war die Reformdiskussion in vollem Gange. Die UNESCO errichtete 1969 in Genf das International Bureau of Education. Ein Jahr zuvor hatte bereits die OECD in Paris ein eigenes Zentrum für Bildungsforschung gegründet (CERI).

Der Wirtschafts- und Sozialausschuss (WSA) der damaligen Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft hatte eine Studiengruppe eingesetzt, die eine Darstellung mit Stellungnahme zu den Bildungs- und Ausbildungssystemen in der EG erarbeiten sollte.

Die WSA-Studie plädierte für die Errichtung eines „Europäischen Instituts für Berufsbildungsforschung und Berufsberatung“ und trug unverkennbar deutsche Handschrift. Sie ist in ihrer politischen Wirkung nicht hoch genug einzuschätzen. Die Berichterstatteerin Maria Weber, damalige stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbunds, hatte sich orientiert am Beispiel des 1969 in Berlin errichteten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Die vorgeschlagene Aufgabenstellung des „Europäischen Instituts für Berufsbildungsforschung und Berufsberatung“ erschien inhaltlich und



organisatorisch wie eine Nachbildung des Berliner Instituts auf Gemeinschaftsebene. Maria Weber war es damit gelungen, auf Gemeinschaftsebene Voraussetzungen für die wissenschaftliche Bearbeitung von Berufsbildungsfragen zu schaffen.

### **Die Berliner Jahre**

Am 10. Februar 1975 beschloss der Ministerrat die Errichtung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop). Der Beschluss, die neue EU-Einrichtung in Berlin (West) anzusiedeln, hatte fraglos politisch demonstrativen Charakter. Man wollte dokumentieren, dass West-Berlin Teil der Europäischen Gemeinschaft sei.

In der Gründungsverordnung war unter anderem ausdrücklich festgelegt worden, dass das Zentrum zur Weiterentwicklung und Koordinierung der Forschung auf den betreffenden Gebieten beitragen sollte. Berufsbildungsforschung war aber zu dieser Zeit eine Domäne staatlicher Einrichtungen und fand weitgehend isoliert von den Forschungsarbeiten entsprechender Einrichtungen in anderen Ländern statt. Das Erkenntnisinteresse staatlicher Berufsbildungsforschung galt ausschließlich der Innenausstattung des eigenen Berufsbildungssystems.

Unter diesen Umständen gelangte das neu errichtete Cedefop schnell in die Position eines „Marktführers“. Gewiss wurden auch anderswo berufsbildungspolitische Fragestellungen wissenschaftlich bearbeitet, aber selten gleichzeitig über mehrere Länder hinweg und so gut wie nie im Kontext eines europäischen Vergleichs.

Neben der internationalen Zusammenarbeit und der Verbreitung von Information und Dokumentation galt das Hauptaugenmerk der Weiterentwicklung der Forschung. Das Cedefop selbst trat als Auftraggeber zahlreicher Untersuchungen und Forschungsvorhaben auf und begab sich dabei häufig auf wissenschaftliches Neuland; entweder waren die behandelten Themen bis dato von der Forschung gänzlich ausgeklammert worden oder es fehlten komplementäre Untersuchungen.

Der Bedarf an wissenschaftlich abgesicherten Aussagen zu Fragen der Berufsbildung in Europa stieg rasch, und die Nachfrage

nach international vergleichenden Daten und Forschungsarbeiten zog kräftig an. In den Mitgliedstaaten wurden jetzt auch private und universitäre Forschungsinstitute damit beauftragt, Forschungen durchzuführen, die noch wenige Jahre zuvor fast ausschließliches Fach des Cedefop gewesen waren. Das Cedefop sah sich damit einer geänderten „Marktsituation“ gegenüber, auf die es insbesondere mit neuen Angeboten zur Forschungsk Kooperation zu reagieren wusste. Seit 1985 veranstaltete es jährliche Forschungsforen für Organisationen, die in den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der Berufsbildung tätig waren. Nationalen Forschungseinrichtungen wurden damit Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches und Anregungen für internationale Zusammenarbeit geboten.

### **Neuanfang in Thessaloniki**

Es ist viel darüber spekuliert worden, wie es eigentlich im Oktober 1993 zu dem – für alle überraschenden – Beschluss der Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union kam, das Zentrum von Berlin nach Thessaloniki zu verlagern. Völlig abrupt aber kam diese Standortverlagerung dann doch nicht. Das außenpolitische Argument, das 1975 die Ansiedlung in Berlin (West) begründet hatte, war durch die Wiedervereinigung Deutschlands hinfällig geworden. Die Berliner Landesregierung bemühte sich, das Cedefop in der Stadt zu behalten – letztlich ohne Erfolg. Das Zentrum wurde aus politischen Gründen in Berlin errichtet und ist aus politischen Gründen nach Thessaloniki verlagert worden.

Der Umzugsbeschluss stellte jeden einzelnen der Mitarbeiter und ihre Familien vor große Belastungen. Viele konnten aus persönlichen und sozialen Gründen dem Zentrum nicht nach Thessaloniki folgen. Gewiss waren von vielen Mitarbeitern individuelle und persönliche Opfer zu erbringen. Aber es gab auch die Chance der Erneuerung des Zentrums und des persönlichen Neufangs in einer völlig anderen sozio-kulturellen Umgebung. Rückschauend betrachtet, hat der Umzug nach Thessaloniki dem Zentrum gutgetan.

In den letzten 25 Jahren ist das Zentrum zur zentralen Anlaufstelle für Berufsbildung der Europäischen Union geworden. Es verfügt heute über mehr Mitarbeiter



und ist „jünger“ denn je zuvor. Seine Aufgaben sind noch vielfältiger geworden. Seine Produkte und Dienstleistungen wenden sich an ein täglich wachsendes Publikum: Europäische Kommission, Mitgliedstaaten, Sozialpartner, Europäisches Parlament, regionale Behörden sowie Wissenschaftler und „Berufsbildungspraktiker“, sowohl aus den Mitgliedstaaten der EU als auch aus den assoziierten Ländern (Island und Norwegen) und den EU-Beitrittsländern.

Das Cedefop hat sich in den zurückliegenden 25 Jahren viel Know-how und eine unbestrittene Kompetenz in seinen klassischen Betätigungsfeldern erworben:

- Auswahl, Zusammenstellung und Auswertung berufsbildungsrelevanter Daten;
- Mitwirkung an und Koordinierung von Forschungsprojekten;
- Verwertung und Verbreitung von Informationen zum Thema der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa;
- und schließlich Unterstützung und Förderung eines konzertierten und multinationalen Lösungsansatzes für Probleme, die sich im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung ergeben.

Es hat der entsprechenden Forschung nachhaltige Impulse verliehen und zweifelsohne zur Europäisierung der Berufsbildung beigetragen.

Das Zentrum verfügt heute über ein geräumiges, modernes und gut ausgestattetes Dienstgebäude. Tausende von Fachleuten aus aller Welt besuchen es jedes Jahr und nehmen an Seminaren und Konferenzen teil.

Das Cedefop hat es auch seinerseits verstanden, sich weiterzuentwickeln und sich den neuen sozioökonomischen Erfordernissen anzupassen.

Es ist ein verlässlicher und gefragter Partner der EU-Kommission. Es hat die bewährten Formen der Zusammenarbeit mit den Regierungen und den Sozialpartnern in den Mitgliedstaaten verbessert und intensiviert. Im Mittelpunkt seiner Arbeit aber stehen nicht Institutionen, Gruppen oder Verbände, sondern Menschen. Ihnen will das Zentrum helfen.

Das Zentrum ist 25. Es ist „im besten Alter“ und entwickelt sich ständig weiter. Es steht zu seinem Auftrag, ist vom Stellenwert der beruflichen Bildung bei Aufbau und Pflege von sozialen Bindungen überzeugt und würdigt die Unterstützung von Ihnen allen, die Sie unsere Überzeugungen teilen.

**Johan van Rens**  
Direktor

**S. Oliver Lübke**  
Vorsitzender des  
Verwaltungsrates

[www.trainingvillage.gr/etv](http://www.trainingvillage.gr/etv)  
[www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)

## Korrigendum

In der Ausgabe 20 der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung fehlt auf Seite 45 der folgende Hinweis:

„Working to learn: an holistic approach to young people's education and training“ by Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffe und Lorna Unwin, als Kapitel erschienen in 'Apprenticeship: Towards a new paradigm of learning' herausgegeben von Patrick Ainley und Helen Rainbird und veröffentlicht durch Kogan Page, London.

Dieser Artikel wurde mit freundlicher Genehmigung von Kogan Page Publishers Ltd. abgedruckt.

Wir bitten diesen Fehler zu entschuldigen.





# Inhaltsverzeichnis

## Entwicklungen bei der Erstausbildung

### **Die qualifizierte Berufsausbildung nach dem Jahre 2000 – Bericht über einen Modellversuch in Schweden ..... 7**

Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindel

*Die Ergebnisse des Modellversuchs zur qualifizierten Berufsausbildung, bei dem eine neue Form der postsekundären Berufsausbildung eingeführt wurde, lassen darauf schließen, dass das Projekt erfolgreich war. Die Entscheidung über die künftige Ausrichtung obliegt den zuständigen politischen Instanzen.*

### **Teilkompetenzbescheinigung**

### **Ein dritter Weg zu einem Abschlusszeugnis in der höheren Sekundarbildung in Norwegen ..... 19**

Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik

*Vier Projekte, die Programme für Teilkompetenzbescheinigungen entwickelten, deckten rechtliche und strukturelle Hindernisse auf.*

### **Berufsbildung an Schulen - eine australische Initiative:**

### **Für die Integration beruflicher und akademischer Ausbildungsgänge in das Curriculum der Sekundarstufe II ..... 28**

John Polesel

*Ersten Ergebnissen zufolge war die Initiative für Berufsbildung an Schulen in Bezug auf die Integration allgemeiner und beruflicher Fächer im Bereich der Sekundarstufe II erfolgreich.*

### **Curriculumentwicklung im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Deutschland ..... 37**

Klaus Halfpap

*In Deutschland wurden mehrere Modellversuche durchgeführt, die fächerverbindendes Handlungslernen erprobten und evaluierten.*

## Politische Fragen

### **Die aktive Rolle des Lernens und des sozialen Dialogs bei organisatorischen Veränderungen ..... 45**

Michael Kelleher, Peter Cressey

*Der soziale Dialog kann bei der Kompetenzentwicklung, dem Erwerb neuer Kenntnisse, der Ausbildung und dem Ausbau der Investitionen der Unternehmen in Humankapital eine entscheidende Rolle spielen.*

### **Politische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Ausbildungspolitik in der Europäischen Union Teil 2: Von Maastricht bis Amsterdam ..... 55**

Steve Bainbridge, Julie Murray

*Der Politikrahmen der Europäischen Union auf dem Gebiet der Berufsbildung hat den Ausbau des lebensbegleitenden Lernens gefördert, aber im Gegensatz zur Beschäftigungspolitik stellt sich die Frage, ob beim politischen Handeln die Rolle der Europäischen Union als Bezugsrahmen für die Politikgestaltung auf einzelstaatlicher Ebene in ausreichendem Maße zum Tragen kommt.*

**Der Europäische Gerichtshof als Förderer der Mobilität  
von Studierenden ..... 65**

Walter Demmelhuber

*Eine umfassende europäische Bildungspolitik im Hinblick auf den Austausch von Studierenden während ihres Studiums und die Rechte von „free movers“ ist so bald wie möglich umzusetzen.*

**Fallstudien****Héraclès, ein Vereinsprojekt für die soziale  
und berufliche Integration von behinderten Arbeitnehmern ..... 70**

Marc Schaeffer

*Mit diesem Projekt wurde das institutionelle Konzept für geschützte Arbeitseinrichtungen aufgegeben*

**Lektüre zum Thema****Literaturhinweise ..... 79**





# Die qualifizierte Berufsausbildung nach dem Jahre 2000 – Bericht über einen Modellversuch in Schweden

## Einleitung

In Schweden wurde in den letzten Jahren ein Modellversuch zur so genannten „qualifizierten Berufsausbildung“ (*kvalificerad yrkesutbildning, KY*) durchgeführt<sup>2</sup>. Ziel dieses Modellversuchs war es, Erfahrungen mit neuen Ausbildungsgängen, neuen Ausbildungsmethoden und neuen Ausbildungsveranstaltungen zu sammeln. Zugleich bot das Projekt Gelegenheit zur Erforschung des Interesses an dieser Art der Berufsausbildung auf dem Arbeitsmarkt und seitens der Ausbildungsteilnehmer. Auf der Grundlage der gewonnenen Erfahrungen wird der schwedische Reichstag im Laufe des Jahres 2000 über die künftige Entwicklung der qualifizierten Berufsausbildung beschließen.

Dieser Beitrag gründet sich auf einen Evaluationsbericht über den Modellversuch zur qualifizierten Berufsausbildung (Björkman et al., 1999).

## Das schwedische Schulsystem

Das staatliche schwedische Schulsystem umfasst die Pflichtschule (Primarstufe und Sekundarstufe I) sowie eine Reihe von daran anschließenden freiwilligen Schulformen. Zu diesen freiwilligen Schulformen gehören die Sekundarstufe II und die kommunale Erwachsenenbildung. Nahezu alle Schüler, die die Pflichtschule besuchen, wechseln im Anschluss daran direkt in die Sekundarstufe II über. Die

Mehrzahl davon schließt die Ausbildung in der Sekundarstufe II innerhalb von drei Jahren ab.

Die Städte und Gemeinden – die in Schweden für die Verwaltung des Primar- und Sekundarschulbereichs zuständig sind – sind per Gesetz dazu verpflichtet, allen Schülern, die die Pflichtschule abgeschlossen haben, eine Ausbildung in der Sekundarstufe II anzubieten. Schwedische Schulen der Sekundarstufe II vermitteln grundlegende Qualifikationen und Kompetenzen sowohl für das Erwerbsleben als auch für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Es werden 16 landesweite Ausbildungsprogramme von jeweils drei Jahren Dauer angeboten. Acht Kernfächer sind in sämtlichen Ausbildungsprogrammen der Sekundarstufe II enthalten: Englisch, künstlerische Aktivitäten, Sport und Gesundheitslehre, Mathematik, Naturwissenschaften, Gemeinschaftskunde, Schwedisch und Religionslehre. Schüler, die beabsichtigen, die Sekundarstufe II zu besuchen, wählen eines der 16 angebotenen Programme aus. Grundsätzlich haben die Schüler ein Anrecht darauf, zu dem jeweils gewählten Programm zugelassen zu werden.

14 Programme umfassen neben allgemein bildenden Fächern auch berufsbildende Fächer sowie ein verbindliches Praktikum von mindestens 15 Wochen Dauer an einem außerschulischen Arbeitsplatz. Die anderen beiden Programme der Sekundarstufe II, das naturwissenschaftliche und das gesellschaftswissenschaftliche Programm, sind dagegen vorwiegend studienvorbereitend angelegt.

## Jan Johansson

Universität von Neusüdwaales (Australien) und Technische Hochschule Luleå (Schweden)

## Torsten Björkman

Schwedische Gesamtverteidigungsakademie Stockholm und Technische Hochschule Luleå (Schweden)

## Marita Olsson

Technische Hochschule Luleå (Schweden)

## Mats Lindell

Technische Hochschule Luleå (Schweden)

**Im Rahmen eines Modellversuchs wurde in Schweden eine neue Form der Berufsausbildung eingeführt. Bei dieser so genannten „qualifizierten Berufsausbildung“ (*kvalificerad yrkesutbildning, KY*) handelt es sich um eine neue postsekundäre Ausbildungsform, deren Einführung von der Wirtschaft bereits seit langem gefordert worden war. Ein Drittel der Ausbildungszeit ist bei der qualifizierten Berufsausbildung der fortgeschrittenen Anwendung theoretischer Kenntnisse an einem betrieblichen Arbeitsplatz gewidmet. Der vorliegende Artikel erstattet über die Evaluation des Modellversuchs Bericht und kommt dabei zu dem Schluss, dass das Projekt erfolgreich war. Des Weiteren werden vier mögliche Alternativen zur Fortführung der qualifizierten Berufsausbildung in Schweden erörtert – die Entscheidung hierüber obliegt jedoch den zuständigen politischen Instanzen.**

1) Die Autoren möchten Herrn Professor Michael Quinlan von der Universität von Neusüdwaales für seine wertvollen Kommentare zu einem früheren Entwurf dieses Artikels danken. Dank gebührt ebenso Frau Maria Fredriksson, Herrn Rickard Garvare, Herrn Bengt Klefsjö, Herrn Mats Lindell, Herrn Antony Lindgren und Herrn Magnus Svensson für ihre Beiträge zu diesem Projekt.

2) Die Bedingungen für den Modellversuch wurden in einem Gesetz (SFS 1996:339) und einer Regierungsverordnung (SFS 1996: 372) festgeschrieben.





**„Die qualifizierte Berufsausbildung ist eine neue postsekundäre Ausbildungsform, deren Einführung von der Wirtschaft bereits seit langem gefordert worden war. Bei der qualifizierten Berufsausbildung war ein Drittel der Ausbildungszeit der fortgeschrittenen Anwendung theoretischer Kenntnisse an einem Arbeitsplatz gewidmet. Dabei sollten diese Ausbildungsgänge nicht als traditionelle betriebliche Lehre organisiert werden, sondern vielmehr von einem aktiven Lern- und Problemlösungsprozess am Arbeitsplatz ausgehen und in eine im Bildungswesen verankerte Struktur eingebettet sein.“**

**„Es wurden hauptsächlich zwei Einwände gegen das neue Ausbildungsmodell erhoben. Erstens (...) ob die Wirtschaft überhaupt genügend Ausbildungsplätze bereitstellen würde. Zweitens (...) inwieweit die qualifizierte Berufsausbildung als neues eigenständiges Bildungssystem organisiert oder aber im Rahmen der bestehenden Hochschulen und Universitäten organisiert werden sollte.“**

Der Erwachsenenbildungsbereich ist in Schweden sehr gut ausgebaut und fußt auf einer langen Tradition. Erwachsenenbildungsmaßnahmen werden in vielen verschiedenen Formen angeboten, die von der zentralstaatlichen und kommunalen Erwachsenenbildung über die Arbeitsmarktausbildung in der Regie des Arbeitsministeriums bis hin zur betrieblichen Personalfortbildung und Kompetenzentwicklung reichen.

## Qualifizierte Berufsausbildung

In dieses Schulsystem wurde nun eine neue Art der Berufsausbildung, die so genannte „qualifizierte Berufsausbildung“, als Modellversuch eingeführt. Die qualifizierte Berufsausbildung ist eine neue postsekundäre Ausbildungsform, deren Einführung von der Wirtschaft bereits seit langem gefordert worden war. Bei der qualifizierten Berufsausbildung war ein Drittel der Ausbildungszeit der fortgeschrittenen Anwendung theoretischer Kenntnisse an einem Arbeitsplatz gewidmet. Dabei sollten diese Ausbildungsgänge nicht als traditionelle betriebliche Lehre organisiert werden, sondern vielmehr von einem aktiven Lern- und Problemlösungsprozess am Arbeitsplatz ausgehen und in eine im Bildungswesen verankerte Struktur eingebettet sein. Die Ausbildungsgänge sollten sich zudem auf eine enge Zusammenarbeit zwischen den Betrieben und verschiedenen Bildungsanbietern (Schulen der Sekundarstufe II, kommunalen Erwachsenenbildungseinrichtungen, Hochschulen und Universitäten, gewerblichen Bildungsveranstaltern) gründen. Hinsichtlich der Berufsparten, in denen die qualifizierte Berufsausbildung angeboten werden sollte, wurden keinerlei Beschränkungen festgelegt. Zu den Ausbildungsgängen wurden sowohl Absolventen der Sekundarstufe II zugelassen, die direkt von der Schule kamen, als auch bereits berufstätige Personen, die ihre Qualifikationen auf einem bestimmten Gebiet weiter ausbauen wollten. Die Ausbildungsgänge wurden vom Staat finanziert, doch trug die Wirtschaft einen Teil der Kosten für die betrieblichen Ausbildungsabschnitte.

Selbst im Entwurfsstadium konnte sich das neue Berufsausbildungskonzept der Kri-

tik nicht völlig entziehen. Es wurden hauptsächlich zwei Einwände gegen das neue Ausbildungsmodell erhoben. Erstens wurde in Frage gestellt, ob die Wirtschaft überhaupt genügend Ausbildungsplätze bereitstellen würde. Zweitens entbrannte eine Diskussion darüber, inwieweit die qualifizierte Berufsausbildung als neues eigenständiges Bildungssystem oder aber im Rahmen der bestehenden Hochschulen und Universitäten organisiert werden sollte. Bei letzterer Diskussion ging es unter anderem auch um die Frage, ob es sich bei der qualifizierten Berufsausbildung tatsächlich um eine postsekundäre Ausbildung handelte, und wenn ja, ob diese nicht in das Hochschulwesen eingegliedert werden sollte. Teils als Folge dieser Debatten lief die qualifizierte Berufsausbildung zunächst als Modellversuch an, bei dem Erfahrungen mit neuen Ausbildungsgängen, neuen Ausbildungsmethoden und neuen Ausbildungsveranstaltern gesammelt werden sollten.

## Methodik

Unser Evaluationsmodell beinhaltete fürs Erste eine Selbstbewertung der einzelnen Ausbildungsgänge durch die Beteiligten. Mit dieser Selbstbewertung wurden zwei Ziele verfolgt. Grundsätzlich hielten wir die Selbstbewertung für ein rationelles Verfahren zur Erhebung eines Teils der Informationen, die wir für unsere Untersuchung benötigten. Zugleich hatten wir auch die Hoffnung, dass die Selbstbewertung den Beteiligten einen Ansporn zur Reflexion über die eigene Arbeit geben und uns somit ein Instrument für die fortlaufende Verbesserung der Qualität auf lange Sicht liefern würde. Der nächste Schritt in unserem Evaluationsprozess bestand darin, 24 der Ausbildungsgänge einen Besuch abzustatten und die Beteiligten bei dieser Gelegenheit darum zu bitten, ihre Bewertungen näher zu erläutern und auszuführen, während wir gleichzeitig versuchten, die Validität dieser Aussagen zu beurteilen. Diese Inspektionsbesuche sollten sicherstellen, dass alle Seiten die Möglichkeit erhielten, gehört zu werden.

Ergänzt wurden das Selbstbewertungsverfahren und unsere im Vorangegangenen beschriebenen Inspektionsbesuche in den verschiedenen Ausbildungsgängen



durch eine Reihe von Fragebogenerhebungen, die sich an alle Auszubildenden wandten. Die erste Umfrage (9804 Teilnehmer)<sup>3</sup> wurde zu Beginn der Ausbildungszeit durchgeführt und diente der Erfassung von Daten über die gesellschaftliche Herkunft und Vorbildung der Auszubildenden. Einige Fragen bezogen sich auf die Ausbildungswahl und die Erwartungen der Auszubildenden. Die zweite Befragung (4586 Teilnehmer)<sup>4</sup> fand gegen Ende der Ausbildung statt und konzentrierte sich vornehmlich auf die Erfahrungen des Teilnehmers mit dem jeweiligen Ausbildungsgang. Der dritte Fragebogen (1293 Teilnehmer)<sup>5</sup> wurde ein halbes Jahr nach dem Abschluss der Ausbildungsgänge ausgesandt und sollte möglichst viele in den Arbeitsmarkt eintretenden Absolventen in der „Stunde der Wahrheit“ erfassen, in der sich ihre Erwartungen bestätigten oder nicht. In dieser Umfrage wurden die Absolventen u. a. nach ihren Erfahrungen mit den verschiedenen Ausbildungsgängen sowie nach ihrer Begegnung mit dem Arbeitsmarkt befragt.

## Inhalt und Aufbau der qualifizierten Berufsausbildung

Die von der Regierung eingesetzte Fachkommission zur qualifizierten Berufsausbildung war für die Verwaltung des Modellversuchs zuständig. Dieser Fachkommission gehören Vertreter verschiedener politischer Parteien, Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen, Kommunen und Hochschulen an.

Die Fachkommission rief zahlreiche Akteure dazu auf, sich an dem Modellversuch zu beteiligen. Mehr als 800 Bewerber bekundeten ihr Interesse an diesem Vorhaben. In den ersten drei Jahren wurden 208 Ausbildungsgänge von der Fachkommission genehmigt. Die drei größten diesbezüglichen Ausbildungsanbieter waren die kommunalen Schulträger, d. h. die Schulen der Sekundarstufe II und der kommunalen Erwachsenenbildung (59 %), private Bildungseinrichtungen und Ausbildungsfirmen (19 %) sowie Universitäten und Hochschulen (15 %).

Es handelte sich hierbei insofern um eine postsekundäre Ausbildung, als für die Zu-

lassung der Abschluss der Sekundarstufe II oder der Nachweis gleichwertiger Kenntnisse vorausgesetzt wurde. Unsere Untersuchungsergebnisse zeigen, dass 48 % der Auszubildenden eines der studienvorbereitend angelegten Programme der Sekundarstufe II abgeschlossen hatten und 48 % eines der berufspraktisch orientierten Programme (die verbleibenden 4 % entfallen auf Sonderfälle, u. a. Teilnehmer mit ausländischem Schulabschluss).

Die Dauer der Ausbildungsgänge betrug zwischen 40 und 120 Studienwochen („akademischen Anrechnungspunkten“, d. h. anrechnungsfähigen Studieneinheiten, die jeweils einer Woche Vollzeitstudium entsprechen), wobei die häufigste Ausbildungsdauer bei 80 Studienwochen lag (76 %). Die Ausbildungsgänge konnten entweder semesterweise oder aber in einem Zuge ohne Semestereinteilung absolviert werden. Ein Ausbildungsgang im Umfang von 80 Studienwochen oder mehr führte in der Regel zum Erwerb eines Abschlusses/Zeugnisses der qualifizierten Berufsausbildung.

Die Ausbildungsinhalte wurden den Lehrplänen der Sekundarstufe II, berufsbezogenen Aufbaukursen, den Studienplänen der Hochschulen sowie der Arbeitswelt entnommen. Lehrkräfte wurden entweder fest angestellt oder aber von Fall zu Fall (für den Unterricht in einem bestimmten Fach oder Themenbereich) auf Honorarbasis beauftragt bzw. im Rahmen von befristeten Verträgen beschäftigt. Übergeordnetes Ziel war, dass die Ausbildung eine berufspraktische Orientierung mit dem Erwerb eingehender theoretischer Kenntnisse verbinden sollte. Das Zusammenspiel von Theorie und Praxis galt als besonders wichtig sowohl im Hinblick auf die Qualität der Ausbildung als auch im Hinblick auf die Erfüllung der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und der Auszubildenden. Auszubildende, die eine qualifizierte Berufsausbildung durchliefen, hatten Anspruch auf staatliche Ausbildungsförderung gemäß den für die Hochschulbildung geltenden Bestimmungen.

Die Ausbildung am Arbeitsplatz bildete einen wichtigen Bestandteil der qualifizierten Berufsausbildung. Ein Drittel der Ausbildungszeit wurde in einem Betrieb absolviert; hier sollten die Auszubildenden ihre analytischen Fähigkeiten verfei-

3) Wir erhielten 7908 Antworten (80,7 %).

4) Wir erhielten 3435 Antworten (74,9 %).

5) Wir erhielten 1124 Antworten (86,9 %).



Tabelle 1

## Zahl der Ausbildungsgänge und Auszubildenden, aufgeschlüsselt nach Beschäftigungsbereichen

Beschäftigungsbereiche	Ausbildungsgänge		Auszubildende	
	Zahl	%	Zahl	%
Verarbeitendes Gewerbe	52	25	2306	22
Informationstechnologie	45	22	2508	24
Handel und Verwaltung	24	12	1560	15
Tourismus einschl. Gaststättengewerbe	20	10	1179	11
Baugewerbe	13	6	607	6
Sonstiges	13	6	437	4
Transportgewerbe	10	5	574	5
Gesundheitswesen	9	4	284	3
Land- und Forstwirtschaft, Gartenbau	8	4	327	3
Holzindustrie	5	2	190	2
Umweltschutz	5	2	305	3
Nahrungsmittelgewerbe	4	2	206	2
<b>Insgesamt</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>10483</b>	<b>100</b>

versuchs wie der qualifizierten Berufsausbildung überaus vielschichtige Ergebnisse hervor. Im Folgenden werden wir uns auf drei Fragenkomplexe konzentrieren. Erstens, welche Arten von Ausbildungsgängen wurden von den Veranstaltern angeboten? Welche Inhalte und welches Wesen hatten diese Ausbildungsgänge, und inwieweit entsprachen sie den Anforderungen des Marktes? Zweitens, wie war die Ausbildung am Arbeitsplatz organisiert? Drittens, wie sprach die Wirtschaft auf das neue Ausbildungskonzept an? Was passierte mit den Absolventen nach Abschluss der Ausbildung, und wie beurteilten sie die durchlaufene Ausbildung im Rückblick?

### Bezug der Ausbildungsgänge zur Nachfrage des Marktes

Die für den Modellversuch vorgegebenen Leitlinien enthielten relativ wenig Auflagen oder Beschränkungen. Demgemäß stand es den einzelnen Ausbildungsanbietern frei, eigene Initiativen zu ergreifen, und die angebotenen Ausbildungsgänge spiegelten unseres Erachtens sowohl die Vorstellungen der Fachkommission als auch die der einzelnen Ausbildungsanbieter in Bezug auf die Nachfrage des Marktes wider. Um letztere Aussage etwas zu relativieren, soll hier allerdings angemerkt werden, dass die Fachkommission von der Regierung die Auflage erhielt, Ausbildungsgängen für Techniker, im Bereich Informationstechnologie<sup>6</sup> und im Gesundheitswesen<sup>7</sup> den Vorrang einzuräumen. Diese Auflagen sollte man bei der Betrachtung der angebotenen Arten von Ausbildungsgängen, welche in Tabelle 1 aufgeführt sind, im Gedächtnis behalten.

Als Erstes ist aus Tabelle 1 eine deutliche Konzentration des Ausbildungsangebots auf vier Beschäftigungsbereiche ersichtlich, und zwar auf das verarbeitende Gewerbe (22 %), den Bereich Informationstechnologie (24 %), den Bereich Handel und Verwaltung (15 %) sowie den Bereich Tourismus einschließlich des Gaststättengewerbes (11 %). Diese locken zusammen 72 % aller Auszubildenden an, was jedoch in keiner Weise den tatsächlichen Anteil dieser Bereiche an der Gesamtbeschäftigung widerspiegelt. Acht Bereiche teilen sich die verbleibenden 28 % der Auszubildenden.

**„Als Erstes ist (...) eine deutliche Konzentration des Ausbildungsangebots auf vier Beschäftigungsbereiche ersichtlich, und zwar auf das verarbeitende Gewerbe (22 %), den Bereich Informationstechnologie (24 %), den Bereich Handel und Verwaltung (15 %) sowie den Bereich Tourismus einschließlich des Gaststättengewerbes (11 %). Diese locken zusammen 72 % aller Auszubildenden an, was jedoch in keiner Weise den tatsächlichen Anteil dieser Bereiche an der Gesamtbeschäftigung widerspiegelt.“**

6) Regierungsvorlage: Regeringens proposition 1997/98:150. *1998 års ekonomiska vårproposition* (Regierungsvorlage vom Frühjahr 1998 zur Finanzpolitik). Stockholm: Finansdepartementet (Schwedisches Ministerium der Finanzen).

7) Regierungsvorlage: Regeringens proposition 1997/98:113. *Nationell handlingsplan för äldrepolitiken* (Nationaler Handlungsplan zur Seniorenpolitik). Stockholm: Socialdepartementet (Schwedisches Ministerium für Gesundheit und soziale Angelegenheiten).

nern, umfassende und systematische Konzepte in die Praxis umsetzen und eigenverantwortlich handeln. Damit dies ordnungsgemäß ablaufen konnte, sollte eine weit reichende Beaufsichtigung bzw. Betreuung vorhanden sein. Der Arbeitsplatz musste dergestalt organisiert sein, dass ein Lernen möglich wurde – dies war eine wichtige Voraussetzung. Obgleich die Ausbildung am Arbeitsplatz dem Ziel diente, den Einzelnen mit einem Beruf oder Berufsfeld vertraut zu machen, sollte diese dennoch nicht so eng angelegt sein wie konventionelle Formen der innerbetrieblichen Personalschulung.

Angesichts der großen Bedeutung, die den betrieblichen Ausbildungsabschnitten im Rahmen der qualifizierten Berufsausbildung zukam, war eine aktive Beteiligung der Arbeitgeber an der Gestaltung der Ausbildungsgänge eine unabdingbare Voraussetzung. Ebenso war festgelegt worden, dass das mit der Verwaltung eines Ausbildungsgangs betraute Gremium mehrheitlich mit Vertretern der Arbeitswelt besetzt sein musste.

### Ergebnisse

Wie zu erwarten war, brachte die Evaluation eines derart groß angelegten Modell-



Des Weiteren fällt auf, dass einige Sektoren deutlich unterrepräsentiert sind. So stellt etwa das Gesundheitswesen 15 % der Gesamtheit aller Beschäftigten, konnte jedoch nur 3 % der Teilnehmer am Modellversuch für sich gewinnen, und das trotz der ihm von der Regierung zuerkannnten Vorrangstellung (siehe oben). Andererseits konnte der Tourismusbereich, der nur 3 % des Gesamtmarktes ausmacht, 11 % der Auszubildenden für sich verbuchen. Für den Bereich Informationstechnologie entschieden sich 24 % der Teilnehmer, allerdings ist es hier schwierig, den genauen Beschäftigungsanteil dieses Wirtschaftszweigs zu veranschlagen (nach relativ zuverlässigen Schätzungen dürfte der Anteil jedoch nicht über 5 % liegen). In diesem Bereich haben die von der Regierung vorgegebenen Prioritäten offenbar Wirkung gezeigt (oder aber die Nachfrage entsprach hier genau den vorgegebenen Prioritäten). Zwar mag dieses Inanspruchnahmestandard den zukünftigen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes durchaus in gewissem Maße entgegenkommen, doch ist es äußerst unwahrscheinlich, dass sich die Beschäftigungsnachfrage so fundamental wandeln wird, dass sie das hier erkennbare Missverhältnis rechtfertigen würde.

Möglicherweise ist es leichter, diese Ungleichgewichte als Reaktion auf den gegenwärtigen Arbeitskräftemangel in verschiedenen Wirtschaftszweigen (insbesondere in den Bereichen Informationstechnologie und Tourismus) aufzufassen denn als generellen Abgleich zwischen der Zahl der Auszubildenden und dem Gesamtmarkt. Von diesem Standpunkt aus müssen wir die Verteilung der Auszubildenden auf die Ausbildungsgänge als eine vorübergehende Zuordnung verstehen, die ständig neu bestimmt wird. Dadurch ließe sich etwa das große Interesse am Tourismusbereich erklären. Das Tourismusgewerbe wird in den nächsten Jahren sehr wahrscheinlich noch einige tausend weitere Ausbildungsabsolventen gebrauchen können, doch steht keineswegs fest, dass diese Nachfrage auch langfristig Bestand haben wird. Auch im Bereich Informationstechnologie fehlt es gegenwärtig an Arbeitskräften, doch sind hier unseres Erachtens Zweifel angebracht, ob die Qualität der im Rahmen der qualifizierten Berufsausbildung erworbenen Kompetenzen ausreicht, um dieser Nach-

frage zu entsprechen. Viele der angebotenen Ausbildungsgänge liegen nicht auf postsekundärem Niveau und sollten lieber in die Sekundarstufe II eingegliedert werden. Diese wurden von uns als „EDV-Führerschein-Ausbildungen“ charakterisiert, welche auf lange Sicht in alle Bildungsgänge integriert werden sollten.

Ferner kann die Heranziehung von Beschäftigungsnachfragefaktoren allein nicht erklären, weshalb die Zahl der Auszubildenden im Gesundheitswesen so niedrig ist. Hier stoßen wir auf einen anderen Mechanismus, der mit der berufsständischen Anerkennung zusammenhängt. Die Zulassung zum Gesundheitswesen ist in Schweden durch berufliche Vorschriften und Gesetze streng geregelt. So darf beispielsweise niemand als Arzt oder Krankenschwester tätig werden, ohne einen entsprechenden beruflichen Befähigungsnachweis zu besitzen. Auch für eine Tätigkeit als Hilfskrankenschwester oder Krankenpfleger wird eine angemessene Ausbildung vorausgesetzt. In diesem hochgradig regulierten System müssen die Berufsbilder deutlich festgelegt und gegeneinander abgegrenzt werden. Unserem Eindruck zufolge ist dies der qualifizierten Berufsausbildung nicht sonderlich gut gelungen. Im Vergleich dazu haben etwa im verarbeitenden Gewerbe, wo keine derart strengen beruflichen Einteilungen vorzufinden sind, die Arbeitgeber und die Ausbildungsanbieter mittlerweile enge Beziehungen zueinander aufgebaut.

### **Das Wesen der Ausbildungsgänge**

Eine weitere Dimension bei der Analyse der Ausbildungsgänge waren deren charakteristischen Bestandteile, fachliche Schwerpunkte und Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes. Zielten die Ausbildungsgänge auf die Ausübung eines spezifischen Berufes ab, oder bereiteten sie eher allgemein auf ein bestimmtes Beschäftigungsfeld vor? Erfassten die Ausbildungsgänge auch neue Bereiche des Arbeitsmarktes, oder konzentrierten sie sich auf die traditionellen Beschäftigungszweige? Enthielten die Ausbildungsgänge auch Aspekte zur Förderung des Unternehmertums und Vorbereitung auf die berufliche Selbstständigkeit?

Unsere Ergebnisse zeigen, dass etwa 80 % der Ausbildungsgänge auf die Ausübung

**„Zwar mag dieses Inanspruchnahmestandard den zukünftigen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes durchaus in gewissem Maße entgegenkommen, doch ist es äußerst unwahrscheinlich, dass sich die Beschäftigungsnachfrage so fundamental wandeln wird, dass sie das hier erkennbare Missverhältnis rechtfertigen würde.“**



**„(...) etwa 80 % der Ausbildungsgänge (waren) auf die Ausübung eines spezifischen Berufes ausgerichtet (...). Der Rest war eher allgemeiner Natur, zum Beispiel (...) Ausbildungsgänge auf dem Gebiet der Informationstechnologie.“**

**„(...) die Mehrzahl der Ausbildungsgänge (war) in wohl entwickelten Wirtschaftszweigen angesiedelt und auf etablierte Berufsbilder ausgerichtet.“**

**„Rund 25 % der Ausbildungsgänge umfassten Ausbildungselemente zur Förderung des Unternehmertums und Vorbereitung auf die berufliche Selbständigkeit. Kleine Wirtschaftszweige wie das Nahrungsmittelgewerbe und die Holzindustrie zeigten ein größeres Interesse an diesbezüglichen Fächern als größere (...)“**

eines spezifischen Berufes ausgerichtet waren. Der Rest war eher allgemeiner Natur, zum Beispiel die von uns zuvor als „EDV-Führerschein-Ausbildungen“ beschriebenen Ausbildungsgänge auf dem Gebiet der Informationstechnologie. Ausbildungsgänge im Baugewerbe und im Bereich Handel und Verwaltung waren öfter allgemeiner angelegt als andere. Fortbildungen im Baugewerbe beziehen sich schon seit jeher vornehmlich auf die Verwaltungsaufgaben von Vorarbeitern, Polieren und Aufsichtspersonen, und dies machte sich auch bei den Ausbildungsgängen im Rahmen dieses Modellversuchs bemerkbar. Ebenso waren auch Fortbildungen im kaufmännisch-administrativen Bereich für gewöhnlich allgemeinerer Natur. Bei vielen dieser Ausbildungsgänge handelte es sich de facto um Aufstiegsfortbildungen, die zu leitenden Stellungen hinführten. Diese Ausbildungsgänge fanden sich häufig in voll entwickelten Wirtschaftszweigen wie dem Baugewerbe und dem verarbeitenden Gewerbe. Selbstverständlich ist es schwierig, hier klare Grenzen zu ziehen. Wir haben es mit einem Kontinuum zu tun, bei dem einige Ausbildungsgänge allgemeinerer Natur sind als andere. Die große Gruppe der Ausbildungsgänge für Techniker im verarbeitenden Gewerbe etwa lässt sich nur schwer anhand des Kriteriums der „Allgemeinheit“ charakterisieren. Einerseits waren diese Ausbildungen inhaltlich sehr allgemein angelegt, andererseits jedoch wendeten sie sich an eine fest umrissene Berufsgruppe, nämlich die der Techniker. Wir beschlossen, diese Ausbildungsgänge als berufsbezogen einzustufen. Ob der Arbeitsmarkt die Absolventen langfristig als qualifizierte Techniker akzeptieren wird, bleibt abzuwarten. Keiner der von uns untersuchten Ausbildungsgänge war hingegen so allgemein gehalten, dass die Absolventen Gefahr liefen, nach dem Abschluss keine Beschäftigung zu finden.

Eine weitere Zielsetzung dieses Modellversuchs war die vorrangige Förderung neuer Wirtschaftssparten und neuer Berufsbilder. Wie unsere Ergebnisse gezeigt haben, war die Mehrzahl der Ausbildungsgänge in wohl entwickelten Wirtschaftszweigen angesiedelt und auf etablierte Berufsbilder ausgerichtet. Dennoch fanden wir einige innovative Ausbildungsgänge in den Bereichen Umwelt-

schutz, Informationstechnologie und Handel und Verwaltung. In einem Fall wurde dies durch behördliche Regelungen deutlich begünstigt. So traten in Schweden vor kurzem neue Umweltschutzgesetze in Kraft, die private Unternehmen und Einrichtungen des öffentlichen Dienstes dazu verpflichteten, Umweltschutzfragen in angemessener Weise anzugehen. Gegenwärtig gibt es diesbezüglich noch nicht genügend einschlägige Ausbildungen. Im Bereich Informationstechnologie wiederum gestaltet sich die Analyse komplexer. In gewisser Hinsicht handelt es sich hierbei um einen komplett neuen Wirtschaftszweig, mit neuen Berufen und Arbeitsaufgaben, doch ist das tatsächliche Ausmaß der Innovation von Fall zu Fall verschieden. Wir fanden hier sowohl herkömmliche Ausbildungsgänge in der Signalverarbeitung oder der Softwaretechnik vor wie auch neu eingerichtete Ausbildungen, die auf neue Berufe im Multimediabereich vorbereiteten, etwa den des Webdirektors. Im Bereich Handel und Verwaltung gab es einige neue Ausbildungen im Vertrieb bestimmter Produkte sowie einige Ausbildungsgänge mit dem Schwerpunkt internationale Handelsbeziehungen. Das gestiegene Interesse am internationalen Handel hängt u. a. mit dem Beitritt Schwedens zur Europäischen Union zusammen.

Insgesamt schienen viele der Ausbildungsgänge auf Beschäftigungsbereiche ausgerichtet zu sein, in denen Arbeitskräfte fehlen. Die größte Arbeitskräftenachfrage besteht derzeit in der privaten Wirtschaft, bezeichnende Beispiele hierfür sind der Mangel an Computerefachkräften und anderen Technikern auf dem Gebiet der Informationstechnologie sowie der Mangel an Vorarbeitern und Polieren im Baugewerbe. Eine weitere bedeutende Kategorie findet sich im Bereich Handel und Verwaltung. Gesucht wird die moderne Sekretärin, die im Umgang mit den heutigen EDV-Programmen wie Word und Excel ebenso versiert ist wie in der Handhabung unterschiedlicher Buchhaltungssysteme. Diese Arten von Kompetenzen sind insbesondere bei Zeitarbeits- bzw. Personalverleihfirmen wie Manpower sehr gefragt (die zurzeit eine kräftige Expansion erleben).

Rund 25 % der Ausbildungsgänge umfassten Ausbildungselemente zur Förde-



rung des Unternehmertums und Vorbereitung auf die berufliche Selbständigkeit. Kleine Wirtschaftszweige wie das Nahrungsmittelgewerbe und die Holzindustrie zeigten ein größeres Interesse an diesbezüglichen Fächern als größere; in zwei bedeutenden Bereichen, dem verarbeitenden Gewerbe und der Informationstechnologie, waren solche Fächer dagegen so gut wie gar nicht vertreten. Die entsprechenden Ausbildungsgänge im Bereich Land- und Forstwirtschaft und Gartenbau waren in erster Linie auf die Bedürfnisse von Betriebsnachfolgern zugeschnitten, d. h. sie wendeten sich an Erben, die das von den Eltern hinterlassene Anwesen übernahmen.

Zusammenfassend deutet unsere Analyse darauf hin, dass die Ausbildungsgänge eine andere Gestalt angenommen haben als ursprünglich vorgesehen. Des Weiteren waren, einmal abgesehen vom Bereich Informationstechnologie, die Beschäftigungszweige, in denen die Ausbildungsgänge den größten Zuspruch fanden, nicht diejenigen, die in den ursprünglichen politischen Diskussionen oder in der darauf folgenden Planungs- und Umsetzungsphase von der Regierung ins Auge gefasst worden waren. Es war weder vorhergesehen noch geplant, dass so viele Ausbildungsgänge der Aufstiegsfortbildung zur Einnahme leitender Stellen dienen oder auf eine selbstständige Unternehmertätigkeit vorbereiten würden. Inwieweit sich diese Schwerpunktverlagerung als positiv oder negativ erweist, bleibt abzuwarten.

### Die betriebliche Ausbildung

Wie zuvor erwähnt ist die Ausbildung am Arbeitsplatz ein wichtiger Bestandteil der qualifizierten Berufsausbildung. In Anbetracht der relativ freien Vorgaben für den Modellversuch war es interessant, zu ermitteln, was dabei letztendlich herauskam, d. h. wie die betriebliche Ausbildung organisiert wurde und wie sie von den Auszubildenden und der Wirtschaft angenommen und bewertet wurde. Ausgehend von unserem Material lassen sich vier Arten von betrieblicher Ausbildung unterscheiden: Praktikum, Projektarbeit, Lehrlingsausbildung und Patenschaft.

Am häufigsten war der betriebliche Ausbildungsabschnitt als traditionelles Prak-

tikum organisiert. Die Auszubildenden sollten hierbei ihre erworbenen theoretischen Kenntnisse in die Praxis umsetzen. Im Normalfall übernahmen die Praktikanten zunächst einzelne Teilaufgaben und gingen dann nach und nach zur Ausübung sämtlicher Tätigkeiten eines Vollzeitbeschäftigten über.

Eine andere häufig anzutreffende Form der Gestaltung der betrieblichen Ausbildung war die Durchführung einer betriebsspezifischen Projektarbeit. So konnten die Auszubildenden beispielsweise für eine Firma einen Marketingplan ausarbeiten oder Webseiten entwerfen. Auf diese Weise konnten die Auszubildenden ihre Fähigkeiten zur Planung und Koordination der eigenen Arbeit entfalten, was oft in Zusammenarbeit mit anderen Auszubildenden und Mitarbeitern des betreffenden Unternehmens geschah.

Eine dritte Organisationsform, die jedoch nur in wenigen handwerklichen Ausbildungsgängen angewandt wurde, war die traditionelle betriebliche Lehrlingsausbildung. Unter der Aufsicht eines erfahrenen Betreuers übten die Auszubildenden die berufsspezifischen Fertigkeiten ein und eigneten sich die jeweilige Berufstradition an. Was der einzelne Auszubildende dabei tatsächlich lernte, hing von seinem jeweiligen Ausbilder ab sowie von der Produktion, die im betreffenden Zeitraum gerade anfiel.

Und schließlich kam bei einigen Ausbildungsgängen, die auf eine selbstständige Unternehmertätigkeit vorbereiten sollten, ein Verfahren zum Einsatz, das man als „Patenschaft“ bezeichnen kann. Die Auszubildenden wurden dabei von einer Gruppe von „Patenunternehmen“ betreut und planten gemeinsam mit ihren Lehrkräften und Vertretern der Patenunternehmen verschiedene Formen der betrieblichen Ausbildung, die auf die Bedürfnisse des einzelnen Auszubildenden zugeschnitten waren.

Wie bereits angesprochen war am Konzept der qualifizierten Berufsausbildung bemängelt worden, dass das Interesse der Wirtschaft an dieser Art der Ausbildung möglicherweise überschätzt wurde. Die wichtigste Frage in dieser Beziehung lautete: Würde die Wirtschaft genügend Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen, die

**„(...) unsere Analyse (deutet) darauf hin, dass die Ausbildungsgänge eine andere Gestalt angenommen haben als ursprünglich vorgesehen.“**



Tabelle 2

### Beschäftigungssituation der Auszubildenden sechs Monate nach Ausbildungsabschluss (in absoluten Zahlen und in %)

	Zahl	%
In Anstellung	845	75
An Hochschule oder Universität	82	7
Selbständig	50	4
Arbeitslos	153	14

**„Alles in allem fiel die Integration der schulischen und der betrieblichen Ausbildung zur Zufriedenheit der Auszubildenden aus.“**

**„(...) 84 % der Auszubildenden (sagten) aus, dass diese integrierte Form der Ausbildung ihren Bedürfnissen am besten entgegenkomme, und 89 % zeigten sich mit ihrem letzten betrieblichen Ausbildungsabschnitt zufrieden.“**

**„(...) 75 % der Absolventen (hatten) ein halbes Jahr nach Beendigung des Ausbildungsgangs ein Anstellungsverhältnis. Im derzeit herrschenden Arbeitsmarktklima muss dies als sehr gutes Resultat gewertet werden. Darüber hinaus hatten weitere 4 % eigene Firmen gegründet.“**

8) Wir erhielten Antworten von 1124 Teilnehmern. Sechs Teilnehmer stufen sich selbst sowohl als Hochschul-/Universitätsstudenten als auch als arbeitslos ein.

den an den betrieblichen Ausbildungsteil gestellten Anforderungen entsprachen? Die Befürchtungen der Kritiker erwiesen sich, zumindest was den Modellversuch anbelangte, als übertrieben. Bei den meisten Ausbildungsgängen gab es im Hinblick auf die Beschaffung der benötigten Anzahl betrieblicher Ausbildungsplätze kaum Schwierigkeiten. Allerdings bleibt dahingestellt, ob sich die Beschaffung von Ausbildungsplätzen bei einer Ausweitung dieser Ausbildungsform zu einem Problem entwickeln könnte. Derzeit lässt sich noch nicht sagen, wie stabil das System tatsächlich ist. Jedoch wird eine umfassendere Anerkennung und Erörterung des Systems der qualifizierten Berufsausbildung in der Privatwirtschaft vonnöten sein, wenn sich das System in der Zukunft langfristig durchsetzen soll.

Alles in allem fiel die Integration der schulischen und der betrieblichen Ausbildung zur Zufriedenheit der Auszubildenden aus. Die Auszubildenden gaben uns gegenüber an, dass sie nach Absolvierung der betrieblichen Ausbildung ein besseres Verständnis der Theorie gewonnen hätten. Ebenso kamen sie zu dem Schluss, dass die schulische Vorbereitung auf den Eintritt in die Arbeitswelt notwendig gewesen sei, und sie hatten nach den betrieblichen Ausbildungsabschnitten eine positivere Einstellung zum gesamten Schulsystem gewonnen. Viele Auszubildenden entschieden sich für diese Ausbildungsform, eben weil alle qualifizierten Berufsausbildungen betriebliche Ausbildungsabschnitte vorsahen (die ein Drittel der gesamten Ausbildungsdauer ausmachten). Auf eine Frage hin sagten 84 % der Auszubildenden aus, dass diese integrierte Form der Ausbildung ihren Bedürfnissen am besten entgegenkomme, und

89 % zeigten sich mit ihrem letzten betrieblichen Ausbildungsabschnitt zufrieden. Aus unserer Sicht stellt die Ausbildung an einem Arbeitsplatz für junge Menschen, denen ein theoretischer Bildungsweg weniger zusagt, eine interessante Alternative dar.

#### Die Absolventen und der Arbeitsmarkt

Ein maßgeblicheres Urteil über den Nutzen der qualifizierten Berufsausbildung liefern der Werdegang der Absolventen nach dem Abschluss der Ausbildung und ihre Bewertung des durchlaufenen Ausbildungsgangs im Rückblick. Diese Fragen stellten wir den Teilnehmern sechs Monate nach Ausbildungsabschluss<sup>8</sup>.

Wie aus Tabelle 2 entnommen werden kann, hatten 75 % der Absolventen ein halbes Jahr nach Beendigung des Ausbildungsgangs ein Anstellungsverhältnis. Im derzeit herrschenden Arbeitsmarktklima muss dies als sehr gutes Resultat gewertet werden. Darüber hinaus hatten weitere 4 % eigene Firmen gegründet. Somit waren insgesamt 79 % der Absolventen erwerbstätig. Auf eine Frage hin gaben 84 % der Beschäftigten und Selbständigen an, eine Tätigkeit auszuüben, die mit der durchlaufenen qualifizierten Berufsausbildung in Zusammenhang stand. Zugleich ist es dennoch recht enttäuschend, dass, wie aus Tabelle 2 ersichtlich, 14 % der Absolventen ein halbes Jahr nach Abschluss ihres Ausbildungsgangs nach wie vor arbeitslos waren. Ebenso stellten wir bei den Absolventen der qualifizierten Berufsausbildung eine recht niedrige Übergangsquote in den Hochschulbereich fest (lediglich 7 %). Dies war indes nicht völlig unerwartet, da keiner der Ausbildungsgänge im Hinblick darauf konzipiert war, einen nahtlosen Übergang in das Hochschulwesen zu ermöglichen.

Ein Indikator für die Qualität der Ausbildungsgänge waren die Ansichten der Teilnehmer. Auf die Frage „Sind Sie mit Ihrer qualifizierten Berufsausbildung zufrieden?“ antworteten 79 % der Teilnehmer mit „Ja“, und 76 % waren der Auffassung, dass die qualifizierte Berufsausbildung einen Bezug zu ihrer gegenwärtigen Tätigkeit aufwies. Was die Dauer der Ausbildungsgänge betraf, so wurde diese von 75 % als „genau richtig“ empfunden,





während 18 % die Ausbildung für zu kurz hielten.

Die Frage „Hat Ihnen die Ausbildung zu einer Gehaltserhöhung verholfen?“ beantworteten lediglich 56 % mit „Ja“. Dies ist ein ziemlich niedriger Anteil, wenn man bedenkt, dass die Auszubildenden ihre Ausbildung in der Regel durch Darlehen finanzieren müssen. Am häufigsten waren Gehaltserhöhungen infolge einer qualifizierten Berufsausbildung im Bereich Informationstechnologie (69 %).

## Die Zukunft der qualifizierten Berufsausbildung

Bei einem groß angelegten Modellversuch wie der qualifizierten Berufsausbildung ist es schwer, Aussagen darüber zu machen, was richtig und was falsch ist, und entsprechende Empfehlungen für die endgültige Struktur des neuen Bildungssystems abzugeben. Jede Entscheidung zieht unzählige politische Konsequenzen nach sich. Unser Beitrag besteht darin, ein Schlaglicht auf die wichtigsten zur Auswahl stehenden Alternativen zu werfen und deren Vor- und Nachteile aufzuzeigen. Im Folgenden werden vier verschiedene künftige Entwicklungsmöglichkeiten für die qualifizierte Berufsausbildung erörtern, die wir als Integration, Abtrennung, Verlängerung und Auflösung bezeichnen.

Vor dieser Erörterung möchten wir an einige wichtige Grundsätze erinnern, die man unabhängig von der Wahl der Alternative im Auge behalten sollte. Erstens muss beachtet werden, dass die qualifizierte Berufsausbildung vornehmlich der Berufsbildung und nicht etwa dem Erwerb allgemeinerer Kompetenzen für die Berufstätigkeit dienen sollte. Andernfalls wird es schwierig sein, diese von den allgemein bildenden Kursen der Hochschulen und Universitäten abzugrenzen. Zweitens sollte die Ausbildung am betrieblichen Arbeitsplatz ein integraler Bestandteil der qualifizierten Berufsausbildung sein, insbesondere in Anbetracht dessen, dass sich viele Auszubildenden gerade wegen dieses Ausbildungselements für einen solchen Ausbildungsgang entscheiden. Drittens muss die bereitwillige Beteiligung der Arbeitgeber und Unterneh-

mer weiter gefördert werden, damit das notwendige Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen in der Zukunft gesichert ist. Viertens muss sichergestellt sein, dass die qualifizierte Berufsausbildung flexibel auf die sich wandelnden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes reagiert. Außerdem leidet die qualifizierte Berufsausbildung zurzeit an einer mangelnden Profilierung. Hier muss eine starke Identität geschaffen werden, die bei einer Ausweitung der Reform sowohl auf Ausbildungsbewerber als auch auf die Privatwirtschaft anziehend wirkt.

### Integration – Eingliederung der qualifizierten Berufsausbildung in das Hochschulwesen

Eine Alternative, die bereits im vorbereitenden Untersuchungsbericht erörtert und verworfen wurde, war die Integration der qualifizierten Berufsausbildung in das reguläre Hochschulwesen. Der Grund für diese Ablehnung war, dass man glaubte, die akademische Kultur und die Traditionen der Universitäten würden die Reform zunichte machen. Demgegenüber wurde von anderer Seite die Auffassung vertreten, dass die Universitäten die besten Instanzen zur Wahrnehmung dieser Aufgabe seien und die Qualität der Ausbildung gewährleisten könnten.

19 Ausbildungsgänge im Rahmen dieses Modellversuchs wurden von Universitäten oder Hochschulen veranstaltet. Nach unseren Untersuchungsergebnissen waren diese Ausbildungsgänge weder besser noch schlechter als die, die von anderen Veranstaltern angeboten wurden. Zum Beispiel gingen die Universitäten, ganz entgegen der Annahme, dass sie größeren Wert darauf legen würden, formal hoch gebildete Lehrkräfte mit Lehrbefähigung einzusetzen, bei der Auswahl der Lehrer in der Praxis mehr oder minder genauso vor wie andere Veranstalter, indem sie Lehraufträge an externe Lehrkräfte vergaben (also eine Art „Outsourcing“ betrieben). Dies dürfte jedoch nicht so sehr verwundern, da unserem Eindruck nach die qualifizierte Berufsausbildung als ein Bereich aufgefasst wurde, der von den Kernaufgaben der Universitäten recht weit entfernt lag. In einigen Fällen wurden gewerbliche Ausbildungsunternehmen mit der Durchführung der Ausbildungsgänge beauftragt.

**„(...) die qualifizierte Berufsausbildung (sollte) vornehmlich der Berufsbildung und nicht etwa dem Erwerb allgemeinerer Kompetenzen für die Berufstätigkeit dienen (...).“**

**„(...) die Ausbildung am betrieblichen Arbeitsplatz (sollte) ein integraler Bestandteil der qualifizierten Berufsausbildung sein, (...) die bereitwillige Beteiligung der Arbeitgeber und Unternehmer (muss) weiter gefördert werden, (...) (es) muss sichergestellt sein, dass die qualifizierte Berufsausbildung flexibel auf die sich wandelnden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes reagiert. Außerdem leidet die qualifizierte Berufsausbildung zurzeit an einer mangelnden Profilierung. Hier muss eine starke Identität geschaffen werden, die bei einer Ausweitung der Reform sowohl auf Ausbildungsbewerber als auch auf die Privatwirtschaft anziehend wirkt.“**



Unserer Ansicht nach besitzen die Universitäten durchaus das Potenzial, die vier weiter oben aufgeführten Grundsätze zu bewältigen, d. h. eine vornehmlich berufsbildende Orientierung, die Ausbildung am Arbeitsplatz, die Einbeziehung der Wirtschaft und Flexibilität im Hinblick auf den Arbeitsmarkt. Universitäten veranstalten schon seit langem in einer Reihe von Berufen Ausbildungsabschnitte an außeruniversitären Arbeitsplätzen. Vor allem die technischen Hochschulen haben mittlerweile sehr enge und gute Beziehungen zur privaten Wirtschaft entwickelt. Ebenso hat man im Hochschulwesen große Erfahrung in der flexiblen Handhabung sowohl der Studenten als auch von finanziellen Fragen.

Das hauptsächliche Problem in Bezug auf die Universitäten als Ausbildungsveranstalter ist, wie unsere Nachforschungen ergeben haben, deren mangelndes Interesse an der qualifizierten Berufsausbildung. Wir haben kaum Belege dafür gefunden, dass sich die Hochschulen der qualifizierten Berufsausbildung künftig mit großer Begeisterung annehmen würden, und dies ist unserer Meinung nach ausschlaggebend, da ein solches Engagement eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg dieser Ausbildungsform darstellt.

### **Abtrennung – die qualifizierte Berufsausbildung als neuer, eigenständig organisierter Bildungsbereich**

Mit Abtrennung meinen wir hier die Schaffung neuer regionaler Organe für die qualifizierte Berufsausbildung mit einer eigenständigen organisatorischen Struktur für die Planung, Schwerpunktbestimmung, Evaluierung und Verwaltung. Als der Vorschlag zur Einführung der qualifizierten Berufsausbildung seinerzeit im schwedischen Reichstag debattiert wurde, wurden gewisse Bedenken im Hinblick darauf geäußert, dass sich diese Einrichtungen zu Hochschulen zweiter Klasse entwickeln könnten. Unserer Meinung nach ist dieses Argument durchaus nicht von der Hand zu weisen. Sollte die qualifizierte Berufsausbildung bei den Arbeitgebern und Auszubildenden der Zukunft keinen Zuspruch finden, hätte man damit in der Tat ein neues Bildungssystem zweiter Klasse geschaffen. Andererseits jedoch brächte dieses System im Falle des Erfolgs

den Vorteil mit sich, dass ein eigener berufsbezogener Bildungsweg angeboten würde.

Auf lange Sicht dürfte die Schaffung einer neuen Organisation die Profilierung und eigenständige Identität der qualifizierten Berufsausbildung begünstigen. Gelingt es der qualifizierten Berufsausbildung, eine eigene Identität zu etablieren, verliert die Diskussion über die Vergleichbarkeit mit der Hochschulbildung an Relevanz, und die qualifizierte Berufsausbildung kann fortan ungehindert ihre eigenen Ausbildungstraditionen und Funktionen entwickeln. So kann zum Beispiel in Frage gestellt werden, ob es wirklich absolut notwendig ist, dass alle Auszubildenden einen Abschluss der Sekundarstufe II mitbringen.

Eine Unterbringung der qualifizierten Berufsausbildung in einem eigenen Gebäude oder Gebäudekomplex, wo diese von anderen Schulformen räumlich getrennt ist, würde unserer Meinung nach der eigenständigen Identität der qualifizierten Berufsausbildung förderlich sein. Zur Schaffung der hierfür notwendigen Voraussetzungen ist eine Konzentration der Mittel erforderlich. Wir empfehlen, dass in jeder organisatorischen Einheit nicht weniger als fünf, möglichst jedoch zehn verschiedene Ausbildungsgänge angeboten werden. Andernfalls werden diese Einrichtungen nicht in der Lage sein, den Flexibilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Der geografische Standort des Ausbildungszentrums scheint dabei ziemlich unerheblich zu sein. Unsere Untersuchungen ergaben keinerlei Belege für die Annahme, dass junge Menschen größere Städte kleinen Orten vorziehen würden. Wichtig ist vielmehr, dass Ausbildungsgänge angeboten werden, die für junge Menschen attraktiv sind.

### **Verlängerung – die qualifizierte Berufsausbildung als Verwaltungsnetz**

Eine Verlängerung bedeutet de facto die Billigung der heutigen Organisationsstruktur. Die Fachkommission zur qualifizierten Berufsausbildung würde demnach in eine staatliche Behörde umgewandelt und mit umfangreicheren Mitteln zur Planung, Schwerpunktbestimmung, Evaluierung und Verwaltung ausgestattet. Die Fach-



kommission würde im Rahmen eines Verwaltungsnetzes agieren und weiterhin verschiedene Bildungsanbieter mit der Durchführung der Ausbildungsgänge beauftragen. Ein Vorteil der Verlängerung liegt darin, dass die Fachkommission ihre Fähigkeit zur angemessenen Verwaltung dieser Ausbildungsform bereits unter Beweis gestellt hat. Ein weiterer Vorteil wäre die Möglichkeit, Schwerpunkte auf nationaler Ebene festzulegen, eine Möglichkeit, die von der gegenwärtigen Fachkommission noch nicht genutzt wird.

Ein Nachteil des Vernetzungsprinzips ist die geringe Profilierung des Konzepts der qualifizierten Berufsausbildung. Einige Ausbildungsgänge werden so mit der Sekundarstufe II in Verbindung gebracht, andere mit der kommunalen Erwachsenenbildung und wieder andere mit dem Hochschulwesen oder privaten Ausbildungsfirmen. Das Problem der Identitätsschwäche wird sich deutlich bemerkbar machen. Ein weiterer Nachteil ist, dass die einzelnen Organisationseinheiten sehr klein ausfallen. Es dürfte für diese schwierig werden, dem Flexibilitätskriterium anderweitig gerecht zu werden, als durch eine zeitlich befristete oder stundenweise Einstellung von Lehrkräften.

### **Auflösung – Eingliederung der qualifizierten Berufsausbildung in die kommunale Erwachsenenbildung**

Der Begriff „Auflösung“ klingt sehr viel dramatischer, als was damit in Wirklichkeit gemeint ist. Tatsächlich beinhaltet dies die Abschaffung der qualifizierten Berufsausbildung als eigenständiges Konzept und eine Eingliederung der entsprechenden Ausbildungsgänge in andere Bildungssysteme, in den meisten Fällen in die kommunale Erwachsenenbildung. Höchstwahrscheinlich wird es nach wie vor noch einige weitere einschlägige Ausbildungsanbieter geben, doch liegen die Vorteile einer administrativen Konzentration auf der Hand.

Diese Lösung würde eine deutliche Ausweitung des kommunalen Erwachsenenbildungsbereichs herbeiführen. Im Rahmen des Modellversuchs haben diese Einrichtungen als Ausbildungsanbieter sowohl ihr Interesse als auch ihre Fähigkeit zur Veranstaltung verschiedener Arten von

Ausbildungsgängen unter Beweis gestellt. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass große Ausbildungsanbieter in der Lage sind, flexibel zu agieren. Das Problematische an dieser Organisationsform ist dagegen, dass damit die qualifizierte Berufsausbildung aus dem Bewusstsein der Allgemeinheit völlig verschwindet, so dass es den Veranstaltern der einzelnen Ausbildungsgänge selbst überlassen bleibt, sich den Auszubildenden und Arbeitgebern gegenüber deutlich zu profilieren.

### **Ein politischer Beschluss**

Unsere Evaluation lässt darauf schließen, dass der Modellversuch zur qualifizierten Berufsausbildung erfolgreich war. Die Ausbildungsgänge haben viele Bewerber angelockt. Die Ausbildungsveranstalter haben ihre Pflichten gebührendermaßen wahrgenommen. Die Unternehmen haben diese Ausbildungsform unterstützt, indem sie genügend Ausbildungsplätze für die betrieblichen Ausbildungsabschnitte zur Verfügung stellten, und der großen Mehrzahl der Absolventen ist es nach Abschluss der Ausbildung gelungen, eine Beschäftigung zu finden, die einen direkten Bezug zur durchlaufenen Ausbildung aufwies. Natürlich sind wir auch auf einige geringfügigere Probleme gestoßen, die wir in unserem Hauptbericht aufgreifen, doch ist der bleibende Gesamteindruck, dass die qualifizierte Berufsausbildung ein Erfolg war und in eine dauerhafte Form überführt werden sollte.

Wir haben vier mögliche künftige Entwicklungsrichtungen vorgezeichnet. Jede Alternative hat ihre eigenen Stärken und Schwächen. Die Wahl der Ausrichtung ist eine politische Entscheidung. Votiert der schwedische Reichstag für den Weg der Integration oder den der Abtrennung, erhält die qualifizierte Berufsausbildung ein eigenes Profil, im Falle der Integration durch Übernahme des akademischen Profils der Hochschulen. Die Möglichkeit der Abtrennung ist etwas riskanter, bringt jedoch, falls sie gelingt, beträchtliche Vorteile mit sich. Beschließt der Reichstag dagegen eine Verlängerung oder Auflösung der Ausbildungsform, ist ein positives Ergebnis garantiert, doch dürfte dieses von geringerer Tragweite sein.

Diese politische Richtungswahl bringt Konsequenzen auf vielen gesellschaftli-

**„(...) der bleibende Gesamteindruck (ist), dass die qualifizierte Berufsausbildung ein Erfolg war und in eine dauerhafte Form überführt werden sollte.“**



chen Ebenen mit sich. Wünschen wir uns in Schweden ein zentralisiertes oder ein dezentral organisiertes Bildungswesen? Sollen Freiräume für private Bildungsveranstalter geschaffen werden, oder sind

Bildungsmaßnahmen im staatlichen Schulwesen am besten aufgehoben? Die Antworten auf diese Fragen und viele anderen Entscheidungen obliegen den zuständigen politischen Instanzen.

#### Literatur

**Björkman, Frederiksson, Garvare, Johansson, Klefsjö, Lindell, Lindgren, Olsson und Svensson** (1999): *Utvärderingen av KY* [= Evaluation der qualifizierten Berufsausbildung]

Eine umfassendere Darstellung des schwedischen Schulsystems finden Sie auf den Internetseiten des schwedischen Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung unter <http://www.skolverket.se>.

SOU 1995:38. *Yrkehögskolan – Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning* [= Die Berufsfachhochschule – Qualifizierte postsekundäre Berufsausbildung]. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Schwedisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft).



# Teilkompetenzbescheinigung

## Ein dritter Weg zu einem Abschlusszeugnis in der höheren Sekundarausbildung in Norwegen

### Einleitung

Die Berufsbildung für benachteiligte junge Menschen in Norwegen reicht bis in die Anfänge der fünfziger Jahre zurück. Ein vom Gesetzgeber 1951 verabschiedetes Sonderschulgesetz verpflichtete die Bundesbehörden dazu, spezielle Berufsbildungsschulen für bestimmte Gruppen von behinderten Schülern einzurichten. Diese Bestimmungen wurden 1974 mit in das Gesetz über die Sekundarausbildung aufgenommen. Im Anschluss daran ergriffen die Bildungsbehörden Initiativen zur Erstellung von Ausbildungsprogrammen für Schüler, die im regulären Bildungssystem benachteiligt waren. Die letzte vom Bund finanzierte Berufsbildungsschule wurde Anfang der neunziger Jahre geschlossen. Gleichzeitig erhielten etwa 6 % der Schüler in den höheren Sekundarschulen eine Sonderausbildung. Ein Drittel von ihnen nahm an speziellen Klassen bzw. Programmen teil. Die übrigen erhielten Sonder- oder Förderunterricht im Rahmen der regulären Schulklassen (Skårbrevik, 1996).

Die meisten westlichen Länder bieten im Rahmen regulärer Programme spezielle Programme, Klassen oder Schulen oder aber Förderunterricht für behinderte Schüler oder für Schüler an, die mit den regulären Programmen in der höheren Sekundarausbildung nicht zurechtkommen. Bei diesen Sonderprogrammen kann es sich um Einführungskurse handeln, an denen die Schüler teilnehmen, bevor sie zu den

regulären Programmen überwechseln. Solche Kurse findet man beispielsweise in Dänemark und Schweden (Grove, 1998). In den Vereinigten Staaten wurden durch das Gesetz ‚School-to-Work Opportunity‘ (Übergang von der Schule zur Arbeit) Berufsorientierungsfächer („career majors“) eingerichtet, bei denen die Schüler systematisch verschiedene Berufsbildungsgänge ausprobieren können, bevor sie sich für eine berufliche Richtung entscheiden (Nationales Zentrum für Berufsbildungsforschung, 1997). Diese Programme sind fakultativ, werden aber vor allem von Schülern in Anspruch genommen, die die eher theoretischen Fächer in der High School schwierig oder uninteressant finden. Mehrere Sekundarschulen in Norwegen bieten Einführungskurse an. In der Regel sind diese an die Schule gebunden und bieten in erster Linie Fächer an, die zum regulären Unterrichtsangebot gehören. Daneben gibt es auch getrennte Klassen oder Schulen für diese Schüler. Wie weiter oben erwähnt, nimmt in Norwegen etwa ein Drittel der Schüler, die eine Sonderausbildung benötigen, an Sonderklassen teil. In Dänemark wurden spezielle „Förderschulen“ für benachteiligte Schüler eingerichtet (Grove, 1998). Dabei handelt es sich um Zwei-Jahres-Programme, bei denen zwei Drittel des Unterrichts in lokalen Industrie-, Landwirtschafts- und Gewerbebetrieben stattfindet. Außerdem findet man in anderen Teilen Europas und in den Vereinigten Staaten Programme, die schulische und arbeitsplatzbezogene Ausbildung in den Bereichen Industrie, Handwerk usw. miteinander verbinden.



**Karl J. Skårbrevik**  
Ålesund Universitetscollege



**Finn Ove Båtevik**  
Møre Forskning

**Die Teilkompetenzbescheinigung stellt einen alternativen Abschluss für Schüler dar, die höhere Sekundarschulen in Norwegen nicht mit einem regulären Befähigungsnachweis abschließen können oder – aus welchem Grund auch immer – wollen. Der Artikel beschreibt vier von der Regierung initiierte Projekte zur Aufstellung von Programmen für Schüler, die eine Teilkompetenzbescheinigung anstreben, und stellt einige der Schlussfolgerungen der Projekte vor. Es werden rechtliche und strukturelle Probleme dargelegt, die Hindernisse für solche Programme darstellen.**



***Eine Teilkompetenzbescheinigung schafft die Möglichkeit, „Schülern mit Behinderungen oder anderen Schülern, die Schwierigkeiten beim Abschluss eines regulären Programms haben, flexiblere Lösungen anzubieten. Außerdem würde dadurch, so wurde argumentiert, ein Anreiz für weiteres Lernen geschaffen, da die Schüler zunächst nur Teile der höheren Sekundarausbildung absolvieren, ihre erworbenen Kompetenzen bescheinigt bekommen und später zur Schule zurückkehren könnten, um ein reguläres Abschlusszeugnis zu erhalten. Ein weiterer Vorzug wäre, dass sich damit Schüler, die keinen regulären Abschluss erwerben konnten, für eine Tätigkeit als Teilfachkraft in bestimmten Branchen qualifizieren könnten.“***

## **Die Reform der höheren Sekundarausbildung in Norwegen aus dem Jahre 1994**

Die Reform der höheren Sekundarausbildung in Norwegen aus dem Jahre 1994 wies zwei wichtige Aspekte auf. Zum einen war es eine Rechtsreform, die folgendes vorsah:

a) allen Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 19 wird das Recht auf eine mindestens dreijährige höhere Sekundarausbildung zugestanden;

b) alle Jugendlichen erhalten die Möglichkeit, formale Kompetenzen als Facharbeiter zu erwerben, sich für den Zugang zu Colleges oder Universitäten zu qualifizieren oder aber sich eine Bescheinigung für die Kompetenzen ausstellen zu lassen, die sie in der höheren Sekundarausbildung erworben haben;

c) Schüler, die eine Sonderausbildung oder eigens auf sie zugeschnittene Programme benötigen, haben ein Anrecht auf solche Maßnahmen und genießen bei der Aufnahme in den Grundkurs (erstes Jahr) ihrer Wahl Vorrang.

Zweitens führte die Reform eine Neugestaltung des Curriculums ein. Im ersten Schuljahr können die Schüler zwischen 13 verschiedenen Grundkursen wählen, die den Ausgangspunkt für mehrere weiterführende Kurse in verschiedenen Zweigen bilden. Alle Kurse werden als Fächer angeboten. Die Fächer, die entweder in Schulen oder im Rahmen von Lehrverträgen unterrichtet werden, sind in eine Reihe von Modulen und diese wiederum in Einheiten unterteilt. Um ein Fach abzuschließen, müssen alle Module durchlaufen werden.

Die Reform führte das Recht auf eine Bescheinigung über die in einer höheren Sekundarschule erworbene Qualifikation ein. Schüler, die in die höhere Sekundarausbildung eingetreten sind, können zwei reguläre Abschlusszeugnisse erhalten. Das eine Zeugnis verleiht ihnen die College- oder Hochschulreife, das andere bescheinigt ihnen die Qualifikation als Facharbeiter in einem bestimmten Handwerk

oder in einem bestimmten Bereich. In den meisten Fällen konnten benachteiligte Schüler diese Abschlüsse nicht erwerben. Um dieses Problem zu lösen, wurde den Schülern das Recht auf eine Teilkompetenzbescheinigung eingeräumt, sofern sie die höhere Sekundarschule mindestens drei Jahre besucht haben. Dieser Befähigungsnachweis sollte den Erwerb einer beruflichen Kompetenz in einem Kurs oder in einem Ausbildungszweig bescheinigen. So würde eine Teilkompetenzbescheinigung im Bereich der Kraftfahrzeugmechanik einem künftigen Arbeitgeber beispielsweise verdeutlichen, dass der Schüler zwar kein Facharbeiter ist, aber bestimmte Tätigkeiten zufriedenstellend ausführen kann. Da die abgeschlossenen Module in der Bescheinigung vermerkt sind, kann der Schüler zu einem späteren Zeitpunkt zur höheren Sekundarausbildung zurückkehren und seine Ausbildung bis hin zum Facharbeiter vervollständigen.

Das Konzept der Teilkompetenzbescheinigung wurde Anfang der 90er Jahre durch ein Weißbuch eingeführt (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1992). Das Weißbuch sah in der Einteilung der Fächer in Module die Möglichkeit, Schülern mit Behinderungen oder anderen Schülern, die Schwierigkeiten beim Abschluss eines regulären Programms haben, flexiblere Lösungen anzubieten. Außerdem würde dadurch, so wurde argumentiert, ein Anreiz für weiteres Lernen geschaffen, da die Schüler zunächst nur Teile der höheren Sekundarausbildung absolvieren, ihre erworbenen Kompetenzen bescheinigt bekommen und später zur Schule zurückkehren könnten, um ein reguläres Abschlusszeugnis zu erhalten. Ein weiterer Vorzug wäre, dass sich Schüler, die keinen regulären Abschluss erwerben konnten, damit für eine Tätigkeit als Teilfachkraft in bestimmten Branchen qualifizieren könnten. Beim Konzept der bescheinigten Teilkompetenzen geht es um die Unterscheidung zwischen formalen und nicht formalen Kompetenzen. Formale Kompetenzen beruhen auf dem Ablegen von Prüfungen und dem Erwerb eines Abschlusszeugnisses, das eine bestimmte Kompetenz bescheinigt. Ein Ziel bei der Einführung dieses Konzepts war es, die nicht formell erworbenen Kompetenzen von Schülern, die die höhere Sekundarausbildung ohne einen regulä-



ren Abschluss beendet haben, zu formalisieren.

## Die Projekte

Gestützt auf das Weißbuch setzte das Ministerium für Bildung, Forschung und kirchliche Angelegenheiten 1994 einen Ausschuss ein, der das Konzept weiter vertiefen und Empfehlungen für die Durchführung von Programmen, die zu einer Teilkompetenzbescheinigung führen, vorlegen sollte. Der Ausschuss bestand aus Vertretern der Gewerkschaften und der Arbeitgeberverbände und befasste sich auch mit dem auf dem Arbeitsmarkt vorhandenen Bedarf an Kompetenzen unterhalb des Facharbeiterniveaus. Er kam zu dem Ergebnis, dass auch bei ungelernten Arbeitskräften eine Erweiterung der Kompetenzen wichtig wäre, um den künftigen Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt begegnen zu können. Der Ausschuss empfahl dem Ministerium, Pilotprojekte in die Wege zu leiten, mit Hilfe derer die nötigen Erfahrungen mit Programmen gesammelt werden können, die auf den Erwerb von Teilkompetenzen ausgerichtet sind (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Das Ministerium für Bildung, Forschung und Religionsfragen startete daraufhin Projekte an vier höheren Sekundarschulen in drei Provinzen. Die Verantwortung für die Durchführung der Projekte lag bei der Schulverwaltung der jeweiligen Provinz sowie bei den lokalen Schulen. Ursprünglich waren die Projekte in zwei Kategorien unterteilt<sup>1</sup>:

- a) Projekte zur Erstellung schulischer Alternativprogramme, die in verschiedenen Branchen zu einer Teilkompetenzbescheinigung führen können;
- b) Projekte, die ähnliche Programme anboten, aber in einem alternativen Lernkontext abgewickelt wurden.

Bei beiden Projektkategorien wurde bei der Durchführung der Programme auf eine enge Zusammenarbeit mit der lokalen Industrie Wert gelegt. Der Unterschied zwischen beiden Kategorien verwischte sich nach einer Weile zusehends, da alle Projekte alternative Lernkontexte, vor allem in lokalen Betrieben entwickelten. Die in den Projekten gewonnenen Erfah-

rungen sollten auf andere höhere Sekundarschulen übertragen werden, um so die Voraussetzungen für das Angebot einer Ausbildung mit dem Ziel des Erwerbs einer Teilkompetenzbescheinigung an allen höheren Sekundarschulen zu schaffen.

Die Projekte waren unterschiedlich gestaltet. Ein Projekt wurde um reguläre Programme herum organisiert. Die Schüler, die diesem Projekt zugewiesen wurden, wurden in einigen Fächern in ihrer Klasse unterrichtet und während des restlichen Schultages oder der restlichen Woche in einem Betrieb ausgebildet oder erhielten individuelle Schulung. Die Zahl der Unterrichtsstunden in regulären Klassen schwankte von Schüler zu Schüler. Ein anderes Projekt sah ursprünglich eine eigene Klasse vor, wurde aber im Laufe der Zeit so abgeändert, dass es zum größten Teil in reguläre Programme integriert werden konnte. Für ein drittes Projekt wurde eine getrennte Einheit eingerichtet, die mehrere Kilometer vom Hauptschulgebäude entfernt lag. Ein viertes Projekt fand in einer Sonderschule statt.

Ein gemeinsames Merkmal aller Projekte war die Betonung der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung. Ein Projekt sah einen festen Zeitplan vor, wonach die Schüler an bestimmten Tagen lokale Betriebe aufsuchten, bei einem anderen folgte nach Beendigung der schulischen Ausbildung ein achtwöchiger Zeitraum, in dem sich die Schüler als „kompetente“ Arbeitskräfte qualifizierten. Bei den beiden übrigen Projekten wurden für jeden Schüler individuelle Pläne für die Ausbildung in der Schule bzw. im Betrieb aufgestellt.

Ganz gleich, ob die Schüler später in eine reguläre Klasse integriert wurden oder nicht, lässt sich die praktische Durchführung der Ausbildung wohl am besten anhand des Schlüsselbegriffs „Basis“ beschreiben. Im Rahmen des Projekts wurden drei Formen von solchen festen Standorten verwendet:

- a) Basis für den Unterricht in allgemeinen Fächern. In diesem Fall wurden die Schüler an 2-3 Tagen in der Woche in der Klasse in allgemeinen Fächern unterrichtet. Die Klasse bildete die Basis. Die Ausbildung in den speziellen Fächern der unterschiedlichen Zweige erfolgte in ver-

**„Ein gemeinsames Merkmal aller Projekte war die Betonung der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung. Ein Projekt sah einen festen Zeitplan vor, wonach die Schüler an bestimmten Tagen lokale Betriebe aufsuchten, bei einem anderen folgte nach Beendigung der schulischen Ausbildung ein achtwöchiger Zeitraum, in dem sich die Schüler als ‚kompetente‘ Arbeitskräfte qualifizierten. Bei den beiden übrigen Projekten wurden für jeden Schüler individuelle Pläne für die Ausbildung in der Schule bzw. im Betrieb aufgestellt.“**

1) Das Vorhaben umfasste auch eine dritte Kategorie von Projekten, die sich auf die Möglichkeit für Erwachsene konzentrierten, ihre Berufserfahrung unter Bezugnahme auf das Curriculum der höheren Sekundarausbildung validiert zu bekommen. Diese Projekte wurden in dem vorliegenden Artikel nicht behandelt.





schiedenen Betrieben im Rahmen einer arbeitsplatzbezogenen Ausbildung;

b) die Werkstätte in der Schule bildete die Basis. Die Schüler probierten verschiedene Arbeitsgänge unter der Anleitung eines Lehrers aus. Für die theoretischen Fächer besuchten die Schüler reguläre Klassen, kleine Lerngruppen oder erhielten individuellen Unterricht. Bei diesem Projekt nahmen alle Schüler an Grundkursen oder fortgeschrittenen Kursen in Mechanik oder Schweißen teil;

c) ein spezieller Klassenraum als Basis. Die Basis bildete ein Klassenraum, in dem die Schüler außerhalb der regulären Klasse unter der Aufsicht eines Lehrers arbeiten konnten. Darüber hinaus erhielten sie eine Ausbildung in lokalen Betrieben oder aber individuellen Unterricht. Dieses Modell wurde in der Schule entwickelt, in der das Projekt zunächst an die regulären Programme gekoppelt war.

Die Projekte liefen 1995 an und waren 1998 abgeschlossen.

## Bewertung der Projekte

Zweimal im Jahr wurden auf der Grundlage eines offenen Fragebogens schriftliche Berichte über die Projekte erstellt. Danach fanden in jeder Schule und in jeder Provinz Interviews mit den Verfassern der Berichte statt. Auch die Lehrer, die Schüler und Vertreter der Unternehmen wurden befragt. Mit Fortschreiten der Projekte änderte sich der Schwerpunkt der Fragen. Das Hauptziel war, Möglichkeiten und Hindernisse für die verschiedenen Programme zu ermitteln. Zusätzlich dazu wurden Informationen über den Hintergrund und die Probleme der Schüler sowie ihre Fortschritte in den verschiedenen Kursen und Fächern festgehalten (Skårbrevik & Båtevik, 1998). Das Ministerium ernannte eine Referenzgruppe, die sich aus Vertretern der Gewerkschaften, der Arbeitgeberverbände, der Lehrergewerkschaften und der Schülervertretungen sowie anderer offizieller Einrichtungen zusammensetzte und das Ministerium über den Fortschritt der Projekte beraten sollte.

Die Bewertung der Projekte war in erster Linie formaler Natur, d.h. die Gutachter

beschränkten sich darauf, die Fortschritte der Projekte in den Berichten aufzuzeigen und zu diskutieren. Die Schlussfolgerungen über das weitere Vorgehen blieben den Projekten, der Referenzgruppe oder dem Ministerium überlassen (Shadish, Cook und Leviton, 1991). Den Projektschulen und -provinzen wurde ein erster Entwurf des Berichts zur Stellungnahme übermittelt. Auf diese Weise wollten wir einen Dialog mit den an den Projekten beteiligten Lehrern in Gang setzen und ihnen die Möglichkeit geben, Fehler oder Missverständnisse auszuräumen. Durch die Beteiligung der Projektteilnehmer an der Erstellung der Abschlussberichte hofften wir, zu Überlegungen und damit letztlich zu Initiativen Anstoß geben zu können, die zur Verwirklichung der gesetzten Ziele notwendig sind. Die Abschlussberichte wurden zweimal im Jahr dem Ministerium und der Referenzgruppe vorgelegt. Gestützt auf diese Berichte, empfahl die Referenzgruppe dem Ministerium die Fortsetzung der Projekte.

## Schüler

Die Projekte waren besonders für benachteiligte Schüler bestimmt,

a) die mehr Zeit für den Abschluss von Kursen benötigten, die nur ein paar Module oder Einheiten eines Kursen absolvieren konnten oder aber eine allgemeine oder berufliche Ausbildung in Fächern oder Bereichen brauchten, die vom regulären Curriculum nicht abgedeckt wurden. Solche Programme konnten nur einer kleinen Zahl von Schülern in normalen oder speziellen Klassen angeboten werden;

b) die die Grundschule abgeschlossen und Probleme damit hatten, eine Schule zu besuchen oder einem regelmäßigen Stundenplan zu folgen, oder aber Schüler, die einen Lernansatz benötigten, der sich an „lebensnahen Situationen“ orientierte. Die meisten dieser Schüler hatten schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht und brauchten einen alternativen Lernansatz.

Die Schulen wurden gebeten, Auskunft darüber zu geben, aufgrund welcher Art von Problemen die Schüler für die Projekte in Frage kamen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 aufgeführt. Die Summe der Prozentsätze übersteigt 100, da für jeden



Schüler mehr als ein Problem oder eine Schwäche angegeben werden konnte.

Wie zu erkennen ist, liegen die Hauptschwierigkeiten bei emotionalen und/oder sozialen Problemen, geistigen Lernschwächen und – bis zu einem gewissen Grad auch – bei Lese- und Schreibschwächen. Sehr häufig überlagern sich diese Probleme. Bei etwa 38% der Schüler traten emotionale und/oder soziale Probleme, kombiniert mit Lernschwächen auf; 17% hatten emotionale und/oder soziale Probleme, kombiniert mit Lese- oder Schreibschwächen. In den meisten Fällen waren dies Probleme, die den betreffenden Schülern eine vorrangige Berücksichtigung beim Grundkurs ihrer Wahl sowie eine Sonderausbildung oder Fördermaßnahmen sicherten.

Etwa 370 Schüler nahmen über einen Zeitraum von drei Jahren an den Projekten teil. Davon waren 69% Männer und 31% Frauen. Etwa 80% hatten lediglich die untere Sekundarbildung (die 9. Klasse) abgeschlossen, die übrigen hatten mindestens ein Jahre lang eine höhere Sekundarschule besucht. Ein Projekt nahm außerdem viele Erwachsene auf, die aus sozialen oder emotionalen Gründen ohne Beschäftigung waren.

Bei der Aufnahme der Schüler in die Projekte wurde nach zwei verschiedenen Verfahren vorgegangen. Die meisten Schüler bewarben sich nach dem Abschluss der unteren Sekundarbildung für die Projekte. Schüler und Eltern wurden von den Schulpädagogen über die Projekte unterrichtet und entschieden sich für diese statt für reguläre Programme. Andere Schüler begannen mit regulären Programmen, bevor sie nach einer gewissen Zeit in der höheren Sekundarstufe eine Übernahme in die Projekte beantragten.

Priorität der höheren Sekundarschulen und der Projekte ist es, den Schülern zu helfen, einen regulären Abschluss zu erwerben. Bei den Schülern, die sich bereits in der höheren Sekundarstufe befanden, war es besonders wichtig, Verfahren für die Projektbewerbung einzurichten, die ihnen ihr Recht auf eine Sonderausbildung im Rahmen der regulären Programme garantierten. Die Projekte sollten keine Alternativlösung zu diesen Angeboten darstellen. Die meisten Projekt-

### **Probleme der Projektteilnehmer, nach Angaben der für die Projekte verantwortlichen Lehrer in den einzelnen Schulen**

**Tabelle 1**

	Prozent
Emotionale und/oder soziale Probleme	55
Geistige Lernschwächen	50
Spezifische Lese- und Schreibschwächen	26
Sprach- oder Artikulationsstörungen	5
Körperliche Behinderungen	3
Hörschwächen	2
Sehschwächen	2

schulen legten ihrerseits fest, wann davon auszugehen war, dass ein Schüler den regulären Programmen nicht folgen konnte und für das Projekt in Frage kam. Hierzu gehörten eine Reihe von Kriterien, die es einzuhalten galt, wie beispielsweise das Versagen in einer bestimmten Anzahl von Fächern, fehlende Schulmotivation, häufige Abwesenheit, auffälliges Verhalten in der Schule usw. Anschließend wurde die Situation des Schülers auf einer Sitzung mit allen seinen Lehrern erörtert und seine Leistung in den verschiedenen Fächern bewertet. Ein spezielles Bewertungsteam stellte dann fest, ob ein Sonderunterricht oder eine andere Form der Förderung innerhalb der regulären Programme erforderlich war<sup>2</sup>. Kam es zu dem Schluss, dass solche Maßnahmen nicht ausreichten, wurde mit dem Schüler und seinen Eltern die Möglichkeit eines Wechsels in das Projekt und einer Teilkompetenzbescheinigung als Ziel für die weitere Aus- und Berufsbildung erörtert. War der Schüler einverstanden und stimmten auch die Eltern zu, konnte der Schüler in das Projekt übernommen werden. Durch diese Vorgehensweise sollte verhindert werden, dass die Teilkompetenzbescheinigung zum Weg des geringsten Widerstands für Lehrer und Schüler werden würde.

## **Ergebnisse und Schlussfolgerungen**

### **Abschluss der Projekte**

Die Abbruchrate bei den Schülern lag in den Projekten niedriger als bei einer

**„Etwa 370 Schüler nahmen über einen Zeitraum von drei Jahren an den Projekten teil. Davon waren 69% Männer und 31% Frauen. Etwa 80% hatten lediglich die untere Sekundarbildung (die 9. Klasse) abgeschlossen, die übrigen hatten mindestens ein Jahre lang eine höhere Sekundarschule besucht. Ein Projekt nahm außerdem viele Erwachsene auf, die aus sozialen oder emotionalen Gründen ohne Beschäftigung waren.“**

2) Die meisten höheren Sekundarschulen verfügen über ein für die Sonderausbildung zuständiges Team. Diesen Teams gehören in der Regel ein stellvertretender Rektor, der Schulpädagoge und ein für die Koordinierung der Sonderausbildung an der betreffenden Schule verantwortlicher Lehrer an.



**„Die vorrangige Berücksichtigung von Schülern, die eine Sonderausbildung benötigen, im ersten Kursjahr gilt in den darauf folgenden Jahren nicht mehr. Dies erschwert es benachteiligten Schülern, die höhere Sekundarausbildung mit regulären Programmen abzuschließen, da sie mit anderen Schüler konkurrieren müssen, (...). Diese Hindernisse ließen sich in den meisten Fällen im Rahmen der Projekte überwinden (...).“**

Vergleichsgruppe von Schülern, die an regulären Programmen der höheren Sekundarschule teilnahmen. Von den 187 Schülern, die 1995 bzw. 1996 im Projekt angingen, besuchten drei Jahre später zwei Drittel höhere Sekundarschulen oder waren Lehrlinge. Weitere 15% waren berufstätig. Von den Jugendlichen, die bei Eintritt in die Projekte 1995 bzw. 1996 16 oder 17 Jahre alt waren, absolvierten im Juni 1998 76% eine allgemeine oder berufliche Ausbildung. Wie die Ergebnisse einer landesweiten Studie von Myklebust (1998) belegten, hatten 54% einer vergleichbaren Gruppe von Schülern das dritte Jahr der höheren Sekundarausbildung erreicht. Der Gesamtdurchschnitt aller Schüler betrug 87% (Edvardsen et al., 1998). Die vorrangige Berücksichtigung von Schülern, die eine Sonderausbildung benötigen, im ersten Kursjahr gilt in den darauf folgenden Jahren nicht mehr. Dies erschwert es benachteiligten Schülern, die höhere Sekundarausbildung mit regulären Programmen abzuschließen, da sie mit anderen Schüler konkurrieren müssen, um im zweiten oder dritten Jahr in die von ihnen bevorzugten Kurse und eine Lehre aufgenommen zu werden. Diese Hindernisse ließen sich in den meisten Fällen im Rahmen der Projekte überwinden, was in gewisser Weise erklärt, warum die Abbruchraten niedriger lagen als von Myklebust berichtet (1998). Die Probleme konnten in den meisten Fällen gelöst werden, weil an den Projektschulen oder an anderen Schulen des Landes Plätze in den von den Schülern bevorzugten Kursen im zweiten oder dritten Jahr zu Verfügung standen. Eine Provinz reservierte für diese Schülergruppe jedoch eine bestimmte Zahl von Plätzen im zweiten oder dritten Jahr. Um einen Abbruch der Ausbildung bei dieser Gruppe von Schülern, vor allem innerhalb der regulären Programme zu verhindern, sollte eine Ausweitung der Prioritätsregel auf alle Ebenen der höheren Sekundarausbildung erwogen werden.

Ein wichtiges Ergebnis der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung bestand nach Meinung der lokalen Projektleiter darin, dass die Schüler lernten, die theoretischen Fächer, die für die Ausbildung zum Facharbeiter notwendig waren, aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Die Folge davon war, dass etwa 10% der Schüler nach einer gewissen Zeit der Teilnahme

an den Projekten einen Lehrvertrag unterzeichnen konnten.

### **Arbeitsplatzbezogene Ausbildung**

Die Grundstruktur der Berufsbildung sieht zwei Jahre theoretische und praktische Ausbildung in der Schule, sowie anschließend zwei Jahre Berufsbildung und produktive Tätigkeit in Betrieben vor. Am Ende steht der Abschluss als qualifizierter Facharbeiter. Die zweijährige Ausbildung in der Industrie ist im Gesetz zur Lehre und Berufsbildung geregelt. Die Arbeitgeber sind nach diesem Gesetz verpflichtet, für geeignete Ausbildungssituationen und Ausbilder zu sorgen. Dafür erhalten sie vom Staat eine finanzielle Entschädigung zur Deckung der Ausbildungskosten. Dieses Gesetz gilt jedoch nicht für Schüler, die nicht die Qualifikation eines Facharbeiters anstreben. Für Schüler, die mit ihrer Aus- und Berufsbildung lediglich eine Teilkompetenzbescheinigung erwerben wollen, ist es somit schwierig, eine entsprechende arbeitsplatzbezogene Ausbildung zu erhalten. Der Arbeitgeber wird die Schüler vielleicht schon in seinen Betrieb, sein Geschäft usw. aufnehmen, aber ohne einen Lehrvertrag sind die Arbeitgeber nicht verpflichtet, den Schülern irgendeine Unterweisung zu geben oder die entsprechenden Ausbildungssituationen zu schaffen.

Eines der Hauptziele der Programme war es, diesen Schülern in der lokalen Industrie geeignete Ausbildungsmöglichkeiten anbieten zu können. Zwei an diesen Projekten beteiligte Provinzen trafen zu diesem Zweck alternative Vereinbarungen mit den Arbeitgebern, die diesen Schülern eine gewisse Ausbildung und Unterweisung sicherten. Die Arbeitgeber erhielten eine finanzielle Unterstützung, die mit dem Betrag vergleichbar war, den sie im Falle der Einstellung eines Lehrlings bekommen hätten. Die Jugendlichen gingen jedoch nach wie vor zur Schule und galten als Schüler, d.h. formell waren die Schulen sowohl für die Ausbildung als auch für die Bescheinigung der erworbenen Kompetenzen zuständig. Dieser alternative Vertrag konnte später in einen Lehrvertrag umgewandelt werden, sofern ein Gesellenbrief für den Schüler realistisch erschien. Nach Abschluss der Laufzeit der Projekte war dies bei einigen dieser Schüler der Fall.



### **Bescheinigung der erworbenen Kompetenz**

Eine der führenden Ideen des Projekts war es, Vereinbarungen zu treffen, die es den Schülern, die eine Ausbildung mit dem Ziel des Erwerbs von Teilkompetenzen durchliefen, ermöglichte, zu einem späteren Zeitpunkt ihres Lebens ihre Ausbildungsziele zu revidieren und einen Gesellenbrief anzustreben. Ein wichtiges Ziel der Projekte bestand darin, eine Bescheinigung für die auf der Grundlage des Curriculums erfolgte Ausbildung auszustellen, die später weiter verwendet werden konnte. Diese Bescheinigung sollte zumindest auf der Ebene der Module des Curriculums erfolgen. Das Modul ist der kleinste Teil des Curriculums, der auf eine andere Schule übertragen werden oder die Grundlage für eine spätere Ausbildung bilden kann.

In den Projekten zeigte sich, dass diese Art der Bescheinigung für viele Schüler im schulischen Rahmen von Nutzen war. Hierzu waren auch die in der Schule vorgesehenen Ausbildungsblöcke hilfreich, und bei etwa 60% der Schüler konnten die erworbenen Kompetenzen in den in der Schule unterrichteten Fächern auf der Ebene der Module des Curriculums bewertet werden. Schwieriger war es, diese Blöcke auf betriebliche Ausbildungssituationen anzuwenden; hier erfolgte eine Bewertung auf der Modulebene in den arbeitsplatzbezogenen Fächern nur bei etwa 40% der Schüler. Verantwortlich für das Absolvieren der einzelnen Blöcke waren die Schüler und die Schulen, was eine genaue Überwachung seitens der Schulen erforderte. Außerdem sorgten die Arbeitgeber nicht immer für die nötigen Ausbildungssituationen. Eine Änderung des Gesetzes betreffend Lehre und Berufsbildung, die diesen Schülern die gleichen Chancen auf Ausbildung und Bescheinigung einräumt, wird notwendig sein, bevor diese Schüler im vollen Umfang von einer arbeitsplatzbezogenen Ausbildung mit dem Ziel der Teilkompetenzbescheinigung profitieren können.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit der Bescheinigung war, dass viele Schüler nicht alle Einheiten eines Moduls erfolgreich abschließen und auf dieser Stufe der Kompetenz beurteilt werden konnten. Etwa 20% der Schüler hatten nur

einzelne Einheiten innerhalb der verschiedenen Module abgeschlossen. Die Module sind nicht nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt, decken aber verschiedene Bereiche eines Faches ab, d. h. die Schüler bewältigen möglicherweise die einfachsten Einheiten in mehreren Modulen, nicht aber alle Einheiten in einem der Module. Diese Schüler können die in einer Teilkompetenzbescheinigung aufgeführten Einheiten nicht auf andere Schulen übertragen oder im Falle einer weiterführenden Aus- oder Berufsbildung zu einem späteren Zeitpunkt weiter verwenden. Eine Abschlussbescheinigung, die lediglich die Einheiten und in begrenztem Maße auch die Module erfasst, ist ein kompliziertes Dokument, das für den künftigen Arbeitgeber möglicherweise nur schwer verständlich ist. In den meisten Fällen erhielten die Schüler neben der Abschlussbescheinigung deshalb ein schriftliches Zeugnis, das erläuterte, was sie in ihrer Schulzeit gelernt oder welche Ausbildung sie erhalten haben.

Das Problem der Ausstellung von Bescheinigungen hängt eng mit dem Hauptstreitpunkt bei der Teilkompetenzbescheinigung zusammen. Bereits der vom Ministerium eingesetzte Ausschuss kam in seinem Vorschlag vor Beginn der Projekte zu dem Schluss, dass Teilkompetenzbescheinigungen in verschiedenen Branchen nicht zu formalen Kategorien von Arbeitskräften unterhalb der Ebene der Facharbeiter führen dürften, eine Haltung, die besonders die Gewerkschaftsseite mit Nachdruck vertrat. Dies bedeutete, dass ein Schüler, der eine höhere Sekundarausbildung durchlaufen hatte und eine Teilkompetenzbescheinigung erhielt, kein Anrecht auf einen Berufsabschluss oder einen Befähigungsnachweis besaß, der ihn oder sie für bestimmte Tätigkeiten qualifizierte, beispielsweise als Assistent für Kfz-Mechanik oder als Assistent in anderen Branchen als denen, für die er oder sie in der Schule ausgebildet wurde. Das Argument lautete, dass Personen mit einer Teilkompetenzbescheinigung dadurch abgewertet würden, da dieser Abschluss nicht angibt, wofür sie qualifiziert sind, sondern lediglich besagt, dass sie nicht voll qualifiziert sind (Markussen, 1995). Der Ausschuss, der vor Beginn der Projekte eingesetzt wurde, vertrat die Auffassung, dass dies durch eine enge Zusammenarbeit mit der lokalen Industrie

**„Das Problem der Ausstellung von Bescheinigungen hängt eng mit dem Hauptstreitpunkt bei der Teilkompetenzbescheinigung zusammen. (Man kam) zu dem Schluss, dass Teilkompetenzbescheinigungen in verschiedenen Branchen nicht zu formalen Kategorien von Arbeitskräften unterhalb der Ebene der Facharbeiter führen dürften (...). Dies bedeutete, dass ein Schüler, der eine höhere Sekundarausbildung durchlaufen hatte und eine Teilkompetenzbescheinigung erhielt, kein Anrecht auf einen Berufsabschluss oder einen Befähigungsnachweis besaß, der ihn oder sie für bestimmte Tätigkeiten qualifizierte.“**



**„Bei den Projekten wurde außerdem nachdrücklich auf die paradoxe Situation hingewiesen, dass Personen in Norwegen an beispielsweise von Ölgesellschaften veranstalteten Kursen teilnehmen und ein Zertifikat erhalten können, das sie als Tankwart ausweist, ihnen eine solche Bescheinigung aber von einer höheren Sekundarschule nicht ausgestellt wird, obwohl sie in den gleichen Fächern unterrichtet wurden und darin ihren Abschluss gemacht haben.“**

und eine arbeitsplatzbezogene Ausbildung gelöst werden könnte, während der die Arbeitgeber die Schüler kennenlernen. Der Erwerb von Teilkompetenzen wurde als eine Ausbildungsform für den lokalen Arbeitsmarkt angesehen; den Schulen wurde empfohlen, Erhebungen über den lokalen Bedarf an Arbeitskräften mit Teilkompetenzen durchzuführen. Im Rahmen der Projekte wurden enge Beziehungen zu lokalen Betrieben aufgebaut. Bei einem Projekt, das ähnliche Maßnahmen für die Schüler über mehrere Jahre hinweg vorsah, ergab eine Folgestudie, dass nahezu 100% der Teilnehmer nach dem Verlassen der höheren Sekundarschule einer Beschäftigung nachgingen (Akershus fylkeskommune, 1998).

## Diskussion

Das Ziel der Projekte war die Erstellung von Ausbildungsprogrammen für benachteiligte Schüler, die diesen eine Qualifikation als Teilfachkräfte ermöglichte, sowie die Entwicklung von Verfahren zur Bescheinigung dieser Teilkompetenzen, wobei auf das reguläre Curriculum der höheren Sekundarbildung Bezug genommen werden sollte. Die Projekte zeigten, dass die Einrichtung von Ausbildungsblöcken bei beruflichen Ausbildungskursen für diese Bescheinigungen sehr hilfreich war. Sie machten aber auch deutlich, dass die Unterteilung des Curriculums in Module – als der kleinsten Einheit für formale Bescheinigungen – den Schülern, die nur einzelne Einheiten der verschiedenen Module abschließen konnten, wenig nützten. Bei den Projekten wurde außerdem nachdrücklich auf die paradoxe Situation hingewiesen, dass Personen in Norwegen an beispielsweise von Ölgesellschaften veranstalteten Kursen teilnehmen und ein Zertifikat erhalten können, das sie als Tankwart ausweist, ihnen eine solche Bescheinigung aber von einer höheren Sekundarschule nicht ausgestellt wird, obwohl sie in den gleichen Fächern unterrichtet wurden und darin ihren Abschluss gemacht haben. Diese paradoxe Situation ist auf die Haltung der Gewerkschaftsseite zurückzuführen, derzufolge das Schulsystem keine formalen Kompetenzen unterhalb der Facharbeiterebene bescheinigen sollte, was an die alten Handwerkszünfte erinnert. Diese Auffassung macht es schwierig, künftigen Ar-

beitgebern zu vermitteln, welche Kompetenzen diese Schüler erworben haben.

Die Projekte deckten einige rechtliche Probleme auf, die gelöst werden müssen. Bis zu einem gewissen Grad ist das Ministerium dem bereits durch einen neuen Vorschlag zu den Verordnungen im Anschluss an das Bildungsgesetz nachgekommen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000). Der Vorschlag sieht eine Erweiterung der Prioritätsregelung für die Aufnahme von Schülern, die eine Sonderausbildung benötigen, in das zweite und dritte Jahr an höheren Sekundarschulen vor. Für Lehrverträge scheint dies nicht zu gelten. Der Vorschlag legalisiert jedoch die alternativen Verträge, die im Rahmen dieser Projekte mit den Arbeitgebern abgeschlossen wurden, und scheint den Schülern, die eine Teilkompetenzbescheinigung erwerben wollen, die gleichen Möglichkeiten und den gleichen Rechtsstatus wie den Schülern einzuräumen, die eine Qualifikation als Facharbeiter anstreben. Dies könnte die Chancen für die Bereitstellung einer angemessenen Ausbildung in den Betrieben sowie die Verfahren für die Ausstellung von Bescheinigungen über die in betrieblichen Ausbildungssituationen erworbenen Kompetenzen verbessern.

Eines der Hauptziele der höheren Sekundarbildung und Berufsbildung in Norwegen ist das Angebot von Programmen und Dienstleistungen für Schüler im Rahmen regulärer Programme und Klassen. Nur eines der Projekte mit einer relativ begrenzten Teilnehmerzahl folgte jedoch dieser Aufgabenstellung<sup>3</sup>. Projekte sollten eigentlich in erster Linie darauf ausgerichtet sein, bestehende Strukturen, Verfahren und Verhaltensweisen in den Schulen in Frage zu stellen und Lösungen zu finden, die mit den allgemeinen bildungspolitischen Zielen übereinstimmen. Ein solcher kritischer Ansatz fehlte bei diesem Forschungsvorhaben jedoch fast vollständig. Wenn Probleme auftauchten, wurden diese häufig im Rahmen der bestehenden Verfahren und Strukturen gelöst. Wie bereits angedeutet, deckten die Projekte eine Reihe von rechtlichen Problemen im Zusammenhang mit der Teilkompetenzbescheinigung auf. Dennoch lässt sich festhalten, dass die Projekte, wenn auch nur in begrenztem Maß, bestehende Strukturen und Verfahren bei den regulären Programmen in der höheren Sekundarbildung hinterfragten.

3) Dies wurde von den Gutachtern am Anfang des Projekts angemerkt. Die Projekte wurden daraufhin auf Initiative des Ministeriums um ein paar Schulen erweitert, die integrierte Programme anboten. Dies trat im letzten Jahr der Laufzeit des Projekts in Kraft und trug nur in geringem Maße zu den Ergebnissen bei.

**Literatur**

**Akershus fylkeskommune** (1998): En alternativ opplæringsmodell for oppbygging av delkompetanse. (Ein alternatives Ausbildungs- und Berufsbildungsmodell zum Erwerb bescheinigter Teilkompetenzen). Oslo

**Edvardsen, Rolf, Synnøve Skjerli, Liv Støren, Birgitta A. Sxanday und Per Aamodt** (1998): På oppløpssida. Evaluering av Reform 94. Oslo: NIFU.

**Grove, John** (1998): Advanced Level for All. Widening Participation and Achievement for 16-19 years old in Scandinavia. London: University of London. Institute of Education.

**Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet** (1992): St.meld. nr. 33 (1991-92). Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring. (Weißbuch Nr. 33 (1991-92). Wissen und Kompetenz. Bestimmte Aspekte der höheren Sekundarausbildung). Oslo

**Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet** (1994): Arbeidsgruppe: „Utredning av delkompetanse i arbeidsliv og opplæring“ (Arbeitsgruppe „Überblick über Teilkompetenzen in Beruf und Ausbildung“). Oslo.

**Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet** (2000): Høring - forslag om endringer i forskrift 28. juni 1999 nr. 722 til opplæringsloven. (Vorschlag zur Änderung der Verordnungen vom 28. Juni 1999 Nr. 722 zum Bildungsgesetz). Oslo

**Markussen, Eifred** (1995): Dokumentert delkompetanse. Sesam, sesam eller en ny illusjon. (Teilkompetenzbescheinigung. Sesam öffne Dich oder eine neue Illusion). Oslo: Universitetsforlaget.

**Myklebust, Jon O.** (1998): Særvilkår og ordinærvilkår. Om gjennomstrøyming, avbrotintensjonar og foreldreperspektiv. Arbeidsrapport nr. 60. Volda: Møreforskning.

**Shadish, William R., Cook, Thomas E. und Leviton, Laura C.** (1991): Foundations of Program Evaluation. London: Sage Publications.

**Skårbrevik, Karl J.** (1996): Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. (Die Sonderausbildung auf der Tagesordnung) Volda: Møreforskning.

**Skårbrevik, Karl J. und Båtevik, Finn Ove** (1998): Kompetanse for alle. Alternative opplæringsløp i videregående skole. (Kompetenz für alle. Alternative Programme in der höheren Sekundarausbildung). Volda: Møreforskning.



**John Polesel**

*Leitender  
wissenschaftlicher  
Mitarbeiter am  
Centre for  
Post-Compulsory  
Education  
and Training,  
Department of Educational  
Policy and Management,  
Universität Melbourne*



# Berufsbildung an Schulen - eine australische Initiative: Für die Integration beruflicher und akademischer Ausbil- dungsgänge in das Curriculum der Sekundarstufe II

**Das Bildungsministerium des australischen Bundesstaats Victoria hat eine Initiative ins Leben gerufen, die mit der traditionellen Dualität beruflicher und allgemeinbildender Curricula bricht. Mit der Möglichkeit der Aufnahme beruflicher Fächer in das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II wurde versucht, die strenge Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung aufzuheben. Ersten Ergebnissen zufolge war diese Initiative erfolgreich.**

## Einleitung

In diesem Artikel wird die Einführung des Programms 'Vocational Education and Training in Schools' (Berufsbildung an Schulen) untersucht, einer Initiative, die das Ziel verfolgt, im australischen Bundesstaat Victoria die Berufsbildung in das Curriculum der Sekundarstufe II zu integrieren. Zudem wird auf Untersuchungen hinsichtlich des nachschulischen Werdegangs von Absolventen verwiesen, die das Programm 1997 beendeten. Dieses strukturierte schulische Berufsbildungsprogramm (die Initiative für Berufsbildung an Schulen) wurde von anderen australischen Bundesstaaten mit Interesse verfolgt und als potentielles Modell betrachtet. In diesem Artikel sollen das Programm beschrieben sowie erste Ergebnisse vorgelegt werden, aus denen hervorgeht, dass die Initiative in ihren Bemühungen um die Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II (nach Ende der Schulpflicht) Erfolg hatte.

Die Rolle der Berufsbildung im Curriculum der Sekundarstufe II löste heftige Debatten aus (Beispiele hierzu sind in Blunden 1996 und Psacharopoulos 1997 zu finden). Dabei wurden an den traditionellen Ansätzen zur Vermittlung beruflicher Bildung vor allem zwei Bereiche kritisiert. Zum einen werden bei einer eng gefassten beruflichen Bildung fachüber-

greifende Kompetenzen und umfassendere Allgemeinbildung zu stark vernachlässigt. Eine solche Bildung entspricht weder dem gesellschaftlichen Bedarf an umfassend gebildeten Bürgern, die ihre Rolle in einer modernen Demokratie erfüllen, noch befriedigt sie die Bedürfnisse der Arbeitgeber, für die Arbeitnehmer mit fachübergreifenden Kenntnissen genauso wertvoll sind wie solche mit spezifischen beruflichen Kompetenzen (Labaree 1997 und Blunden op. cit.). Zum anderen verhinderte die tendenzielle Geringschätzung der Berufsbildung gegenüber der akademischen Bildung, dass diesen beiden traditionell unterschiedlichen „Wegen“ der Sekundarbildung der gleiche Status eingeräumt wurde (siehe zum Beispiel Edwards et al. 1992).

Diese beiden Themen – Begrenztheit der beruflichen Ausbildungsgänge und gleichwertiger Status – lösten heftige Kritik an den neuesten Initiativen zur Berufsbildung an Sekundarschulen aus. Dies trifft besonders auf zahlreiche britische Autoren zu, die die New Right Agenda kritisierten, von der politische Maßnahmen in diesem Bereich beeinflusst wurden (Hickox 1995, Halpin 1992 und Edwards et al. 1992).

Die Diskussion setzte in der Regel (und mit gutem Grund) traditionelle Modelle der beruflichen Bildung in Schulen und insbesondere die Fragmentierung des Curriculums der Sekundarstufe in allge-





meine und berufliche Bestandteile voraus. Dies trifft z. B. auf die über 16-Jährigen in Großbritannien zu. Die Kommentare üben heftige Kritik an einer Vermittlungsstruktur, bei der der symbolische Raum des Curriculums der Sekundarstufe II in einen allgemeinen (akademischen, intellektuellen, theoretischen) und einen beruflichen (manuellen, praktischen) Teil aufgeteilt wird. Dabei werden die Jugendlichen – häufig schon sehr früh – praktisch in zwei strikt voneinander abgegrenzte und gegensätzliche Kategorien eingeordnet (Baudelot und Establet 1971).

Ausbildungsmodelle, bei denen die Schüler der Sekundarstufe, mitunter bereits mit 12 oder 13 Jahren, auf eine bestimmte schulische Laufbahn festgelegt werden, sind in Europa häufig zu finden. In Deutschland, Italien, England, Schottland, Irland und Frankreich existieren stark differenzierte Vermittlungsstrukturen, bei denen die berufliche und die allgemeine Bildung in der Sekundarstufe II klar unterschieden (und voneinander getrennt) werden.

Es gibt jedoch alternative Strukturen, die auch schon erprobt wurden. Die Geschichte der Sekundarbildung in den meisten nationalen Bildungssystemen berichtet von rührigen Lehrern und politischen Entscheidungsträgern, die den neuen Schülergruppen am Ende der Sekundarschule mehr bieten wollten als die unumkehrbare Wahl zwischen auf ein Hochschulstudium vorbereitenden Bildungsgängen einerseits und einer einseitigen Berufsausbildung andererseits. So wurden zum Beispiel in Italien erfolgreich berufliche Bildungsgänge an Schulen angeboten, die den Absolventen bei Erfüllung bestimmter Bedingungen den Zugang zur Universität ermöglichen. Eine detaillierte Dokumentation und Beschreibung solcher Initiativen würde jedoch den Rahmen dieses Artikels sprengen.

Im föderativen Australien, wo für die Bildungspolitik die einzelnen Bundesstaaten zuständig sind, hat das Bildungsministerium von Victoria eine Initiative ins Leben gerufen, die nicht nur deshalb eine Analyse wert ist, weil sie mit dem traditionellen Nebeneinander beruflicher und akademischer Curricula gebrochen hat, sondern auch, weil dieser Ansatz als umfassendes allgemeines Programm übernommen wur-

de und kein „Experiment“ am Rande geblieben ist. Mit der Möglichkeit, berufliche Fächer in das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II (Victorian Certificate of Education) aufzunehmen, wollten die politischen Entscheidungsträger die strikte Trennung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung aufheben. Die Daten über den nachschulischen Werdegang der Absolventen des Programms für Berufsbildung an Schulen von 1997 zeigen, dass dieses noch in der Anfangsphase befindliche Programm ein erster Schritt zur Umsetzung dieses Ziels sein könnte.

## Hintergrund

Da in Australien die einzelnen Staaten für Schulangelegenheiten zuständig sind, ist es nicht einfach, allgemeine Aussagen über „australische Schulen“ zu machen (Board of Studies (1999), NBEET (1994) und NBEET (1993)). Dennoch kann man Folgendes festhalten: Erstens folgt die Sekundarbildung im Allgemeinen dem Modell Gesamtschule mit einem einzigen Abschluss am Ende der zwölften Klasse. Allerdings ist ein vorzeitiger Schulabgang möglich und wird auch von 25 % bis 30 % einer Kohorte gewählt. Nach dem Schulabschluss können die Schulabgänger entweder ein Hochschulstudium oder eine Berufsausbildung (an einem Technical and Further Education Institute – TAFE (technische oder weiterführende Bildungseinrichtung)) beginnen oder in den Arbeitsmarkt eintreten. Universitäts- und Fachhochschulbildung (TAFE) liegen in der Zuständigkeit der Bundesregierung, und auch die Berufsbildung wurde im Großen und Ganzen nicht dem Bereich der Schulen zugeordnet, wenngleich noch zu sehen sein wird, dass sich diese Situation derzeit ändert.

Innerhalb dieses Rahmens können die einzelnen Bundesstaaten bis zu einem gewissen Grad Veränderungen und Reformen auf schulischer Ebene durchführen. Veränderungen auf dem heiß umkämpften Gebiet der weiterführenden Ausbildung nach Ende der Schulpflicht (ab 15 Jahren) betrafen bislang ausnahmslos die Struktur des Curriculums der Sekundarstufe II und sein Verhältnis zum beruflichen Bildungs- und Ausbildungsbedarf des Arbeitsmarktes und der Jugendlichen selbst.



**„Die Einführung des neuen Abschlusszeugnisses, des Victorian Certificate of Education (VCE), 1991-92 sollte die immer stärker ausufernde Fächerpalette in eine kohärente Struktur bringen. Zudem sollte sie den Status einiger der angebotenen weniger traditionellen und beruflichen Fächer verbessern. Tatsächlich ging die Vereinheitlichung und Standardisierung der Zertifikate zu Lasten der Flexibilität, die das vielfältige, aber chaotische alte System auszeichnete. Zu den ersten Opfern gehörten Fächer, die auf den Dialog mit der Arbeitswelt ausgerichtet waren.“**

**„Erste Versuche zur Verbesserung der Stellung beruflicher Fächer an den Schulen in Victoria umfassten gegenseitige Anerkennung und Vereinbarungen zur Anrechnung von Leistungen. Dadurch konnten bestimmte Fächer des VCE (Abschlusszeugnisses) auf berufliche Ausbildungsabschlüsse angerechnet werden bzw. in Kombination mit beruflichen Fächern belegt werden. Die Grenzen dieser Vereinbarungen lagen darin, dass der berufliche Teil der belegten Fächer nicht für den Zugang zur Universität anerkannt wurde (...).“**

In den meisten Systemen begann eine Lösung vom einheitlichen Bildungsmodell, und viele Schulen führten landesweit anerkannte berufsbildende Fächer in der Sekundarstufe II ein. In den meisten Fällen jedoch stellten diese Fächer in erster Linie ein Zusatzangebot zu den Fächern dar, die für die Abschlussprüfung relevant sind. Manchmal wurden die Leistungen in den berufsbildenden Fächern nicht einmal im Abschlusszeugnis festgehalten.

In Victoria wurde die Berufsbildung an den Schulen in etwas radikalerer Form eingeführt. Anerkannte Inhalte der beruflichen Bildung wurden in Fächer integriert, die Teil des Schulabschlusses (Victorian Certificate of Education) sind. Einige historische Hintergrundinformationen lassen die Überlegungen hinter diesem Ansatz im Zusammenhang erkennen.

Die Ausweitung des australischen Sekundarschulsystems nach dem Krieg war in dem Glauben geplant worden, dass ein breites Angebot von Sekundarschulen eine ebenso breite Inanspruchnahme des Angebots nach sich ziehen würde. Diese Entwicklung erreichte Mitte der 60er Jahre ihren Höhepunkt. Doch zu dieser Zeit beendete in Victoria nicht einmal jeder fünfte Schüler die Sekundarschule. Noch bis 1982 schlossen in diesem Bundesstaat weniger als ein Drittel der Schüler die Sekundarschule ab. Ein gut funktionierendes System technischer Schulen bereitete interessierte Schüler auf eine handwerkliche Lehre vor. Und auf diejenigen Schüler, die die Schule endgültig abbrachen, wartete ein Arbeitsmarkt, der Arbeitsplätze für ungelernete und unerfahrene Schulabgänger bot.

Im Laufe der 80er Jahre veränderte sich diese Situation wie fast überall in der westlichen Welt. Die Arbeitsmärkte für Jugendliche wurden kleiner, und der Bedarf an Lehrlingen nahm ab. Infolgedessen stiegen die Schulabschlussquoten auf nahezu 80 %, wozu auch zwei schmerzhaft Rezessionen Anfang der 80er und Anfang der 90er Jahre beitrugen. An den Schulen in Victoria war eine zunehmende Vielfalt an Schülern zu beobachten, darunter auch Gruppen, die sich nur wenige Jahre zuvor um eine Lehre oder den Einstieg in eine Vollzeitbeschäftigung bemüht hätten. Dieses breite Spektrum an Schülern spiegelte sich in der wachsenden Vielfalt der

im Anschluss an die Schulpflicht angebotenen Fächer wider.

Die Einführung des neuen Abschlusszeugnisses, des Victorian Certificate of Education (VCE), 1991-92 sollte die immer stärker ausufernde Fächerpalette in eine kohärente Struktur bringen. Zudem sollte sie den Status einiger der angebotenen weniger traditionellen und beruflichen Fächer verbessern. Tatsächlich ging die Vereinheitlichung und Standardisierung der Zertifikate zu Lasten der Flexibilität, die das vielfältige, aber chaotische alte System auszeichnete. Zu den ersten Opfern gehörten Fächer, die auf den Dialog mit der Arbeitswelt ausgerichtet waren.

Parallel dazu führte der zunehmende Wunsch der Schüler nach klar definierten und gegliederten beruflichen Fächern in der Schule sowie die Einsicht unter den Pädagogen, dass Australien bezüglich des Angebots an beruflicher Bildung für Teenager hinter vielen, insbesondere europäischen, Ländern herhinkte, zur Entwicklung von Ausbildungsprogrammen auf schulischer Ebene. Und angesichts des vielfach ungedeckten Bedarfs an tertiärer Bildung fragten sich viele Verantwortliche, wie sich eine Kultur entfalten konnte, in der die technische und berufliche Ausbildung einen so schlechten Status hatte.

Erste Versuche zur Verbesserung der Stellung beruflicher Fächer an den Schulen in Victoria umfassten gegenseitige Anerkennung und Vereinbarungen zur Anrechnung von Leistungen. Dadurch konnten bestimmte Fächer des VCE (Abschlusszeugnisses) auf berufliche Ausbildungsabschlüsse angerechnet werden bzw. in Kombination mit beruflichen Fächern belegt werden. Die Grenzen dieser Vereinbarungen lagen darin, dass der berufliche Teil der belegten Fächer nicht für den Zugang zur Universität anerkannt wurde, sofern die Schüler sich diese Möglichkeit offen halten wollten. Das geringe Ansehen, das die Berufsbildung im Vergleich zu vielen europäischen Ländern genoss, hielt die Schüler davon ab, berufliche Fächer zu belegen – auch wenn sie noch nicht wussten, ob sie später studieren wollten –, da die Wahl solcher Fächer ihnen den Zugang zur Hochschulbildung zu versperren drohte. Angesichts solcher Einschränkungen hatten die Vereinbarungen nur mäßigen Erfolg.



Die Aufhebung dieser Einschränkungen war das Ziel der Initiative Vocational Education and Training in Schools (Berufsbildung an Schulen), die 1994 an den Schulen in Victoria ins Leben gerufen wurde. Der neue Ansatz sollte zum einen der wachsenden Zahl von Schülern, die nach Ende der Schulpflicht weiterhin an der Schule blieben, bei der Wahl ihres Ausbildungsganges Flexibilität und Verfügbarkeit bieten. Zum anderen sollte er den von der Industrie deutlicher artikulierten Ausbildungsbedarf befriedigen.

Die Schulen selbst nahmen den neuen Ansatz mit Begeisterung auf, und es wurden in allen Bereichen des Sekundarschulsystems – in der Stadt sowie in ländlichen Gebieten – entsprechende Kurse eingerichtet. 1994 belegten insgesamt 461 Schüler in den beiden letzten Sekundarschuljahren Fächer des Programms für Berufsbildung an Schulen. Bis 1999 war die Zahl auf 14 859 gestiegen (etwa 11,5 % der gesamten Kohorte). Wegen der Unterschiede in Struktur und Organisation des Curriculums lässt sich diese Teilnahmequote allerdings nur schwer mit der anderer Systeme auf nationaler oder internationaler Ebene vergleichen. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Nachfrage nach beruflicher Bildung an Schulen vor Beginn des Programms immer sehr gering war.

Die Initiative für Berufsbildung an Schulen soll gewährleisten, dass der anerkannte Berufsbildungsinhalt und die entsprechenden Zertifikate ins Abschlusszeugnis integriert und nicht als „zusätzliche“ Programme behandelt werden. Nach erfolgreichem Abschluss eines zweijährigen Programms für Berufsbildung an Schulen erhält der Schüler zwei Zertifikate: das Abschlusszeugnis sowie das entsprechende berufliche Ausbildungszeugnis, das eine landesweit anerkannte Einstiegsqualifikation (gewöhnlich Certificate I oder Certificate II) im Rahmen des australischen Qualifikationssystems (Australian Qualification Framework) darstellt. Die Einführung von Fächern des Programms für Berufsbildung an Schulen in das Curriculum der Sekundarstufe II ist eine bewusste politische Maßnahme zum Abbau der „recht künstlichen Unterscheidung zwischen der von den Schulen angebotenen allgemeinen Bildung und der von der Industrie angebotenen berufli-

chen Ausbildung“ (Commonwealth of Australia 1994). Die Einheiten des Programms für Berufsbildung an Schulen<sup>1</sup> haben denselben Status wie die Einheiten des Abschlusszeugnisses und bilden somit eine oder mehrere der 16 Einheiten, die zum erfolgreichen Abschluss des VCE erforderlich sind. Allerdings tragen sie nur teilweise zur Hochschulzugangsberechtigung bei. Auch die Universitäten unterstützen diesen Prozess durch die Anfang 1994 getroffene Entscheidung, die Fächer des Programms für Berufsbildung an Schulen „innerhalb des Tertiary Entrance Rank (d. h. bei der Hochschulzugangsberechtigung) anzuerkennen, indem sie zu 10 % auf das durchschnittliche Gesamtergebnis der 'vier Hauptfächer' des VCE des Schülers angerechnet werden“ (Victorian Tertiary Admissions Committee 1994). Weitere Schritte zur vollständigen Anerkennung beim Hochschulzugang sind zu erwarten (Board of Studies op. cit.).

Die Grundlage für die Einrichtung der ersten Fächer des Programms für Berufsbildung an Schulen im Jahre 1994 bildeten die drei Industriezweige Elektronik, Betriebswirtschaft sowie Hotel- und Gaststättengewerbe. 1995 wurden zwei weitere Bereiche aufgenommen – KFZ-Wesen und Maschinenbau. 1998 deckten die im Rahmen des Programms für Berufsbildung an Schulen angebotenen Qualifikationen alle Industriezweige weiträumig und umfassend ab (Tabelle 1).

Die Schulen können die Programme für Berufsbildung an Schulen auf zweierlei Weise umsetzen. Zum einen können sie sich beim Staatlichen Ausbildungsausschuss (State Training Board) als private Träger eintragen lassen, sofern sie nachweisen können, dass sie in der Lage sind, Ausbildungszeugnisse auszustellen. Zum anderen können die Schulen mit einer TAFE-Bildungseinrichtung kooperieren, wobei beide Seiten die notwendigen Komponenten für ein vollständiges Programm zur Verfügung stellen. So können Schulen, die nicht über die erforderlichen Mittel oder das nötige Personal zur Umsetzung des Programms für Berufsbildung an Schulen verfügen, ihren Schülern den Zugang zur Berufsbildung im Rahmen des Victorian Certificate of Education mit Unterstützung einer TAFE-Bildungseinrichtung ermöglichen.

**„Die Initiative für Berufsbildung an Schulen soll gewährleisten, dass der anerkannte Berufsbildungsinhalt und die entsprechenden Zertifikate ins Abschlusszeugnis integriert und nicht als „zusätzliche“ Programme behandelt werden.“**

**„Die Schulen können die Programme für Berufsbildung an Schulen auf zweierlei Weise umsetzen: (...) sich beim Staatlichen Ausbildungsausschuss (State Training Board) als private Träger eintragen lassen, (...) oder mit einer TAFE-Bildungseinrichtung kooperieren, wobei beide Seiten die notwendigen Komponenten für ein vollständiges Programm zur Verfügung stellen. So können Schulen, die nicht über die erforderlichen Mittel oder das nötige Personal zur Umsetzung des Programms für Berufsbildung an Schulen verfügen, ihren Schülern den Zugang zur Berufsbildung (...) ermöglichen.“**

<sup>1</sup> Kurse von der Dauer eines Semesters



Tabelle 1

## Teilnehmer an der Berufsbildung\*\* nach Abschlüssen (mit Ausnahme der Erwachsenenbildung), 1998

Basic Certificate in Engineering (Abschluss der Grundstufe in Maschinenbau)	194
Certificate 1 in Engineering (Abschluss 1 in Maschinenbau)	305
Certificate II in Agriculture (Farming) (Abschluss II in Landwirtschaft)	219
Certificate II in Horse Studies (Abschluss II in Pferdekunde)	146
Certificate II in Sport and Recreation (Abschluss II in Sport- und Freizeitwesen)	473
Certificate II in Arts (Interactive Multimedia) (Abschluss II in Kunst (Interaktive Multimedia))	243
Certificate II in Music Industry Skills (Abschluss II in der Musikbranche)	375
Certificate II in Office Administration (Abschluss II in Büroverwaltung)	1637
Certificate II in Business (Organisational Practices) (Abschluss II in Betriebswirtschaft (Organisatorische Tätigkeiten))	73
Certificate II in Small Business Practice (Abschluss II in mittelständischer Unternehmenspraxis)	498
Certificate II in Automotive (Abschluss II in KFZ-Wesen)	959
Certificate II in Printing (Abschluss II in Druckereiwesen)	5
Certificate II in Electronics (Abschluss in Elektronik)	351
Certificate II in Information Technology (Abschluss II in Informationstechnologie)	208
vocational education and training in Schools Retail Operations (Berufliche Ausbildung im schulischen Einzelhandel)	179
Certificate II in Hospitality (Abschluss II im Hotel- und Gaststättengewerbe)	2626
Certificate II in Food Retail (McDonald's) (Abschluss II im Nahrungsmittel Einzelhandel (McDonald's))	96
Certificate II in Clothing Design and Production (Abschluss II in Bekleidungsdesign und -produktion)	66
Certificate III in Information Technology (Abschluss III in Informationstechnologie)	2495
Certificate IV in Food Technology (Abschluss IV in Lebensmitteltechnologie)	7
Basic Certificate in Electronics (Abschluss der Grundstufe in Elektronik)	253
Certificate in Desktop Publishing (Abschluss in Desktop-Publishing)	110
Advanced Certificate in Horticulture (Abschluss der Aufbaustufe in Gartenbau)	97
Certificate II in General Construction (Abschluss II im allgemeinen Bauwesen)	107
Certificate in Retail Operations (Sales) (Abschluss im Einzelhandel (Verkauf))	122
Certificate of Clerical & Administrative Skills (Abschluss im Büro- und Verwaltungswesen)	162
Certificate III in Laboratory Skills (Abschluss II in Labortätigkeiten)	50
<b>Insgesamt*</b>	<b>12056</b>

\*Aufgrund von Einschreibungen für mehr als ein Zertifikat treten zweifache Zählungen auf.

\*\*Vorläufige Daten

**„Bisher wurden die Laufbahndaten von drei Jahren erfasst und analysiert. (...) die Daten (zeigen) durchweg, dass über die Hälfte der Kohorte des Abschlussjahres, die am Programm für Berufsbildung an Schulen teilnahm, später entweder an einer Universität oder an einer TAFE-Bildungseinrichtung (mit einem Angebot an technischen und Berufsbildungs-**

Seit Einführung des Programms sollte ein Team von Wissenschaftlern der Universität Melbourne, dem auch der Autor angehört, jährlich Daten über den nachschulischen Werdegang der Absolventen des Programms für Berufsbildung an Schulen sammeln. Die Kohorte der zwölften Klasse (also des Abschlussjahres) von 1997 umfasste 2 323 Schüler. Durch elektronische Rückverfolgung über die Datenbanken des Board of Studies, Sichtungen von Unterlagen über die Zulassung zum tertiären Bereich und telefonische Umfragen konnte der nachschulische Werdegang von insgesamt 1 881 Schülern (das entspricht einer Antwortrate von 81 %) ermittelt werden.

Bisher wurden die Laufbahndaten von drei Jahren erfasst und analysiert. Dies erlaubt eine Antwort auf die Frage, ob das Programm erfolgreich war, zumindest in Bezug auf die nachschulischen Ergebnisse. Für diese drei Jahre zeigen die Daten durchweg, dass über die Hälfte der Kohorte des Abschlussjahres, die am Programm für Berufsbildung an Schulen teilnahm, später entweder an einer Universität oder an einer TAFE-Bildungseinrichtung (mit einem Angebot an technischen und Berufsbildungsprogrammen auf nicht akademischer Ebene) weiter studierten, wobei sich die Mehrzahl dieser Schüler für die Fortsetzung ihrer Ausbildung an einer TAFE-Bildungseinrichtung ent-



schied. Der Großteil der übrigen Schüler fand eine Vollzeitbeschäftigung oder eine vertraglich gebundene Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt.

Die konsequent hohe Zahl von Schülern, die in den tertiären Bereich der Berufsbildung überwechseln (durchschnittlich mehr als drei von zehn Schülern des Abschlussjahrganges), bestätigt ein wichtiges Ziel der Programme für Berufsbildung an Schulen: Mehr Schüler der Sekundarstufe II sollen eine nicht universitäre Ausbildung wählen. Dies wurde im Finn-Bericht als zentrale Zielsetzung formuliert (Australian Education Council 1991).

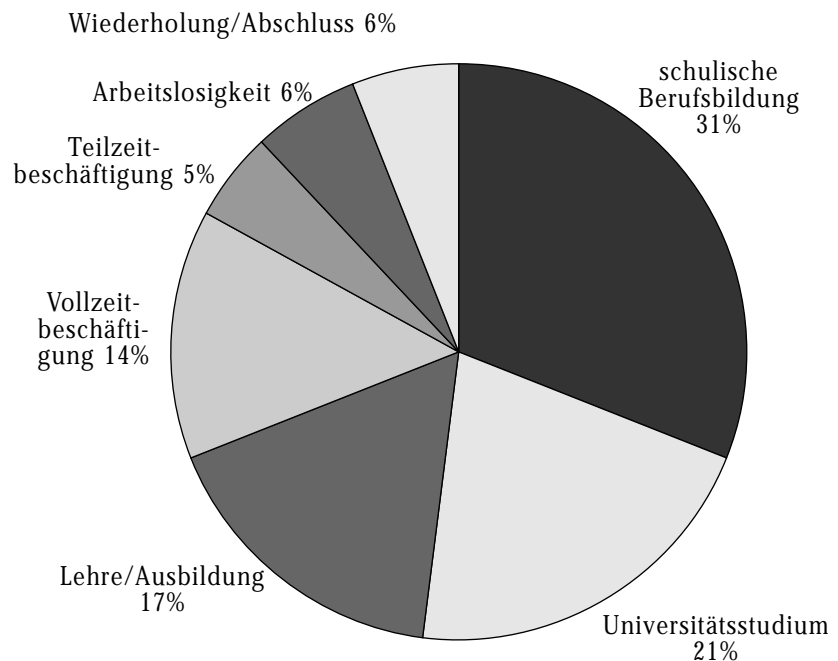
Darüber hinaus zeigt die Analyse der Noten in den Abschlusszeugnissen, dass die durchschnittlichen Englischnoten der Schüler, die an der Berufsbildung teilnehmen, um ungefähr 10 % niedriger sind als die der Schüler dieser Klassenstufe mit Abschlusszeugnis. In Anbetracht der größeren Anfälligkeit für akademische Selektion und schulisches Versagen sowie einer stärkeren Abhängigkeit von praktischer Arbeit und Fortbildung ist ein erfolgreicher Übergang in den Arbeitsmarkt oder in die tertiäre Berufsbildung äußerst wichtig.

Die verfügbaren Daten für den jüngsten Abschlussjahrgang – von 1997 – lassen darauf schließen, dass bis heute der Übergang nach der Schule sehr positiv war: 31 % der Gruppe nahmen an Berufsbildungsmaßnahmen teil (zumeist in TAFE-Bildungseinrichtungen), 21 % nahmen ein Hochschulstudium auf, 6 % gingen weiter zur Schule, 17 % begannen eine vertraglich gebundene Ausbildung in Form einer Lehre oder eines Ausbildungsprogramms, 14 % fanden eine Vollzeitbeschäftigung, 5 % eine Teilzeitbeschäftigung und 6 % waren arbeitslos (siehe Tabelle 2). Diese Daten werden vollständig in einem Bericht veröffentlicht, der für das Bildungsministerium von Victoria (Victorian Department of Education) erstellt wurde (Polesel et al. 1998).

Diese Ergebnisse spiegeln zum Teil das starke Wachstum der australischen Wirtschaft während der 90er Jahre wider, obwohl solche Resultate auch in Phasen wesentlich schlechterer Arbeitsmarktchancen für junge Menschen auftraten –

## Laufbahn von Schülern des Programms für Berufsbildung an Schulen von 1997

Tabelle 2



in diesen Phasen sank die Zahl der Vollzeitarbeitsplätze für männliche Jugendliche auf die Hälfte des Niveaus der 70er Jahre, während die für weibliche Jugendliche sogar auf ein Drittel dieses Niveaus zurückging (Teese 1999).

Dieser Datensatz lässt nur wenige Vergleiche zu, da die Initiative relativ neu ist, Systeme mit unterschiedlichen Strukturen nur schwer zu vergleichen sind und es zudem allgemein an vergleichbaren quantitativen Studien über den weiteren Werdegang von Schülern in Australien mangelt. Sweet (1995), dessen Studie sich auf Australien beschränkt, schätzte, dass etwa 30 % der Schulabgänger weder eine weiterführende Bildung noch eine Vollzeitbeschäftigung aufnehmen. Auch wenn man berücksichtigt, dass seine Schätzungen Schulabbrecher vor dem Abschlussjahr einschließen, sind die Zahlen für die untersuchte Kohorte deutlich niedriger

**programmen auf nicht akademischer Ebene) weiter studierten, wobei sich die Mehrzahl dieser Schüler für die Fortsetzung ihrer Ausbildung an einer TAFE-Bildungseinrichtung entschied. Der Großteil der übrigen Schüler fand eine Vollzeitbeschäftigung oder eine vertraglich gebundene Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt.“**



**„Die verfügbaren Daten für den jüngsten Abschlussjahrgang – von 1997 – lassen darauf schließen, dass bis heute der Übergang nach der Schule sehr positiv war: 31 % der Gruppe nahmen an Berufsbildungsmaßnahmen teil (zumeist in TAFE-Bildungseinrichtungen), 21 % nahmen ein Hochschulstudium auf, 6 % gingen weiter zur Schule, 17 % begannen eine vertraglich gebundene Ausbildung in Form einer Lehre oder eines Ausbildungsprogramms, 14 % fanden eine Vollzeitbeschäftigung, 5 % eine Teilzeitbeschäftigung und 6 % waren arbeitslos (. . .).“**

**„Der Werdegang der Schüler nach Verlassen dieses strukturierten Programms für berufsbildende Unterrichtsfächer lässt vorläufig erkennen, dass das Programm sein Ziel erreichen könnte: ein breitgefächertes Curriculum, das verschiedene Alternativen bietet, und eine stärkere Nutzung der tertiären Berufsbildung. Ferner deutet sich an, dass die erfolgreiche Integration beruflicher und allgemeiner Unterrichtsfächer in das schulische Curriculum möglich und wünschenswert ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Einbindung der Berufsbildung ins Curriculum der Sekundarstufe allgemein akzeptiert wurde.“**

(11,9 %, wobei Teilzeitbeschäftigte und Arbeitslose zusammengefasst sind). Man kann also festhalten, dass die Schwierigkeiten für Schulabgänger, die stärker von akademischer Selektion bedroht sind, durch die erfolgreiche Beendigung des Programms für Berufsbildung an Schulen verringert werden können.

Legt man Sweets allgemeine Kriterien für erfolgreiche nachschulische Resultate zugrunde, also die Aufnahme einer Vollzeitbeschäftigung oder eine weiterführende Bildung, dann zeigt sich Folgendes: Diese positiven Ergebnisse wurden in der einen oder der anderen Form von über 88 % der am Programm für Berufsbildung teilnehmenden Gruppe des Abschlussjahrganges von 1997 erreicht. Die Mehrheit von ihnen entschied sich für eine berufliche Bildung oder Ausbildung im tertiären Bereich oder schrieb sich an einer Universität ein.

Weitere Vergleiche werden im Anschluss an das derzeit laufende Forschungsprojekt der Universität Melbourne möglich sein. Das im Projekt angewandte Verfahren erlaubt es, den nachschulischen Werdegang der an der Berufsbildung teilnehmenden Schüler mit dem Werdegang anderer Schüler derselben Kohorte zu vergleichen und zudem Vergleiche mit Daten des Nationalen Australischen Statistikamts (Australian Bureau of Statistics) über den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt durchzuführen.

Der Werdegang der Schüler nach Verlassen dieses strukturierten Programms für berufsbildende Unterrichtsfächer lässt vorläufig erkennen, dass das Programm sein Ziel erreichen könnte: ein breitgefächertes Curriculum, das verschiedene Alternativen bietet, und eine stärkere Nutzung der tertiären Berufsbildung. Ferner deutet sich an, dass die erfolgreiche Integration beruflicher und allgemeiner Unterrichtsfächer in das schulische Curriculum möglich und wünschenswert ist.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Einbindung der Berufsbildung ins Curriculum der Sekundarstufe allgemein akzeptiert wurde. Es wird noch einige Zeit dauern, bis die Kultur der Schulbildung in der Sekundarstufe II den Punkt erreicht, an dem sie nicht nur die traditionelle Rolle der Vorbereitung auf die Hochschule er-

füllt, sondern auch die Berufsbildung umfasst. Auch festgefahrene Ansichten und Erwartungen an das duale Curriculum, nach denen die traditionellen „Wege“ der allgemeinen und beruflichen Bildung klar zu trennen sind, werden sich erst im Laufe der Zeit verändern. Eine Reihe von Fragen wird die politischen Entscheidungsträger und Analytiker weiterhin beschäftigen, und die kulturellen Aspekte der Berufsbildung müssen an Schulen und in der Gesellschaft noch genauer erforscht werden.

Die Schulen und TAFE-Bildungseinrichtungen, in denen die Programme für Berufsbildung an Schulen angeboten werden, haben diese Initiative im Allgemeinen positiv aufgenommen. Die betroffenen Lehrer und Verwaltungskräfte wiesen darauf hin, dass die Programme für Berufsbildung an Schulen eine echte Alternative für Schüler bieten können, die sich ein Angebot an Unterrichtsfächern wünschen, das breiter und stärker berufsorientiert ist als die Auswahl der Fächer für das herkömmliche Abschlusszeugnis. Viele meinten dazu, dass die Programme für Berufsbildung eine große Lücke im Lehrplan schließen und den Schülern Möglichkeiten zur Auswahl stellen, die praktisch und theoretisch, und nicht nur akademisch sind.

Es gibt jedoch Grund zur Annahme, dass Lehrer aufgrund ihrer beruflichen Einstellung die Einbindung des Berufsbildungsprojekts in die akademische Sekundarbildung ablehnen. Einige der in der Berufsbildung tätigen Lehrer äußerten Bedenken darüber, dass der Unterricht teilweise außerhalb des Schulgebäudes stattfand. Einige Lehrer befürchteten, dass die Fächer für das Abschlusszeugnis wegen der Verpflichtungen im Rahmen der Berufsbildung vernachlässigt werden könnten. Andere wiederum wiesen auf die zusätzlichen Kosten für die Schüler hin, die durch die Teilnahme an Berufsbildungseinheiten und den Kauf der notwendigen Materialien entstünden.

Als weitere Schwierigkeiten wurden die unterschiedlichen Teilnahmebedingungen, die Bewertungsverfahren sowie Verwaltungs- und Finanzierungsfragen genannt. Doch das Personal gab zu, dass Probleme dieser Art bei der Einführung einer so komplexen Initiative zu erwar-



ten waren, insbesondere bei Partnerschaften zwischen Sekundarschulen und Trägern der Berufsbildung.

In einigen Fällen gab es auch Schwierigkeiten bei der Einrichtung von Schulen als anerkannte Ausbildungsträger im Programm für Berufsbildung an Schulen. Dabei bestanden die größten Probleme darin, die notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen und Personal zu finden, das Lehrerfahrung im Bereich der Berufsbildung hatte und bereit war, an einem zweijährigen Programm teilzunehmen. Das erklärt, warum die Mehrheit der Schulen ihre Teilnahme an der Berufsbildung mit einem Ausbildungsprogramm begann, das zu einem Abschluss in Büro- und Sekretariatsberufen (Certificate of Office and Secretarial Studies) führt, einem Programm, das kaum Fachmittel und Fachpersonal erfordert. Viele Schulen verfügten nicht über das notwendige Personal oder die erforderlichen Mittel, um Programme für Elektronik oder Hotel- und Gaststättengewerbe einzurichten.

Sicherlich kann die Berufsbildung nicht alle Antworten auf die Herausforderungen der Schulausbildung im modernen Zeitalter geben. Die Spannungen zwischen der Rolle der Schule bei der Bereitstellung qualifizierter Arbeitskräfte und ihrer Rolle bei der staatsbürgerlichen Erziehung sind nicht einfach zu lösen. Es bedarf einer anhaltenden und sachgerechten öffentlichen Debatte, damit

sich die Schulen in einem Prozess der kontinuierlichen Verbesserung anpassen und reformieren können. Initiativen wie das Programm für Berufsbildung an Schulen können dazu in begrenztem Maße beitragen, indem sie eine breite Palette von Programmen und Alternativen anbieten. Die besondere Stärke dieser Alternative liegt darin, dass sie die Integration von beruflichen und allgemeinen Unterrichtsfächern ein Stück weit vorantreibt und den Schülern mehr Zeit bei der Wahl zwischen beruflichen und akademischen Fächern lässt.

Die Initiative für Berufsbildung an Schulen lässt den Spielraum erkennen, den die Schulen ausschöpfen können, um ihre Angebote für neue und sich ändernde Zielgruppen zu verbessern, die sich nunmehr für die Sekundarstufe II entscheiden. Die Bildung für die Massen brachte eine heterogene Schülerschaft in der Sekundarstufe II mit sich, mit der die politischen Entscheidungsträger, die vor 30 Jahren für die Ausweitung der Schulbildung verantwortlich zeichneten, niemals gerechnet hätten. Sie führte aber auch zu kreativen und wirksamen Reaktionen auf die Herausforderungen der Heterogenität. In diesem Artikel wird dargelegt, dass Ansätze wie die Berufsbildung an Schulen zwar keine allumfassenden Lösungen bieten, zumindest aber eine Bereicherung des curricularen Angebots, die sich die Schulen zu Beginn des neuen Jahrtausends zunutze machen können.

**„(...) Lehrer (können) aufgrund ihrer beruflichen Einstellung die Einbindung des Berufsbildungsprojekts in die akademische Sekundarbildung ablehnen. Einige (...) äußerten Bedenken darüber, dass der Unterricht teilweise außerhalb des Schulgebäudes stattfand. (...) Andere wiederum wiesen auf die zusätzlichen Kosten für die Schüler hin, die durch die Teilnahme an Berufsbildungseinheiten und den Kauf der notwendigen Materialien entstünden.“**

**„(...) Es gab Schwierigkeiten bei der Einrichtung von Schulen als anerkannte Ausbildungsträger im Programm für Berufsbildung an Schulen. Dabei bestanden die größten Probleme darin, die notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen und Personal zu finden, das Lehrerfahrung im Bereich der Berufsbildung hatte und bereit war, an einem zweijährigen Programm teilzunehmen.“**

## Danksagung

Der Autor dankt seinen Kollegen von der University of Melbourne, insbesondere dem außerordentlichen Professor Richard Teese (Direktor, Educational Outcomes Research Unit) und Ms. Kate O'Brien (Forschungsassistentin), deren Ratschläge, Erfahrungen und detaillierte Kenntnisse des Programms für Berufsbildung an Schulen in diesen Artikel eingeflossen sind. Ferner dankt der Autor Mr. Howard Kelly und Mr. Graeme Luck vom Bildungsministerium von Victoria, das die diesem Bericht zugrunde liegende Forschung finanziert hat, für ihre Unterstützung und ihr Engagement.





### Bibliographie

- Australian Education Council** (1991) *Review into Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training*, report of the Australian Education Council Review Committee, AGPS, Canberra.
- Baudelot C. und Establet R.** (1971) *L'Ecole Capitaliste en France*, Maspero, Paris.
- Blunden R.** (1996) „The Mind Dependency of Vocational Skills“ in *Journal of Vocational Education and Training*, Bd. 48, Nr. 2.
- Board of Studies** (1999) *Curriculum, Assessment and Certification of vocational education and training in Schools*, Commonwealth of Australia, Canberra.
- Commonwealth of Australia** (1994) *Working Nation – Policies and Programmes*, AGPS, Canberra.
- Edwards T., Gewirtz S. und Whitty G.** (1992) „Whose Choice of Schools? Making Sense of City Technology Colleges“ in Arnot, M. und Barton, L. (Hrsg.) *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Triangle Books, Wallingford, Oxfordshire.
- Halpin D.** (1992) „Staying On and Staying In: comprehensive schooling in the 1990s“ in Arnot, M. und Barton, L. (Hrsg.) *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Triangle Books, Wallingford, Oxfordshire.
- Hickox M.** (1995) „Situating Vocationalism“ in *British Journal of Sociology of Education*, Bd. 16, Nr. 2.
- Labaree, D.F.** (1997) *How to succeed in school without really learning: the credentials race in American education*, Yale University Press, New Haven.
- National Board of Employment Education and Training (NBEET)** (1993) *Post-compulsory Education and Training Arrangements in the Australian States and Territories*, AGPS, Canberra.
- National Board of Employment Education and Training (NBEET)** (1994) *Education and Training for 16-18 year-olds: Some Reflections from Europe*, AGPS, Canberra.
- Polesel J., Teese R., O'Brien K. und Unger S.** (1998) *A Study of Post-Schooling Destinations - Destinations of Students Enrolled in vocational education and training in Schools Programmes in 1997*, Department of Education und University of Melbourne.
- Psacharopoulos G.** (1997) „Vocational Education and Training Today: challenges and responses“ in *Journal of Vocational Education and Training*, Bd. 49, Nr. 3.
- Sweet R.** (1995) *All of their talents? Policies and programmes for fragmented and interrupted transitions*, Dusseldorp Skills Forum.
- Teese R.** (1999), *Early Leaving and Educational and Economic Disadvantage in Victoria: a Geographical Analysis*, Department of Education, Victoria.
- Victorian Tertiary Admissions Committee** (1994) *VTAC Bulletin*, Victoria.



# Curriculumentwicklung im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Deutschland



**Klaus  
Halfpap**

*Leitender Regie-  
rungsschuldirektor  
a. D. bei einer  
Bezirksregierung in  
Nordrhein-Westfalen*

## Rechtsrahmen

In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland besteht eine neun- oder zehnjährige allgemeine Schulpflicht. Danach können die Jugendlichen entweder eine allgemeinbildende Schule weiter besuchen, um nach insgesamt 13 Jahren die allgemeine Hochschulreife (Abitur) zu erwerben, oder eine Berufsausbildung beginnen und ihre Berufsschulpflicht erfüllen.

Die Mehrzahl der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung anstreben, bemüht sich um einen Ausbildungsplatz in einem Betrieb, um z. B. Bankkaufmann<sup>1</sup>, Kraftfahrzeugmechaniker oder Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker oder -Kaufmann zu werden. Die Ausbildungsdauer beträgt in der Regel 3 bis 3½ Jahre. Zum System dieser Berufsausbildung gehört die gleichzeitige Ausbildung am zweiten Lernort: Berufsschule. Deswegen wird von dualer Berufsausbildung mit den beiden Säulen dieses Systems gesprochen: Betrieb und Berufsschule (vgl. auch Zedler 1996). Dies erfordert eine intensive Lernortkooperation auf allen Ebenen der beruflichen Bildung (vgl. z.B. Pätzold/Walden 1995).

Die duale Berufsausbildung absolvieren aber nicht nur Jugendliche nach Erfüllung ihrer allgemeinen Schulpflicht, sondern zunehmend auch Jugendliche mit Hochschulreife. So betrug der Anteil der Auszubildenden mit Hochschulreife 1998 durchschnittlich bereits 16,5 %, bei den Banken sogar 69 % (Deutscher Instituts-Verlag 1999).

In diesem Zusammenhang kann nur angemerkt werden, daß es in Deutschland

neben dem System der dualen Berufsausbildung auch eine schulische Berufsausbildung gibt. Sie ist ein- bis dreijährig und ermöglicht eine Berufsvorbereitung, eine Berufsgrundbildung oder eine Berufsausbildung nach den Vorschriften eines Landes oder neuerdings auch den Erwerb eines Berufsabschlusses, der dem einer dualen Berufsausbildung entspricht.

Grundlage für die Berufsausbildung im dualen System ist das Berufsbildungsgesetz. Die Ausbildung der ca. 350 staatlich anerkannten Berufe wird durch Ausbildungsordnungen geregelt. Sie werden unter Mitwirkung des Bundesinstituts für Berufsbildung vom zuständigen Bundesfachminister im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erlassen. Die Ausbildungsordnungen legen für den Lernort Betrieb fest: die Ausbildungsdauer, die Ziele und Inhalte der Ausbildung, deren sachliche und zeitliche Gliederung sowie die Prüfungsanforderungen.

In der Bundesrepublik Deutschland haben die Länder die Kulturhoheit. Deshalb sind diese für die Ordnung des Berufsschulunterrichts zuständig. Entsprechend der bundeseinheitlich geregelten Ausbildung in den Betrieben muss auch der Berufsschulunterricht in allen Ländern nach gleichen Grundsätzen erteilt werden. Die Konferenz der Kultusminister der 16 Länder (KMK) erlässt daher Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Einen berufsübergreifenden Unterricht (z. B. Deutsch/Kommunikation, Politik oder eine Fremdsprache) regeln die Länder in eigener Zuständigkeit.

Die Ausbildungsordnungen und die Rahmenlehrpläne sind wichtige Ord-

**Diese ausschnittsweise wiedergegebenen, empirisch untermauerten Erfolge ganzheitlichen Lernens zeigen, dass das didaktische Konzept der neuen Rahmenlehrpläne in Deutschland zur Entwicklung umfassender Handlungsfähigkeit zukunftsbedeutsam ist, wenn es konsequent umgesetzt wird.**

<sup>1</sup> Alle Berufs- und andere Personenangaben erfolgen wegen der flüssigeren Lesbarkeit nur in der männlichen Form. In den Originaltexten wird stets nach einem Querstrich auch die volle weibliche Fassung angegeben (z. B. Bankkaufmann/Bankkauffrau).



**„Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen einen gemeinsamen Bildungsauftrag. In den Ausbildungsordnungen wird das Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit in der Regel wie folgt zusammengefasst: selbständiges Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben.“**

nungsmittel der dualen Berufsausbildung in Deutschland.

Zur Erarbeitung der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Berufsschulunterricht und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen hat die KMK 1996 Handreichungen beschlossen (vgl. Sekretariat). Sie enthalten Vorgaben für die Arbeit der Rahmenlehrplan-Ausschüsse. Die Rahmenlehrpläne werden von Pädagogen erarbeitet, die von den Kultusministern der Länder benannt werden; ein Land hat den Vorsitz. Das Sekretariat der KMK betreut die Arbeit.

Diese Rahmenlehrpläne sind die Curricula für den berufsbezogenen Berufsschulunterricht. Das Verfahren der Entwicklung wurde soeben erläutert. Im Folgenden wird die inhaltliche Curriculumentwicklung dargestellt.

## Didaktischer Rahmen

Bereits 1970 hat die Bildungskommission des (damaligen) Deutschen Bildungsrates (S. 58) formuliert, was nunmehr bei den Rahmenlehrplänen mehr oder weniger konsequent realisiert wird. Das Curriculum „bezieht sich auf die Lernprozesse: Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen soll der Lernende erwerben? Mit welchen Gegenständen und Inhalten soll er konfrontiert werden? In welchen Lernschritten, in welcher Weise und anhand welcher Materialien soll er lernen? Wie soll das Erreichen der Lernziele festgestellt werden? ... Curriculum bedeutet das inhaltliche und didaktische Programm eines Lernvorgangs.“

Danach hat ein Curriculum vor allem Aussagen zu machen über:

- das Ziel (hier) beruflicher Bildung, d.h. den Bildungsauftrag der Berufsschule,
- didaktische Grundsätze zur Gestaltung des Unterrichts sowie
- Inhalte und Struktur des „didaktischen Programms“.

Zu diesen Punkten eines Curriculums werden in den erwähnten Handreichungen Vorgaben gemacht, die im Folgenden er-

läutert und anhand von zwei Beispielen konkretisiert werden. Weitere meines Erachtens wichtige Anforderungen an Curricula für berufsbildende Schulen werden auf Bundesebene nicht eingelöst. Hierzu gehören vor allem (vgl. Halfpap 1998):

- das Bildungsgangkonzept als Strukturierungselement bildungsgangbezogenen Lernens,
- arbeits- und lernorganisatorische Rahmenbedingungen (z. B. Bildungsgangkonferenzen, Fachraumkonzepte, Stundenplangestaltung),
- Grundsätze der Bewertung der Leistung der Lernenden,
- Hinweise zur didaktischen Jahresplanung.

Bei der Umsetzung der Rahmenlehrpläne in den Ländern werden hierzu jedoch Vorgaben gemacht: z. B. in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 1997).

## Bildungsauftrag der Berufsschule

Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen einen gemeinsamen Bildungsauftrag. In den Ausbildungsordnungen wird das Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit in der Regel wie folgt zusammengefasst: selbständiges Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben.

Für die Berufsschule hat die KMK (vgl. Sekretariat 1991) das Ziel beruflicher Bildung differenzierter formuliert:

- Vermittlung einer Berufsfähigkeit, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- Entwicklung beruflicher Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in
- Arbeitswelt und Gesellschaft, auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas;
- Wecken der Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung;



□ Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewußt zu handeln.

In der KMK-Vereinbarung von 1996 (vgl. Sekretariat) wird dieser Bildungsauftrag der Berufsschule wie folgt zusammengefasst: Die Berufsschule will „zur Erfüllung der Aufgaben in Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.“

Um dies zu erreichen, muß die Berufsschule

□ „den Unterricht an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont“;

□ berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen fördern;

□ das Bildungsangebot differenzieren und flexibel gestalten;

□ auch Behinderte und Benachteiligte umfassend unterstützen und fördern;

□ Umweltbildung durchführen.

Diese Ziele sind auf die Entwicklung von Handlungskompetenz mit den Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz (Personalkompetenz) und Sozialkompetenz gerichtet, woraus Methoden- und Lernkompetenz erwachsen. Das Ziel beruflicher Bildung „umfassende Handlungsfähigkeit“ habe ich in Bezug auf wesentliche Kompetenzbereiche (vgl. z. B. Ott 1997, S. 33) und zukunftsbedeutsame Qualifikationen strukturiert und in der Abbildung „Zielfunktion des Arbeitslernens“ veranschaulicht. Auch die Wirtschaft fordert: „Die moderne Arbeitswelt verlangt nach einem Verbundsystem aus Wissen und Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen und Handlungsorientierungen“ (Schlaffke 1996, S. 24).

## Didaktische Grundsätze

Die von der KMK herausgestellten didaktischen Grundsätze zur Erarbeitung der Rahmenlehrpläne (vgl. Sekretariat 1996) sind aus handlungstheoretischer Sicht so

wichtig, dass sie generell für die Entwicklung von Curricula für berufsbildende Schulen leitend sein sollten:

□ Lernen erfolgt für und durch Handeln. Didaktische Bezugspunkte sind Situationen.

□ Handlungen sind von den Lernenden möglichst selbständig zu planen, auszuführen und zu beurteilen.

□ Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der Wirklichkeit fördern.

□ Lernen hat die Erfahrungen der Lernenden zu integrieren. Gesellschaftliche Auswirkungen der Handlungen sind zu reflektieren.

□ Lernen hat soziale Prozesse einzubeziehen (z. B. zur Interessenerklärung und Konfliktbewältigung).

Fach- und handlungssystematische Strukturen sind zu verschränken. Der Lernende steht als Subjekt im Zentrum des Lernens und ist nicht - wie traditionell üblich - Objekt des Lehrens.

## Inhalte und Struktur der Rahmenlehrpläne

Die Rahmenlehrpläne bestehen aus drei Teilen: Im ersten Teil werden der generelle Bildungsauftrag der Berufsschule sowie die leitenden didaktischen Grundsätze übernommen. Im zweiten Teil werden zu dem jeweiligen Ausbildungsberuf der spezielle Rechtsrahmen dargestellt sowie die Ziele und Grundsätze für diesen Beruf konkretisiert. Der dritte Teil ist dann das gravierend Neue: eine didaktische Struktur der Inhalte und Ziele nach Lernfeldern, nicht mehr nach Fächern. „Lernfelder sind didaktisch begründete und für den Unterricht aufbereitete Handlungsfelder“ (Bader 1998, S. 211). In der Regel umfasst ein Rahmenlehrplan 10 bis 20 Lernfelder.

Die Lernfelder enthalten 1. die Inhalte der Ausbildung, 2. die Ziele als Elemente beruflicher Handlungskompetenz und 3. Zeitrichtwerte. Die Inhalte orientieren sich „an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen.“ Die Angabe von Inhalten widerspricht dem vorangestellten Grundsatz der Situationsorientierung. Hier wäre die exemplarische Nennung von Handlungssituationen

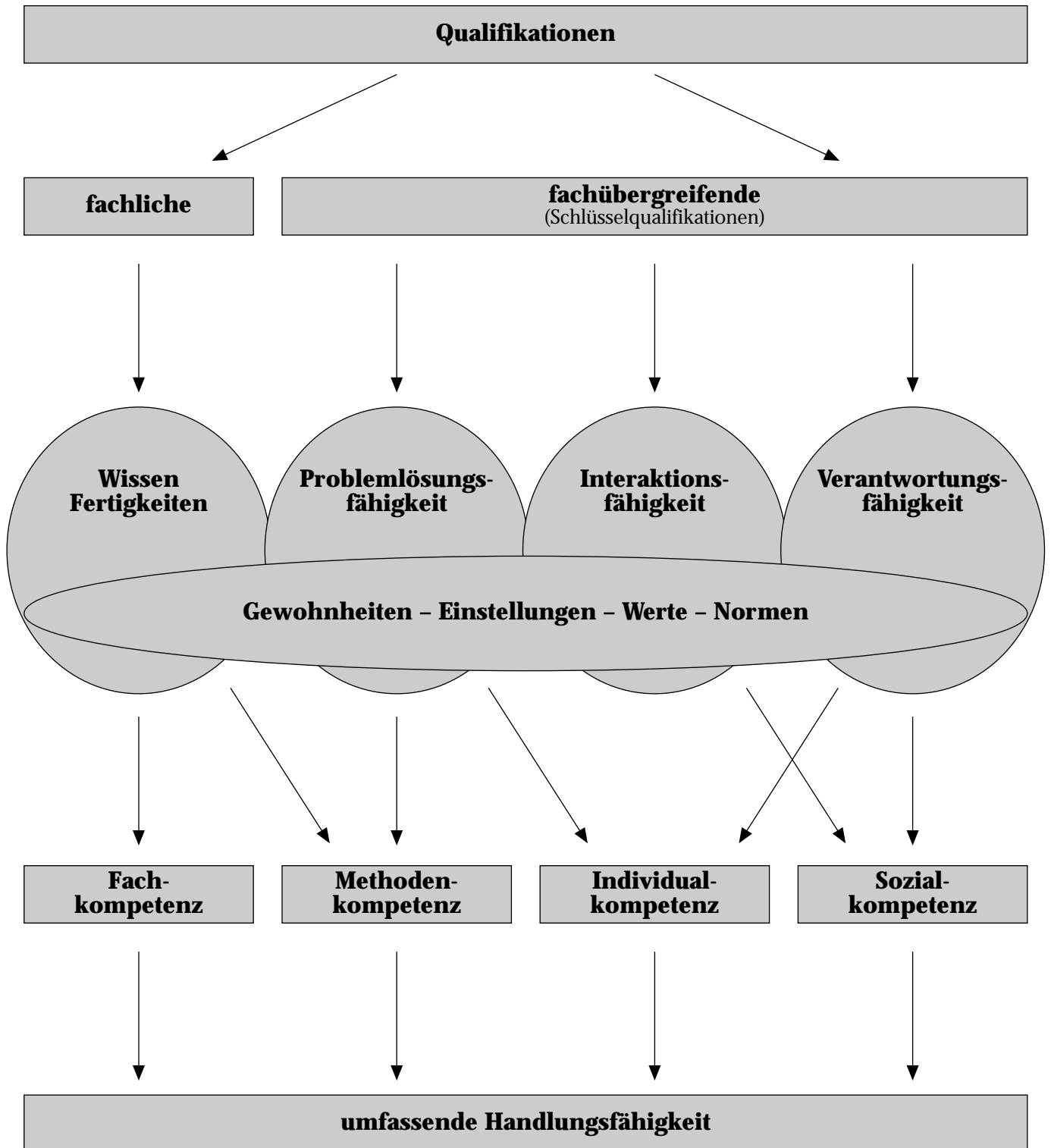
***In der KMK-Vereinbarung von 1996 (vgl. Sekretariat) wird dieser Bildungsauftrag der Berufsschule wie folgt zusammengefasst: Die Berufsschule will „zur Erfüllung der Aufgaben in Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.“***

***Neu ist „(...) eine didaktische Struktur der Inhalte und Ziele nach Lernfeldern, nicht mehr nach Fächern. ‘Lernfelder sind didaktisch begründete und für den Unterricht aufbereitete Handlungsfelder’ (...)“***



Abbildung 1:

**Zielfunktion des Arbeitslernens**





(Halfpap 1996, S. 28) oder Lernsituationen (Bader/Schäfer 1996, S. 229) handlungstheoretisch konsequent. Die Ziele beziehen sich auf Ergebnisse, die von den Lernenden in einem Lernfeld erreicht werden sollen.

Für jedes Lernfeld wird ein Zeitrichtwert für die Behandlung im Unterricht pro Ausbildungsjahr in Unterrichtsstunden (45 Minuten) festgelegt. Dadurch kann jedes Lernfeld im Rahmen der Gesamtbildung auch quantitativ gewichtet werden. Der berufsbezogene Unterricht umfasst in der Regel 8 Wochenstunden, also 320 Stunden bei 40 Unterrichtswochen. Der gesamte Berufsschulunterricht umfasst mindestens 12 Wochenstunden (480 Unterrichtsstunden im Jahr), so dass mindestens vier Wochenstunden für den berufsübergreifenden Unterricht und für Wahlfächer von den Ländern inhaltlich bestimmt werden.

Bei der Festlegung der empfohlenen Unterrichtszeit für die Bearbeitung der Lernfelder wird von höchstens 80 % der möglichen Unterrichtsstunden ausgegangen. Dadurch wird auch eine inhaltliche Überfrachtung der Lehrpläne vermieden. Ausdrücklich wird „auf Vollständigkeit im Sinne fachwissenschaftlicher Tradition verzichtet, nicht jedoch auf die Vermittlung von Überblick und Systematik, die Voraussetzungen für das Denken in Zusammenhängen sind.“

Die Strukturierung des Rahmenlehrplans nach Lernfeldern soll ganzheitliches Lernen anregen und ganzheitliche handlungsorientierte Prüfungen unterstützen. Die Prüfung für die neuen Informations- und Telekommunikationsberufe besteht daher in der Bearbeitung praxisrelevanter Fälle sowie aus einer betrieblichen Projektarbeit mit Projektdokumentation und Projektpräsentation.

Das Beispiel 1 (vgl. Abbildung) aus dem Rahmenlehrplan für die Ausbildung zum Bankkaufmann (Stand: Dezember 1997) veranschaulicht nicht nur das Strukturierungskonzept, sondern lässt auch erkennen, dass z. B. „das Konto“ als Beratungsgegenstand für Kunden bearbeitet werden soll.

Das Beispiel 2 (vgl. Abbildung) aus dem Rahmenlehrplan für den Ausbildungsbe-

ruf Hörgeräteakustiker (Stand: Februar 1997; hier nur auszugsweise wiedergegeben) zeigt u. a., dass Lernfelder in mehreren Ausbildungsjahren zu bearbeiten sind. Hier soll im Sinne eines Spiralcurriculums im Bildungsgang aufbauend und erweiternd gearbeitet werden. Das erfordert eine langfristige didaktische Planung. In Nordrhein-Westfalen wird z. B. eine didaktische Jahresplanung gefordert, die von allen in einem Bildungsgang unterrichtenden Lehrern in einer Bildungsgangkonferenz zu erarbeiten ist.

## Zur bildungspolitischen Diskussion in Deutschland

Die neue Struktur der Rahmenlehrpläne nach Lernfeldern statt nach Unterrichtsfächern hat in Deutschland eine heftige Diskussion unter den Berufs- und Wirtschaftspädagogen ausgelöst. Goldbach hat sie 1998 für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung zusammengefasst. Entgegen der Position des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen (1996), der für einen Erhalt der Fächer plädiert, spricht sich Goldbach für einen lernfeldorientierten Unterricht in der Berufsschule aus und erläutert, wie dieses Konzept in Niedersachsen umgesetzt wird (vgl. auch Goldbach 1999). Für eine Lernfeldstruktur sprechen nach Goldbach (1998, S. 303/305) insbesondere eine verstärkte Vernetzung des Informations- und Kommunikationswesens im Zuge der Globalisierung, die auf traditionelle Fächergrenzen keine Rücksicht nimmt, sowie die drei „curricular-didaktischen Eckpfeiler des Lernfeldkonzeptes: Praxis-/Situationsbezug, Persönlichkeitsbezug, Wissenschaftsbezug.“

In Nordrhein-Westfalen wird am Konzept der Unterrichtsfächer festgehalten: die vorgegebenen Lernfelder werden verschiedenen Fächern zugeordnet. Dies widerspricht dem didaktischen Konzept ganzheitlichen Lernens und erfolgt sehr willkürlich (vgl. Teichmann 1998, S. 189). Die vorgeschriebenen Phasen fächerverbindenden Lernens durch Bearbeitung von Handlungssituationen sind zwar ein richtiger, meines Erachtens jedoch ein nicht ausreichender Schritt zur Einlösung des durch die KMK vorgegebenen didaktischen Konzepts. Für den Ausbildungs-



**„In Deutschland wurden mehrere Modellversuche durchgeführt, die fächerverbindendes Handlungslernen erprobten und evaluierten. Von vier Beispielen wird berichtet. Sie zeigen, dass durch Modellversuche der 'steinige Weg' zu einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung im Lernort Schule geebnet werden kann und dass sich in Bezug auf die Lernortkooperation noch wenig geändert hat.“**

beruf Bankkaufmann bleibt auch Berlin beim Fächerprinzip (vgl. Noll 1998). Parczynski (1998) schlägt eine Zusammenfassung der Lernfelder nach Prüfungsfächern vor.

Für gewerblich-technische Bildungsgänge ist das Lernfeld-Konzept anscheinend weniger problematisch. Nach Bader/Schäfer (1998, S. 233) überwiegen die Chancen dieses Konzepts für eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung gegenüber den Grenzen, die sie vor allem in den mangelnden schulischen Rahmenbedingungen sehen. Die lassen sich ja ändern, wenn man will!

Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, eine Übersicht darüber zu geben, wie unterschiedlich die Länder der Bundesrepublik Deutschland das Lernfeld-Konzept in ihren Lehrplänen umsetzen. Die gegebenen Beispiele zeigen das Bemühen, entweder die Tradition der Fächer zu bewahren und ihnen die Lernfelder zuzuordnen, oder Lernfelder als neue Strukturierungselemente für den Berufsschulunterricht zu nehmen. Im letzten Fall wird dann beim berufsbezogenen Unterricht entweder auf Fächer ganz verzichtet (z. B. in Brandenburg) oder die Lernfelder werden in fachliche Abschnitte untergliedert (z. B. in Thüringen).<sup>2</sup>

## Aus der Praxis ganzheitlichen Lernens

Seit 1997 werden in den Ländern neue Richtlinien und Lehrpläne für den Berufsschulunterricht erarbeitet und in den Schulen erprobt. Aus dem Lernort Schule liegen noch keine zusammenfassenden Evaluationsergebnisse vor. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat jedoch im Juli 1999 die Abschlussberichte der „Evaluation der Büroberufe“ aus dem Lernort Betrieb veröffentlicht (vgl. Literaturverzeichnis). Daraus ergibt sich, dass die neu geordneten Büroberufe bei den Betrieben und Auszubildenden eine große Akzeptanz gefunden haben. Besonders stark sind die Verhältnisse für die Ausbildung zum Kaufmann für Bürokommunikation in der Industrie, im Handel und im Handwerk gestiegen. Übereinstimmend negativ wird in allen Bereichen die mangelnde Kooperation mit der Berufs-

schule festgestellt, obwohl ihr eine wichtige Funktion für die Qualität beruflicher Bildung im dualen System von allen Beteiligten zugesprochen wird. Im Lernort Betrieb werden nach den Grundsätzen der Handlungsorientierung gezielt auch fachübergreifende Qualifikationen gefördert. In der Berufsschule herrscht dagegen noch der Frontalunterricht vor, wenn auch zunehmend neuere methodische Ansätze (z. B. Projekte, Gruppenarbeit, fachübergreifender Unterricht) umgesetzt werden.<sup>3</sup>

In Deutschland wurden mehrere Modellversuche durchgeführt, die fächerverbindendes Handlungslernen erprobten und evaluierten. Von vier Beispielen wird berichtet. Sie zeigen, dass durch Modellversuche der „steinige Weg“ zu einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung im Lernort Schule geebnet werden kann und dass sich in Bezug auf die Lernortkooperation noch wenig geändert hat.

Beim Modellversuch „WOKI“<sup>4</sup> wurden Lernarrangements als durchgängiges Konzept ganzheitlichen Lernens erprobt und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung entwickelt. Ein Lernarrangement ist eine inhaltlich und zeitlich begrenzte, verhältnismäßig komplexe und strukturierte Situation, die eine Vielzahl von Qualifikationen fördert und „bei der die Eigenaktivität der Lernenden im Sinne von Lernhandeln“ im Vordergrund steht (Diephold u. a. 1991, S. 82 ff.). Ein Curriculum muss deshalb über den bisher üblichen Stoffkatalog hinausgehen und einem umfassenden und integrativen Ansatz entsprechen. Vorgeschlagen wird eine Flexibilisierung und Modularisierung des schulischen Curriculums.

Beim Modellversuch „BUBILE“<sup>5</sup> wurden ganzheitliche Lernansätze in der Umweltbildung in Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule in mehreren Berufsfeldern an sieben Schulen in mehreren Bundesländern entwickelt und erprobt (vgl. Drees/Pätzold 1997). Dieser Modellversuch machte viele Problemfelder bei innovativen Ansätzen beruflicher Bildung transparent. So empfanden es z. B. die Lehrenden als Zusatzbelastung, sich nicht nur inhaltlich in die Umweltbildung einzuarbeiten, sondern generell in neue Lernkonzepte und deren Umsetzung, die dem

2) Vgl. hierzu die von den Ländern erlassenen Richtlinien und Lehrpläne.

3) Zumindest wird dies für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Bürokommunikation (Industrie/Handel und Handwerk) festgestellt. Die Verwaltungen des öffentlichen Dienstes berichten jedoch für den Ausbildungsberuf „Fachangestellter für Bürokommunikation“, dass im Berufsschulunterricht Gruppenunterricht und andere Formen der Wissensvermittlung statt Frontalunterricht nur selten eingesetzt werden.

4) Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien

5) Entwicklung und Erprobung ganzheitlicher Lernansätze in der Umweltbildung in Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule



didaktischen Konzept der Handlungsorientierung folgen. Die Lernenden zeigten dagegen ein großes Sachinteresse an dem bedeutungsvollen Thema „Umwelt“ und waren sehr motiviert durch neue Lernformen, speziell der Projektarbeit. Allerdings hatten auch viele Lernende Schwierigkeiten, mit den anspruchsvollen, ihnen nicht geläufigen Lernformen zurechtzukommen (a.a.O., S. 108). An der Lernortkooperation bestand mangelndes Interesse.

Beim Modellversuch Lernbüro wurden Lehrkräfte zur Gestaltung fächerverbindenden kaufmännischen Arbeitslernens in Modellbetrieben des Landes Brandenburg qualifiziert. Diese Qualifizierung war auch Grundlage für den Unterricht in den neu geordneten Büroberufen (vgl. Halfpap/Oppenberg/Richter 1996). Dieser Modellversuch bestätigte, dass handlungsorientierter Unterricht, besonders in der Form des Arbeitslernens im Lernbüro (Verzahnung von Theorie und Praxis), zu Kompetenzerweiterungen im Bereich der Fachkompetenz sowie der Methoden- und der Sozialkompetenz führt.

Meines Wissens wurde ganzheitliches, selbstorganisiertes Lernen im Berufsschulunterricht ohne Unterrichtsfächer in jeweils einem halben Jahr am konsequentesten in dem Modellversuch „Werkstattlabor“ im Land Schleswig-Holstein erprobt und evaluiert (vgl. Halfpap/Marwede 1994). Vier Gruppen von Auszubildenden zum Zerspanungsmechaniker konnten und mussten ihr Lernen bei der Bearbeitung einer komplexen Arbeitsaufgabe weitgehend selbst organisieren. Sie wurden dabei von einem Team von zwei bis drei Lehrern unterstützt. Zentral war die Förderung von Schlüsselqualifikationen durch entsprechende Lernorganisationsformen, wie Einzel-, Gruppen-, Plenumsarbeit, unter der Leitmaxime: selbständiges Planen, Durchführen und Bewerten der Arbeitsaufgabe. Dabei hat sich ergeben, dass sich das Verhalten der Lernenden vom „Konsumenten von Wissen“ zum „aktiven Gestalter eigenen Lernens“ sowie das Verhalten der Lehrenden vom „Lehren“ zum „Lernen lassen“ erst entwickeln muss. Das war ein längerer Prozess. Alle Auszubildenden haben ihre damals noch grundsätzlich auf Faktenwissen ausgerichteten Abschlussprüfungen bestanden (teilweise besser als die Vergleichs-

**Tabelle 2****2. Lernfeld: Konten führen**

**I. Ausbildungsjahr**  
**Zeitrichtwert: 80 Stunden**

**Zielformulierung:**

Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Nutzungsmöglichkeiten von Bankkonten. Sie unterscheiden verschiedene Kontoarten und beraten Kunden bei der Wahl der Kontoart sowie bei Kontoverfügungen. Sie analysieren Probleme bei der Kontoführung und erarbeiten Lösungsvorschläge. Sie verstehen Kontoführung als kundenorientierte Dienstleistung und beachten dabei die Rechte der Kunden als Verbraucher. Sie beraten Kunden bei der Auswahl der Zahlungsformen.

**Inhalte:**

- Kontenarten im Überblick
- Kontoeröffnung für Privat- und Firmenkunden: Kontovertrag, Legitimationsprüfung, Rechtsfähigkeit und Geschäftsfähigkeit, Allgemeine Geschäftsbedingungen
- Kontoverfügungen durch Kontoinhaber, gesetzliche Vertreter, Bevollmächtigte, Treuhänder
- Zahlungen mit Überweisungen, Schecks, Lastschriften und Karten im Überblick
- Reisezahlungsmittel im Überblick
- Maßnahmen zur Verhinderung von Geldwäsche
- Kontoabrechnung von kreditorischen und debitorischen Privatgirokonten
- Kontoführung bei Tod des Kontoinhabers
- Bankgeheimnis und Bankauskunft, Datenschutz

**Tabelle 3****12. Lernfeld: Hörgerätekenndaten erfassen sowie Hörsysteme warten und instandsetzen**

**1./2./3. Ausbildungsjahr**  
**Zeitrichtwert: 50/40/40 Stunden**

**Zielformulierung:**

Die Schülerinnen und Schüler sollen Fehler im Bereich des Gehäuses, der Energieversorgung, der Bedienungselemente, der Wandler und der akustischen Signalwege von Hörsystemen erkennen, angemessen beschreiben und im Hinblick auf Möglichkeiten der Fehlerbeseitigung beurteilen können. Dazu sollen sie systematisch die Funktion der Hörsysteme überprüfen können. Sie sollen begründet entscheiden können, ob eine Reparatur sinnvoll ist und ob sie mit eigenen Mitteln möglich ist...

**Inhalte:**

- grundsätzliche Funktionsweise von elektronischen Hörsystemen und deren Bestandteile, Fehlersuche und Fehlerbeschreibung
- optische Kontrolle von Hörsystemen im Hinblick auf mechanische Fehler
  - Stromkreis, Spannung, Strom, Widerstand, Einsatz von Vielfachmeßgeräten
  - elektrische Energie und Leistung
  - ...
  - elektroakustische Wandler, akustische Signalwege
- .....





**„(...) das Verhalten der Lernenden vom „Konsumenten von Wissen“ zum „aktiven Gestalter eigenen Lernens“ sowie das Verhalten der Lehrenden vom „Lehren“ zum „Lernen lassen“ (muss sich) erst entwickeln (...).“**

gruppen mit traditionellem Fachunterricht). Die Lernenden haben darüber hinaus jedoch selbst erkannt, dass sie bei den sogenannten Schlüsselqualifikationen erstaunliche Lernzuwächse erzielt haben (a.a.O., S. 140 ff.):

- Sie konnten sich kooperativ selbst qualifizieren.
- Sie lernten motivierter als bei traditionell fachwissenschaftlich strukturiertem Unterricht.
- Sie erkannten Sinn und Nutzen ihres Lernens.
- Bei der Bearbeitung konkreter Handlungslernsituationen (vgl. Halfpap 1996, S. 26 ff.) konnten sie entsprechende Er-

fahrungen gewinnen und diese reflektieren.

- Sie erkannten, dass sie auch Sozialverhalten effektiv durch reflektiertes Tun erwerben.
- Sie mussten lernen, Entscheidungsfreiräume zu nutzen und mit Informationsmaterial umzugehen.

Diese ausschnittsweise wiedergegebenen, empirisch untermauerten Erfolge ganzheitlichen Lernens zeigen, dass das didaktische Konzept der neuen Rahmenlehrpläne auf Bundesebene zur Entwicklung umfassender Handlungsfähigkeit zukunftsbedeutsam ist, wenn es in den Ländern konsequent umgesetzt wird.

#### Literaturverzeichnis

**Bader, Reinhard:** Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen, in: Die berufsbildende Schule Heft 7-8/1998, S. 211 ff.

**Bader, Reinhard / Schäfer, Bettina:** Lernfelder gestalten - Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation, in: Die berufsbildende Schule, Heft 7-8/1998, S. 229 ff.

Berufsbildungsgesetz von 1969, zuletzt geändert 1998, z. B. veröffentlicht in der Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen, 13. Ausgabe 1998/99, S. 189 ff.

**Bundesinstitut für Berufsbildung** (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen..., 2. veränderte Ausgabe, Berlin/Bonn 1994

**Bundesinstitut für Berufsbildung** (Hrsg.): Projekt 3.2004 „Evaluation der Büroberufe“: Abschlussbericht zum Ausbildungsberuf: Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie/Handel), Bürokaufmann/Bürokauffrau (Handwerk), Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (Industrie/Handel und Handwerk), Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst), jeweils Berlin, im Juli 1999

**Deutscher Bildungsrat:** Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970

Deutscher Instituts-Verlag 46/1999, veröffentlicht im Informationsdienst der deutschen Wirtschaft, Jahrgang 25, Nr. 46 vom 18.11.1999

**Diephold, Peter** u. a.: Modellversuch WOKI - Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologie - Gemeinsamer Endbericht, Göttingen 1991

**Drees, Gerhard / Pätzold, Günter:** Umweltbildung in Berufsschule und Betrieb, Frankfurt am Main 1997

**Goldbach, Arnim:** Lerngebiete/Lernfelder oder Unterrichtsfächer für die Berufsschule?, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 9/1998, S. 300 ff.

**Goldbach, Arnim:** Aspekte der Curriculumentwicklung in Niedersachsen um die Mitte der 90er-Jahre in den Berufsbereichen „Wirtschaft und Verwaltung“ sowie „Gesundheit“ - unter besonderer Berücksichtigung der Berufsschule, in: Erziehungswissenschaft und Beruf; Heft 1/1999, S. 3 ff.

**Halfpap, Klaus:** Lernen lassen - Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln, Darmstadt.

**Halfpap, Klaus:** Curricula für berufsbildende Schulen handlungsorientiert konstruieren und evaluieren, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 2/1998, S. 166 ff.

**Halfpap, Klaus / Marwede, Manfred** (Hrsg.): Werkstattlabor, Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch, Band 2, Schwerte 1994 [Kurzfassung im Internet: <http://www.ipts.de/ipts23/wela/wela-ind.htm>: download: 01/2000]

**Halfpap, Klaus / Oppenberg, Heinbernd / Richter, Dirk:** Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg, herausgegeben vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, Band 3, Ludwigfelde 1996

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg. in der Schriftenreihe „Schule in NRW“): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung Kauffrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel (Heft 4103), Industriekauffrau/Industriekaufmann (Heft 4104), Speditionskauffrau/Speditionskaufmann (Heft 4157), jeweils 1. Auflage 1997

**Noil, Friedrich:** Ein Mittelweg - Zur Umsetzung des KMK-Rahmenlehrplans für Bankkauffleute, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 7-8/1998, S. 249

**Ott, Bernd:** Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens, Berlin 1997

**Pätzold, Günter / Waiden, Günter** (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1995

**Perczynski, Hans:** Neuordnung des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 7-8/1998, S. 243 ff.

**Schlauffke, Winfried:** Die duale Berufsausbildung: Ein geschmälertes Erfolgssystem, in: Schlauffke, Winfried / Weiss, Reinhold (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung, Köln 1996, S. 8 ff.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, Bonn 1991

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn 1996

**Teichmann, Wolfgang:** Handlungssystematik und Fachsystematik - ein Widerspruch?, in: Die Kaufmännische Schule, Heft 9/1998, S. 187 ff.

Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen: Forderungen des VLW zu Vorgaben für die Erarbeitung von KMK-Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 9/1996, S. 301 ff.

**Zedler, Reinhard:** Stärkung der Berufsschule: Betriebe als Partner, in: Schlauffke, Winfried./ Weiss, Reinhold (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung, Köln 1996, S. 217 ff.



# Die aktive Rolle des Lernens und des sozialen Dialogs bei organisatorischen Veränderungen

## Einleitung

Die Zunahme von Wohlstand und Beschäftigung hängt in modernen Volkswirtschaften immer mehr von der Bereitstellung und Erhaltung hochqualifizierter und anpassungsfähiger Arbeitskräfte ab. In Europa hat bisher generell die Tendenz bestanden, hohe Qualifikationen, Ausbildung, effiziente Kommunikationssysteme und eine konsensfähige Organisationsform als Teil des komparativen Vorteils von Betrieben zu betrachten. Im heutigen Kontext wird dies jedoch durch in sich widersprüchliche Strategien in Frage gestellt, bei denen Konzepte wie Deregulierung, Einstellung und Entlassung, niedrige Qualifikationen und niedrige Löhne im Mittelpunkt stehen und die zentrale Bedeutung der Investitionen des Unternehmens in Humanressourcen und der Mechanismen für den sozialen Dialog keine Beachtung findet. Heutzutage stehen Vorstellungen vom freien Markt, unitaristisch verordnete Veränderungen und Rationalisierungspolitiken im Wettstreit mit anderen Modellen für organisatorische Veränderungen, die eine erhebliche Verbesserung der Qualifikationen und einen anspruchsvollen sozialen Dialog erfordern. Die Argumente für die Bedeutung des Humankapitals und die Vorschläge, wie es innerhalb von Unternehmen am besten weiterentwickelt werden kann, gewinnen zunehmend an Brisanz.

Im EU-Rahmen versteht man unter ‚sozialem Dialog‘ die formale, institutionelle Beziehung zwischen den Sozialpartnern, definiert als Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände, auf europäischer, nationaler und sektoraler Ebene. Das offizielle Konzept beruht auf formalen, institu-

tionalisierten, hierarchisch organisierten Beziehungen – eine Vorstellung, bei der bekanntermaßen eine Menge unternehmensinterne Beziehungen unberücksichtigt bleiben, die sich auf aktive Mitwirkung und partnerschaftliche Verhältnisse stützen und die Humanressourcen und die Ergebnisse am Arbeitsplatz nachhaltig verändern.

Der in diesem Artikel behandelten Forschungsarbeit liegt folgende Hypothese zugrunde: Der soziale Dialog kann bei der Kompetenzentwicklung, dem Erwerb neuer Kenntnisse, der Ausbildung und dem Ausbau der Investitionen der Unternehmen in Humankapital eine entscheidende Rolle spielen. Offen ist bislang die Frage, wie die Unternehmen die Arbeitnehmer und ihre Vertreter einbeziehen, welche gemeinsamen Foren gebildet werden und wie der erforderliche kulturelle Wandel präsentiert und vollzogen wird. Wichtig ist hier, die Veränderung im weiteren Sinn als eine Entwicklung zu begreifen, die über die Einführung einer Reihe von Techniken zur Verbesserung der Fähigkeiten, der Ausbildungspakete und der Entwicklungsstrategien hinausgeht. Eine solche Veränderung reicht in den Bereich der Steigerung des Engagements, der kulturellen Erneuerung und der neuen Formen von Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern hinein. Diese Idee der verstärkten Gegenseitigkeit, die dem aktiven sozialen Dialog oder – wie wir es nennen wollen – der sozialen Partnerschaft zwangsläufig eine wichtige Rolle beimisst, ist von zentraler Bedeutung.

Manager fühlen sich zugegebenermaßen unwohl bei dieser Vorstellung von Gegenseitigkeit, denn im herkömmlichen Ma-

**Michael Kelleher**

*Direktor der Learning Futures Ltd. und ehrenamtlicher Forschungsbeauftragter der Universität Cardiff*

**Peter Cressey**

*Lehrbeauftragter für Soziologie*

**Die vorliegende Forschungsarbeit zeigt auf, dass sich trotz institutionalisierter Rahmenstrukturen ein sozialer Dialog zu Schlüsselfragen entwickelt hat und operationelle und strategische Prozesse in Gang setzt. Gerade hier können an die Stelle von institutionellen Formen des sozialen Dialogs innovativere und kreativere Modelle treten, die in der gegenwärtigen Theorie kaum erwähnt sind und damit für die politischen Entscheidungsträger in Zukunft eine Herausforderung darstellen. Die größte Herausforderung für die politischen Entscheidungsträger besteht darin, Maßnahmen zur Unterstützung solcher sozial innovativen Unternehmenspraktiken zu ergreifen und diese zugleich gegen die erforderliche Ausweitung von Schutzrechten und anderen positiven Rechten im Rahmen der vorgesehenen Sozialmaßnahmen abzuwägen.**



**„Der soziale Dialog kann bei der Kompetenzentwicklung, dem Erwerb neuer Kenntnisse, der Ausbildung und dem Ausbau der Investitionen der Unternehmen in Humankapital eine entscheidende Rolle spielen. Offen ist bislang die Frage, wie die Unternehmen die Arbeitnehmer und ihre Vertreter einbeziehen, welche gemeinsamen Foren gebildet werden und wie der erforderliche kulturelle Wandel präsentiert und vollzogen wird.“**

**„Unser Ziel bei diesem Forschungsprojekt war ein multidimensionaler Ansatz (...).“**

**„Das internationale Forscherteam betrieb anschließend Primärforschung an zwölf Unternehmensstandorten in vier Ländern, nämlich Deutschland, Schweden, Italien und dem Vereinigten Königreich, und in drei Sektoren, namentlich Kfz-Montage, Bankwesen und Telekommunikation.“**

nagement ging es üblicherweise um Kontrolle, um den Einsatz von Fachwissen und um die Beibehaltung klar abgegrenzter Verantwortungsbereiche. Nach dieser ausgeprägt tayloristischen Sichtweise schaffen Kontakte und Kompromisse auf dem Wege über Konsultationen und gemeinsame Foren zwangsläufig ein unüberschaubares Durcheinander. Auf der anderen Seite ist die Kultur der weitreichenden Mitwirkung in Europa nicht sehr stark verbreitet. Gewerkschaften und Arbeitnehmervertreter werden nicht routinemäßig dazu aufgefordert oder ermächtigt, Stellung zu beziehen oder in erheblichem Maße zu den wichtigen organisationspolitischen Fragen beizutragen (Cressey et al., 1988, Frolich et al., 1993, IDE-Gruppe, 1993). Wo dies jedoch praktiziert wird, berichteten die Sozialpartner eindeutig von Erfolgen in Form einer angenehmeren Atmosphäre am Arbeitsplatz, einer besseren Arbeitsmoral, einer größeren Bereitschaft zu Veränderungen und eines verstärkten Engagements der Arbeitnehmer (Frohlich et al., op. cit.; EPOC-Forschungsgruppe, 1997).

Die heutige Zeit mit ihren turbulenten Märkten, den sich wandelnden Produktionssystemen, der Deregulierung, der Vernetzung und der Einführung neuer Technologien lässt einen tayloristischen Ansatz in zunehmendem Maße überflüssig und vielleicht sogar schädlich erscheinen. Manager mögen vielleicht dazu in der Lage sein, die nötigen Veränderungen zu erkennen, spezifische Ziele zu setzen und die möglichen Vorzüge einer solchen Entwicklung zu sehen, doch beherrschen sie die für ihre Umsetzung erforderlichen Prozesse nicht. Gerade in diesem Bereich hat das Forschungsprojekt *Partnerschaft und Investitionen in Europa (PIE)* versucht, die potentielle Bedeutung des sozialen Dialogs für die Bewältigung der dringenden Aufgabe der Erneuerung und Weiterentwicklung des Humankapitals zu ermitteln (Cressey & Kelleher, 1999). Das Projekt erbrachte vier bedeutende Ergebnisse. Erstens hat es eine deutliche Verlagerung vom formalen zum nicht formalen Lernen stattgefunden, womit eine Betonung auf eher generischen Fähigkeiten einhergeht. Zweitens betrifft diese Veränderung mindestens drei Bereiche: individuelles Lernen, das Lernen in der Gruppe und das betriebsinterne Lernen. Wir werden darauf noch aus-

föhrlich eingehen. Drittens ist die zentrale Rolle des Lernens an weiterentwickelte Systeme der sozialen Partnerschaft und an Versuche gekoppelt, einen aktiven und sinnvollen Dialog zu schaffen. Und schließlich ist in all diesen Fällen eine Bewegung hin zu Strategien zur Entwicklung der Humanressourcen zu erkennen, die das Lernen und den sozialen Dialog miteinander verknüpfen.

## Die Forschung

Unser Ziel bei diesem Forschungsprojekt war ein multidimensionaler Ansatz, um die Entwicklung der Humanressourcen und die organisatorischen Veränderungen zu untersuchen. Zu diesem Zweck hat ein Team von Forschern verschiedener Disziplinen die Sekundärliteratur über organisatorisches Verhalten, organisatorische Entwicklung, Management von Humanressourcen, Ausbildung und Entwicklung sowie Beziehungen zwischen den Sozialpartnern herangezogen. Das internationale Forscherteam betrieb anschließend Primärforschung an zwölf Unternehmensstandorten in vier Ländern, nämlich Deutschland, Schweden, Italien und dem Vereinigten Königreich, und in drei Sektoren, namentlich Kfz-Montage, Bankwesen und Telekommunikation. Diese Länder wurden ausgewählt, da sie die wichtigsten Systeme für die Beziehungen zwischen den Sozialpartnern (Due et al., 1991) sowie die Hauptmodelle für die europäische Managementpraxis bei den Humanressourcen (Brewster & Hegevisch, 1994) repräsentieren und verschiedene Traditionen des sozialen Dialogs kennen (Cressey und Williams, 1991). Die genannten Sektoren stehen für die Industriebranchen, in denen gegenwärtig eine grundlegende wirtschaftliche Umstrukturierung, ein technologischer Wandel sowie Veränderungen in Politik und Praxis in Bezug auf Humanressourcen und Kompetenzen zu erkennen sind.

Dank dieser Konzentration auf individuelle Unternehmen konnten detaillierte und systematische Daten über die treibenden Kräfte und die Reaktionen auf moderne globale Einflüsse zusammengetragen werden. Ein solcher Ansatz hebt sich insofern von anderen ab, als er die eher national und supranational ausgerichteten



Debatten ergänzt, wie sie in den Bereichen berufliche Bildung und Ausbildung weit verbreitet sind.

Bei der Forschung konnten die aktuellen Entwicklungen und Trends bei den Erfahrungen von Unternehmen im Bereich der Kompetenzentwicklung mit berücksichtigt werden. Ziel dieses Projekts war es darüber hinaus, diese Entwicklungen mit einer anderen bekannten politischen Priorität der EU in Verbindung zu bringen, nämlich dem Ausbau des sozialen Dialogs. Die bisherige getrennte Behandlung dieser beiden Bereiche sowohl in der Forschung als auch in der organisatorischen Praxis wird von den Autoren immer mehr als ein Hindernis für die Leistungsfähigkeit des Betriebs und die Kompetenzentwicklung der Arbeitskräfte angesehen. Anhand der Fallstudien an den Unternehmen konnte aufgezeigt werden, wie sich diese beiden Bereiche gegenseitig beeinflussen und verstärken.

In jedem der untersuchten Unternehmen gab es innerbetriebliche Programme zur Förderung des kulturellen Wandels, in denen diese beiden Themen sowohl als Faktoren für Veränderungen als auch als Katalysatoren für weiterführende und umfassendere Veränderungen eingestuft und anschließend als Grundlage für die Entwicklung von Strategien zur Erlangung des komparativen Vorteils herangezogen wurden.

Diese zwölf Fälle liefern zwar umfangreiches Material, können jedoch nicht als repräsentativ für das gesamte europäische Szenario gelten. Die Unternehmen geben jedoch durchaus Aufschluss darüber, wie die Industrie mit der Entwicklung der Humanressourcen umgeht, um dem turbulenten Umfeld besser gewachsen zu sein. Mit Hilfe einer sektoren- und länderübergreifenden Analyse lässt sich zeigen, inwieweit die herkömmlichen Beziehungen zwischen den Sozialpartnern anderen, auf Mitwirkung und Partnerschaft beruhenden Beziehungen in ganz Europa Platz machen. Die einzelnen Fälle sind in Tabelle 1 dargestellt.

Alle beteiligten Unternehmen sind Großbetriebe, die für ihre Praxis der Förderung von Partnerschaft und modernen Ausbildungsmethoden sehr wohl bekannt sind.

Tabelle 1:

### Fallstudien im Rahmen des Forschungsprojekts Partnerschaft und Innovation in Europa (PIE)

	KFZ-Branche	Bankwesen	Telekomm.
<b>Schweden</b>	Volvo	Svenska Handelsbank	Telia
<b>Italien</b>	FIAT	Banco Ambrosiano Veneto	Telecom Italia Mobile (TIM)
<b>Deutschland</b>	Mercedes	Deutsche Bank	Deutsche Telekom
<b>Vereinigtes Königreich</b>	Rover Body Pressings	NatWest Bank	British Telecom

### Von der Ausbildung zum Lernen

Die wichtigste Veränderung, die in den Fallstudien zu erkennen war, ist die Verlagerung von der Ausbildung zum Lernen. Diese bringt inhaltliche Veränderungen sowie eine neue Ausrichtung auf eher generische Fähigkeiten und kontextspezifische Fachkenntnisse, weg von festgelegten berufsspezifischen Qualifikationen mit sich. Die Befragten in den Unternehmen berichteten, dass die neuen Beschäftigten im Vergleich zu denen, die sich dem Unternehmen sehr viel früher angeschlossen haben, einen anderen Bedarf an Fähigkeiten und Kompetenzen mitbringen. Bei der Beschreibung dieser Transformation findet man häufig die vorher angedeuteten Veränderungen wieder – höhere Qualitätsanforderungen, kundenorientierte Fähigkeiten, mehr Verantwortung, größerer Zeitdruck, usw. Unter Druck erkennen sowohl Manager als auch Arbeitnehmervertreter die Notwendigkeit an, aus dem Schema der knapp bemessenen Qualifikationen und ihrer Ausrichtung auf spezifische Tätigkeiten auszubrechen. Dies geschieht ganz einfach deshalb, weil es keine Garantie dafür gibt, dass diese Tätigkeiten auch in Zukunft noch existieren. In der Telekommunikationsindustrie schätzte ein Direktor für Humanressourcen, dass 80 % der derzeitigen Tätigkeiten in fünf Jahren überholt sein würden. In anderen Branchen stellt sich dieser Trend anders dar, ist aber auch dort zu

*„Diese zwölf Fälle liefern zwar umfangreiches Material, können jedoch nicht als repräsentativ für das gesamte europäische Szenario gelten. Die Unternehmen geben jedoch durchaus Aufschluss darüber, wie die Industrie mit der Entwicklung der Humanressourcen umgeht, um dem turbulenten Umfeld besser gewachsen zu sein. Mit Hilfe einer sektoren- und länderübergreifenden Analyse lässt sich zeigen, inwieweit die herkömmlichen Beziehungen zwischen den Sozialpartnern anderen, auf Mitwirkung und Partnerschaft beruhenden Beziehungen in ganz Europa Platz machen.“*



**„In jedem Land und in jeder Gruppe von Fallstudien zeigte sich, dass der Bedarf des individuellen Mitarbeiters nach mehr Flexibilität einen anderen Ansatz erforderlich macht. Statt verschiedene Ausbildungskurse zur Auswahl anzubieten, denken die Unternehmen nunmehr ernsthafter darüber nach, wie sie die Beschäftigten dazu bringen können, die erste Sprosse der Leiter des aktiven Lernens zu erklimmen.“**

erkennen. Insbesondere die Banken stoßen Mitarbeiter des alten Stils ab, ersetzen sie oder schulen sie für Kundendiensttätigkeiten, für eine Beschäftigung in den Telefonzentralen oder für den Verkauf und das Marketing um. In einem solchen Kontext macht es wenig Sinn, Menschen für eine enge Spanne an Aufgaben oder für eingeschränkte Tätigkeitsprofile auszubilden. Die Tendenz hin zu breiter angelegten Berufsklassifikationssystemen veranschaulicht gerade diesen konkreten Punkt – in einer Reihe von Fällen treten Modelle von Berufsfamilien an die Stelle älterer beruflicher oder bürotechnischer Klassifikationen. Dies macht umfangreichere Verschiebungen von Personal möglich, ohne dass komplizierte Neueinstufungen vorgenommen werden müssen.

Stattdessen wird eine Mischung aus beruflichen Qualifikationen und generischen Fähigkeiten verlangt, um Arbeitskräfte heranzubilden, die sich den Anforderungen ihrer neuen Umgebung anpassen können. Deshalb liegt die Betonung in den Fallstudien oft auf der Fähigkeit zur Problemlösung, zur sozialen Interaktion, zur Teamarbeit, zum logischen Denken, zur Anpassung und zur flexiblen Reaktion. Was zählt, ist die Fähigkeit, Wissen zu erwerben, Probleme zu lösen und zu reagieren, nicht der Besitz von eindeutig festgelegten oder repetitiven Qualifikationen. Betrachtet man die Lernstrukturen und ihre Inhalte in den Fallstudien, so tritt dieser Aspekt sehr deutlich zu Tage. Unter diesen Umständen haben die traditionellen Vorstellungen von der Ausbildung für bestimmte berufliche Tätigkeiten und die damit verbundenen Kompetenzniveaus allgemeineren Lernkonzepten Platz gemacht, die häufig nicht formaler Natur und außerhalb des normalen Berufsbildungsangebots angesiedelt sind (Cressey & Kelleher, 1999, op. cit.).

### **Drei Lernbereiche**

Die zentrale Bedeutung des Lernens hat zugenommen und ist zu einer Routineangelegenheit bei den betriebsinternen Strategiediskussionen geworden. Um das Verständnis zu erleichtern, ist es hilfreich, zwischen den drei Bereichen des individuellen Lernens, des Lernens in der Gruppe und des betriebsinternen Lernens zu unterscheiden, mit der Einschränkung, dass es zwischen diesen Bereichen wich-

tige Querverbindungen gibt, die nicht vergessen werden dürfen.

In jedem Land und in jeder Gruppe von Fallstudien zeigte sich, dass der Bedarf des individuellen Mitarbeiters nach mehr Flexibilität einen anderen Ansatz erforderlich macht. Statt verschiedene Ausbildungskurse zur Auswahl anzubieten, denken die Unternehmen nunmehr ernsthafter darüber nach, wie sie die Beschäftigten dazu bringen können, die erste Sprosse der Leiter des aktiven Lernens zu erklimmen. In der Deutschen Bank geht man beispielsweise von einem Recht auf Bildung zur Eigenverantwortung für das lebensbegleitende Lernen über (Kuhn & Reimann 1998a). Bei Rover erhielt im Rahmen des Systems des ‚Employees Assisted Learning (REAL)‘ jeder Beschäftigte jährlich einen bestimmten Betrag, den er für eine Ausbildung seiner Wahl ausgeben konnte. Diese musste nicht direkt mit seiner Tätigkeit oder dem Tätigkeitsbereich in Zusammenhang stehen. Rover wollte vielmehr seine Beschäftigten an ein Lernen unabhängig vom Inhalt gewöhnen (Cressey, 1997). In der Svenska Handelsbank wurde der Übergang von der Produkt- auf die Kundenorientierung durch ein Programm zur Kompetenzentwicklung begleitet, das den Beschäftigten die freie Wahl ihres Ausbildungswegs ermöglichte (Docherty & Ullstad, 1998a). In der NatWest unternahm man ernsthafte Anläufe, um Nicht-Standard-Fähigkeiten (d.h. Fähigkeiten, die vorher nicht mit Bankaufgaben zusammenhängen) zu bewerten. Man erkannte, dass es in der Organisation bereits Mitarbeiter gab, die in Wohltätigkeitsorganisationen arbeiteten, künstlerisch kreativ waren, in Gruppen außerhalb der Bank Verwaltungsaufgaben wahrnahmen und Fähigkeiten besaßen, die der neue Kontext verlangte (Cressey, 1998a). Neben diesem veränderten Ansatz lassen sich auch eine Menge flankierender Maßnahmen auflisten, die dem Einzelnen das Lernen ermöglichen sollen. Häufig vertreten sind individuelle Entwicklungspläne, persönliche Bewertungstechniken und Lernzentren.

Das Lernen in Teams und Gruppen ist nicht so weit verbreitet wie das individuelle Lernen. Dennoch ließen sich eine Reihe von innovativen und neuartigen Ansätzen in diesem Bereich feststellen. Die Teamarbeit schien als ein Modell *sui*



generis zu existieren. Sie ist nicht auf die Fertigung beschränkt und nimmt in verschiedenen Bereichen des Bank- und Telekommunikationswesens zu. Das Problem liegt, wenn überhaupt, in der Abgrenzung dessen, was unter einer Gruppe oder einer kohärenten Gruppe zu verstehen ist. Teamarbeit scheint bei Rover im Zentrum aller in den letzten zehn Jahren diskutierten bedeutenden Fragen und Themen zu stehen. Die wichtigste Veränderung im Hinblick auf den Kongress der größten Ingenieurarbeitergewerkschaft war die Verlagerung von der Arbeit unter Anweisung hin zum eigenen Engagement mit Hilfe von selbstverwalteten Teams. Bei Volvo ist als interessante Entwicklung die Einführung von QDE-Teams (Qualität, Entwicklungspräzision, Wirtschaftlichkeit) mit Mehrfachqualifikationen und weitreichender Geschäftsverantwortung gegenüber den Kunden in einem deutlich aufgewerteten technischen Umfeld zu nennen. Diese QDE-Teams bilden eine neue strategische Plattform für die Entwicklung von Kompetenzen und den Ausbau der Geschäftstätigkeit. Sie stützen sich auf die von Gewerkschaften und Management geteilte Vorstellung, dass die soziale Verantwortung im Unternehmen notwendig und wichtig ist und dass sowohl die befriedigende Arbeit als auch das Erzielen von Weltklasseleistungen für das Unternehmen von entscheidender Bedeutung sind (Docherty & Ullstad, 1998b).

Strukturen für das betriebsinterne Lernen waren in den Studien besonders gut vertreten. Die Schaffung von Feedback-Kreisläufen und -mechanismen für die Weitergabe von Informationen und die gemeinsame Problemlösung sind für das Lernen in einem Betrieb wesentlich. Im Telekommunikationssektor wird, was wohl kaum überrascht, die Informationstechnologie auf sehr anspruchsvolle Weise eingesetzt, um das Personal mit Informationen, on-line-Dokumenten, Diagnosewerkzeugen und Problemlösungsforen zu versorgen. Telia hat eine ‚Interactive Academy‘ eingerichtet, die on-line Fachwissen zur Verfügung stellt; ferner verfolgte das Unternehmen eine Politik des offenen Zugangs für das gesamte Personal zur Dokumentensuche und verfügte über ein fortgeschrittenes Intranet-System (Docherty & Ullstad, 1998c). In der neuen Melfi-Anlage von Fiat wurde das Problem des Lernens im Betrieb durch die Erstellung ei-

nes betriebseigenen ‚Toolkit‘ gelöst, der von verschiedenen Akteuren des Unternehmens zusammengestellt wurde (Erlicher & D'Amato, 1997). Das Gleiche trifft auf BT zu, die ebenfalls über das gesamte Spektrum an fortgeschrittenen Telekommunikationsausrüstungen und -einrichtungen verfügte. Auch ein Intranet stand hier zur Verfügung, das je nach Bedarf und Funktion verschiedene Zugangsebenen besaß. Gewerkschaftsvertreter kritisierten, dass ihnen der Zugang zum Intranet verwehrt wurde, was ihrer Ansicht nach gegen den partnerschaftlichen Ansatz des Unternehmens verstoßen würde (Cressey, 1998b). Die Deutsche Telekom besaß ebenfalls ein Intranet und hatte in großem Umfang in den Einsatz der IT als Lernkanal investiert und zu diesem Zweck eine ‚Televersity‘ und die Funline-Serie von CD-ROMs für den Einsatz im ganzen Unternehmen eingerichtet (Kuhn & Reimann, 1998b). Intranetze und IT-Lernstrukturen fanden sich aber nicht nur in Telekommunikationsunternehmen. Auch Rover und NatWest setzten sie, wenn auch in begrenzterem Umfang, ein - begrenzt deshalb, weil nicht alle Zugang zu Computerarbeitsplätzen erhielten. Eine der fortschrittlichsten Strukturen dieser Art wurde bei der Deutschen Bank festgestellt, die ein sehr umfangreiches Projekt mit dem Titel ‚Columbus‘ für das betriebsinterne Lernen durchführte. Dieses Projekt war Teil der neuen Unternehmenshochschule, die Lernstrukturen und ein zentrales Informationssystem miteinander verbindet. Columbus ist ein dezentrales, einsatzfähiges und universelles Steuerwerkzeug, das alle Ausbildungsangebote und -dienstleistungen für die berufliche Bildung und Weiterbildung der Mitarbeiter zusammenstellt.

### **Annäherung zwischen sozialem Dialog und Lernstrategien**

In der Studie scheinen die Unternehmen akzeptiert zu haben, dass sowohl beim sozialen Dialog als auch bei der Entwicklung der Humanressourcen das, was früher als Recht bzw. Anspruch auf Ausbildung und Anhörung angesehen wurde, nunmehr eindeutig als aktiver Teil der Geschäftsstrategie der Unternehmen zu betrachten ist. Diese Veränderung ist wichtig, weil angesichts der zunehmen-

**„In der Studie scheinen die Unternehmen akzeptiert zu haben, dass sowohl beim sozialen Dialog als auch bei der Entwicklung der Humanressourcen das, was früher als Recht bzw. Anspruch auf Ausbildung und Anhörung angesehen wurde, nunmehr eindeutig als aktiver Teil der Geschäftsstrategie der Unternehmen zu betrachten ist. (...) Notwendig sind auch Mechanismen, um Konsens und Engagement zu ermöglichen und damit gemeinsame Denkmodelle herausbilden zu können. In einem solchen Kontext reicht es nicht aus, den Schwerpunkt auf die Förderung des Lernens als einziges Mittel zur Erzielung eines komparativen Vorteils zu legen.“**



**„Auf der einen Seite werden also die Praxis in den Unternehmen und ihre Auffassungen von den Beziehungen zwischen den Sozialpartnern nuancierter, während sich andererseits die Fragen und Prozesse, mit denen sie sich befassen, einander angleichen. All dies unterstreicht, dass neue Partnerschaften und neue Formen des Dialogs die bisherige institutionelle Praxis ergänzen oder in einigen Fällen sogar schrittweise ersetzen.“**

**„Die Mitwirkung nimmt heutzutage eher einen breiteren als einen eingeschränkten Raum ein und ist stärker mit Fragen der Veränderung am Arbeitsplatz und innerhalb des Unternehmens verknüpft. Statt in einem formalen Ausschuss lediglich Fragen zu erörtern und über die neueste Marktlage zu informieren, erhält die Mitwirkung häufig eine problemlösende Funktion – Qualitätssteigerung, Beitrag zu verfahrenstechnischen Verbesserungen, reibungsloserer Ablauf durch technische oder organisatorische Veränderungen.“**

den Turbulenzen im Unternehmensumfeld Arbeitskräfte gefragt sind, die anpassungsfähig, flexibel und reaktionsfreudig sind. Notwendig sind auch Mechanismen, um Konsens und Engagement zu ermöglichen und damit gemeinsame Denkmodelle herausbilden zu können. In einem solchen Kontext reicht es nicht aus, den Schwerpunkt auf die Förderung des Lernens als einziges Mittel zur Erzielung eines komparativen Vorteils zu legen.

Aus den zwölf Fallstudien geht hervor, dass die äußeren Antriebskräfte oft identisch gewesen sind und bewirken, dass sich die Agendas der Unternehmen europaweit mehr und mehr einander annähern. Das bedeutet, dass es zwar Unterschiede in Europa, beispielsweise bei den Rechtssystemen und den Modellen für die Beziehungen zwischen den Sozialpartnern gibt, diese jedoch nicht notwendigerweise die Entstehung eines gemeinsamen europäischen Musters verhindern. Nur im deutschen Fall lässt sich eine gewisse Unbeweglichkeit erkennen, die auf den starken nationalen Rechtsrahmen zurückzuführen ist. Aber selbst hier bilden sich direkte Dialogstrukturen, Gruppenformate und Mechanismen für Lernkreisläufe heraus, wie sie auch woanders anzutreffen waren. Auch wenn die Modelle für die Beziehungen zwischen den Sozialpartnern in Europa sehr stark voneinander abweichen, kommt ihnen bei der Aufstellung von Bildungs- und Lernstrategien in diesen Unternehmen offensichtlich keine Schlüsselrolle zu. Unterschiede gibt es sowohl zwischen den Systemen als auch innerhalb der einzelnen Systeme, so dass nur schwer klare Trennlinien zu ziehen sind. Gute Beispiele finden sich nämlich auch in scheinbar nicht-integrativen Systemen (Della Rocca, 1998; Cressey & Kelleher 1999, op. cit.). Dies lässt sich wohl zum Teil dadurch erklären, dass bei den Humanressourcen und den Beziehungen zwischen den Sozialpartnern in den letzten zwanzig Jahren dezentrale Tendenzen vorherrschend waren und zugleich die direkten Formen der Mitwirkung zugenommen haben. Diese beiden Tendenzen führen wahrscheinlich dazu, dass die Bedeutung von strukturellen Modellen und ihr Einfluss auf die Unternehmenspraxis abnimmt.

Auf der einen Seite werden also die Praxis in den Unternehmen und ihre Auffas-

sungen von den Beziehungen zwischen den Sozialpartnern nuancierter, während sich andererseits die Fragen und Prozesse, mit denen sie sich befassen, einander angleichen. All dies unterstreicht, dass neue Partnerschaften und neue Formen des Dialogs die bisherige institutionelle Praxis ergänzen oder in einigen Fällen sogar schrittweise ersetzen.

Alle untersuchten Unternehmen stellen führende Beispiele für eine gute Praxis in ihren jeweiligen Sektoren dar. Innovative Praktiken und Formate kommen in einer ganzen Reihe von Fallstudien zum Ausdruck. Volvo hat beispielsweise den Geltungsbereich des sozialen Dialogs über das Unternehmen hinaus ausgedehnt. Ausbildungs- und Lerninitiativen sind somit nicht länger auf die unmittelbaren Anliegen des Unternehmens konzentriert, sondern Teil umfassenderer lokaler und regionaler Politiken und Praktiken zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Rover liefert ein gutes Beispiel für Unternehmensvereinbarungen über Vertretungs-, Mitwirkungs- und Ausbildungsfragen. Diese ermöglichen eine Vertiefung der partnerschaftlichen Grundsätze und tragen so zu einer Verankerung von Ideen wie gemeinsame Ausbildung, Gewerkschaftsbenchmarking und Lernkultur bei. Der Telekommunikationssektor erwies sich insgesamt als ein Bereich, in dem es trotz massiver Veränderungen in den Beschäftigungs-, Branchen- und Organisationsstrukturen zu Partnerschaften und Lernprozessen kam. Hier scheinen die Parteien nach innovativeren Ansätzen für strategische Konsultationen zu suchen. In diesem Sektor mussten die Gewerkschaften ihre eigene Denkweise, Haltung und Bereitschaft zur Veränderung am stärksten revidieren.

Im Vergleich dazu mag der Banksektor von außen betrachtet als konservativ erscheinen. Unsere Fallstudien ergaben, dass der technologischen Innovation durch weitreichende organisatorische und kulturelle Veränderungen begegnet wird. BAV (Marcuccio & Acuti, 1998), Svenska Handelsbank, NatWest und die Deutsche Bank leiteten ihren Übergang zu einer stärkeren Konzentration auf den Kunden und zu flexibleren und offeneren Strukturen mit Hilfe von Programmen ein, die die Mitarbeiter auf ihre neuen Rollen und Aufgaben vorbereiten sollen.



Die Mitwirkung nimmt heutzutage eher einen breiteren als einen eingeschränkten Raum ein und ist stärker mit Fragen der Veränderung am Arbeitsplatz und innerhalb des Unternehmens verknüpft. Statt in einem formalen Ausschuss lediglich Fragen zu erörtern und über die neueste Marktlage zu informieren, erhält die Mitwirkung häufig eine problemlösende Funktion – Qualitätssteigerung, Beitrag zu verfahrenstechnischen Verbesserungen, reibungsloserer Ablauf durch technische oder organisatorische Veränderungen. Unternehmensinterne Veränderungen und Kompetenzen, um neuen Arbeitsstrukturen gerecht zu werden, sind Themen, die in zunehmendem Maße die Tagesordnung für die Partnerschaft bestimmen.

Der Schwerpunkt der Fallstudien lag der eher auf der Bereitschaft, das veränderte Wettbewerbsumfeld und die Notwendigkeit von mehrwertorientierten Dialogstrategien zu akzeptieren, als auf der Neuverteilung von Macht. Dies führt zu einer Neugestaltung der herkömmlichen Beziehungen im sozialen Dialog. Viele sehen darin die Suche nach einem Dialog, der nicht an Institutionen oder Ausschüsse gebunden ist. In einem Telekommunikationsunternehmen wandten sich die ranghohen Gewerkschaftsvertreter nachdrücklich gegen starre Mechanismen, die auf formalen Treffen und rotierender Anwesenheit beruhen. Sie suchten nach einem ‚strategischen Dialog‘ mit den Arbeitgebern, bevor Entscheidungen getroffen werden, und zwar zu einem Zeitpunkt, der ihnen möglichst viel Einflussnahme ermöglichte. Ein solcher Dialog ist - zugegebenermaßen - nicht einfach und beseitigt auch nicht die Interessenkonflikte, die von Zeit zu Zeit auftreten, wurde aber von beiden Seiten als der Weg angesehen, der in diesem Fall und in vielen anderen weiterführt.

Die Art der Mitwirkung, die in einer Zeit der stabilen Märkte, der stabilen Berufsklassifikationen und damit der stabilen Qualifikationsanforderungen ausreichte und ihren Zweck erfüllte, ist nur noch bedingt zufriedenstellend und effizient. Die Absage an tayloristische/fordistische Praktiken in der Industrie, an auf die Masse ausgerichtete bürokratische Verfahren bei öffentlichen Versorgungsbetrieben und Dienstleistungen zieht entsprechenden Veränderungen des formalen und in-

stitutionellen Rahmens nach sich, der für die bisherige Praxis bestimmend und konsensfähig war. Ein Argument, das einige der Gewerkschaftsvertreter in den Studien mit besonderem Nachdruck geltend machten, lautete, dass angesichts der Veränderungen der Produktionssysteme und der Neuausrichtung grundlegender Funktionen neue soziale Mechanismen für die Verständigung und das Feedback eingeführt werden müssten. Ein Ausschuss, ein Betriebsrat oder eine formelle Konsultationsstruktur sind nicht länger Beweis dafür, dass die Gewerkschaften Einfluss ausüben oder dass eine echte, lebendige Mitwirkung existiert.

In dem Maße, in dem der Arbeitsplatz an intellektuellen Inhalten gewinnt und die Nachfrage nach sozialen Fähigkeiten sowie die Bedeutung der aktiven Problemlösung zunehmen, steigt auch der Bedarf an einer eher aktiven Mitwirkung, vor allem bei Fragen im Zusammenhang mit den Humanressourcen. Ein gemeinsames Merkmal in den meisten Fallstudien sind die Strategien, die Gewerkschaften und Arbeitnehmer einsetzen, um eine aktive und eigenverantwortliche Mitwirkung zu erzielen. In allen Sektoren, insbesondere aber in der Telekommunikation, zeigt sich, dass ein Rückzug der Gewerkschaften auf Diskussionen über Arbeitnehmerrechte, ob diese nun Löhne, Laufbahnen oder Fähigkeiten betreffen, nicht länger möglich ist. Der Dialog dreht sich zunehmend um Managementstrategien, um die Beteiligung an der Ermittlung des künftigen Bedarfs, um eine Sensibilisierung für Fragen der Unternehmensentwicklung und um die aktive Mithilfe bei der Umsetzung von Änderungen. Dieses zuletzt genannte Element kann für Gewerkschaften besonders dann schmerzhaft sein, wenn damit Arbeitsplatzverluste und Umstrukturierungen einhergehen, doch zeigen die Studien, dass die Gewerkschaften hier vor einer Beteiligung nicht zurückschreckten, sofern damit ein *quid pro quo* erreicht werden konnte. In der Regel setzte dies eine echte Partnerschaft voraus – Konsultation, bevor die Angelegenheit unter Dach und Fach war, Mitarbeit an der Ausarbeitung, der Umsetzung und der Bewertung – und zwar nicht als Außenseiter, sondern Seite an Seite mit den Arbeitgebern.

Die in den zwölf Fallstudien festgestellten Entwicklungen deuten darauf hin, dass

**„Der Schwerpunkt der Fallstudien lag der eher auf der Bereitschaft, das veränderte Wettbewerbsumfeld und die Notwendigkeit von mehrwertorientierten Dialogstrategien zu akzeptieren, als auf der Neuverteilung von Macht. Dies führt zu einer Neugestaltung der herkömmlichen Beziehungen im sozialen Dialog. Viele sehen darin die Suche nach einem Dialog, der nicht an Institutionen oder Ausschüsse gebunden ist.“**

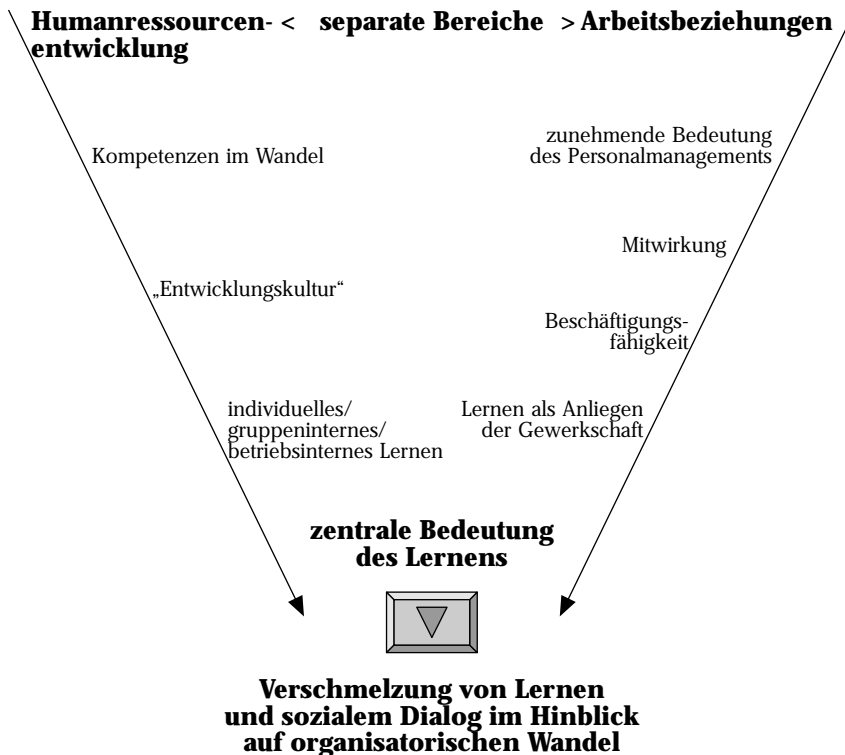
**„In allen Sektoren (...) zeigt sich, dass ein Rückzug der Gewerkschaften auf Diskussionen über Arbeitnehmerrechte, ob diese nun Löhne, Laufbahnen oder Fähigkeiten betreffen, nicht länger möglich ist. Der Dialog dreht sich zunehmend um Managementstrategien, um die Beteiligung an der Ermittlung des künftigen Bedarfs, um eine Sensibilisierung für Fragen der Unternehmensentwicklung und um die aktive Mithilfe bei der Umsetzung von Änderungen.(...) Die Gewerkschaften schreckten hier vor einer Beteiligung nicht zurück, sofern damit ein *quid pro quo* erreicht werden konnte. In der Regel setzte dies eine echte Partnerschaft voraus – Konsultation, bevor die Angelegenheit unter Dach und Fach war, Mitarbeit an der Ausarbeitung, der Umsetzung und der Bewertung – und zwar nicht als Außenseiter, sondern Seite an Seite mit den Arbeitgebern.“**





Tabelle 2

## Sich wandelndes Verhältnis zwischen Arbeitsbeziehungen und Humanressourcenentwicklung



die Gewerkschaften Ausbildung und Lernen nicht länger als Themen betrachten können, die dem Management vorbehalten sind (Cressey & Kelleher 1999 op. cit.). Die veränderten Arbeitsfunktionen und -märkte können die Fähigkeit der Gewerkschaften, ihre Mitglieder zu vertreten, neue aufzunehmen und alte zu behalten, beeinflussen. Ihre zunehmende Tätigkeit in diesem Bereich kann folglich sowohl als defensiv als auch als vorausschauend gewertet werden. Defensiv, weil sie damit versuchen, dem Mitgliederschwund Einhalt zu gebieten und ihre gegenwärtige Präsenz und ihren Einfluss aufrechtzuerhalten. Vorausschauend, weil sie damit das Ziel verfolgen, ihre Repräsentation auf neue, fundamentale Unternehmensfragen von aktueller Bedeutung auszudehnen. Letzteres ist auch der Grund, weshalb Gewerkschaften sich mit Mehrwertstrategien auseinandersetzen. Tabelle 2 veranschaulicht einen Trend, der in den Studien zu erkennen war und der unserer Meinung nach dafür spricht, dass man sich zunehmend der Notwendigkeit

bewusst wird, die beiden Aspekte sozialer Dialog und Entwicklung der Humanressourcen miteinander zu verknüpfen, wenn organisatorische Veränderungen zum Erfolg führen sollen.

Ursprünglich lautete die Fragestellung des Projekts, ob die Sozialpartner bei der Entstehung von lernorientierten Unternehmen eine Rolle spielen können. Aus unserer vier Staaten umfassenden Studie geht hervor, dass ihnen nicht nur eine Rolle zuerkannt werden kann. Die Studie nennt sogar Beispiele, wo Arbeitgeber und Gewerkschaften neue Formen von Beziehungen eingehen, um organisatorische Veränderungen auf den Weg zu bringen. Unternehmen und ihre sozialen Akteure suchen nicht aus Selbstzweck nach sozialen Dialogstrukturen und neuen Lernmechanismen. Sie müssen vielmehr vor dem allgemeinen Hintergrund industrieller Reaktionen auf das globale Marktumfeld gesehen werden. Wettbewerbsvorteile erwachsen nunmehr aus Systemen, die die schlimmsten Aspekte der tayloristischen Praxis, mit ihren Standardleistungen innerhalb stabiler Marktstrukturen, abstreifen und Strategien annehmen können, die auf Eigenmotivation, Eigenaktivität und Selbsterneuerung aufbauen und dem externen Umfeld angepasst sind. In diesem Zusammenhang erleben die Akteure innerhalb des Unternehmens auf allen Ebenen Unstimmigkeiten in Bezug auf ihre Rollen und stehen vor schweren Entscheidungen. Wir haben weiter oben dargestellt, wie das mittlere und höhere Management damit umgeht. Wir haben auch zeigen können, dass Gewerkschaften und ihre einzelnen Mitglieder mit einer erheblichen Neueinschätzung ihrer eigenen Rolle und Identität konfrontiert sind.

## Schlussfolgerungen

Auch wenn die Erfahrungen der Unternehmen in den Fallstudien sicherlich nicht repräsentativ für alle europäischen Erfahrungen sind, weisen sie doch auf Fragen und Praktiken hin, mit denen sich auch andere Unternehmen befassen werden oder schon jetzt auseinandersetzen müssen. Die Fallstudien betreffen große und gewinnträchtige multinationale Firmen, die generell bei der Entwicklung ihrer Ideen in den Bereichen Ausbildung, Lernen und soziale Partnerschaft schon wei-



ter vorangekommen sind als andere. Sie sind auch deshalb von Bedeutung, weil sie zwei Bereiche miteinander verbinden, die im Zentrum dieser Studie stehen. Deshalb ist es äußerst wichtig, die Lektionen, die wir aus ihren Erfahrungen lernen können, zu verstehen und ihre mögliche Bedeutung für eine umfangreichere Zielgruppe von Unternehmen, Gewerkschaften und Akademikerkreisen zu erkennen.

Es war mit Sicherheit richtig, den Schwerpunkt auf die Unternehmen zu legen. Sie können detaillierte Anhaltspunkte über veränderte Rollen, Verhaltensweisen und Strategien der Parteien liefern, die jedoch noch systematischer und eingehender untersucht werden müssen. Dank dieses Schwerpunkts konnten die Lernumgebungen aller Akteure innerhalb der jeweiligen Unternehmen und in Verbindung mit ihnen beschrieben werden. Um die Auswirkungen dieser Umgebungen abschätzen zu können, bedarf es detaillierterer Kenntnisse über die Fähigkeiten, Kompetenzen und Verhaltensweisen aller im Betrieb tätigen Akteure. Das vorliegende Projekt schafft eine Grundlage für eine gezieltere Analyse des Lernbedarfs von Unternehmen, die in der Verbindung von Lernen und Dialog den Weg in die künftige Wettbewerbsfähigkeit sehen.

Wichtig und möglicherweise aufschlussreich wäre auch eine Untersuchung der Frage, wie die hier festgestellten Zwänge und Reaktionen an kleinere Unternehmen bzw. Unternehmen in anderen Sektoren und Ländern weitergegeben werden.

Aus den Fallstudien ergibt sich ganz eindeutig die zentrale Bedeutung des sozialen Dialogs für Veränderungen in den Unternehmen. Auch wenn dieser Dialog sich möglicherweise nicht auf der gleichen Ebene abspielt und nicht die gleichen Merkmale trägt wie seine eher formalen Gegenstücke, so trägt er doch in erheblichem Maße zur Veränderung der Praxis vor Ort bei. Die politischen Entwicklungen in diesem Bereich müssen der Tatsache Rechnung tragen, dass eine Verschiebung vom institutionalisierten Management zum sozialen Dialog stattgefunden hat. In einem institutionellen System beruht der Einfluss der sozialen Akteure auf der Existenz eines Ausschusses oder anderer formaler Verfahren. Die vorliegende Forschungsarbeit zeigt auf, dass sich trotz institutionalisierter Rahmenstrukturen ein sozialer Dialog zu Schlüsselfragen entwickelt hat und operationelle und strategische Prozesse in Gang setzt. Gerade hier können an die Stelle von institutionellen Formen des sozialen Dialogs innovativere und kreativere Modelle treten, die in der gegenwärtigen Theorie kaum erwähnt sind und damit für die politischen Entscheidungsträger in Zukunft eine Herausforderung darstellen. Die größte Herausforderung für die politischen Entscheidungsträger besteht darin, Maßnahmen zur Unterstützung solcher sozial innovativen Unternehmenspraktiken zu ergreifen und diese zugleich gegen die erforderliche Ausweitung von Schutzrechten und anderen positiven Rechten im Rahmen der vorgesehenen Sozialmaßnahmen abzuwägen.

**„Aus den Fallstudien ergibt sich ganz eindeutig die zentrale Bedeutung des sozialen Dialogs für Veränderungen in den Unternehmen. (...) Die politischen Entwicklungen in diesem Bereich müssen der Tatsache Rechnung tragen, dass eine Verschiebung vom institutionalisierten Management zum sozialen Dialog stattgefunden hat.“**

## Bibliographie

**Brewster, C.; Hegewisch, A. (Hg.)** (1994): *Policy and Practice in European Human Resource Management. The Price Waterhouse Cranfield Study*. Routledge

**Cressey, Bolle de Bal, Di Martino, Treu und Traynor** (1988): *Participation Review (Bilanz der Arbeitnehmermitbestimmung)*. Europäische Stiftung, Dublin

**Cressey, P.; Williams, R.** (1991): *Participating in Change. New Technology and the Role of Employee Involvement (Mitwirkung an Veränderungen. Die*

*neuen Technologien und die Beteiligung der Arbeitnehmer)*. Europäische Stiftung, Dublin

**Cressey, P.** (1997): *Rover Group / Rover Body Pressings case Study: Partnership and Investment in Europe (PIE)*, Universität Bath

**Cressey, P.** (1998a): *NatWest bank: The role for social dialogue in the development of employee competencies*, PIE/Universität Bath

**Cressey, P.** (1998b): *Partnership and Investment in Europe: BT Case PIE/Universität Bath*



**Cressey, P.; Kelleher, M.** (1999): Partnership and Investment in Europe: the role of social dialogue and human resource development, Leonardo Project Consolidated Report, Jan. 1999 Universität Bath / ECLO

**Della Rocca, G.** (1998): Partnership and Investment in Europe: Consolidated report of National case Studies in Italy, MAIN, Mailand

**Docherty, P.; Ullstad, C.** (1998a): Partnership and Investment in Europe: Svenskahandelsbanken case study, IMIT, Göteborg

**Docherty, P.; Ullstad, C.** (1998b): Partnership and Investment in Europe: Volvo Car Corporation case study, IMIT, Göteborg

**Docherty, P.; Ullstad, C.** (1998c): Partnership and Investment in Europe: Telecom Telia Sweden case study, IMIT, Göteborg

**Due, J.; Madsen, J. S.; Jensen, C. S.** (1991): „The Social Dimension: Convergence or Divergence of Industrial Relations in the Single European Market“ *Industrial Relations Journal*, Band 22, Nr. 2

**EPOC Research Group** (1997): *New Forms of Work Organisation: can Europe realise its potential?* (Neue

*Formen der Arbeitsorganisation: Kann Europa sein Potential ausschöpfen?*). Dublin, Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen

**Erlicher, L.; D'Amato, D.** (1997): Innovation, competitiveness, learning. The FIAT Auto Case, PIE/ISVOR, Turin

**Frohlich, D.; Gill, C.; Krieger, H.** (1993): *Workplace Involvement in Technological Innovation in the European Community: Roads to Participation*, Europäische Stiftung, Dublin

**IDE Group** (1993): *Industrial Democracy in Europe*, London

**Kuhn, M.; Reimann, D.** (1998a): Partnership and Investment in Europe: case study report of Deutsche Bank, ITB, Universität Bremen

**Kuhn, M.; Reimann, D.** (1998b): Partnership and Investment in Europe: case study report of Deutsche Telekom AG, ITB, Universität Bremen

**Marcuccio, G.; Acuti, A.** (1998): Partnership and Investment in Europe: Caso Ambrosiano Veneto, MAIN/Mailand



# Politische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Ausbildungspolitik in der Europäischen Union

## Teil 2: Von Maastricht bis Amsterdam

### Einleitung

Mit diesem Artikel liegt der zweite von zwei Artikeln vor, in denen die Entwicklung und Durchführung der Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene von der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft durch den Vertrag von Rom im Jahre 1957 bis zum Inkrafttreten des in Amsterdam unterzeichneten Vertrags über die Europäische Union im Mai 1999 dargestellt wird.

Der erste Artikel erschien in der Ausgabe Nr. 20 der Europäischen Zeitschrift und beschrieb die Zeit, in der eine – mit dem Vertrag von Rom geschaffene – gemeinsame Politik der Berufsausbildung verfolgt wurde, bis man diese durch eine Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft ersetzte, eingeführt durch den in Maastricht 1992 geschlossenen Vertrag über die Europäische Union.

In diesem Artikel sollen die Entwicklungen in der Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft seit dem Maastrichter Vertrag dargestellt werden, deren Rahmen durch den „gemeinschaftlichen europäischen Besitzstand“ (*acquis communautaire*) vorgegeben ist, (d.h. durch die Gesamtheit aller gesetzlichen Regelungen der

Gemeinschaft, welche den Mitgliedstaaten oder Einzelpersonen Verpflichtungen auferlegt). In diesem Artikel wird der „Besitzstand“ relativ weit ausgelegt und umfasst hier:

- a) Rechtsinstrumente der Europäischen Gemeinschaft – Verordnungen, Richtlinien, Entscheidungen/Beschlüsse und Empfehlungen;
- b) Urteile des Europäischen Gerichtshofes;
- c) nicht rechtsverbindliche politische Erklärungen – Schlussfolgerungen und Entschlüsse des Ministerrats –, die Mitteilungen sowie die Weiß- und Grünbücher der Europäischen Kommission und die Gemeinsamen Stellungnahmen der Sozialpartner.

Der Artikel zeigt, wie der Politikrahmen, den dieser europäische Besitzstand konstituiert, die Entstehung einer Politik des lebensbegleitenden Lernens gefördert, die Überprüfung und Reformierung der Berufsbildungssysteme angeschoben und europaweit die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Beteiligten zwecks Verbesserung der Berufsbildung erleichtert hat. Trotz dieser Errungenschaften vertreten wir in diesem Artikel die Auffassung,



**Steve Bainbridge**

*Cedefop,  
Thessaloniki*



**Julie Murray**

*Cedefop,  
Thessaloniki*

**In diesem Artikel sollen die Entwicklungen in der Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft seit dem Maastrichter Vertrag aufgezeigt werden. Er zeigt, wie der Politikrahmen, den der „europäische Besitzstand“ konstituiert, die Entstehung einer Politik des lebensbegleitenden Lernens gefördert und die Überprüfung und Reformierung der Berufsbildungssysteme angeschoben hat. Trotz dieser Errungenschaften vertreten wir in diesem Artikel die Auffassung, dass die grundlegende Rolle der Europäischen Union als Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene geringeres Gewicht hat als früher, und dies zu einer Zeit, in der diese Rolle angesichts der geplanten Verwirklichung des lebensbegleitenden Lernens von größerer Bedeutung ist als jemals zuvor.**



Tabelle 1

## Artikel 127 des Vertrags über die Europäische Union (Maastricht 1992)

1. Die Gemeinschaft führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.
2. Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:
  - (a) Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse, insbesondere durch Bildung und Umschulung;
  - (b) Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt;
  - (c) Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung sowie Förderung der Mobilität der Ausbilder und der in der beruflichen Bildung befindlichen Personen, insbesondere der Jugendlichen;
  - (d) Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen;
  - (e) Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustauschs über gemeinsame Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten.
3. Die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten fördern die Zusammenarbeit mit dritten Ländern und den für die berufliche Bildung zuständigen internationalen Organisationen.
4. Der Rat erlässt gemäß dem Verfahren des Artikels 189c und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses sowie des Ausschusses der Regionen Maßnahmen, die zur Verwirklichung der Ziele dieses Artikels beitragen, unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten.

hendere Darstellung dieser Ereignisse bietet der erste Artikel.

Den Rahmen für die mit dem Vertrag von Rom eingeführte gemeinsame Politik der Berufsausbildung schufen die zehn Grundsätze des Ratsbeschlusses vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer solchen Politik<sup>1</sup>. Über die Jahre hinweg, insbesondere von Mitte der 70er bis Mitte der 80er Jahre, wurde der Politikrahmen durch verschiedene nicht rechtsverbindliche, jedoch nachhaltig unterstützte politische Erklärungen modifiziert und neu abgesteckt, so etwa durch Entschlüsse des Ministerrates und Mitteilungen der Europäischen Kommission.

Die Entschlüsse des Rates und die Mitteilungen der Kommission waren zwar nicht rechtsverbindlich, sie schufen jedoch neue Formen der Zusammenarbeit wie Erprobungen im Rahmen von Pilotprojekten, gemeinsame Forschungsvorhaben, Netzwerke sowie den Informations- und Erfahrungsaustausch. Auch die Sozialpartner trugen zur Entwicklung des Politikrahmens bei, insbesondere durch eine Reihe von nicht rechtsverbindlichen Gemeinsamen Stellungnahmen, die Impulse für eine neue Rolle der Berufsbildung als ein entscheidendes Instrument der Beschäftigungs- und aktiven Arbeitsmarktpolitik gaben. Als entscheidende Funktionen der Berufsbildung sah man die Verbesserung der Beschäftigungsaussichten, die Erleichterung der Anpassung an den Wandel, die Unterstützung der Eingliederung Jugendlicher und anderer Gruppen in den Arbeitsmarkt und die Förderung der Chancengleichheit an.

Darüber hinaus hat die gemeinsame Politik der Berufsausbildung aus europäischer Perspektive eine Debatte zwischen den Mitgliedstaaten in Gang gebracht und so dafür gesorgt, dass einzelstaatliche Fragen in einem größeren Zusammenhang erörtert und gemeinsame Interessenschwerpunkte herausgearbeitet werden können. Auf diese Weise stellte die europäische Ebene einen wichtigen Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene dar.

Mitte der 80er Jahre wurde der Ansatz modifiziert: Während man sich bislang bei

dass die grundlegende Rolle der Europäischen Union als Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene geringeres Gewicht hat als früher, und dies zu einer Zeit, in der diese Rolle angesichts der geplanten Verwirklichung des lebensbegleitenden Lernens von größerer Bedeutung ist als jemals zuvor.

### Von Rom bis Maastricht

Es könnte hilfreich sein, vor einer Erörterung der Entwicklungen seit Unterzeichnung des Maastrichter Vertrages die diesem Vertrag vorangegangenen Ereignisse kurz zusammenzufassen. Eine einge-



der Konzeption und Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung auf nicht rechtsverbindliche Entschlüsse gestützt hatte, die durch eine Selbstverpflichtung auf höchster politischer Ebene flankiert wurden, legte ein neues Abkommen zwischen den Organen der Europäischen Gemeinschaft fest, dass eine Finanzierung durch die Europäische Gemeinschaft (die Vorläuferin der Europäischen Union) künftig nur dann möglich war, wenn ein rechtsverbindlicher Rechtsakt auf der Grundlage des Vertrags diese vorsah.

Als Folge davon wurde die gemeinsame Politik der Berufsausbildung durch rechtsverbindliche Rechtsakte umgesetzt, mit denen man eine Reihe von Aktionsprogrammen schuf. Im Mittelpunkt der einzelnen Programme stand jeweils ein bestimmter Aspekt der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung: die Förderung der Rolle der Berufsbildung bei der Anpassung an den Wandel (Comett I<sup>2</sup> und II<sup>3</sup>, 1986 und 1989, sowie Eurotecnet<sup>4</sup>, 1990), die Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener (Petra I<sup>5</sup> und II<sup>6</sup>, 1987 und 1991), die Verbesserung der Weiterbildung (Force<sup>7</sup>, 1990), die Förderung der Zusammenarbeit im Hochschulbereich (Erasmus<sup>8</sup>, 1987), die Vermittlung von Sprachkenntnissen (Lingua<sup>9</sup>, 1990) und die Förderung behinderter Menschen (Helios I<sup>10</sup> und II<sup>11</sup>, 1988 und 1993). Durch die Aktionsprogramme wurden die Formen der Zusammenarbeit gefördert und weiter ausgebaut, die bereits vor dieser Phase im Rahmen von Ratsentschlüssen auf den Weg gebracht worden waren.

In den 80er Jahren jedoch erging auch eine Reihe von Urteilen<sup>12</sup> des Europäischen Gerichtshofs, die nach Auffassung der Mitgliedstaaten die Zuständigkeit der Europäischen Gemeinschaft im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ausweiteten. Dies im Verein mit der Notwendigkeit, die gemeinsame Politik der Berufsausbildung gestützt auf rechtsverbindliche Rechtsakte durchzuführen, hatte zur Folge, dass die Aussicht auf die europaweit geltende rechtsverbindliche Regulierung der einzelstaatlichen Berufsbildungssysteme bei den Mitgliedstaaten zunehmend Besorgnis auslöste.

Auf der Regierungskonferenz im Jahr 1991, die den Weg zur Wirtschafts- und

Währungsunion ebnete, nutzten die Mitgliedstaaten deshalb die Gelegenheit zur Revision der Bestimmungen des Vertrages, die die Berufsbildung betrafen. In dem neuen Vertrag, dem Vertrag von Maastricht, wurde die gemeinsame Politik der Berufsausbildung durch eine Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft zur Unterstützung und Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten ersetzt (vgl. Tabelle 1). Jegliche Harmonisierung der Berufsbildungssysteme wurde ausgeschlossen und die Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Ausbildungsinhalte und die Gestaltung der Systeme bestätigt.

Wichtig ist, dass deutlich wird, dass die Mitgliedstaaten mit den Neuregelungen erreichen wollten, dass die Berufsbildungspolitik gegenüber der bis zu diesem Zeitpunkt verfolgten Linie im Kern unverändert blieb und auch das empfindliche Gleichgewicht zwischen den Interessen der einzelnen Mitgliedstaaten und denen der Gemeinschaft erhalten werden konnte. Die Neuregelungen hatte man eingeführt, um die Möglichkeit eines europäischen Eingriffs in die Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten auszuräumen und dabei die vielfältige praktische Zusammenarbeit unverändert fortsetzen zu können.

## **Die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft: Auf dem Weg zu lebensbegleitendem Lernen**

Ebenso wie bei ihrer Vorläuferin wurde auch der Politikrahmen der neuen Gemeinschaftspolitik auf dem Gebiet der Berufsbildung durch nicht zwingende Rechtsakte ausgebaut. Traditionsgemäß verabschiedete der Rat im Juni 1993 eine EntschlieÙung<sup>13</sup>, in der die bedeutende Rolle der Berufsbildung in den zentralen Politikbereichen – Anpassung an den Wandel, Unterstützung Jugendlicher, Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und der sozialen Ausgrenzung, Förderung der Zusammenarbeit zwischen Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen und Unternehmen sowie Förderung der Mobilität – erneut hervorgehoben wurde. Die EntschlieÙung verwies jedoch ebenso auf die

***Für eine Gemeinschaft ist es wichtig, „(...) dass deutlich wird, dass die Mitgliedstaaten mit den Neuregelungen [der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung im Vertrag von Maastricht 1992] erreichen wollten, dass die Berufsbildungspolitik gegenüber der bis zu diesem Zeitpunkt verfolgten Linie im Kern unverändert blieb und auch das empfindliche Gleichgewicht zwischen den Interessen der einzelnen Mitgliedstaaten und denen der Gemeinschaft erhalten werden konnte. Die Neuregelungen hatte man eingeführt, um die Möglichkeit eines europäischen Eingriffs in die Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten auszuräumen und dabei die vielfältige praktische Zusammenarbeit unverändert fortsetzen zu können.“***



Tabelle 2

## Eine Strategie für das lebensbegleitende Lernen

In den Schlussfolgerungen des Rates zu einer Strategie für das lebensbegleitende Lernen von 1996 wurden folgende Entwicklungsbereiche für die künftige Arbeit aufgeführt:

- (a) Herausforderungen an das Schulwesen;
- (b) wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Überlegungen;
- (c) allgemeine und berufliche Fort- und Weiterbildung;
- (d) Übergänge und Verbindungen zwischen allgemeiner Bildung und Berufsausbildung;
- (e) Zugang zur Bildung, Bescheinigung und Anrechnung von Kompetenzen;
- (f) Lehrer, Ausbilder sowie in der Erwachsenenbildung tätige Lehrkräfte.

b) eine vergleichsweise große Anzahl Jugendlicher, die die Schule ohne Grundausbildung verlassen (was wiederum der sozialen Ausgrenzung Vorschub leistete);

c) ein unzureichender Ausbau der Weiterbildungsstrukturen und des Zugangs zur Weiterbildung;

d) die Nichtexistenz eines echten europäischen Qualifikationsmarktes für Kompetenzen und Qualifikationen sowie

e) mangelnde Angebote im Bereich des offenen Unterrichts und der Fernlehre.

Das Weißbuch ging diese Schwachpunkte an, indem es eine Reihe von Vorschlägen unterbreitete, die im Wesentlichen auf die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens und eine weitere Systematisierung der Weiterbildung abhoben, und schlug ein Europäisches Jahr des lebensbegleitenden Lernens vor, das 1996 stattfand<sup>15</sup>.

Als nächster Schritt zur Entwicklung des Politikrahmens erschien 1995 ein Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung mit dem Titel „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“<sup>16</sup>. Es empfahl, die Vermittlung eines breiter angelegten Basiswissens sowie die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit zum Schwerpunkt der Bildungs- und Berufsbildungspolitik zu machen. Mit den Vorschlägen des Weißbuchs wurde die Untersuchung der Systeme und die Prüfung von Möglichkeiten zu deren Verbesserung weiter vorangebracht.

In Anerkennung der Bedeutung von Qualifikationen für die erfolgreiche Arbeitssuche befürwortete das Weißbuch die Förderung des lebensbegleitenden Lernens durch flexiblere Ansätze, welche die offizielle Anerkennung von Kenntnissen und Kompetenzen ermöglichen, die nicht im Rahmen der herkömmlichen Bildungs- und Berufsbildungssysteme, sondern auf anderem Wege erworben wurden. Darüber hinaus sprach es sich für den Vorschlag aus, im Rahmen der Lehrlingsausbildung einen Auslandsaufenthalt vorzusehen, der Ausbildungszwecken bzw. dem Erwerb von Berufserfahrung dienen soll und dem einzelnen die Möglichkeit bietet, zahlreiche Schlüsselkompetenzen zu

**Das 1993 erschienene Weißbuch der Europäischen Kommission „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ (...) [unterbreitete] eine Reihe von Vorschlägen (...), die im Wesentlichen auf die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens und eine weitere Systematisierung der Weiterbildung abhoben, und schlug ein Europäisches Jahr des lebensbegleitenden Lernens vor, das 1996 stattfand.“**

Notwendigkeit zur Stärkung der Verbindungen zwischen dem allgemeinen und dem beruflichen Bildungssystem – im Hinblick auf eine möglichst breit angelegte berufliche Erstausbildung für Jugendliche – und zur engeren Verknüpfung von Erstausbildung und Weiterbildung. Diese Fragen sollten zu Grundelementen der allmählich heranwachsenden Politik des lebensbegleitenden Lernens werden.

Die Europäische Kommission leistete einen Beitrag zum Politikrahmen der Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsbildung und zur Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens durch die Veröffentlichung des Weißbuchs „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ im Jahre 1993<sup>14</sup>.

Das Weißbuch skizzierte eine Strategie, mit der ein beschäftigungsintensiveres Wachstum in der EU erreicht werden sollte und in deren Rahmen der Berufsbildung eine doppelte Funktion zukam: Sie sollte zum einen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und zum anderen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit beitragen. Um jedoch diese Doppelfunktion zu erfüllen, mussten die Bildungs- und Berufsbildungssysteme der neuen Bedarfslage angepasst werden. Eine Reihe von zentralen Schwachpunkten der Systeme wurden herausgearbeitet, insbesondere:

- a) ein Mangel an wissenschaftlich-technischen Qualifikationen;



erwerben, welche zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit benötigt werden. Zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung schlug es die Errichtung von Bildungsstätten vor, die jungen Bildungsabrechern ohne Qualifikationen Möglichkeiten zur Qualifizierung im zweiten Anlauf bieten. Zwar stieß dieser Vorschlag auf einige Kritik, aber auch er wiederum befasste sich mit möglichen Verfahren zur Verbesserung der Anpassungsfähigkeit der Systeme. Schließlich regte das Weißbuch an, zu untersuchen, inwieweit die Politik in anderen Bereichen und insbesondere das Steuerrecht möglicherweise Hemmnisse oder Anreize für Investitionen auf dem Gebiet der Berufsbildung bieten.

Die durch die beiden Weißbücher der Europäischen Kommission und im Europäischen Jahr geförderte Konzentration der Aufmerksamkeit auf das lebensbegleitende Lernen wurde durch den Rat noch weiter intensiviert, der zum Abschluss des Europäischen Jahres eine Strategie für diesen Bereich skizzierte. In der Schlussfolgerung des Rates wurde festgestellt, dass das lebensbegleitende Lernen – das der Rat als ein evolutives Konzept betrachtete – ein entscheidendes Instrument zur Bewältigung der Herausforderungen darstellt, die sich durch den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel ergeben, und dies wiederum Implikationen für die Einstellungen zur allgemeinen und beruflichen Bildung und ihre Gestaltung hat. Der Rat führte eine Reihe von Grundsätzen an, auf denen eine Strategie für das lebensbegleitende Lernen fußen sollte, und zeigte bestimmte Entwicklungsbereiche für die weitere Arbeit auf (vgl. Tabelle 2). Er ersuchte die Mitgliedstaaten, die jeweils den Ratsvorsitz übernahmen, sich mit diesen Entwicklungsbereichen nach eigenem Ermessen eingehender auseinander zu setzen und dem Rat gegebenenfalls weitere Entwürfe für Schlussfolgerungen zu unterbreiten.

Ein wesentlicher Aspekt der Debatte zur Frage des lebensbegleitenden Lernens war ihre Ausrichtung: Im Zentrum der Diskussion stand die Notwendigkeit einer Anpassung der bestehenden Bildungs- und Berufsbildungssysteme. Im Rahmen früherer Debatten und der früheren Zusammenarbeit auf europäischer Ebene hatte man sich fast ausschließlich auf den Bei-

trag konzentriert, den die Berufsbildung zur erfolgreichen Durchführung anderer Politiken – Anpassung an den Wandel, Verbesserung der Beschäftigungsaussichten, insbesondere für bestimmte Gruppen, Chancengleichheit und Freizügigkeit der Arbeitnehmer – leistet. Die Debatte zur Frage des lebensbegleitenden Lernens bot Anlass zur Begutachtung der Systeme und des eigentlichen Lernprozesses. Zu den Entwicklungsbereichen zählen die Strukturen der Systeme, die verschiedenen beteiligten Interessengruppen sowie die Frage, wie eine Zusammenarbeit zwischen diesen gefördert werden kann und inwieweit sich die gegenwärtigen Veränderungen auf die Systeme selbst auswirken. Sie berühren zudem Fragen der Lerntheorie, beispielsweise Fragen, die die unterschiedlichen Lernansätze und die Verbindung von formalen und nicht formalen Lernprozessen betreffen.

Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass der Lernprozess als solcher unberücksichtigt geblieben wäre. Schon seit langem wurde eine Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Unterrichts- und Lehrmaterialien gefördert. Die Debatte zur Frage des lebensbegleitenden Lernens jedoch rückte Themen in Verbindung mit dem Lernprozess und die Systeme zur Wissensvermittlung ins Zentrum der Betrachtung. Zudem konzentrierte sie sich auf Fragen, welche die Berufsbildungspolitik an sich betreffen und nicht deren Funktion in anderen Politikbereichen.

### **Die Durchführung der Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft: Die Leonardo-da-Vinci-Programme**

Zwar wurde der Rahmen für die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft auch weiterhin durch nicht zwingende Rechtsakte vorgegeben, die Maßnahmen zur Durchführung und Finanzierung dieser Politik mussten jedoch nach wie vor mittels rechtsverbindlicher Rechtsakte beschlossen werden. Die Aktionsprogramme hatten begrenzte Laufzeiten, und als sie abgeschlossen waren, beschloss man, sie zu rationalisieren und durch ein einheitliches Programm zu ersetzen: Das

**„Ein wesentlicher Aspekt der Debatte zur Frage des lebensbegleitenden Lernens war ihre Ausrichtung: Im Zentrum der Diskussion stand die Notwendigkeit einer Anpassung der bestehenden Bildungs- und Berufsbildungssysteme. [Sie] bot Anlass zur Begutachtung der Systeme und des eigentlichen Lernprozesses. Zu den Entwicklungsbereichen zählen die Strukturen der Systeme, die verschiedenen beteiligten Interessengruppen sowie die Frage, wie eine Zusammenarbeit zwischen diesen gefördert werden kann und inwieweit sich die gegenwärtigen Veränderungen auf die Systeme selbst auswirken.“**

**„Die Debatte zur Frage des lebensbegleitenden Lernens (...) rückte Themen in Verbindung mit dem Lernprozess und die Systeme zur Wissensvermittlung ins Zentrum der Betrachtung. Zudem konzentrierte sie sich auf Fragen, welche die Berufsbildungspolitik an sich betreffen und nicht deren Funktion in anderen Politikbereichen.“**





**„Das Leonardo-da-Vinci-Programm (...) war (...) von Beginn an durch die sehr komplizierte Struktur beeinträchtigt, die aus den Verhandlungen hervorgegangen war: Das Programm wies 19 Zielsetzungen auf, war in vier Teilbereiche untergliedert und sah 22 Maßnahmen vor. (...) Trotz der beabsichtigten Rationalisierung der Maßnahmen und Förderung des lebensbegleitenden Lernens wurde die Trennung von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung, die aufgehoben werden sollte, faktisch dadurch aufrechterhalten, dass für diese Bereiche jeweils gesonderte Maßnahmen vorgesehen waren.“**

**„Der Unwille, von den im Rahmen der vorangegangenen Programmen geschaffenen Strukturen abzugehen, belegte, dass die Mitgliedstaaten nicht bereit waren, die Politik in einer Art und Weise voranzutreiben, die sich tatsächlich an der Debatte über die Förderung des lebensbegleitenden Lernens orientierte.“**

Leonardo-da-Vinci-Programm wurde am 1. Januar 1995 eingeführt<sup>17</sup>.

### **Das Leonardo-da-Vinci-Programm**

Das neue Programm sollte auf den Stärken der vorangegangenen Programme aufbauen, dabei aber auch das wachsende Interesse für die Förderung des lebensbegleitenden Lernens berücksichtigen. Mit der Zusammenführung der Maßnahmen in einem einheitlichen Programm sollte ein Beitrag zur Aufhebung der Grenzen zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung sowie zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung geleistet werden, Grenzen, die durch gesonderte Programme für die einzelnen Bereiche noch zementiert würden. Das Leonardo-da-Vinci-Programm, das später kontroverse Diskussionen auslöste, war jedoch von Beginn an durch die sehr komplizierte Struktur beeinträchtigt, die aus den Verhandlungen hervorgegangen war: Das Programm wies 19 Zielsetzungen auf, war in vier Teilbereiche untergliedert und sah 22 Maßnahmen vor. Diese Komplexität ging auf Kosten der Fähigkeit zur Realisierung des übergeordneten Programmziels.

Trotz der beabsichtigten Rationalisierung der Maßnahmen und Förderung des lebensbegleitenden Lernens wurde die Trennung von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung, die aufgehoben werden sollte, faktisch dadurch aufrechterhalten, dass für diese Bereiche jeweils gesonderte Maßnahmen vorgesehen waren. Die Mittelzuweisungen für bestimmte Maßnahmen war mit strikten Vorgaben verbunden und garantierte bestimmte Mindestausgaben für die unterschiedlichen Formen – berufliche Erstausbildung, berufliche Weiterbildung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen, Pilotprojekte und Vermittlungen -, wobei man im wesentlichen der Struktur vorangegangener Programme folgte und nur geringe Spielräume vorsah. Zudem waren die Auswahlverfahren für die einzelnen Maßnahmen unterschiedlich und in manchen Fällen lagen die Entscheidungsbefugnisse bei den Mitgliedstaaten, in anderen wiederum bei der Europäischen Kommission, worin sich die unterschiedlichen Antragsverfahren der früheren Programme widerspiegelten. Darüber hinaus zeichneten sich die Struk-

turen, auf die man sich zur Durchführung des Programms stützte, durch ein hohes Maß an Komplexität aus. Auf einzelstaatlicher Ebene beispielsweise waren rund 44 unterschiedliche „Einrichtungen“, sogenannte „nationale Koordinierungsstellen“, für die technische Unterstützung bei der Durchführung des Programms zuständig.

Die umstrittene Frage einer ausgewogenen Verteilung der Zuständigkeiten für die berufliche Bildung zwischen der europäischen Ebene und den Mitgliedstaaten, die zu der Vertragsänderung von 1992 geführt hatte, stand auch im Mittelpunkt der Debatte über das Leonardo-da-Vinci-Programm. Die Kommission schlug einen gemeinsamen Rahmen von Zielsetzungen vor, der als Bezugspunkt für die Entwicklung der einzelstaatlichen Berufsbildungssysteme und -politiken dienen sollte. Zwar waren die Mitgliedstaaten bereit, auf europäischer Ebene festgelegte und nicht rechtsverbindliche politische Ziele zu akzeptieren, sie waren jedoch nicht gewillt, mittels rechtverbindlichem Rechtsakt einem übergeordneten Politikrahmen zuzustimmen. Einige Mitgliedstaaten vertraten die Auffassung, ein solcher Ansatz diene der Harmonisierung, die durch den Maastrichter Vertrag ausgeschlossen war. Schließlich kam man überein, dass ein gemeinsamer Zielrahmen nur für die Maßnahmen des Programms selbst Gültigkeit haben sollte.

Der Unwille, von den im Rahmen der vorangegangenen Programmen geschaffenen Strukturen abzugehen, belegte, dass die Mitgliedstaaten nicht bereit waren, die Politik in einer Art und Weise voranzutreiben, die sich tatsächlich an der Debatte über die Förderung des lebensbegleitenden Lernens orientierte.

### **Die zweite Phase des Leonardo-da-Vinci-Programms**

Seit dem 1. Januar 2000 wird die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft im Rahmen der zweiten Phase des Leonardo-da-Vinci-Programms durchgeführt<sup>18</sup>. Auch dieses Programm stellt den Versuch dar, das europäische Vorgehen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung zu rationalisieren. Die inhaltliche Ausrichtung des ersten Leonardo-da-Vinci-Programms wurde beibehalten: Das neue Programm



fördert die Mobilität und Modellvorhaben im Bereich innovativer Produkte, Dienstleistungen und Methoden ebenso wie den Spracherwerb. Zudem verbessert es – wie bereits sein Vorläufer – die Zusammenarbeit in zentralen Politikbereichen: Ausbau des lebensbegleitenden Lernens, Unterstützung Jugendlicher, Kampf gegen soziale Ausgrenzung und Förderung der Chancengleichheit.

Das Leonardo-da-Vinci-II-Programm ist jedoch erheblich übersichtlicher aufgebaut als sein Vorläufer: Neben drei Programmzielen sieht es fünf Maßnahmen vor, die im Rahmen von Projekten kombiniert werden können. Somit sollte das neue Programm ein Maß an Flexibilität bieten, das ausreicht, um von den beteiligten Mitgliedstaaten in deren Sinne ausgelegt werden zu können sowie um die einzelstaatlichen Berufsbildungssysteme zu ergänzen. Zugleich sollte es aber auch präzise genug ausgerichtet sein, so dass es einen kohärenten Arbeitsrahmen bereitstellt, der es erlaubt, die Effekte des Programms problemlos zu bewerten, zusammenzufassen und bekannt zu machen.

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Programmen findet sich jedoch in der Einleitung zu dem Programmabschluss – die eine Begründung des Programms liefert – kein Verweis auf den übergeordneten Gemeinschaftsrahmen im Bereich der Berufsbildungspolitik, der beispielsweise durch Schlussfolgerungen und Entschlüsse des Rates oder durch Gemeinsame Stellungnahmen der Sozialpartner definiert wird. Bezug genommen wird ausschließlich auf eines der in dem Weißbuch „Lehren und Lernen“ angeführten Ziele, das die Mobilität betrifft, sowie auf das vorangegangene Leonardo-da-Vinci-Programm.

Man kann folglich sagen, dass die zweite Phase des Leonardo-da-Vinci-Programms zwar einen Beitrag zur Realisierung eines allgemeinen politischen Zieles leistet, sich jedoch nicht in einen kohärenten Politikrahmen einfügt, der die auf bestimmte Ziele ausgerichteten unterschiedlichen Aktivitäten und Maßnahmen koordiniert. Angesichts der Probleme, die im Zusammenhang mit dem ersten Leonardo-da-Vinci-Programm auftraten, ist es verständlich, dass die Europäische Kommission von dem Versuch absah, per rechtsver-

bindlichem Beschluss einen übergeordneten Politikrahmen einzuführen. Durch die fehlende Bezugnahme auf einen übergeordneten Politikrahmen entsteht jedoch der Eindruck, dass das Leonardo-da-Vinci-II-Programm nicht so sehr ein Instrument zur Durchführung einer Politik darstellt, sondern faktisch selbst Politik geworden ist. Darüber hinaus wirkt sich dies für die wichtige und konstruktive Rolle Europas als Bezugsrahmen für die Gestaltung der Berufsbildungspolitik in den einzelnen Mitgliedstaaten nachteilig aus.

## Die Berufsbildung und die europäische Beschäftigungsstrategie

Flankiert wurde die Debatte zur Frage des lebensbegleitenden Lernens durch die anhaltende Bedeutung, die der Berufsbildung als Instrument einer aktiven Arbeitsmarktpolitik zur Verbesserung der Beschäftigungsaussichten zukommt. Die hohen Arbeitslosenquoten, die 1994 mit über 11% einen Spitzenwert erreichten, sowie die Konvergenz der makroökonomischen Maßnahmen zur Vorbereitung der Währungsunion waren für die Mitgliedstaaten ein Ansporn zur Koordinierung ihrer Ansätze im Bereich der Beschäftigungspolitik. Dies führte schließlich zur Ausarbeitung einer europäischen Beschäftigungsstrategie.

Fundament dieser Strategie sind die Beschlüsse, die im Dezember 1994 vom Europäischen Rat in Essen gefasst wurden. Auf der Grundlage des Weißbuchs „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ legte der Europäische Rat die Berufsbildung als einen von fünf Bereichen fest, in denen Maßnahmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit ergriffen werden sollten. Zudem führte er ein Verfahren zur jährlichen Berichterstattung über die erreichten Fortschritte ein.

Dieser Prozess mündete in einem außerordentlichen Gipfel des Europäischen Rates zur Frage der Beschäftigung, der im November 1997 in Luxemburg abgehalten wurde. Der Rat setzte die neuen Regelungen zur Beschäftigung des – selbst noch nicht gültigen – Vertrags von Amsterdam mit sofortiger Wirkung offiziell in Kraft: Ziel war eine Koordinierung der

**„Das Leonardo-da-Vinci-II-Programm ist erheblich übersichtlicher aufgebaut als sein Vorläufer: (...) Somit sollte das neue Programm ein Maß an Flexibilität bieten, das ausreicht, um von den beteiligten Mitgliedstaaten in deren Sinne ausgelegt werden zu können sowie um die einzelstaatlichen Berufsbildungssysteme zu ergänzen.“**

**„Durch die fehlende Bezugnahme auf einen übergeordneten Politikrahmen entsteht (...) der Eindruck, dass das Leonardo-da-Vinci-II-Programm nicht so sehr ein Instrument zur Durchführung einer Politik darstellt, sondern faktisch selbst Politik geworden ist. Darüber hinaus wirkt sich dies für die wichtige und konstruktive Rolle Europas als Bezugsrahmen für die Gestaltung der Berufsbildungspolitik in den einzelnen Mitgliedstaaten nachteilig aus.“**



**„Die Berufsbildung stellt im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie ein entscheidendes arbeitsmarktpolitisches Instrument dar: Wie schon in der Vergangenheit soll sie die Anpassung der Arbeitskräfte an den Wandel unterstützen, die Beschäftigungsaussichten (...) verbessern und die Chancengleichheit von Männern und Frauen fördern. Sie ist jedoch als integraler Bestandteil eines umfassenden Maßnahmenpakets aufzufassen, welches berufliche Bildungsmaßnahmen mit anderen Initiativen koppelt, beispielsweise mit Maßnahmen der Arbeitsämter, mit Initiativen im Bereich der Steuer- und Sozialleistungssysteme, mit Aktivitäten auf lokaler und regionaler Ebene und mit Maßnahmen der Sozialpartner.“**

Beschäftigungspolitik in den Mitgliedstaaten ab 1998. Dies beinhaltete die Einführung europaweit geltender beschäftigungspolitischer Leitlinien, die auch ein Verfahren zur Berichterstattung zwecks Beobachtung der erreichten Fortschritte vorsehen: Jeder Mitgliedstaat soll im Jahresabstand einen Bericht – den nationalen Aktionsplan (NAP) für Beschäftigung – vorlegen, der die Entwicklungen im Zusammenhang mit den Leitlinien aufzeigt. Dem Rat fällt die Aufgabe zu, die Berichte zu prüfen und gegebenenfalls Änderungen zu beschließen.

Die Berufsbildung stellt im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie ein entscheidendes arbeitsmarktpolitisches Instrument dar: Wie schon in der Vergangenheit soll sie die Anpassung der Arbeitskräfte an den Wandel unterstützen, die Beschäftigungsaussichten – insbesondere von jungen Menschen und am Arbeitsmarkt benachteiligten Gruppen – verbessern und die Chancengleichheit von Männern und Frauen fördern. Sie ist jedoch als integraler Bestandteil eines umfassenden Maßnahmenpakets aufzufassen, welches berufliche Bildungsmaßnahmen mit anderen Initiativen koppelt, beispielsweise mit Maßnahmen der Arbeitsämter, mit Initiativen im Bereich der Steuer- und Sozialleistungssysteme, mit Aktivitäten auf lokaler und regionaler Ebene und mit Maßnahmen der Sozialpartner.

## **Transparenz der beruflichen Qualifikationen**

Die Transparenz der Qualifikationen, d.h. der Prozess, Qualifikationen besser nachvollziehbar und verständlicher zu machen, hat für die EU im Zusammenhang mit der Förderung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer oberste Priorität. Im Dezember 1992 erwog der Rat die Notwendigkeit für den einzelnen, seinen beruflichen Werdegang und seine Ausbildung, seine Befähigungsnachweise und Kompetenzen sowie seine Berufserfahrung nachvollziehbar zur Geltung bringen zu können<sup>19</sup>, und schlug vor, die einschlägigen Informationen zweckmäßigerweise einheitlich zu gestalten. Von November 1993 bis Dezember 1995 wurde ein „individuelles Portfolio/Qualifikationsbuch“ erprobt, in das Informationen über

die Qualifikationen aufgenommen wurden, anhand derer Arbeitgeber in anderen Mitgliedstaaten beurteilen konnten, ob ein Bewerber für einen bestimmten Arbeitsplatz qualifiziert war. Man gab den „Portfolio“-Ansatz schließlich auf, weil man ihn als zu kompliziert erachtete. Ein wechselseitiger Informationsaustausch zwischen den Mitgliedstaaten über die Qualifikationen wurde jedoch gefördert. Angesichts der Erfahrungen lag es nahe, dass man sich in der Frage der Konvergenz der Qualifikationen für einen „bottom up“-Ansatz entschied, der es den unmittelbar Beteiligten insbesondere auf sektoraler Ebene überließ, die Initiative zu ergreifen.

1996 folgte eine weitere Entschließung zur Transparenz<sup>20</sup>. Sie unterstrich die Notwendigkeit von Ausbildungs- und Befähigungsnachweisen, welche die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in nachvollziehbarer Form zum Ausdruck bringen und somit auch für Arbeitgeber und Arbeitnehmer anderswo in Europa von größerem Nutzen sind. Dieses Prinzip liegt auch dem „Europass-Berufsbildung“ zugrunde, der ab dem 1. Januar 2000<sup>21</sup> ausgestellt wird und seinem Inhaber einen in einem anderen Mitgliedstaat absolvierten europäischen Berufsbildungsabschnitt bescheinigt.

Die Mitgliedstaaten verfolgen unterschiedliche Ansätze, um in Übereinstimmung mit den Entschließungen von 1992 und 1996 Transparenz auf dem Gebiet der beruflichen Qualifikationen zu erreichen. Die einschlägigen Bemühungen reichen von der Schaffung transparenter Strukturen auf einzelstaatlicher Ebene und dem Abschluss zweiseitiger Vereinbarungen bis hin zur Einführung neuer Initiativen, die sich ganz explizit an einer der Entschließungen orientieren. Jeder Ansatz ist als ein Schritt auf dem Weg zu mehr Transparenz zu betrachten. Bislang wurden die zwei Entschließungen allerdings nur partiell umgesetzt, und insgesamt waren keine große Fortschritte zu verzeichnen.

Die Europäische Kommission und das Cedefop haben 1999 mit der Errichtung des Europäischen Forums für die Transparenz beruflicher Qualifikationen einen Schritt unternommen, um den Prozess wieder in Gang zu bringen. Das Forum,



an dem Vertreter aller Mitgliedstaaten sowie der Sozialpartner beteiligt sind, hat einen Aktionsplan für die Transparenz auf dem Gebiet der beruflichen Qualifikationen erarbeitet. Dieser stützt sich auf die Empfehlungen der zwei Entschlüsse und berücksichtigt die Erkenntnisse, die sich aus dem Leonardo-da-Vinci-Programm und verschiedenen einzelstaatlichen Initiativen ergeben haben. Der Aktionsplan schlägt eine Ergänzung zu den Befähigungsnachweisen und die Errichtung eines Netzwerks von nationalen Informationszentren für berufliche Qualifikationen vor. Das Forum wurde errichtet, um das Vorgehen auf europäischer Ebene zu koordinieren, ohne mit dem Recht der Mitgliedstaaten zu kollidieren, über den eigenen Ansatz selbst zu entscheiden.

Bei den Entwicklungen im Bereich der Transparenz zeigt sich eine Abkehr von einem zentralisierten, auf rechtsverbindlichen Regelungen fußenden Ansatz und Hinwendung zu einem nutzerbezogenen Ansatz zur Förderung der Mobilität, der zudem den einzelstaatlichen Besonderheiten Rechnung trägt.

Trotz der Bemühungen zur Förderung der Mobilität bestehen jedoch noch immer Probleme für die Mobilität von Personen in Berufsausbildung. Darauf weisen ein Grünbuch der Europäischen Kommission aus dem Jahre 1996<sup>22</sup> sowie der Bericht einer hochrangigen Sachverständigengruppe zu Fragen der Freizügigkeit hin (Europäische Kommission 1998)<sup>23</sup>. Im November 1997 erarbeitete die Kommission zur Unterstützung der Heranbildung eines echten europäischen Arbeitsmarktes einen Aktionsplan zur Förderung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer und informierte in der Folge eingehend über die Folgemaßnahmen zu den Empfehlungen der Sachverständigengruppe. Mit diesem Aktionsplan wird sich der Rat im Jahre 2000 befassen.

## Der Vertrag von Amsterdam und Schlussbemerkung

Der Vertrag von Maastricht wurde überarbeitet und durch den in Amsterdam unterzeichneten neuen Vertrag über die Eu-

ropäische Union ersetzt, der im Mai 1999 in Kraft trat. Der Text über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft wurde ohne Änderungen übernommen und in Artikel 150 des Amsterdamer Vertrages niedergelegt.

Dies lässt vermuten, dass die Debatte über die Entwicklung der beruflichen Bildung seit dem Vertrag von Maastricht zunehmend von einem wachsenden Interesse für das lebensbegleitende Lernen geprägt war. Es ist darauf hinzuweisen, dass durch das Wesen dieser Diskussionen neue Anforderungen an die grundlegenden Strukturen der Berufsbildungssysteme gestellt wurden, die, so wurde argumentiert, dem nachhaltigen Wandel der Lernverfahren ebenfalls angepasst werden müssten. Bei der Gestaltung und Durchführung des Politikrahmens versucht man seither, diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen.

Die verschiedenen Aktionsprogramme, die sich auf unterschiedliche Aspekte der Berufsbildungspolitik bezogen, wurden zu einem einheitlichen Programm zusammengefasst – dem Programm „Leonardo da Vinci“. Dieser Rationalisierungsprozess wurde mit dem zweiten Leonardo-da-Vinci-Programm fortgesetzt, das sich gegenüber seinem Vorläufer durch einen wesentlich einfacheren und übersichtlicheren Aufbau auszeichnet. Doch obwohl das neue Aktionsprogramm ganz offensichtlich in einen politischen Zusammenhang eingebettet ist, insbesondere in den der europäischen Beschäftigungsstrategie, finden sich darin keine expliziten Verweise auf einen übergeordneten Politikrahmen.

Dies wirft die Frage auf, ob die fundamentale Rolle der Gemeinschaft als (wenn auch nicht rechtsverbindlicher) Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene in dieser entscheidenden Zeit, in der das Konzept des lebensbegleitenden Lernens in die Berufsbildungspolitik eingegliedert werden soll, in ausreichendem Maße anerkannt und dem politischen Handeln zugrunde gelegt wird. Ganz anders verhält es sich auf dem Gebiet der Beschäftigungspolitik, für das die Gemeinschaft eine Reihe klarer politischer Leitlinien aufgestellt hat, in denen der Berufsbildung im Maßnahmenpaket zur Förde-

**„(...) die Debatte über die Entwicklung der beruflichen Bildung seit dem Vertrag von Maastricht [war] zunehmend von einem wachsenden Interesse für das lebensbegleitende Lernen geprägt (...) [Es stellt sich] die Frage (...) ob die fundamentale Rolle der Gemeinschaft als (...) Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene in dieser entscheidenden Zeit, in der das Konzept des lebensbegleitenden Lernens in die Berufsbildungspolitik eingegliedert werden soll, in ausreichendem Maße anerkannt und dem politischen Handeln zugrunde gelegt wird. Ganz anders verhält es sich auf dem Gebiet der Beschäftigungspolitik, für das die Gemeinschaft eine Reihe klarer politischer Leitlinien aufgestellt hat, in denen der Berufsbildung im Maßnahmenpaket zur Förderung des Beschäftigungswachstums eine wesentliche Rolle zugewiesen wird.“**



rung des Beschäftigungswachstums eine wesentliche Rolle zugewiesen wird.

Es ließe sich sicherlich der Standpunkt vertreten, dass der für die Beschäftigungsstrategie geschaffene Rahmen als Bezugspunkt für die Entwicklung der Berufsbildung ausreiche. Hier ist es jedoch angebracht, zwischen dem beschäftigungspolitischen Rahmen, zu dem die Berufsbildung lediglich einen Beitrag leistet, und einem eigenständigen Politikrahmen zur Förderung der Berufsbildungssysteme an sich zu unterscheiden. Ein solcher Politikrahmen ist wichtig, um sicherstellen zu können, dass die neuen Lernverfahren

und flexiblen Strukturen, die die Voraussetzung für das lebensbegleitende Lernen bilden, in die Systeme aufgenommen werden.

Alle Mitgliedstaaten haben zudem ein gemeinsames Interesse am Erfolg der Berufsbildungssysteme in anderen Teilen der EU, da diese den wirtschaftlichen Wohlstand der gesamten Union maßgeblich mitbestimmen. Die wichtige Funktion, die die Gemeinschaft als Bezugspunkt in der zentralen Frage der Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme an sich ausüben kann, sollte dabei nicht außer acht gelassen werden.

## Bibliographie

- 1) Beschluss des Rates vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung (63/266/EWG), ABl. 63 vom 20.4.1963.
- 2) Beschluss des Rates vom 24. Juli 1986 zur Annahme des Programms über Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der Technologie (Comett) (86/365/EWG), ABl. L 222 vom 8.8.1986.
- 3) Beschluss des Rates vom 16. Dezember 1988 über die Verabschiedung der zweiten Phase des Programms über Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft im Bereich der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Technologie (Comett II) (1990-1994) (89/27/EWG), ABl. L 13 vom 17.1.1989.
- 4) Beschluss des Rates vom 18. Dezember 1989 über ein Aktionsprogramm zur Förderung von Innovationen in der Berufsbildung in der Folge des technologischen Wandels in der Europäischen Gemeinschaft (Eurotecnet) (89/657/EWG), ABl. L 393 vom 30.12.1989.
- 5) Beschluss des Rates vom 1. Dezember 1987 über ein Aktionsprogramm für die Berufsbildung Jugendlicher und zur Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben (Petra) (87/569/EWG), ABl. L 346 vom 10.12.1987.
- 6) Beschluss des Rates vom 22. Juli 1991 zur Änderung des Beschlusses 87/569/EWG über ein Aktionsprogramm für die Berufsbildung Jugendlicher und zur Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben (Petra) (91/387/EWG), ABl. L 214 vom 2.8.1991.
- 7) Beschluss des Rates vom 29. Mai 1990 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft (Force) (90/267/EWG), ABl. L 156 vom 21.6.1990.
- 8) Beschluss des Rates vom 15. Juni 1987 über ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten (Erasmus), (87/327/EWG), ABl. L 166 vom 25.6.1987.
- 9) Beschluss des Rates vom 28. Juli 1989 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft (Lingua), (89/489/EWG), ABl. L 239 vom 16.8.1989.
- 10) Beschluss des Rates vom 18. April 1988 über ein zweites Aktionsprogramm der Gemeinschaft zugunsten der Behinderten (Helios), ABl. L 104 vom 23.4.1988.
- 11) Beschluss des Rates vom 18. April 1988 über ein drittes Aktionsprogramm der Gemeinschaft zugunsten der Behinderten (Helios II 1993-1996), (93/136/EWG), ABl. L 56 vom 9.3.1993.
- 12) Vgl. Rechtssache 242/87 Kommission der Europäischen Gemeinschaften gegen Rat der Europäischen Gemeinschaften Slg. 1989, 687.
- 13) Entschließung des Rates vom 11. Juni 1993 über Berufsbildung in den neunziger Jahren, ABl. C 186 vom 8.7.1993.
- 14) Europäische Kommission (1993): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung: Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert, Weißbuch, Luxemburg.
- 15) Beschluss Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996), ABl. L 256 vom 26.10.1995.
- 16) Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Weißbuch, Luxemburg.
- 17) Beschluss des Rates vom 6. Dezember 1994 über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft (94/819/EG), ABl. L 340 vom 29.12.1994.
- 18) Beschluss des Rates vom 26. April 1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“ (1999/382/EG), ABl. L 146 vom 11.6.1999.
- 19) Entschließung des Rates vom 3. Dezember 1992 zur Transparenz auf dem Gebiet der Qualifikationen, ABl. C 49 vom 19.2.1993.
- 20) Entschließung des Rates vom 15. Juli 1996 zur Transparenz der Ausbildungs- und Befähigungsnachweise, ABl. C 224 vom 1.8.1996.
- 21) Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung (1999/51/EG), ABl. L 017 vom 22.1.1999.
- 22) Europäische Kommission (1996): Allgemeine und berufliche Bildung-Forschung – Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität, Grünbuch, Luxemburg.
- 23) Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat über die Folgemaßnahmen zu den Empfehlungen der hochrangigen Sachverständigengruppe zu Fragen der Freizügigkeit, KOM/98/403 endg.



# Der Europäische Gerichtshof als Förderer der Mobilität von Studierenden



**Walter Demmelhuber**  
Universität  
Osnabrück

## Einleitung

Die Mobilität von Studierenden in Europa hat sich in der Europäischen Union (EU) zu einer Frage von zunehmender Bedeutung entwickelt. So gilt nicht nur die Möglichkeit, Sprachen im Ausland zu lernen, als effiziente Methode, um rasche Erfolge zu erzielen, sondern die Studierenden verbessern dadurch auch ihre Ausichten in Studium und Beruf und erweitern ihren persönlichen Horizont.

Die Einführung von ERASMUS im Jahre 1987, die Einbeziehung des Programms in SOKRATES im Jahre 1995 und seine Erweiterung sowie die Einführung des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) im Jahre 1988 (und seine Erweiterung 1996) führten zu einer beträchtlichen Zunahme kurzer und mittellanger Studienaufenthalte in anderen EU-Mitgliedstaaten, die einen Zeitraum von bis zu 12 Monaten umfassen können. Das Programm unterstützt ein freiwilliges Netz für den Studentenaustausch auf Universitärebene und gewährt finanzielle Hilfen für zusätzliche Kosten, die Studierenden durch einen Auslandsaufenthalt entstehen. Leider musste aus finanziellen Gründen die Zahl der Stipendien reduziert werden, und die Gesamtnachfrage von teilnahmeberechtigten Studierenden übersteigt den Umfang der verfügbaren Stipendien bei weitem, wobei gegenwärtig rund 100 000 Studierende jährlich mit Hilfe von ERASMUS einen Auslandsaufenthalt absolvieren<sup>1</sup>.

Andererseits belegen Statistiken der OECD und der UN sehr deutlich, dass die Mehrzahl der europäischen Studenten, die in anderen Mitgliedstaaten studieren (auch

„free movers“ genannt), zum ersten akademischen Grad führende Studiengänge oder Postgraduiertenstudiengänge absolvieren, welche nicht in ein einzelstaatliches oder europäisches Austauschprogramm einbezogen sind.

Ebenso in Zunahme begriffen sind Studiengänge (obwohl immer noch sehr gering an der Zahl), die von Hochschulen in einigen Ländern angeboten werden und durch die ein Studierender nach vier Studienjahren Hochschulabschlüsse aus bis zu vier verschiedenen Ländern, in denen das ECTS angewendet wird, erwerben kann. Die ersten beiden Semester des Studiums werden an der Herkunftsuniversität absolviert, die dann auch das Abschlussdiplom verleiht.

Diese Studierenden bewegen sich, was ihren rechtlichen Status im Gastland und die finanzielle Unterstützung, die sie erwarten können, angeht, in einer Grauzone. Studierende, die ihr Studium ganz oder teilweise in anderen Mitgliedstaaten absolvieren, sehen sich mit zahlreichen Hindernissen konfrontiert, die einen Auslandsaufenthalt erschweren oder Studierende sogar ganz davon abhalten können.

Die Europäische Kommission verdeutlichte einige dieser Probleme 1996 in ihrem Grünbuch über die Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität und schlug vor, dass der Ministerrat auf die Einführung von Maßnahmen zur Erleichterung der Mobilität von Studierenden dringen solle.

Unberücksichtigt blieb dabei jedoch, dass die Mobilität von Studierenden, und insbesondere die der „free movers“, eine lange Geschichte hat. Da von den sechziger

**Es gilt so bald wie möglich eine umfassende europäische Bildungspolitik hinsichtlich des Austauschs von Studierenden während ihres Studiums sowie der Rechte von Studenten durchzuführen, die ein vollständiges Studium im Ausland absolvieren. Andernfalls könnten andere diesen Bereich betreffende Rechtsvorschriften zur Begründung von Klagen vor dem EuGH herangezogen werden, die entweder nicht beabsichtigt sind oder nicht im öffentlichen Interesse liegen. Dieses Problem ist nur zu lösen, wenn Ministerrat und Kommission erkennen, dass es zu lange vernachlässigt wurde und sofortiger Aufmerksamkeit bedarf.**

1) Beschluss 576/98/EG (7)

2) Ausgeschlossen sind Kinder von ausländischen Arbeitnehmern, die in ihrem Gastland ein Studium aufnehmen möchten.



**„Anstatt dass durch den Ministerrat und die Europäische Kommission ein Gesetzesrahmen für die finanzielle Unterstützung von Studierenden in Europa geschaffen würde, bleibt es dem EuGH überlassen, Gesetzeslücken auszulegen und die rechtliche Stellung von EU-Studenten im Einzelfall zu definieren. Doch könnten solche Entscheidungen des EuGH unerwünschte Auswirkungen haben, da ihnen aus offensichtlichen Gründen kein politischer Gestaltungswille zugrunde liegt. Folglich könnten die Ergebnisse zu weiteren Dilemmas oder rechtlichen Problemen führen (...)**

3) Interessant ist in diesem Zusammenhang das Kräfteverhältnis zwischen den Rechten der Studenten und den einzelstaatlichen Regelungen. Nachdem Françoise Gravier sich geweigert hatte, als EU-Studentin höhere Studiengebühren zu entrichten, weil sie überzeugt war, dass dies europäischem Recht zuwiderliefe, verweigerte ihr die belgische Universität die Einschreibung als Studentin. Als Folge verlor sie ihre Aufenthaltserlaubnis, woraufhin ihre Eltern ihr aufgrund der französischen Bestimmungen zur Kapitalverkehrskontrolle (es dürfen keine Geldüberweisungen an Personen ohne Aufenthaltserlaubnis getätigt werden) kein Geld mehr auf ihr Konto überweisen konnten. Diese Spirale wurde erst durch das Einschreiten eines belgischen Gerichts unterbrochen, das verfügte, dass die Universität der Studentin bis zur Lösung des Falles die vorläufige Einschreibung zu gewähren habe.

4) Françoise Gravier – Rechtssache 293/83

5) Sylvie Lair – Rechtssache 39/86

6) G.B.C. Echternach und A. Moritz – Zusammengefasste Fälle 389+390/87 V.J.M. Raulin - Rechtssache 357/89

7) Slg. Royer - Rechtssache 48/75

bis in die neunziger Jahre von Seiten des Ministerrats keine Unterstützung für die Regelung der Pflichten und Rechte von „free movers“ ausging, blieb es letztlich dem Europäischen Gerichtshof (EuGH) überlassen, deren rechtliche Stellung zu definieren.

## Die rechtliche Stellung der Studierenden

Bis in die achtziger Jahre wurde die rechtliche Stellung von Vollzeitstudenten<sup>2</sup> aus der Europäischen Union, die in anderen Mitgliedstaaten zu studieren wünschten, ausschließlich durch die nationale Gesetzgebung im Gastland geregelt. Solche EU-Studenten konnten zur Zahlung von (höheren) Studiengebühren verpflichtet werden und hatten keinen generellen Zugang zu staatlichen Stipendien zur Sicherung ihres Lebensunterhalts. Zudem verfügten EU-Studenten nicht über ein auf europäischer Ebene geregeltes Aufenthaltsrecht und genossen daher nur die beschränkten Rechte, die das einzelstaatliche Recht Ausländern aus Nicht-EU-Ländern zugestand<sup>3</sup>.

In einer Grundsatzentscheidung von 1985<sup>4</sup> und in anschließenden Urteilen entschied der EuGH, dass der Zugang zu einer Hochschule durch das europäische Vertragsrecht geregelt werde und jede durch die Staatsangehörigkeit begründete Benachteiligung dem europäischen Recht zuwiderlaufe. Aufgrund dessen kann von EU-Studenten lediglich die Zahlung der gleichen (falls überhaupt) Studiengebühren verlangt werden, wie sie auch inländische Studenten zu entrichten haben. Um das Recht auf staatliche Unterhaltsstipendien im Gastland ging es 1988 in der Rechtssache Sylvie Lair<sup>5</sup>, wo argumentiert wurde, dass solche Leistungen eine Bedingung für den Zugang zur Hochschulbildung darstellten. Der EuGH kam nichtsdestoweniger zu dem Schluss, dass staatliche Unterhaltsstipendien in keinem ausreichend engen Zusammenhang zur Hochschulbildung stünden (eher zur Sozialpolitik) und EU-Studenten daher keine ergänzenden Ansprüche auf solche Stipendien aus dem europäischen Recht ableiten könnten. Lediglich ausländische Arbeitnehmer könnten solche Leistungen im Falle unfreiwilliger Arbeitslosigkeit beanspruchen.

Über das automatische Aufenthaltsrecht von EU-Studenten wurde in mehreren Rechtssachen<sup>6</sup> beraten, weil einige Mitgliedstaaten versuchten, dieses Recht als Vorwand zu benutzen, um von EU-Studenten zusätzliche Studiengebühren zu verlangen. Der EuGH kam zu dem Schluss, dass der Zugang zur Hochschulbildung in der EU ein durch das europäische Vertragsrecht garantiertes Grundrecht darstelle, welches den gleichen Prinzipien unterliege wie die Rechte „ausländischer Arbeitnehmer“<sup>7</sup>. Eine Aufenthaltserlaubnis für einen EU-Studenten ist lediglich ein schriftlicher Ausdruck seiner Rechte, und es kann den Mitgliedstaaten nicht überlassen bleiben, den Status eines EU-Studenten selbst zu definieren.

## Die Finanzierung von Studierenden

Das Problem der Finanzierung von „free movers“ ist bisher noch nicht gelöst. Die finanzielle Unterstützung von Studierenden in den Einzelstaaten ist nicht auf europäischer Ebene geregelt, und die Frage, inwieweit staatliche Stipendien Studierenden aus anderen EU-Ländern zugänglich sind, ist sehr kompliziert. Die Europäische Kommission schlug in ihrem Grünbuch vor, dass die im Heimatland eines Studierenden verfügbaren staatlichen Unterhaltsstipendien auf komplette Studiengänge in anderen Mitgliedstaaten übertragbar sein sollten. Dadurch würden Widersprüche beispielsweise von der Art vermieden, dass ein Studierender aus Deutschland ein vollständiges, zum ersten akademischen Grad führendes Studium im Vereinigten Königreich absolviert und keinerlei staatliche Unterstützung erhält, obwohl es sowohl in Deutschland als auch im Vereinigten Königreich staatliche Unterhaltsstipendien und Darlehen für inländische Studierende gibt.

Anstatt dass durch den Ministerrat und die Europäische Kommission ein Gesetzesrahmen für die finanzielle Unterstützung von Studierenden in Europa geschaffen wird, bleibt es dem EuGH überlassen, Gesetzeslücken auszulegen und die rechtliche Stellung von EU-Studenten im Einzelfall zu definieren. Doch könnten solche Entscheidungen des EuGH unerwünschte Auswirkungen haben, da ihnen



aus offensichtlichen Gründen kein politischer Gestaltungswille zugrunde liegt. Folglich könnten die Ergebnisse zu weiteren Dilemmas oder rechtlichen Problemen führen, wie sie im folgenden Beispiel dargelegt werden:

Das Argument des EuGH, dass lediglich ausländische Arbeitnehmer Anspruch auf staatliche Unterhaltsstipendien bei einer Hochschulausbildung erheben können, kann zu einem merkwürdigen Paradox führen. Die Entscheidung in der Rechtsache D.M. Levin<sup>8</sup> kann als Begründung dafür angeführt werden, dass EU-Studenten, die im Gastland neben ihrem Studium einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen, berechtigt sein könnten, im Gastland Anspruch auf staatliche Unterhaltsstipendien zu erheben. Man könnte auch durchaus anführen, dass EU-Studenten ein gewisses Zusatzeinkommen aus einer Erwerbstätigkeit benötigen, weil sie weder im Gastland noch in ihrem Heimatland Anspruch auf staatliche Leistungen erheben können (mit Ausnahmen). Wenn EU-Studenten eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, erhalten sie automatisch den Status eines ‚ausländischen Arbeitnehmers‘ mit all seinen potentiellen Ansprüchen auf Sozialleistungen im Gastland, wie sie in der Rechtssache ‚Sylvie Lair‘ definiert werden. Zudem können EU-Studenten ihren Status als ‚ausländische Arbeitnehmer‘ nicht aufgrund ihres Studiums verlieren, da sie ihre Erwerbstätigkeit während ihres Hochschulbesuchs fortsetzen.

In der Rechtssache D.M. Levin stellte der EuGH fest, dass eine Teilzeitbeschäftigung für einen großen Personenkreis eine echte Einkommensquelle darstellt, auch wenn das tatsächliche Einkommen unter dem Existenzminimum des jeweiligen Landes liegt. Der EuGH folgerte, dass auch eine Teilzeitbeschäftigung mit einem Einkommen, das das Existenzminimum des jeweiligen Landes unterschreitet, für den Status ‚ausländischer Arbeitnehmer‘ qualifiziert, sofern dieses Einkommen nicht so niedrig ist, das es als wirklich geringfügiges Nebeneinkommen angesehen wird.

Außerdem wird festgestellt, dass die Gründe für die Einreise in das Gastland unerheblich sind, sofern ein echtes Beschäftigungsverhältnis besteht.

## Studierende und Erwerbstätige

Laut der nationalen Gesetzgebung in vielen Mitgliedstaaten ist der Status eines ‚Erwerbstätigen‘ mit dem eines ‚Studierenden‘ unvereinbar, um zu verhindern, dass Studierende Anspruch auf Arbeitslosengeld, Wohngeld oder andere soziale Leistungen erheben. Andererseits wird aber das Einkommen, das Studierende aus einer Erwerbstätigkeit erzielen, angerechnet und die jeweiligen staatlichen Unterhaltsstipendien entsprechend reduziert. Der EuGH folgerte, dass der Status eines ‚ausländischen Arbeitnehmers‘ durch europäisches und nicht durch einzelstaatliches Recht definiert wird, um eine jeweils einzelstaatliche Auslegung des Status zu verhindern.

Aus diesem Grund kann ein EU-Student im Gastland durch eine teilzeitliche Berufstätigkeit, durch die er den Status eines ‚ausländischen Arbeitnehmers‘ erwirbt, einen Anspruch auf ein staatliches Unterhaltsstipendium erwerben.

Es sei daran erinnert, dass in dem in der Rechtssache ‚D.M. Levin‘ ergangenen Urteil per definitionem die tatsächlichen Gründe für die Einreise in das Gastland und ein Einkommen unterhalb des dortigen Existenzminimums den Status ‚ausländischer Arbeitnehmer‘ und die damit verbundenen Rechte nicht annullieren.

Wir stehen hier also vor dem Paradox, dass ein EU-Student während seines Studiums einer (Teilzeit)beschäftigung nachgehen muss, um den Status eines ‚ausländischen Arbeitnehmers‘ zu erhalten und damit das Recht, im Gastland Anspruch auf ein staatliches Unterhaltsstipendium zu erheben. Gleichzeitig ist es äußerst wahrscheinlich, dass dieses Unterhaltsstipendium mit dem Erwerbseinkommen aufgerechnet und entsprechend gesenkt wird, wie es bei Staatsangehörigen des Gastlandes der Fall wäre. Die einzige Möglichkeit für die Mitgliedstaaten, die Erhebung solcher Ansprüche zu verhindern, bestünde darin, sowohl inländischen als auch EU-Studenten während des Bezugs von Stipendien eine Erwerbstätigkeit zu verbieten – eine unwahrscheinliche Situation, da die meisten staatlichen Stipendien oder Darlehen in den Mitglied-

8) D.M. Levin – Rechtssache 53/81





**„Es sollte nicht dem EuGH überlassen bleiben, mittels des Fallrechts eine europäische Bildungspolitik zu definieren, weil seine Auslegung die Komplexität dieser Frage nicht berücksichtigen wird.“**

**„In der Präambel des Vertrags von Amsterdam wird der umfassende Zugang zu Bildung erwähnt. Seither ist herzlich wenig geschehen, um EU-Studenten die rechtliche Basis und die Sicherheit zu bieten, die einen effektiven Studentenfluss innerhalb der EU ermöglichen.“**

**„Was im Bereich kurzer und mittellanger Aufenthalte von Studierenden in anderen Mitgliedstaaten Not tut, ist eine beträchtliche Ausweitung des Systems im Rahmen von ERASMUS.“**

9) Ein vergleichbares Szenario wäre gegeben, wenn in Europa lediglich eine organisierte Arbeitskräfte-mobilität möglich wäre und die soziale Absicherung von „ausländischen Arbeitnehmern“, die auf eigene Initiative ins Ausland gehen, unter das EU-Recht fielen.

staaten kaum zur Deckung der Lebenshaltungskosten reichen.

Erst kürzlich hat der Ministerrat andere wichtige Fragen hinsichtlich des gesetzlich verankerten Aufenthaltsrechts von Vollzeitstudenten in anderen Mitgliedstaaten und ihres Sozialschutzes geklärt, vor allem im Hinblick auf eine vollständige medizinische Versorgung von Studierenden im Ausland anstatt lediglich einer Notfallversorgung. Überdies erhielten EU-Studenten durch die Verordnung EG 307/1999 zusätzliche soziale Rechte, die zuvor auf ausländische Arbeitnehmer und Selbständige beschränkt waren.

Dies aber schuf ein neues Problem hinsichtlich der gesetzlichen Rentenansprüche im Gastland. Einige Mitgliedstaaten schließen die nach Abschluss der Pflichtschule absolvierten Ausbildungszeiten in die für den Erwerb gesetzlicher Rentenansprüche notwendige Gesamtzeit mit ein (in Deutschland beispielsweise bis zu 3 Jahre). Weder das verantwortliche deutsche Ministerium noch die Europäische Kommission scheinen gegenwärtig in der Lage, zu diesem Problem Stellung zu nehmen oder es zu dementieren. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es einer juristischen Auslegung bedürfen, um die Sachlage zu klären.

## Eine europäische Bildungspolitik

Es sollte nicht dem EuGH überlassen bleiben, mittels des Fallrechts eine europäische Bildungspolitik zu definieren, weil seine Auslegung die Komplexität dieser Frage nicht berücksichtigen wird. Andererseits sollte die akademische Freiheit der Hochschulen nicht automatisch Fragen wie finanzielle Beihilfen, administrative Verfahrensweisen oder gar die akademische Anerkennung von Abschlüssen umfassen. Eine Abschottung der akademischen Institutionen könnte in diesem Zusammenhang den Zugang zu einer Hochschulausbildung im Ausland nur noch weiter erschweren. Um die Arbeitskräfte-mobilität tatsächlich zu gewährleisten, müssen Barrieren im Bildungsbereich abgebaut und ein leicht zugängliches und wirklich funktionsfähiges Hochschulbildungssystem in Europa ermöglicht

werden. Nationales Eigeninteresse, ähnlich dem Denken in der Wirtschaft, wird lediglich zum Fortbestand überholter Systeme beitragen und nicht den Bedürfnissen der modernen Gesellschaft gerecht werden.

In den achtziger Jahren stellte der EuGH wiederholt fest, dass der Zugang zur Hochschulbildung in den Bereich des europäischen Vertragsrechts falle, die flankierenden (Sozial)politiken jedoch nicht seiner Gerichtsbarkeit unterstünden. Seither jedoch hat sich das europäische Vertragsrecht zugunsten der Mobilität von Studierenden geändert, ohne dass dies sichtbare Auswirkungen gezeigt hätte. Artikel 126 des Maastricht-Vertrags bezog sich auf die Förderung der Mobilität von Studierenden sowie die gegenseitigen Anerkennung von Hochschulabschlüssen. Damit kann nicht nur der organisierte Studentenaustausch gemeint sein, sondern es müssen auch die „free movers“ einbezogen werden<sup>9</sup>. In der Präambel des Vertrags von Amsterdam wird der umfassende Zugang zu Bildung erwähnt. Seither ist herzlich wenig geschehen, um EU-Studenten die rechtliche Basis und die Sicherheit zu bieten, die einen effektiven Studentenfluss innerhalb der EU ermöglichen. Der Ministerrat und die Kommission sollten es als ihre Pflicht ansehen, diese Aspekte im Bereich der europäischen Hochschulbildung voranzutreiben; falls dies unterbleibt, könnten bald Klagen von EU-Studenten vor dem EuGH unerwartete Auswirkungen auf das europäische Recht haben.

Was im Bereich kurzer und mittellanger Aufenthalte von Studierenden in anderen Mitgliedstaaten Not tut, ist eine beträchtliche Ausweitung des Systems im Rahmen von ERASMUS. Es kann nicht angehen, dass das Austauschprogramm sowohl finanziell als auch vom Umfang her auf 100 000 Studenten pro Jahr und auf höchstens 12monatige Auslandsaufenthalte beschränkt bleibt. Ein erster Schritt könnte darin bestehen, die Kapazität des ERASMUS-Programms zu erhöhen. Obwohl es nicht durchführbar scheint, die Zahl der ERASMUS-Stipendien entsprechend der Nachfrage zu erhöhen, so sollten die Studierenden das ERASMUS-Netz für eine bestimmte Zeit nutzen und Aufenthalte in mehreren Ländern absolvieren können. Einige Mitgliedstaaten stellen bereits zu-



sätzliche nationale Stipendien für diejenigen ihrer Studierenden bereit, die an Austauschprogrammen teilnehmen, um die Zugangsmöglichkeiten zu einem Studium im Ausland zu verbessern.

Die Rechte der „free movers“ müssen erweitert und durch einen gut funktionierenden Hochschulbildungsmarkt gestärkt werden. Außerdem müssen die Probleme hinsichtlich Studiengebühren, staatlichen Unterhaltsstipendien und anderen damit zusammenhängenden Hindernissen gelöst werden, indem dieser Bereich auf eine solide gesetzliche Grundlage gestellt wird.

Studierende, die in ihrem Heimatland Zugang zu staatlichen Unterhaltsstipendien haben, sollten sich bei der Auswahl ihres Studienorts nicht auf die inländischen Hochschulen beschränken müssen. Größere Auswahlmöglichkeiten für die Studierenden würden die Hochschulen wahrscheinlich verstärkt motivieren, um Studenten zu konkurrieren. Andererseits sollte die EU für Mitgliedstaaten, die einen starken Zustrom von EU-Studenten zu verzeichnen haben, einen finanziellen Ausgleich bereitstellen. Ein theoretisches Modell, das empirisch belegt werden konnte<sup>10</sup>, deutet darauf hin, dass in den Mitgliedstaaten die Tendenz besteht, Studiengebühren einzuführen, um einen Ausgleich für die zusätzlichen finanziellen Belastungen durch EU-Studenten zu schaffen. In der Vergangenheit war es im Vereinigten Königreich möglich, von ausländischen Studierenden die Realkosten für das im Land aufgenommene Studium zu verlangen. Durch die Entscheidung in der Rechtssache ‚Gravier‘ wurde eine Reduzierung der geforderten Summen auf

die von inländischen Studenten zu zahlenden Beträge bewirkt. Die einzige Möglichkeit, den durch EU-Studenten verursachten Ausfall an Studiengebühren (oder vielmehr: die zusätzlichen Kosten) auszugleichen, besteht darin, von allen Studierenden einen identischen Gebührentbetrag zu verlangen, wie es seit 1998 im Vereinigten Königreich geschieht. Die EU-Studenten werden nicht der einzige Grund für die Einführung von Studiengebühren sein, aber möglicherweise ein sehr gewichtiger.

### Schlussfolgerung

Es gilt so bald wie möglich eine umfassende europäische Bildungspolitik hinsichtlich des Austauschs von Studierenden während ihres Studiums sowie der Rechte von „free movers“ durchzuführen. Andernfalls könnten andere diesen Bereich betreffende Rechtsvorschriften zur Begründung von Klagen vor dem EuGH herangezogen werden, die entweder nicht beabsichtigt sind oder nicht im öffentlichen Interesse liegen. Dieses Problem ist nur zu lösen, wenn Ministerrat und Kommission erkennen, dass es zu lange vernachlässigt wurde und sofortiger Aufmerksamkeit bedarf.

Die Studierenden in Europa haben ein Anrecht darauf, das europäische Angebot an Hochschulbildung möglichst optimal nutzen zu können, und sie sollten in die Lage versetzt werden, sich auf die Herausforderungen eines zunehmend europäisch ausgerichteten Arbeitsmarktes vorzubereiten.

**„Die Rechte der „free movers“ müssen erweitert und durch einen gut funktionierenden Hochschulbildungsmarkt gestärkt werden. Außerdem müssen die Probleme hinsichtlich Studiengebühren, staatlichen Unterhaltsstipendien und anderen damit zusammenhängenden Hindernissen gelöst werden, indem dieser Bereich auf eine solide gesetzliche Grundlage gestellt wird.“**

#### Literatur

Europäische Kommission (1996): *Allgemeine und berufliche Bildung – Forschung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität* - Grünbuch

10) Walter Demmelhuber, erscheint demnächst



**Marc  
Schaeffer**

Referent für Presse-  
und Öffentlichkeits-  
arbeit



# Héraclès, ein Vereinsprojekt für die soziale und berufliche Integration von behinderten Arbeitnehmern

**Von 1993 bis 1996 wurde mit dem Projekt Héraclès der Versuch unternommen, behinderten Arbeitnehmern in geschützten Werkstätten und beruflichen Therapiezentren dynamischere Berufsperspektiven anzubieten. Angestrebt wurde ein Ausgleich zwischen wirtschaftlichen und menschlichen Aspekten, um die 450 Arbeitnehmer in den geschützten Arbeitseinrichtungen in ihrer sozialen und beruflichen Entwicklung zu fördern.**

## Einleitung

Von 1993 bis 1996 hat die Behindertenorganisation Adapei (Vereinigung der Freunde und Eltern geistig Behinderter - *Association des amis et parents de personnes handicapées*) des Départements 'Bas-Rhin' die „Operation Héraclès“ durchgeführt, deren wesentliches Ziel darin bestand, behinderten Arbeitnehmern in der geschützten Werkstatt und den drei von der Vereinigung in Sélestat, Duttlenheim und Hagenau unterhaltenen Therapiezentren dynamischere Berufsperspektiven anzubieten.

Das Projekt war ein Versuch, wirtschaftliche und menschliche Aspekte miteinander zu verknüpfen, um die soziale und berufliche Integration der 450 Arbeitnehmer in den geschützten Einrichtungen zu fördern. Ausgangspunkte waren:

- die Grundwerte der Adapei, d.h. die Sicherstellung einer behindertengerechten Anpassung der Einrichtungen, um Behinderte in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung bzw. in ihrer Entwicklung als Bürger zu unterstützen;
- die Absicht der Vereinigung, „die beruflichen Therapiezentren wieder ihrer ursprünglichen Bestimmung zuzuführen“.

Mit diesem Projekt wurde das institutionelle Konzept für geschützte Arbeitseinrichtungen aufgegeben; man hätte es fast als „Kulturrevolution“ bezeichnen können. Um geschützte Werkstätten und berufliche Therapiezentren wieder ihrer ursprünglichen Bestimmung zuzuführen, war es notwendig, sich von einer Politik

zu verabschieden, die geschützte Arbeitsplätze als einzige und dauerhafte Lösung für eine Mehrheit der behinderten Arbeitnehmer erachtete. Dabei sollte die Unterstützung der Behinderten ihnen langfristig so weit wie möglich erlauben, an der Welt der Wirtschaft teilzuhaben. Zudem hat Héraclès dazu beigetragen, den chronischen Mangel an Plätzen in beruflichen Therapiezentren abzubauen, indem behinderte Arbeitnehmer bei ihrer Suche nach 'normalen' Stellen unterstützt wurden.

Bevor im Detail auf das Projekt Héraclès eingegangen wird, soll an dieser Stelle auf zwei Entwicklungen hingewiesen werden, die den Ausgangspunkt des Vorhabens gebildet haben:

Die erste fand in den 80er Jahren in Duttlenheim statt und betraf die Trennung von Arbeitsplatz und Wohnbereich, d.h. die Ausgliederung der Wohnungen in ein normales Umfeld. Neben ihrer Arbeit im beruflichen Therapiezentrum konnten die Behinderten auf diese Weise an einem gesellschaftlichen Leben teilnehmen, die Welt kennen lernen und sich wesentlich freier entfalten. Mit zunehmend unterschiedlicher Führung der Wohnheime und des Therapiezentrums begannen die Arbeitnehmer, sich zu beschweren. Warum hatten sie keine Möglichkeit, sich bei der Arbeit einzubringen, Meinungen zu äußern und wirklich beteiligt zu werden? Warum konnte ihre erfolgreiche soziale Integration nicht auf ihr Arbeitsleben übertragen werden?

Ausgehend von ihrer Erfahrung mit innerbetrieblichen Aktivitäten richtete die



Adapei auch eine „offene“ geschützte Werkstatt ein. Die Vereinigung erhielt Mittel vom nationalen Beschäftigungsfonds, um Ausbildungskonzepte für Behinderte zu erstellen und diese auf eine Arbeit in einem Betrieb vorzubereiten. Durch diese Finanzhilfe konnten Ausbildungsprogramme entwickelt werden, die sich jedoch teilweise als Fehlschlag erwiesen. Die Arbeitnehmer waren zwar sehr motiviert zu lernen, aber es stellte sich sehr schnell heraus, dass über ihren Ausbildungsbedarf und ihre Fertigkeiten nichts bekannt war, da diese nicht berücksichtigt oder vergessen worden waren. Es gab keinerlei Nachweis über ihre im Laufe der Jahre erworbenen Fertigkeiten, über eventuelle Wechsel des Arbeitsplatzes oder der Werkstatt, über ihre schulische Bildung oder über ihre außerhalb der Werkstatt erworbene Erfahrung.

So entstand die Idee der Anerkennung von Fertigkeiten – der Ausgangspunkt für *Héraclès*. Ziel war die Erstellung eines Profils der Behinderten und die Einführung einer neuen Art des Unterrichts in den beruflichen Therapiezentren. Recherchen bei Zentren für Kompetenzprüfung ergaben sehr schnell, dass es keine geeigneten Werkzeuge für geistig Behinderte gab. Sie mussten erst erfunden werden.

Das Ergebnis ging weit über die ursprüngliche Zielsetzung hinaus, indem eine tiefgreifende Umwandlung der Vereinigung und der Werkstätten erreicht wurde. Da wir vorzugsweise an innovativen Ansätzen interessiert waren, hat *Héraclès* letztendlich zu einer neuen Organisationsform geführt, die es ermöglicht hat, die erzielten Fortschritte auf eine dauerhafte Grundlage zu stellen. Mit der Zeit und Schritt für Schritt wurden Behinderte mit anderen Augen betrachtet. Daraus entstanden ist mittlerweile eine gemeinsame kulturelle Basis, auf der zahlreiche neue Projekte aufgebaut werden.

## Vorbereitung von behinderten Arbeitnehmern auf ein normales Arbeitsumfeld

Eine Reihe von Verfahrensgrundsätzen bildeten die Grundlage für die Vorberei-

tung von behinderten Arbeitnehmern auf eine Arbeit in einem normalen Umfeld:

- a) Berufliche Mobilität betrifft alle Arbeitnehmer, sei es innerhalb der beruflichen Therapiezentren oder auf dem Weg in ein normales Beschäftigungsverhältnis;
- b) alles sollte mit dem Ziel erfolgen, den Einzelnen zum Gestalter seiner eigenen Entwicklung zu machen;
- c) produktive Arbeit trägt zur Ausbildung und zur Entwicklung von Fertigkeiten bei und baut auf bereits erworbene Kenntnisse auf.

Darüber hinaus wurden eine Reihe von Zielen formuliert:

- a) Ermittlung der Fertigkeiten;
- b) Aufbau von Laufbahnen;
- c) Umschulung und Vorbereitung auf Beschäftigung;
- d) Stellenvermittlung und Betreuung von Behinderten mit einem Arbeitsplatz in einem normalen Umfeld.

### Kompetenzprüfungen

Kompetenzprüfungen bildeten die erste Phase des Projekts. Ziel war es, alle Betroffenen zu mobilisieren und deren Fertigkeiten zu ermitteln. Diese Kompetenzprüfungen boten die Chance, Ehrgeiz zu wecken, Fragen anzuregen und ganz allgemein die Arbeitnehmer in folgenden Punkten zu unterstützen:

- a) einen neuen Lebensabschnitt beginnen;
- b) das eigene Know-how entdecken;
- c) den eigenen Ausbildungsbedarf konkretisieren;
- d) über berufliche Ziele und Perspektiven nachdenken;
- e) nach der Kompetenzprüfung eine berufliche Planung als Teil eines Entwicklungsprozesses aufstellen.

Um diese Prüfungen, die über die intern erworbenen Fertigkeiten hinausgingen, durchzuführen und zu koordinieren, nutzte Adapei die Dienste von 'Savoir et Compétence' (Wissen und Fertigkeiten),

**„Kompetenzprüfungen bildeten die erste Phase des Projekts. Ziel war es, alle Betroffenen zu mobilisieren und deren Fertigkeiten zu ermitteln. Diese Kompetenzprüfungen boten die Chance, Ehrgeiz zu wecken [und] Fragen anzuregen (...).“**



**„Vorbereitung auf den Eintritt in einen Betrieb bedeutet Sicherstellung der bestmöglichen Voraussetzungen. Wesentliche Arbeiten wurden mit den Betrieben selbst durchgeführt, um Arbeitsplätze behindertengerecht einzurichten, um zukünftige Kollegen zu informieren und vorzubereiten sowie um Betreuer zu finden und zu schulen.“**

einer Beratungsfirma mit Erfahrung in der Vermittlung von Behinderten und deren Betreuung zur Sicherstellung ihres Beschäftigungsverhältnisses.

Die Kompetenzprüfung besteht aus einer Reihe von persönlichen Gesprächen und aus verschiedenen Bewertungs-, Ausbildungs- und Arbeitsszenarien sowohl in der geschützten Werkstatt als auch in einem normalen Umfeld. Die persönlichen Gespräche mit den behinderten Arbeitnehmern werden von einem Psychologen geführt. Der zuständige Betreuer stellt die weitere gezielte Vorgehensweise nach der Bewertung sicher.

Durch Bewertungsszenarien in drei verschiedenen Workshops wurde folgendes erreicht:

- a) Die Fähigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen wurden mit Hilfe von interaktiven Multimediawerkzeugen festgestellt; der Workshop wurde von der Ausbildungsorganisation FOCAL geleitet;
- b) den Arbeitnehmern wurde mit Hilfe von Zeichnungen und Farben ermöglicht, sich selbst einzuschätzen und ihre Zukunft zu planen; der Workshop wurde in Zusammenarbeit mit der „Abteilung für Behinderte“ der AFPA (Vereinigung für berufliche Erwachsenenbildung - *Association pour la formation des adultes*) organisiert;
- c) mit Hilfe eines Workshops für improvisiertes Theater wurden Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen, um Aspekte wie Kommunikation, Initiative und Bewegungskoordination zu bewerten.

Durch die verschiedenen Phasen der Kompetenzprüfung wurde folgendes erreicht:

- a) Es wurde für jeden ein Lebenslauf zusammengestellt, in dem die beruflichen und sozialen Fähigkeiten zusammengefasst waren und der einen Anhang über Gesundheit und Selbständigkeit enthielt. Es wurden nur Punkte aufgenommen, die von dem betreffenden Arbeitnehmer auch verstanden wurden;
- b) es wurde eine berufliche Planung erstellt. Zuständig hierfür waren die behinderten Arbeitnehmer selbst und nicht die Leitung oder ihre Familien (auch bei Schwerstbehinderten).

Für viele der behinderten Arbeitnehmer führten die Kompetenzprüfungen zu formalen Maßnahmen wie beispielsweise intensiven Beratungseinheiten (*modules d'orientation approfondie* - MOA), Eingliederungs- und Ausbildungsmaßnahmen (*actions d'insertion-formation* - AIF) oder Beschäftigungs- und Ausbildungslehrgängen (*stages de formation à l'emploi* - SIFE). Für jeden Arbeitnehmer wurde eine interne und/oder externe Laufbahn entwickelt. Im Rahmen des Projekts waren auch regelmäßige Gespräche vorgesehen, um vorangegangene Phasen zu bewerten, Erfahrungen festzuhalten und für die jeweils nächste Phase einen Aktionsplan zu erstellen.

### **Umschulung und Vorbereitung auf Beschäftigungsverhältnis**

Um den speziellen Anforderungen bzgl. Ausbildung oder technischer Bewertung gerecht zu werden, wendete sich die Adapei an verschiedenen regionale Organisationen (GRETA, FOCAL, ILAF, LLERENA usw.), wobei sie es vorzog, existierende Modelle anzupassen und einzusetzen, anstatt auf in Behinderung spezialisierte Institutionen zurückzugreifen.

Durch die Vermittlung von regulären, befristeten Arbeitsplätzen (zwischen einem Tag und sechs Wochen und sogar länger) war es möglich, die berufliche Wahl der Arbeitnehmer, ihre technische und soziale Kompetenz sowie ihre Eignung für den betreffenden Job zu überprüfen und zu bestätigen. Begleitet wurde das Ganze durch vielfältige berufliche Optionen: innerbetrieblicher Einsatz eines ganzen Teams aus dem Therapiezentrum, Vermittlung einzelner Arbeitnehmer, Praktika sowie befristete und unbefristete Anstellungsverträge.

Zum Zwecke der Bewertung, Ausbildung und Anerkennung der beruflichen Ausrichtung und Entwicklung wurden die Möglichkeiten der Produktionsstätten im Rahmen des Werdegangs in den geschützten Einrichtungen genutzt.

### **Eintritt in einen Betrieb und Folgebetreuung**

Vorbereitung auf den Eintritt in einen Betrieb bedeutet Sicherstellung der bestmöglichen Voraussetzungen. Wesentliche



Arbeiten wurden mit den Betrieben selbst durchgeführt, um Arbeitsplätze behindertengerecht einzurichten, um zukünftige Kollegen zu informieren und vorzubereiten sowie um Betreuer zu finden und zu schulen. Informationsaustausch, Beratung und Unterstützung sind die Voraussetzungen für vertrauensvolle Beziehungen, die im Falle des Bedarfs im Betrieb eine durchgehende Präsenz und sofortige Verfügbarkeit erforderlich machen.

Parallel hierzu bereiteten sich die Arbeitnehmer auf diesen Übergang vor. Sie mussten sich überlegen, wie sie zur Arbeit gelangen würden, für manche von ihnen sehr früh morgens oder spät am Abend; oder ob sie näher am Arbeitsplatz wohnen sollten, das heißt umziehen oder eine Zweitwohnung beziehen usw. Jeder Einzelfall warf unterschiedliche Fragen auf, und es mussten die unterschiedlichsten Lösungsansätze gefunden und umgesetzt werden.

Persönliche Unterstützung beim Übergang in ein normales Beschäftigungsverhältnis kann durchaus ein Ziel sein, aber sie ist kein Selbstzweck und reicht auch nicht aus, um eine dauerhafte berufliche Eingliederung sicherzustellen. Aus diesem Grund wurde der Folgebetreuung nach dem Eintritt besondere Bedeutung beigemessen.

Regelmäßige Treffen mit den Personen an oder außerhalb von ihrem Arbeitsplatz sowie Bewertungssitzungen mit den Betrieben, gefolgt von geeigneten Anpassungen, trugen zum Erfolg der Eingliederungsmaßnahmen bei. Obwohl die Vereinigung allen Arbeitnehmern eine Rückkehr in das berufliche Therapiezentrum zugesichert hatte, machte keine der 50 Personen, die den Übergang in eine normale Umgebung gewagt hatten, von dieser Möglichkeit Gebrauch.

### **Konsequenzen für die behinderten Arbeitnehmer und ihre Familien**

Ungeachtet dessen, ob sich die Menschen für eine Arbeit in einer geschützten oder in einer normalen Umgebung entschieden hatten, lief nicht alles reibungslos. Letztendlich war die Bilanz jedoch positiv, was von den Arbeitnehmern und ihren Familien bestätigt wurde.

### **Die behinderten Arbeitnehmer**

Fast alle Arbeitnehmer haben Erfahrungen mit unterschiedlichen beruflichen Situationen gemacht: diverse Werkstätten im beruflichen Therapiezentrum, individuelle oder gruppenweise Anstellung in Betrieben, SIFE-Praktika, Schulungen sowie Stellensuche und Bewerbungen. Von den Arbeitnehmern hervorgehoben wurde die wertvolle Erfahrung, die sie durch die Vermittlung in eine normale Arbeitsumgebung gemacht hatten: Erwerb einer Gabelstapler-Fahrerlaubnis, Fortschritte bei der Arbeit (Produktivität, Verantwortung), Kommunikation mit anderen Beschäftigten im Betrieb und anderen Behinderten bei Gruppensitzungen sowie deren Anerkennung, usw. Ihr Arbeitsleben verlief nicht mehr so eingleisig und war nicht mehr so zwingend an eine einzige Tätigkeit oder Werkstatt gebunden. Sie machten Fortschritte, sei es innerhalb des beruflichen Therapiezentrums, in der geschützten Werkstatt oder in einer Firma.

Bezüglich der normalen Arbeitsumgebung hatten die Behinderten gemischte Gefühle. Sie stellte eine große Herausforderung und mitunter auch eine sehr harte Umgebung dar. Hinzu kam die Angst vor Arbeitslosigkeit, da einige Arbeitnehmer befristete Arbeitsverträge hatten oder für eine gewisse Zeit ohne Arbeit waren. Sie betonten jedoch die Tatsache, dass sie mehr Verantwortung hatten, dass ihre Arbeit befriedigender war und dass sie ihre Zeit sinnvoller nutzten.

Allen gemeinsam war der Wunsch zu arbeiten. Ein Job im beruflichen Therapiezentrum oder in einem Betrieb war ein wichtiger Faktor in ihrer Lebensplanung. Sie wollten auch außerhalb des Therapiezentrums Erfahrungen sammeln, verschiedene Jobs ausüben und ihren Platz im Zentrum zu Gunsten von anderen Behinderten räumen. Einige betonten, dass die Erwartungen und der Druck mitunter sehr hoch waren, dass es letztendlich aber eine gute Sache war, stimuliert zu werden und nicht den bequemen Ausweg zu suchen.

### **Die Familien**

Zu Beginn waren die Familien hinsichtlich des Projekts der Adapei sehr viel zurückhaltender als die Behinderten selbst.

**„Bezüglich der normalen Arbeitsumgebung hatten die Behinderten gemischte Gefühle. Sie stellte eine große Herausforderung und mitunter auch eine sehr harte Umgebung dar. Hinzu kam die Angst vor Arbeitslosigkeit, da einige Arbeitnehmer befristete Arbeitsverträge hatten oder für eine gewisse Zeit ohne Arbeit waren. Sie betonten jedoch die Tatsache, dass sie mehr Verantwortung hatten, dass ihre Arbeit befriedigender war und dass sie ihre Zeit sinnvoller nutzten.“**



Sie nahmen die normale Arbeitsumgebung oft als Gefahrenquelle für ihr Kind wahr: das Risiko der Ausbeutung, der fehlenden Akzeptanz durch andere Beschäftigte, der mangelnden Eignung für den Job. Sie erklärten sich jedoch damit einverstanden, dass ihre Kinder diese Erfahrung machen sollten, sofern die Mitarbeiter der Adapei eine echte Betreuung anbieten würden. Neben der Beschäftigung empfanden sie die Unabhängigkeit und Mobilität in Verbindung mit der Arbeits Erfahrung und den Kompetenzprüfungen (die alle in Straßburg stattfanden) als wesentliche Vorteile.

Sie unterstützten die Ziele des Adapei-Projekts: behinderte Arbeitnehmer in die Lage versetzen, ihre Lebensziele zu verwirklichen (selbst wenn diese von Betreuern oder Eltern als unrealistisch eingeschätzt wurden) und ihnen das Recht einräumen, Erfahrungen zu sammeln und sich überraschen zu lassen. *„Hier, sagten sie, werden Menschen als Erwachsene und als Individuen mit einem Recht auf eigene Meinung betrachtet. Es werden nicht die negativen Seiten hervorgehoben – die Leute betonen die gemachten Fortschritte und was noch erreicht werden muss“.*

## Konsequenzen für die Arbeitsorganisation

### Umstrukturierung des Managements

Mit *Héraclès* begann eine team-orientierte Zusammenarbeit zwischen den Leitern und Betreuern der Werkstätten und der drei Therapiezentren, bei der alle begannen, ihre Arbeit unter dem Aspekt der Fertigkeiten zu betrachten.

### Übertragbare Fertigkeiten

Mit der Zeit wurde eine Vorstellung von übertragbaren Fertigkeiten konkretisiert. Es wurden drei Einheiten geschaffen: „Kundenbeziehungen“, „Produktion“ und „Personalressourcen“. Die Kompetenzen dieser Einheiten werden auf praktischem Wege an alle Zentren der Vereinigung weitergegeben.

### Management-Teams:

Jedes Managementteam bestand aus einem Direktor bzw. stellvertretenden Direktor, einem technischen Ausbilder oder Werkstattleiter und einem Projektmanager.

Der Projektmanager war für alle Phasen der Entwicklung und Umsetzung von Berufsplänen zuständig, die in der Folge „Entwicklungspläne“ genannt wurden. Unter anderem war der Projektmanager für die Konzeption der Ausbildungspläne und für das Personalmanagement für die Arbeitnehmer zuständig.

### Werkstattleiter-Teams

Auch auf Ebene der Werkstattleiter wurde das Prinzip „ein Leiter/eine Werkstatt“ aufgegeben und durch eine Situation ersetzt, bei der Aktivitätsbereiche von Teams aus zwei bis drei Werkstattleitern gemeinsam überwacht wurden. Mit diesen neuen Zwei- bis Dreipersonenteams wurde die Unterstützung der Arbeitnehmer in der Produktion, die Ausbildung am Arbeitsplatz, die Bewertung und die Herausbildung von Fertigkeiten verbessert. Zudem wurde den Werkstattleitern so ermöglicht, zweigleisig an der Ausbildung und an der Eingliederung zu arbeiten, wobei die Produktion selbst direkt zu Ausbildungszwecken genutzt wurde.

### Umstrukturierung der beruflichen Therapiezentren

Da die Werkstatt nicht nur einen Rahmen bildete, sondern auch unterstützend für alle Arten von Maßnahmen eingesetzt wurde, wurden folgende Punkte als notwendig erachtet:

a) die Schaffung von Foren, in denen die Arbeitnehmer ihre Anliegen vorbringen konnten: die Werkstatträte. Diese Räte bildeten einen Rahmen, in dem die Arbeitnehmer ihre Meinung äußern und Vorschläge unterbreiten konnten und in dem sie über Projekte informiert und an Entscheidungen beteiligt wurden. Um ihre Beteiligung zu intensivieren, ist allerdings noch viel Arbeit erforderlich;

b) die Festlegung von Werkstattprojekten einschließlich Qualitätskriterien und Zielen, um die technischen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekte der unterschiedlichen Produktionsbereiche optimal nutzen zu können;

c) die Umorganisation und Umgestaltung der Räumlichkeiten, um eine klare Abgrenzung der Werkstätten, der Verwaltungs- und Pflegebereiche, der Gruppenräume sowie der Korridore und Flure zu ermöglichen;



d) der Ausbau des Angebots an technisch orientierten Tätigkeiten, um vielfältigere Fertigkeiten erwerben zu können;

e) die Erschließung von Märkten mit einem höheren Mehrwert;

f) die formale Angleichung aller Zentren; zu diesem Zweck wurden die Aufgabengebiete neu definiert und gemeinsame Sitzungen organisiert.

### **Die Auswirkungen von Héraclès**

#### **Öffnung der geschützten Arbeitseinrichtungen**

Durch die Verbindungen zwischen den Einrichtungen wurden insbesondere auf Grund der gemeinsamen Sitzungen die Ausbildungsprogramme der Vereinigung sowie die Arbeit der Einrichtungs- und Bereichsleiter verbessert. Die beruflichen Therapiezentren, die bis dahin weitgehend autark agiert hatten, öffneten sich gegenüber ihrer Vereinigung und der örtlichen Umgebung.

#### **Wirtschaftliche Veränderungen in den Einrichtungen**

Die wirtschaftliche Tragfähigkeit der Zentren wurde durch das Héraclès-Projekt nicht gekippt, obwohl zahlreiche Risiken wie z.B. ein Rückgang in der Produktionskapazität der Werkstätten einkalkuliert worden waren. Die wirtschaftlichen Ergebnisse konnten sogar verbessert werden, wodurch auch bewiesen wurde, dass Veränderungen zur Weiterentwicklung des Einzelnen und der Gruppe sowie zur generellen Verbesserung von Organisationsformen beitragen.

Erreicht wurde dies durch die Tatsache, dass die Adapei parallel zum Projekt für die persönliche Weiterentwicklung erhebliche Anstrengungen unternahm, um neue Märkte zu erschließen und die Produktion neu zu organisieren. Schwerpunkt dabei war nicht eine höhere Produktion, sondern eine effizientere Produktion, um mehr Zeit für menschliche Aspekte verfügbar zu machen.

#### **Soziale Veränderungen in den Einrichtungen**

Die durch Héraclès ausgelöste formale Festlegung der neuen Funktionen, Neudefinierung der früheren Stellen und ständige Dynamik in den internen bzw.

externen Laufbahnen der Behinderten hatte große Auswirkungen auf die Art und Weise, wie die Zentren mittlerweile ihren ursprünglichen Auftrag bzgl. der persönlichen, beruflichen und sozialen Förderung der Behinderten erfüllen. Das berufliche Therapiezentrum ist wieder zu einem Hort der Unterstützung und des Übergangs geworden.

Es wurden neue, in Zusammenarbeit mit Fachleuten erarbeitete Unterrichtsmethoden eingeführt. Ein Beispiel hierfür sind Abläufe, die für jedes Einzelprodukt eine Beschreibung der auszuführenden Tätigkeiten sowie die Bewertung der erworbenen Fertigkeiten ermöglichen.

### **Auswertung der Erfahrung**

#### **Vermittlung von 50 behinderten Arbeitnehmern in eine normale Arbeitsumgebung**

Die Vermittlung von 50 Behinderten in eine normale Arbeitsumgebung war schon als Ziel formuliert worden, bevor der eigentlichen Start des Projekts durch die finanzierenden Stellen erfolgte. Um dieses Ziel zu erreichen, widmeten alle Führungskräfte und Angestellten der Vereinigung sowie der externen Beratungsfirma *Savoir et Compétence* ihre gesamte Zeit dem Projekt.

Eine Auswirkung dieser Zielsetzung war, dass das Projekt zu einer Herausforderung wurde, vor der niemand versagen wollte. Letztendlich war das Erreichen des Ziels nicht so wichtig wie die dadurch ausgelösten tiefgreifenden Veränderungen. Denn um die angestrebte Vermittlung der Behinderten zu verwirklichen, mussten die Organisationsstruktur und das Personalmanagement von Grund auf „umgekrempelt“ werden.

Noch allgemeiner gesehen hatte dieser Änderungsprozess innerhalb der Organisation nicht nur Auswirkungen auf die Vereinigung selbst, sondern auch auf alle Frauen und Männer, von den Angestellten über die Familien bis hin zu den Behinderten selbst.

Im Rahmen des Héraclès-Projekts wurden 50 Personen in einer normalen Arbeitsumgebung eingestellt.

**„Die durch Héraclès ausgelöste formale Festlegung der neuen Funktionen, Neudefinierung der früheren Stellen und ständige Dynamik in den internen bzw. externen Laufbahnen der Behinderten hatte große Auswirkungen auf die Art und Weise, wie die Zentren mittlerweile ihren ursprünglichen Auftrag bzgl. der persönlichen, beruflichen und sozialen Förderung der Behinderten erfüllen.“**

**„Es wurden neue, in Zusammenarbeit mit Fachleuten erarbeitete Unterrichtsmethoden eingeführt. Ein Beispiel hierfür sind Abläufe, die für jedes Einzelprodukt eine Beschreibung der auszuführenden Tätigkeiten sowie die Bewertung der erworbenen Fertigkeiten ermöglichen.“**





Mit 10 bzw. 20 weiteren Einstellungen in den Jahren 1996 und 1997 konnten allein aus den Zentren der Adapei 80 Menschen in eine normale berufliche Umgebung integriert werden.

### **Gründe für den Erfolg**

Der Erfolg von *Héraclès* lässt sich mit einer Kombination von verschiedenen Faktoren erklären:

- a) das starke Engagement der Vereinigung;
- b) die kämpferische Einstellung der Vereinigung und ihrer Leitung;
- c) der außergewöhnliche Charakter des Unterfangens;
- d) die starke Mobilisierung von Ressourcen;
- e) die Tatsache, dass den Arbeitnehmern im Falle von Schwierigkeiten der Weg zurück in ihr berufliches Therapiezentrum bzw. in ihre geschützte Werkstatt jederzeit offen stand;
- f) der Rückgriff auf unterschiedlichste Partnerschaften;
- g) die Öffentlichkeitsarbeit in Verbindung mit dem Projekt und dessen pragmatischer Ansatz;
- h) die Schirmherrschaft durch einen externen Betreuer zur Sicherstellung der Zielsetzung und der Einhaltung der Verpflichtungen.

### **Das Engagement der Vereinigung**

*Héraclès* wurde von Anfang bis Ende von der Vereinigung konzipiert, unterstützt und gefördert. Dies war einer der Faktoren für den Erfolg. Die Tatsache, dass einige leitende Mitarbeiter und die Geschäftsleitung sichtbar hart arbeiten und mitunter gegen starke Widerstände ankämpfen mussten und dabei erfolgreich waren, bedeutete, dass die Praktiker, Arbeitnehmer und ihre Familien diesen Ansatz auch zu ihrer eigenen Sache machten.

### **Betreuung und Überwachung**

Betreut und überwacht wurde das Projekt während seiner gesamten Dauer vom DDASS (Bezirksamt für Gesundheit und Soziales - *Direction Départementale des*

*Affaires Sanitaires et Sociales*), vom DDTEFP (Bezirksamt für Arbeit, Beschäftigung und Berufsbildung - *Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle*), von der AGEFIPH (Stiftung für die berufliche Eingliederung von Behinderten - *Fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées*) sowie von der AFPA (Vereinigung für berufliche Erwachsenenbildung - *Association pour la formation pour adultes*). Als Ergebnis einer beispielhaften Partnerschaft mit diesen Institutionen und mit der COTOREP (technische Kommission für Berufsberatung und Umschulung - *Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel*) konnten alle Integrationsmaßnahmen (einschließlich der Ausbildung) von einer Flexibilität seitens der Verwaltung profitieren, die das Projekt vereinfacht hat.

Um die Festlegung von Laufbahnen zu ermöglichen, errichteten die externen Berater von „Savoir et Compétence“ ein ganzes Netzwerk von Partnerschaften. Die verstärkte Sensibilisierung der Unternehmen und die Ermittlung ihres Bedarfs wurde mit der Unterstützung von einer Reihe von Firmen erreicht, darunter IBM, die SNCF (französische Eisenbahn), TIXIT Hagenau und Zimmer BTP.

### **Ständige Bewertung**

Der Lenkungsausschuss, der aus institutionellen Partnern, Unternehmern und Managern zusammengesetzt war, war für die Überwachung des gesamten Projekts zuständig, das zudem mehrfach von der AFPA, dem CERIS (Forschungszentrum für Sozialpolitik - *Centre d'Etudes et de Recherche sur l'Intervention Sociale*), Quaternaire und einem Experten überprüft wurde. Durch diese Bewertungen war es möglich, die Fortschritte des Projekts festzustellen und ggf. Kurskorrekturen vorzunehmen.

## **Héraclès und seine Folgen nach 1995**

### **Schaffung der DISP**

Die DISP (Abteilung für soziale und berufliche Integration - *Département d'Intégration Sociale et Professionnelle*) ist in drei Dienstbereiche aufgeteilt:



- a) die geschützte Werkstatt;
- b) den Hilfsdienst für soziale Integration;
- c) den „*Etapés*“-Dienst.

Während die beiden ersten schon vor *Héraclès* existierten, wurde *Etapés* als unmittelbare Erweiterung des Projekts eingeführt, um dessen Fortbestand sicherzustellen. *Etapés* hat drei wesentliche Aufgaben:

a) Unterstützung der einzelnen beruflichen Therapiezentren in ihrer Entwicklung; Maßnahmen zur Unterstützung der Arbeitnehmer; Durchführung von Kompetenzprüfungen und Gesprächen, die zu verschiedenen Zeitpunkten der Laufbahnen stattfinden;

b) Vorbereitung des Übergangs in die normale Arbeitsumgebung mit den Arbeitnehmern, den Betrieben, den Familien und dem beruflichen Therapiezentrum. Dazu gehören die Abstimmung und Vermittlung zwischen dem behinderten Arbeitnehmer und dem Arbeitgeber sowie der gezielte persönliche Einsatz zur Sicherstellung der Integrationsvoraussetzungen am normalen Arbeitsplatz für Behinderte, die eine geschützte Werkstatt verlassen;

c) Entwurf, Organisation und Umsetzung von Ausbildungsprogrammen, die auch für andere Organisationen im Département offen sein sollen. So hat *Etapés* im Auftrag der PROMOFAP (genossenschaftliche Ausbildungsstiftung - *Mutualisation des fonds de formation*) ein regionales Prioritätenprogramm für Behinderte der Region Elsaß erarbeitet und führt jedes Jahr Integrations- und Ausbildungspraktika (*SIFE - Stage d'Insertion et de Formation à l'Emploi*) durch, deren Teilnehmer (40 1997 und 22 1998) nur zur Hälfte von der Adapei kommen.

Das Projekt der Adapei zeigt, dass die Einrichtung einer regionalen Stelle für die Eingliederung von Behinderten allein noch nicht ausreicht. Bei aller Effizienz und Legitimierung dieser Dienste können diese nur dann wirksam greifen, wenn sich die Institutionen und ihre ausführenden Vereinigungen einem echten internen Änderungsprozess unterziehen.

## Sicherung des Fortbestands von *Héraclès*

Dies stellt in zweifacher Hinsicht eine Herausforderung dar:

- a) Sicherstellung des Fortbestands und der strukturellen Einbindung des Projekts in den Einrichtungen der Adapei;
- b) Erfahrungsaustausch mit anderen nationalen und europäischen Netzwerken.

Die Adapei verlangt mittlerweile von den beruflichen Therapiezentren und der geschützten Werkstatt, sich jedes Jahr auf eine „Ablaufplanung“ festzulegen, in der für jeden Arbeitnehmer die jeweiligen internen und externen Laufbahnperspektiven dargelegt werden. Zudem verpflichtet sich die Vereinigung, die jährliche Vermittlung von 20 behinderten Arbeitnehmern anzustreben. Zu diesen Verpflichtungen kommen noch Arbeiten wie die Durchführung von Kompetenzprüfungen für Behinderte auf der Warteliste.

Weitere Problembereiche werden bereits untersucht. Dazu gehören:

- a) die Bezahlung der behinderten Arbeitnehmer;
- b) Teilzeitarbeit und ihre Folgen;
- c) die Einführung der Datenverarbeitung in der Vereinigung;
- d) die Teilnahme am europäischen Programm ACCESS;
- e) die partnerschaftliche Organisation des Seminars „Von der Behinderung zur Kompetenz“.

Hinzu kommt die theoretische und praktische Überprüfung der eingesetzten Unterrichtsmethoden, des Produktionsablaufs, der Arbeitsbedingungen, der Beziehungen mit den Betrieben usw.

Zu den geplanten Aktivitäten gehören:

- a) die Errichtung einer geschützten Werkstatt in Benfeld. Diese wird Arbeitnehmer aus dem beruflichen Therapiezentrum aufnehmen und auch für Kompetenzprüfungen genutzt werden, die für neu-eingestellte Arbeitnehmer der geschütz-



**„Die Ergebnisse haben die strategischen und organisatorischen Ansätze bestätigt. In der Praxis sind geschützte Arbeitseinrichtungen mit abgetrennter Wohnumgebung zu echten Betreuungs- und Ausbildungsbereichen geworden. Hier werden alle Werkzeuge in erster Linie dazu eingesetzt, das berufliche und soziale Potential der Arbeitnehmer zu fördern und zu stärken. Auf diese Weise sind sie in der Lage, persönliche Ziele zu erreichen. Zudem werden die Wartelisten mit jedem Übergang in ein normales Beschäftigungsverhältnis weiter abgebaut.“**

ten Werkstatt und für zeitweilig arbeitslose Behinderte durchgeführt werden sollen. Hinzu kommt die gemeinsame Errichtung eines Ressourcenzentrums mit anderen Vereinigungen des Départements „Bas-Rhin“, das den Austausch von Erfahrungen und Praktiken ermöglichen soll;

b) die Umsetzung des Projekts „Etapas Futé“ über die Entwicklung von Mobilität;

c) die Verbesserung der innerbetrieblichen Betreuung, der Sicherheit der Beschäftigungsverhältnisse und der beruflichen Entwicklung zur Sicherstellung von Mobilität und sozialer bzw. beruflicher Kompetenz im normalen Arbeitsumfeld;

d) die Einführung einer Qualitätsstrategie für die den Menschen angebotenen Dienste und für die Produktionsmethoden.

## Fazit

Das starke Engagement der Vereinigung und die gewonnenen Erkenntnisse aus dem *Héraclès*-Projekt haben dazu geführt, dass Behinderte nun mit anderen Augen betrachtet werden. An den regelmäßigen Messungen ihrer Entwicklung war zu erkennen, dass sich eine neue, von Vertrauen geprägte Arbeitseinstellung herausgebildet hatte. Hierbei sollte allerdings der

Umfang der intern durchgeführten und noch nicht abgeschlossenen Grundlagenarbeit nicht unterschätzt werden.

Die Ergebnisse haben die strategischen und organisatorischen Ansätze bestätigt. In der Praxis sind geschützte Arbeitseinrichtungen mit abgetrennter Wohnumgebung zu echten Betreuungs- und Ausbildungsbereichen geworden. Hier werden alle Werkzeuge in erster Linie dazu eingesetzt, das berufliche und soziale Potential der Arbeitnehmer zu fördern und zu stärken. Auf diese Weise sind sie in der Lage, persönliche Ziele zu erreichen. Zudem werden die Wartelisten mit jedem Übergang in ein normales Beschäftigungsverhältnis weiter abgebaut.

Die in der geschützten Arbeitsumgebung angebotenen Aktivitäten sind ein hervorragendes Mittel für die Integration von Behinderten, vorausgesetzt, dass ein wie auch immer geartetes internes bzw. externes Weiterkommen für alle Behinderten sichergestellt werden kann. Um dies zu erreichen, müssen die sozialen und wirtschaftlichen Faktoren sinnvoll und angemessen sowie unter Einbeziehung aller Partner von der Organisation berücksichtigt werden. Mit anderen Worten, der Wille, Behinderte zu fördern, reicht allein nicht aus; erforderlich ist die Unterstützung durch ein breites soziales Umfeld – welches unsere Überzeugungen teilt.

## Europa international

### Information, Vergleichsstudien

#### **From initial education to working life: making transitions work.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2000, 203 S.

ISBN 92-64-17631-4 (en)

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-Mail: sales@oecd.org,*

*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

Wie hat sich der Übergang von der allgemeinen Schulpflicht in das Arbeitsleben in den 90er Jahren verändert und welche bildungspolitischen Maßnahmen waren in dieser Hinsicht am wirkungsvollsten? Um diese beiden Fragen zu beantworten, wurden in diesem Band die Erfahrungen aus 14 OECD-Staaten untersucht, da es sich angesichts der steigenden Anforderungen an Wissen, Qualifikationen und Fertigkeiten und gleichzeitig zunehmendem Alter der Bevölkerung kaum ein Land leisten kann, seine Jugendlichen in das Berufsleben zu entlassen, ohne sie auf eine langfristige Teilnahme an sich wandelnden beruflichen Laufbahnen vorzubereiten. Mit ihrem gegenüber vielen anderen Vergleichsstudien breiteren Untersuchungsansatz zum Thema Übergang zeigt diese Studie die komplexen und vielschichtigen nationalen staatlichen Maßnahmen auf, mit denen ein erfolgreicher Übergang in das Arbeitsleben erreicht werden kann. Die Studie plädiert nicht für Einzellösungen oder spezielle Modelle (wie z.B. das Prinzip der Lehrlingsausbildung), sondern vielmehr für in sich stimmige nationale Maßnahmenpakete, die sich auf eine begrenzte Anzahl von Voraussetzungen für den Erfolg stützen: eine gesunde Wirtschaft und ein gesunder Arbeitsmarkt, gut organisierte Laufbahnen von der Grundbildung bis zum Berufsleben und zur weiterführenden Ausbildung, Gelegenheiten zur Verknüpfung von Studium mit praktischer Berufserfahrung, Auffangnetze für vom Schei-

tern Bedrohte, effiziente Informations- und Beratungssysteme sowie politische Prozesse, an denen der Staat und andere Interessengruppen beteiligt werden. Untersucht werden auch die verschiedenen Versuche der Staaten, über Änderungen der Bildungswege und der Bildungseinrichtungen und durch stärker auf die Schüler bzw. Auszubildenden ausgerichtete pädagogische Modelle schon während der Übergangsphase eine solide Grundlage für das lebenslange Lernen zu schaffen.

#### **Investing in education: Analysis of the 1999 world education indicators.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Genf: OECD, 2000, 189 S.

ISBN 92-64-17183-5

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-Mail: sales@oecd.org,*

*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

Die 90er Jahre waren Zeuge eines weltweit wachsenden Bedarfs an Bildung/Ausbildung. Die für Individuen, Volkswirtschaften und Gesellschaften zwingenden Anreize zur Erhöhung des Bildungsniveaus haben zu einer verstärkten Teilnahme an immer vielfältigeren Weiterbildungsaktivitäten durch Menschen aller Altersklassen, von der Kindheit bis ins Alter, geführt. Der Bildungsfortschritt war jedoch sowohl innerhalb der Länder als auch von einem Land zum anderen ungleichmäßig. Diese Band wirft ein Licht auf die relative Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme, wobei sich die Untersuchung auch auf finanzielle und personelle Investitionen in die Bildung, auf die Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungs- und Ausbildungssystemen sowie auf den wirtschaftlichen Nutzen der Bildungsinvestitionen erstreckt. Das vorgelegte Zahlenmaterial ermöglicht es Ländern, ihre eigene Leistungsfähigkeit im Vergleich zu anderen Ländern einzuordnen sowie zu beurteilen, ob unterschied-

## Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von

**Anne Waniart,**

*Bibliothekarin im Cedefop,  
mit Unterstützung der  
Mitglieder des Dokumentationsnetzwerkes erstellt*

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



liche Phänomene im Bildungssektor einzigartig oder lediglich Ausdruck anderer Unterschiede sind. Zu den untersuchten Staaten gehören Ägypten, Argentinien, Brasilien, Chile, China, Indonesien, Indien, Jordanien, Malaysia, Paraguay, die Philippinen, die Russische Föderation, Sri Lanka, Thailand, Uruguay, Zimbabwe und die OECD-Staaten.

### **Knowledge management in the learning society.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2000, 260 S.

ISBN 92-64-17182-7

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-Mail: sales@oecd.org,*

*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

Um in der Bildungsgesellschaft bestehen und gedeihen zu können, wird Wissensmanagement sowohl für private Unternehmen als auch für öffentliche Organisationen zunehmend zu einer neuen und lebenswichtigen Herausforderung. Wissen auf nationaler und globaler Ebene schaffen, mit anderen teilen und einsetzen ist für Unternehmen und Organisationen aller Art von steigender Bedeutung. Es gibt jedoch einen dringenden Bedarf nach einer Analyse der Wissenswirtschaft sowohl auf mikro- als auch auf makroökonomischer Ebene, um ihre Merkmale und ihre Dynamik zu verstehen und um in der Politik die geeignetsten Wege einzuschlagen. Es ist wenig darüber bekannt, wie Branchen und Organisationen Wissen effizienter einsetzen könnten und nach welchen Kriterien Organisation als „lernend“ eingestuft werden können. Dieses Buch stellt einen anspruchsvollen Versuch dar, diese Problematik über ein besseres Verständnis von Wissen und Lernprozessen auf Ebene der Branchen anzugehen. An konkreten Beispielen untersucht und vergleicht das Buch die Prozesse der Schaffung, Verbreitung und Nutzung von Wissen in den Bereichen Technik, Informations- und Kommunikationstechnologie, Gesundheit und Bildung. Die Regierungen benötigen dringend eine bessere Wissensbasis, um bildungspolitische Ziele und Maßnahmen in einer zu-

nehmend vernetzten Welt festlegen zu können. Im Vergleich zu anderen Bereichen ist die Schaffung, Vermittlung und Anwendung von Wissen im Bildungssektor in punkto Umfang, Qualität und Erfolg eher schwach ausgeprägt. Im Gegensatz zur Medizin und Technik hat das Bildungswesen bislang noch nicht sichtbar und anhaltend von technologischen und organisatorischen Fortschritten profitiert. Das Buch plädiert in starkem Maße dafür, das Wissensmanagement auf allen Ebenen des Bildungssystems zu verstärken.

### **Schooling for tomorrow: learning to bridge the digital divide.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD, Centre for Educational Research and Innovation - CERI; National Centre on Adult Literacy

Paris: OECD, 2000, 137 S.

ISBN 92-64-18288-8

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-Mail: sales@oecd.org,*

*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

Quer durch die OECD richtet sich die Aufmerksamkeit auf etwas, das „digital divide“ (digitale Kluft) genannt wurde – ein Begriff, mit dem der uneinheitliche Zugang zur Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) gemeint ist. Der Einsatz ist hoch, denn die IKT ist mittlerweile Bestandteil des sozialen Gefüges und der Katalysator schlechthin für die entstehenden neuen Wirtschaftszweige. Die „IKT-Besitzlosen“, ob Individuen, Gruppen oder ganze Länder, drohen ausgegrenzt zu werden. Wie an dem Stellenwert dieses Themas in den Diskussionen der G8-Staaten zu erkennen ist, hat das politische Bewusstsein um die Konsequenzen dieser drohenden Entwicklung deutlich zugenommen. Bildung und Lernen machen den Kern dieses Problems und seiner Lösungen aus. Sie sind das Herzblut unserer Wissensgesellschaften des 21. Jahrhunderts, und hängen wesentlich von der Informations- und Kommunikationstechnologie ab. Somit ist die digitale Kluft in der Bildung genauso ernst zu nehmen wie die offensichtlicheren



Unterschiede im Zugang zur Technologie selbst. Lernen hat insofern eine zentrale Bedeutung, als Maschinen und Geräte nutzlos sind, wenn es an der Kompetenz mangelt, sie einzusetzen. Die Herausbildung dieser Kompetenz ist zu einem Teil Aufgabe der Schulen bzw. Hochschulen und zu einem anderen Teil abhängig von lebenslangen Lernprozessen, sei es zu Hause, in Gemeinschaften oder am Arbeitsplatz. Dieser Band deckt einen wichtigen Bedarf in der internationalen zeitgenössischen Literatur über Bildungspolitik, lebenslanges Lernen sowie wirtschaftliche und soziale Entwicklung. Das Buch liefert eine Analyse der „digital divide“ in der Bildung in verschiedenen Industrie- und Entwicklungsländern sowie politische Ansätze und gezielte Innovationen, um diese Kluft zu überbrücken. Die vorgebrachten Fakten zeigen, dass IKT nicht der Verursacher sein muß, sondern die Lösung für den Abbau der Ungleichheiten sein kann – digitale Vielfalt und Chancen statt digitale Kluft.

**Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD; Human Resources Development Canada  
Paris: OECD, 2000, 185 S.  
ISBN 92-64-17654-3 (en)  
*OECD Publications,*  
*2 rue André-Pascal,*  
*F-75775 Paris Cedex 16,*  
*Tel.: (33-1) 45248200,*  
*Fax: (33-1) 49104276,*  
*E-Mail: sales@oecd.org,*  
*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

„Die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben im Informationszeitalter“, der Abschlussbericht zur internationalen Untersuchung über Analphabetismus, liefert Fakten über die Art und das Ausmaß der Lücken in der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben in den OECD-Staaten. Der Bericht bietet neue Erkenntnisse über die Einflussfaktoren in der Erwachsenenbildung unter verschiedenen Aspekten – zu Hause, am Arbeitsplatz und im internationalen Vergleich von 20 Staaten, deren Erhebungsergebnisse für vergleichbare Haushalte in den Bericht aufgenommen wurden. Die Auswertungen lassen große Schwankungen bzgl. der durchschnittli-

chen Fähigkeit zu lesen und zu schreiben und bzgl. der Analphabetenquote erkennen - sowohl innerhalb der Länder als auch im Ländervergleich. Eine schwach ausgebildete Fähigkeit zu lesen und zu schreiben ist in einem zwar unterschiedlichen, aber doch signifikanten Maße in allen ausgewerteten Gruppen von Erwachsenen feststellbar. In den meisten untersuchten Ländern schwankt die Lese- und Schreibfähigkeit je nach Wohn- und Familienverhältnissen und Schulbildung enorm. Dennoch ist der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben und dem schulischen Erfolg komplex. Viele Erwachsene haben es beim Lesen und Schreiben trotz schwachem Bildungsniveau weit gebracht, während manche umgekehrt trotz hohem Bildungsniveau nur über eine schwach ausgebildete Lese- und Schreibfähigkeit verfügen. Diese Unterschiede haben sowohl wirtschaftliche als auch soziale Konsequenzen: Lesen und Schreiben beeinflusst unter anderem die Qualität und Flexibilität bei der Arbeit, die Beschäftigungssituation, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, das Arbeitseinkommen und die gesellschaftliche Integration. Die Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Bevölkerung ist für Politiker immer noch eine große Herausforderung. Die Ergebnisse deuten daraufhin, dass eine hochwertige Grundbildung in der Schule zu diesem Zweck zwar wichtig ist, aber allein noch nicht ausreicht. Erforderlich ist auch eine auf den Arbeitsplatz und die Familienverhältnisse ausgerichtete Politik. Für die Entwicklung von Fertigkeiten ist die Rolle der Arbeitgeber bei der Förderung und Belohnung von Fortschritten beim Lesen und Schreiben besonders wichtig.

**Policies towards full employment.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD; Regierung von Finnland; Europäische Kommission  
Policies towards full employment. Helsinki. 2000  
Paris: OECD, 2000, 219 S.  
ISBN 92-64-17661-6  
*OECD Publications,*  
*2 rue André-Pascal,*  
*F-75775 Paris Cedex 16,*  
*Tel.: (33-1) 45248200,*  
*Fax: (33-1) 49104276,*



*E-Mail: sales@oecd.org,*

*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

Mit Anbruch des neuen Jahrhunderts sind rund 33 Mio. Menschen in OECD-Staaten arbeitslos. In den letzten 10 Jahren standen beschäftigungspolitische Maßnahmen in den meisten Staaten an oberster Stelle der politischen Tagesordnung. Und Beschäftigung und Arbeitslosigkeit werden vermutlich auch in den kommenden Jahren für viele Staaten eine große wirtschaftliche und soziale Herausforderung darstellen. Dieses Buch enthält einen Bericht über die Arbeitsmarktkonferenz, die mit Unterstützung der OECD und der Europäischen Kommission von den Ministerien für Arbeit bzw. für Finanzen von Finnland organisiert wurde. Es bietet Denkansätze über neue politische Maßnahmen - zum Beispiel aktive Arbeitsmarktpolitik, damit „sich Arbeit wieder auszahlt“ - und untersucht die spezifischen Erfahrungen in einigen ausgewählten Staaten, nämlich in den USA, Japan, Finnland und Dänemark. Enthalten sind Papiere von Politikern, von hochrangigen Funktionären der Europäischen Kommission und des OECD-Sekretariats, von Sozialpartnern sowie von prominenten Vertretern aus Wissenschaft und Forschung. Bericht über die Helsinki-Konferenz, Januar 2000.

#### **Special needs education: statistics and indicators.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2000

ISBN 92-64-17689-6

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-Mail: sales@oecd.org,*

*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

Dieses Buch liefert eine vollständige Darstellung eines völlig neuen Ansatzes für internationale Vergleiche im Bereich Sonderschulwesen. Es baut seine Vergleiche von behinderten, lernschwachen bzw. verhaltensauffälligen und benachteiligten Schülern auf der Grundlage der Ressourcen auf, die ihnen zur Absolvierung des Lehrplans zusätzlich zur Verfügung gestellt wurden; in manchen Ländern sind davon rund 35% der Kinder im Schulalter be-

troffen. Um die Stichhaltigkeit der Vergleiche zu verbessern, nahmen die Länder eine Neueinteilung ihrer Kategorisierungsmodelle und Daten nach einem neuen dreigliedrigen und länderübergreifenden Schema vor. Kategorie A umfasst danach Schüler mit eindeutig biologisch bedingten Behinderungen. Kategorie B umfasst allgemein Schüler mit Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten ohne spezifische Ursache. Kategorie C umfasst die Schüler, deren Schwierigkeiten auf Benachteiligungen zurückzuführen sind. Zu den zahlreichen Auswertungen in diesem Buch gehört auch die Anzahl der betroffenen Schüler, wo sie unterrichtet werden (Sonderschule, Sonderklasse, Regelschule) sowie eine Auswertung nach Geschlecht. Die Daten wurden für 23 Staaten erhoben: Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kanada (New Brunswick), Korea, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Österreich, Portugal, Spanien, Schweden, Schweiz, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten.

#### **What works in innovation in education: motivating students for lifelong learning.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2000, 198 S.

ISBN 92-64-17193-2

*OECD Publications,*

*2 rue André-Pascal,*

*F-75775 Paris Cedex 16,*

*Tel.: (33-1) 45248200,*

*Fax: (33-1) 49104276,*

*E-Mail: sales@oecd.org,*

*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

Wie lässt sich das Interesse an Jugendlichen für Schule und „Schularbeit“ wecken und aufrecht erhalten? Jungen Kindern fehlt es nur selten an Neugierde, aber mit dem Eintritt in die Pubertät scheint ihre Lernbegierigkeit oft abzunehmen. Viele steigen sogar vor dem Ende der Schulpflicht aus der Schule aus. Andere besuchen die Schule zwar weiter, reduzieren den Aufwand aber auf ein Minimum. Sie sind körperlich anwesend, aber nicht geistig. Diese Probleme werden in der Regel mit den westlichen Industriestaaten in Verbindung gebracht, aber auch



Japan und Korea, zwei der akademisch erfolgreichsten Pazifikstaaten, sind dagegen nicht immun. In einer Zeit, in der die Bereitschaft zum Lernen und Umlernen zu einer der wesentlichen Voraussetzungen für das Überleben von Individuen – und von ganzen Nationen – geworden ist, erhalten diese Zahlen eine neue Bedeutung. Was können Regierungen und Bildungssysteme tun, um jungen Menschen die Lernbereitschaft zu vermitteln, die sie benötigen werden, um in den postindustriellen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts erfolgreich zu sein? Dies ist eine der entscheidenden Fragen, die in diesem Bericht über acht Länder angesprochen wird. Vorgestellt werden innovative Modelle, mit denen offenbar die für das lebenslange Lernen erforderlichen Fertigkeiten und Einstellungen entwickelt werden können.

#### **Where are the resources for lifelong learning ?**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD  
Paris: OECD, 2000, 140 S.  
ISBN 92-64-17677-2  
*OECD Publications,*  
*2 rue André-Pascal,*  
*F-75775 Paris Cedex 16,*  
*Tel.: (33-1) 45248200,*  
*Fax: (33-1) 49104276,*  
*E-Mail: sales@oecd.org,*  
*URL: <http://www.oecd.org/publications/>*

Für lebenslanges Lernen gibt es eine breite politische Unterstützung, da es so lebenswichtig für einen anhaltenden wirtschaftlichen Fortschritt und für den sozialen Zusammenhalt in dem „neuen Markt“ ist. Die Umsetzung des lebenslangen Lernens ist jedoch potentiell kostspielig und hängt davon ab, einerseits den Lernprozess kostengünstiger zu machen und andererseits finanzielle und direkte Ressourcen im Privatsektor zu erschließen. Was kann unternommen werden, um lebenslanges Lernen nicht unfinanzierbar teuer werden zu lassen und um die Schaffung von starken und transparenten Anreizen für Investitionen in das lebenslange Lernen sicherzustellen? Dieses Buch behandelt die Erfahrungen ausgewählter OECD-Staaten mit der Formulierung von Zielen und Strategien für ein lebenslanges Lernen. Es untersucht die politischen Konzepte und Praktiken, die einen Einfluss auf den wirt-

schaftlichen Nutzen von lebenslangem Lernen haben, sowie die eingesetzten Mechanismen, um finanzielle Ressourcen in Richtung lebenslanges Lernen zu kanalisieren. Es werden die Probleme bzgl. der Ressourcen herausgearbeitet, die angegangen werden müssen, wenn lebenslanges Lernen ein finanzierbares und praktikables Leitmotiv der öffentlichen Politik werden soll.

#### **The annotated bibliography of organizational learning.**

Dierkes, Meinolf  
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung - WZB  
Berlin: Edition Sigma, 1999, 310 S., Buch + CD-ROM  
ISBN 3-89404-192-7

Organisationslernen ist zu einem wichtigen Forschungsgebiet und nicht nur in großen Konzernen, sondern auch in vielen Organisationen aller Arten und Größen zu einem zentralen Anliegen geworden. Es wird zunehmend als Schlüsselkompetenz für Organisationen anerkannt, die sich in die Lage versetzen wollen, effizient auf bedeutende Veränderungen in ihrem wirtschaftlichen, politischen, sozialen oder technologischen Umfeld zu reagieren. Das akademische Interesse hat in den vergangenen dreißig Jahren rapide zugenommen und Forscher aus immer vielfältigeren Disziplinen angezogen. Die ersten Beiträge stammen noch aus den frühen 60er Jahren (z.B. Burns und Stalker, 1961; Cyert und March, 1963). In den 70er und 80er Jahren wurden in den Bereichen Management und Organisation Konzepte für Organisationslernen in derartiger Geschwindigkeit und Fülle entwickelt, dass ein Bedarf nach Rezensionen entstand (z.B. Fiol und Lyles, 1985; Huber, 1991; Levitt und March, 1988). Beiträge von Soziologen haben das Thema in den vergangenen Jahren weiter angereichert (eine Besprechung von Gherardi und Nicolini erscheint in Kürze), und mittlerweile werden auch Ansätze unter Einbeziehung von anthropologischen Aspekten untersucht (Czarniawska, erscheint in Kürze). Diese kommentierte Bibliographie geht von einer sehr weit gefassten Definition von 'Lernen' aus und schließt darin auch die Schaffung, die Entwicklung und das Management von Wissen ein. Das Buch enthält sowohl ak-





tuelle als auch ältere Quellenangaben und hat in jedem Abschnitt den Anspruch, auf die unterschiedlichsten Ansätze in dem jeweiligen Gebiet einzugehen.

**Compatibility of vocational qualification systems: strategies for a future demand-oriented development co-operation in vocational education and training.**

Kohn, Gerhard

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - GTZ; Darmstadt, Universität für Technologie;

Berlin: Overall Verlag, 2000, 245 S.

(Hintergrundmaterial und Dialog über internationale Zusammenarbeit im Bereich berufliche Aus- und Weiterbildung, 16)

ISBN 3-925961-29-1

Inhalt: berufliche Qualifizierungssysteme; Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in Zeiten der Globalisierung und der Individualisierung; die Vorstellung von 'Beruf' in der Zusammenarbeit für berufliche Bildung; ein modulares, ergebnisorientiertes Qualifizierungssystem – am Beispiel Schottland; Wurzeln und Art der Reformen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung; die südafrikanische Strategie für die Entwicklung von Fertigkeiten; Verknüpfung des modularen Konzepts mit dem Berufskonzept in Deutschland; ein Aufruf zur verstärkten Durchführung von zukunfts- und bedarfsorientierten Ausbildungskooperationen mit Frauen aus Dritte-Welt-Staaten.

**Good practice in the accreditation of prior learning.**

Nyatanga, Lovemore; Forman, Dawn; Fox, Jane

London: Cassell, 1998, 144 S.

ISBN 0-304-34651-9

Dieses Buch behandelt sowohl die theoretischen als auch die praktischen Aspekte der Anrechnung früher erworbener Kenntnisse („Accreditation of Prior Learning“ - APL), d.h. die Anerkennung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die im Rahmen einer formalen Ausbildung, durch Berufserfahrung und/oder durch Lebenserfahrung erworben wurden. Die Autoren stützen sich weitgehend auf Erfahrungen in Großbritannien, aber dies beeinträchtigt nicht die Allgemeingültigkeit ihrer Emp-

fehlungen. Der theoretische Teil beginnt mit einem Kapitel über die Grundlagen des Konzepts. Kapitel 2 behandelt die „Art des Nachweises“ und insbesondere die nicht traditionellen und informellen Möglichkeiten (also ohne Prüfung oder Teilnahme an einem Kurs), die ein Schüler hat, um nachzuweisen, dass er das gelernt hat, wofür er eine Anrechnung bzw. Anerkennung verlangt. Kapitel 3 behandelt Theorien darüber, wie diese Nachweise zu bewerten und anzurechnen sind. Kapitel 4 behandelt das Thema Qualitätssicherung im Zusammenhang mit APL, einschließlich eines kurzen Abschnitts über erforderliche Ressourcen und Kosten. Es fehlen allerdings Empfehlungen zum Verhältnis von eingesetzten Ressourcen zu bewerteten Kenntnissen. In Kapitel 5 werden die Auswirkungen von APL auf Institutionen für die Anrechnung von Kenntnissen untersucht. Kapitel 6 untersucht APL vor dem Hintergrund von Akkumulierungs- und Transfermodellen im Vereinigten Königreich und in der EU sowie die Modularisierung von Ausbildungsprogrammen. Alle diese theoretischen Kapitel enden mit einer knappen „Zusammenfassung von bewährten Praktiken“, manche zudem noch mit „zu vermeidenden Fehlpraktiken“. Diese Zusammenfassungen eignen sich hervorragend für jeden, der ein APL-System entwerfen will, und sind ein guter Einstieg für eine selektive Lektüre des Buchs. Die restlichen beiden Kapitel zeigen an zwei Beispielen, wie solche Anrechnungen in der Praxis durchgeführt wurden.

**Lifelong learning policy and research: proceedings of an international symposium.**

Tuijnman, A.; Schuller, T.

London: Portland Press, 1999, 260 S.

(Wenner-Gren International Series, 75)

ISBN 1-85578-134-4

Dieses Buch ist ein Versuch, die Eckpunkte einer Forschungsagenda für lebenslanges Lernen zu skizzieren. Die Zusammenstellung eines ganzen Katalogs von unterschiedlichen Ideen, Themenbereichen und Fragestellungen soll Forschern als Bezugsmaterial dienen, um den Dialog über das umstrittene Gebiet lebenslanges Lernen zu fördern. Angeboten wird ein breiter Ansatz, der von Problemen in der Schulbildung über die be-



rufliche Bildung und die weiterführende Bildung bis zur Erwachsenenbildung reicht. Lebenslanges Lernen betrifft eine Menge Bereiche, und Denkanstöße für die Bildungs- und Sozialforschung gibt es reichlich. Dieser Band bietet eine Grundlage für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung über die Problemkreise sowie über die Prioritäten. Das Buch enthält den Bericht über eine Forschungsagenda zum Thema lebenslanges Lernen, die von der Task Force für Lebenslanges Lernen der Internationalen Akademie für Bildung aufgestellt wurde. Ebenfalls im Buch enthalten sind Beiträge zu einem internationalen Symposium, das von der Wenner-Gren-Stiftung gesponsert und gemeinsam mit der schwedischen Akademie der Wissenschaften organisiert wurde. Das Buch wendet sich in erster Linie an Lehrer, Schüler und Forscher im Bereich Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Eine weitere Zielgruppe sind Forschungsplaner und Stiftungen.

#### **Lifelong learning trends: a profile of continuing higher education.**

University Continuing Education Association - UCEA  
Washington DC: UCEA, 2000, 112 S.

Die unlängst von der UCEA veröffentlichte sechste Ausgabe von 'Lifelong Learning Trends' hat sich einen Ruf als nationale Quelle für Trends in der höheren Weiterbildung erworben. Diese letzte Ausgabe bietet auf 112 Seiten eine Fülle von Daten. Keine andere Publikation liefert derartig gebündelt so viele unmittelbar für die Planung der höheren Weiterbildung relevante Informationen. Die Trends in diesem Bereich sind nach folgenden Aspekten unterteilt: demographische Kennzahlen zum lebenslangen Lernen, Bildungs- und Ausbildungsbedarf in einer auf Wissen gestützten Wirtschaft, finanzielle Ressourcen, Technologie in der höheren Bildung, Internationalisierung des Marktes für höhere Bildung, Weiterbildung, bürgerliche Gesellschaft und Kunst.

### **Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer**

#### **The globalisation of education and training: recommendations for a coherent response of the European Union / study commissioned by the Directorate-General for Education and Culture, European Commission**

Reichert, Sybille; Wächter, Bernd  
Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur; Academic Cooperation Association - ACA  
Luxemburg: EUR-OP, 2000, 138 S.  
*European Commission - Directorate-General for Education and Culture, Rue de la Loi 200/Wetstraat 200, B-1049 Bruxelles/Brussel (32-2) 2991111, [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)*

Die vorliegende Studie wurde zwischen Februar und Mai 2000 von der „Academic Cooperation Association“ (ACA) im Auftrag der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission durchgeführt. Vorgabe der EU-Kommission war die Erarbeitung von Empfehlungen für eine zukünftige sinnvolle Kooperationspolitik der Europäischen Union mit Nicht-Mitgliedstaaten („Drittstaaten“) im Bereich Bildung und Ausbildung, die dazu beitragen soll, die Qualität von Bildung und Ausbildung innerhalb der EU zu verbessern. Zur Entwicklung dieser Empfehlungen wurde eine dreistufige Methodik vorgeschlagen und mit der Europäischen Kommission vereinbart. Bei diesen drei Stufen, nach denen auch der Bericht gegliedert ist, handelt es sich um: Stufe 1: Dieser erste Teil der Studie ist empirisch und analytisch aufgebaut und besteht in einer Zusammenstellung der Kooperationsprogramme der Union mit Drittstaaten. In dieser Übersicht enthalten sind nur auf außereuropäische Regionen und Länder gerichtete Programme. Stufe 2: Dieser Teil des Berichts beschreibt den Stand der Wissenschaft bei internationalen Kooperationen. Im Gegensatz zum ersten Teil beschränkt sich dieser Teil nur auf die höhere Bildung. Die Ergebnisse stützen sich auf eine Sichtung der jüngsten Publikationen über Internationalisierung und internationale Kooperation. Stu-



fe 3: Dieser Teil umfasst die tatsächlichen Empfehlungen für eine zukünftige Kooperationspolitik der Union mit außer-europäischen Nicht-Mitgliedstaaten.  
*Online-Ausgabe:* <http://europa.eu.int/comm/education/global.pdf>

### **Lifelong learning: thematic bibliography.**

Bildungsinformationsnetz in Europa - EURYDICE

Luxemburg: EUR-OP, 2000, 50 S.

(Thematische Bibliographie)

ISBN 2-87116-300-6

*EURYDICE European Unit,*

*Rue d'Arlon 15,*

*B-1040 Brussels,*

*Tel.: (32-2) 2383011,*

*Fax: (32-2) 2306562,*

*E-Mail: eurydice.uee@euronet.be,*

*URL: <http://www.eurydice.org/>*

Diese Bibliographie enthält eine Auswahl von Veröffentlichungen zum Thema 'Lebenslanges Lernen'. Die nationalen Stellen des Eurydice-Netzwerks haben speziell zum Abschnitt über offizielle Dokumente (Abschnitt F) beigetragen. Dort sind seit 1994 veröffentlichte Publikationen bzw. internationale Berichte erfasst. Allerdings wurden auch einige ältere Dokumente berücksichtigt, die für die historische Entwicklung des Konzepts des lebenslangen Lernens von besonderer Bedeutung sind bzw. als interessante Quelle erachtet wurden. Die angegebenen Dokumente, Artikel und Internet-Seiten sind nach Kategorien eingeteilt: Europäische Union, Europarat, OECD, UNESCO, offizielle Dokumente der nationalen Behörden.

*Online-Ausgabe:*

*<http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/Lll/en/FrameSet.htm>*

### **Knowledge and learning: towards a learning Europe.**

Gavigan, James P.; Ottitsch, Mathias; Mahroum, Sami

Institute for Prospective Technological Studies

Luxemburg: EUR-OP, 1999, 71 S.

(aus der Reihe „Zukunftberichte“, 14)

*European Commission, Joint Research*

*Centre Institute for Prospective*

*Technological Studies,*

*World Trade Center Building, Isla de la*

*Cartuja, s/n,*

*E-41092 Sevilla,*

*Tel.: (34-95) 4488489,*

*Fax: (34-95) 4488326,*

*E-Mail: [infoFutures@jrc.es](mailto:infoFutures@jrc.es),*

*URL: <http://futures.jrc.es>*

Dieser Bericht wurde im Rahmen des Zukunftsprojekts („Futures“) des IPTS erstellt, dessen Ziel die Untersuchung des Ausmaßes und der Auswirkungen auf die EU-Politik von technologischen, strukturellen, sozialen und politische Veränderungen in Europa für die nächsten zehn Jahre ist. Einer der übergreifenden Themenbereiche ist (neben der EU-Erweiterung und der sozialen Sicherung) Bildung, Ausbildung und Fertigkeiten. Die sich hier abzeichnende Herausforderung liegt in der Erhaltung einer immer aktuellen Wissens- und Kompetenzbasis, eine Aufgabe, die in einer Welt des ständigen und immer schnelleren Wandels von den Gesellschaften auf herkömmliche Art und Weise so gut wie nicht mehr bewältigt werden kann. In diesem Bericht behandeln wir dieses Thema vor einem sehr viel breiteren und nach unserem Wissen bislang kaum erforschten Hintergrund, bei dem Wissen und Lernen in einer einzigen Abhandlung auf Ebene des Individuums, der Organisation und der Gemeinschaft bzw. des Systems untersucht werden.

*Online-Ausgabe: <http://futures.jrc.es/reports/Futures-Exec8.pdf>*

### **European report on the quality of school education: sixteen quality indicators.**

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur; Arbeitsausschuss für Qualitätsmerkmale

Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion Bildung und Kultur, 2000, 71 S.

*European Commission -*

*Directorate-General for Education and Culture,*

*Rue de la Loi 200/Wetstraat 200,*

*B-1049 Bruxelles/Brussel*

*(32-2) 2991111,*

*[http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)*

Beim Entwurf des Berichts konnte die Kommission auf die Unterstützung durch eine Gruppe von Experten zurückgreifen,



welche die 26 betroffenen Länder vertrat. Dieser Erstbericht weist noch einige Schwächen auf: Die Daten sind nicht immer für alle Mitgliedstaaten verfügbar und die Qualitätsmerkmale bedürfen noch einer Feinabstimmung. Aus diesem Grund beabsichtigt die Kommission, den Bericht regelmäßig zu aktualisieren. Der Bericht enthält für jedes Qualitätsmerkmal viele Beispiele von innovativen Initiativen. Einige der EU-Beitrittskandidaten sind bei der Modernisierung ihrer Bildungssysteme sehr aktiv gewesen. Bei den 16 ausgewählten Merkmalen zur Bewertung der Qualität von europäischen Schulen handelt es sich um die (in Prüfungen oder anderweitig festgestellten) Kenntnisse und Fertigkeiten von europäischen Schülern im Alter von 13 bis 14 Jahren in folgenden Fächern: Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften, Informations- und Kommunikationstechnologie, Fremdsprachen, „Lernen zu lernen“ und Staatsbürgerkunde.

**Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe.**

Stenström, Marja-Leena; Lasonen, Johanna

Jyväskylä: Institute for Educational Research, 1999, 341 S.

ISBN 951-39-0743-0

Dieses Buch zur Vernetzung der Berufsbildung ist der Abschlussbericht über das Leonardo-da-Vinci-Projekt SPES-NET

(„Sharpening Post-16 Education Strategies by Horizontal and Vertical Networking“), das Vernetzungsprojekt für die früheren „Post-16-Strategieprojekte“. SPES-NET wurde gemeinschaftlich von 14 Partnern durchgeführt, die Forscher, Entscheidungsträger, Verwaltungsfachleute und Lehrerausbilder aus dreizehn Staaten vertraten (Belgien, Deutschland, Dänemark, England, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Norwegen, Österreich, Schottland, Spanien und Ungarn). Schwerpunkt des Projekts waren die europäischen Reformstrategien, die mit dem Ziel verabschiedet wurden, die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung bzgl. der Schnittstellen zwischen Berufsbildung und Arbeitsleben, des Zugangs zur höheren Bildung, der Reform der Lehrpläne sowie der Lehrerausbildung zu verbessern. Das Projekt war eine Antwort auf die Herausforderung, europaweit eine Gleichberechtigung zwischen Hochschul- und Allgemeinbildung einerseits und beruflicher Aus- und Weiterbildung andererseits herzustellen. Das SPES-NET Projekt wurde mit finanzieller Unterstützung der Kommission der europäischen Gemeinschaften im Rahmen des Programms „Leonardo da Vinci“, des finnischen Ministeriums für Bildung, des Instituts für Bildungsforschung sowie der diversen Projektpartner durchgeführt. Das Projekt wurde von Dr. Marja-Leena Stenström geleitet und vom Institut für Bildungsforschung der Universität Jyväskylä koordiniert.



## Aus den Mitgliedstaaten

### **B** La formation en alternance: Une dynamique interactive pour l'emploi et le développement des compétences.

Charleroi: FOREM, 2000, 27 S.

*FOREM,*

*Unité de Pédagogie de la Formation,  
rue du Viaduc 133,*

*B-1050 Bruxelles,*

*Tel.: (32-02) 6433170,*

*Fax: (32-02) 6406458,*

*E-Mail: claudine.tilkin@forem.be,*

*URL: <http://www.hotjob.be>*

Informationen über bestehende Praktiken und Bündelung der Erfahrungen mit alternierender Ausbildung bei gleichzeitiger Einordnung in einen gesamteuropäischen Rahmen, Mobilisierung der verschiedenen Akteure der alternierenden Ausbildung (Betriebe, Ausbildungseinrichtungen, Sozialpartner) sowie Vorbereitung von Kooperationen zur Durchführung von Projekten, so lauten die drei mit diesem Workshop angepeilten Ziele. Die Inhalte der fünf eingerichteten Zentren betreffen den Ausbildungscharakter der Betriebe im Sinne einer Entwicklungstechnik (Analysebestandteile, Betreuungskonzept, Lernmöglichkeiten im Betrieb, pädagogisches Konzept, Verpflichtungen der Ausbildungseinrichtung, Ausbildungsebenen, alternierende Eingliederung, vertragliche Festlegung und Schnittstellen), eine Vorstellung der Lehrlingsausbildung in Finnland, die alternierende Ausbildung als Grundlage für die Weiterentwicklung der Branche, die Ausbildung der innerbetrieblichen Betreuer mit Vorstellung einer innovativen Methodik sowie eine Beschreibung der Beziehungen zwischen Betrieben und Berufsschulen im deutschen dualen System.

### **D** Aus- und Weiterbildung nach Maß: das Konzept des Handwerks.

Zentralverband des Deutschen Handwerks

Berlin: Zentralverband des Deutschen Handwerks, 2000, 15 S.

*Zentralverband des Deutschen Handwerks,*

*Tel.: (49-228) 5450,*

*Fax: (49-228) 545205,*

*E-Mail: [info@zdh.de](mailto:info@zdh.de),*

*URL: <http://www.zdh.de/>*

Der Zentralverband des Deutschen Handwerks legt seine Konzeption der beruflichen Aus- und Weiterbildung vor. Als Grundlagen werden genannt das Festhalten am Berufskonzept, die berufliche Handlungskompetenz als Ausbildungsziel und der Betrieb als Mittelpunkt der Ausbildung. Für die Zukunft wird eine stärkere Differenzierung der Ausbildung gefordert, welche die Erfordernisse der Betriebe und der unterschiedlichen Begabungen der Auszubildenden stärker berücksichtigen soll. Vorgeschlagen wird die Formel „Kernqualifikationen plus Wahlpflichtbausteine gleich Berufskompetenz“.

### **Die duale Ausbildung: Ambivalenzen veränderter Übergangsbio graphien.**

Solga, Heike; Trappe, Heike

Stuttgart: Steiner Verlag, 2000

In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 2, S. 244-260

ISSN 0172-2875

In der Diskussion um die duale Ausbildung wird einerseits Kritik geübt, dass die Übergänge in die Ausbildung und Erwerbstätigkeit zunehmend weniger gradlinig durchlaufen werden können, andererseits wird gefordert, das duale System zu flexibilisieren. Diesen negativen Binnenperspektiven steht eine eher positive internationale Diskussion gegenüber, in der das duale System als ein Idealmodell der beruflichen Ausbildung angesehen und seine anhaltende Strukturierungsleistung gewürdigt wird. In diesen Diskussionen dominiert der Qualifikationsaspekt: die betriebliche Ausbildung wird zuwenig als ein dreidimensionaler Prozess, bestehend aus Lern-, Arbeits- und Lebenszeit, begriffen. Der Beitrag diskutiert die Auswirkungen von unetigeren Ausbildungsphasen junger Menschen in bezug auf die mit der Lern-, Arbeits- und Lebenszeit von dualen Ausbildungen anvisierten Prozesse.



### **Globalisierung und internationale Berufskompetenz: die IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000**

Lenske, Werner; Werner, Dirk  
 Institut der deutschen Wirtschaft - IW;  
 Köln: Deutscher Instituts-Verlag,  
 2000, 60 S.  
 (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 245)  
 ISBN 3-602-24997-2

In dieser Publikation werden die Ergebnisse einer vom IW (Institut der deutschen Wirtschaft) durchgeführten Umfrage vorgestellt. Nahezu 4000 Unternehmen waren gebeten worden, einen Fragebogen zum Thema Ausbildung und Beschäftigung innerhalb der eigenen Firma auszufüllen.

### **Go global: Fremdsprachen als Standortvorteil.**

Schöpfer-Grabe, Sigrid  
 Institut der Deutschen Wirtschaft - IW  
 Köln: Deutscher Instituts-Verlag,  
 2000, 56 S.  
 (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 239)  
 ISBN 3-602-24990-5

Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenz sind die Basis für Erfolg, wenn es um die Chancen bei der Globalisierung geht. Sie gehören zu den Zusatzqualifikationen, die neben den IT-Kenntnissen im 21. Jahrhundert unabdingbar sind. Die Autorin stellt die Frage nach der Effektivität des Fremdsprachenunterrichts an allgemeinbildenden Schulen auf nationaler Ebene und im europäischen Vergleich. Außerdem untersucht sie sowohl das Fremdsprachenangebot in den beruflichen Schulen als auch die Ansätze zur betrieblichen Fremdsprachenförderung in der Aus- und Weiterbildung. Abschließend werden Handlungsperspektiven zur Verbesserung des Fremdsprachenlernens in allgemeinbildenden Schulen, beruflichen Schulen, im Studium, in der Weiterbildung und in der Öffentlichkeit aufgezeigt.

### **DK Learning lab.**

Undervisningsministeriet - UVM  
 Kopenhagen: UVM, 2000, 64 S.  
 (Uddannelse, 8)  
 ISSN 0503-0102  
*Undervisningsministeriets forlag,  
 Strandgade 100 D,  
 DK-1401 København K,  
 Tel.: (45-33) 925220,  
 Fax: (45-33) 925219,  
 E-Mail: uvm@uvm.dk,  
 URL: <http://www.uvm.dk/>*

Die Fähigkeit zu lernen ist für den zukünftigen Wohlstand in der Wissensgesellschaft von entscheidender Bedeutung. In der kommenden globalen Gesellschaft wird „Lernen zu lernen“ zu einer Schlüsselkompetenz. Unter Betonung dieses Ansatzes hat das dänische Ministerium für Bildung und Forschung im Juni 2000 das „Lernlabor Dänemark“ ins Leben gerufen, eine dynamische Organisation, die sich auf Forschung und experimentelle Aktivitäten stützt. Die Perspektiven dieser neuen Plattform in der dänischen Bildungs- und Ausbildungslandschaft wird von dänischen und internationalen Fachleuten untersucht. Die laufende Ausgabe von „Uddannelse“ kann als Startschuss für die offizielle Konferenz über die Möglichkeiten und Perspektiven des „Learning Lab“ angesehen werden, das am 6. und 7. November in Kopenhagen gestartet wurde.

### **Tal der taler: uddannelsesnøgletal. [Fakten und Zahlen: Bildungsindikatoren Dänemark 2000].**

Undervisningsministeriet - UVM  
 Kopenhagen: UVM, 2000, 115 S.  
 ISBN 87-603-1734-5  
*Undervisningsministeriets forlag,  
 Strandgade 100 D,  
 DK-1401 København K,  
 Tel.: (45-33) 925220,  
 Fax: (45-33) 925219,  
 E-Mail: uvm@uvm.dk,  
 URL: <http://www.uvm.dk/>*

Diese Publikation stellt allgemeine Kennziffern vor, die als Hinweise auf Trends und zu erwartende Entwicklungen innerhalb des dänischen Bildungssystems angesehen werden können. Die Kennziffern sind zu drei Bereichen zusammengefasst: Kosten, Anzahl der Lehrer, Schulen usw.



und Schülerbewegungen, d.h. Anzahl der Schüler (Einschreibungen, Absolventen und Übergänge in andere Ausbildungsebenen); Ergebnisse des Ausbildungsaufwands, d.h. abschließendes Bildungsprofil pro Jahrgang; Beziehungen zwischen Bildung und Arbeitslosigkeit. Von einem Vergleich mit früheren veröffentlichten Kennziffern wird abgeraten, da das Zahlenmaterial zum Beispiel vom Amt für Statistik ständig rückwirkend gewichtet und bereinigt wird.

### **The Danish perspective.**

Søgaard, Jørn

The Danish Centre for International Training Programmes – ACIU

Kopenhagen: ACIU, 2000, 55 S.

(Internationalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung)

ISBN 87-90021-60-6

ACIU,

Hesseløgade 16,

DK-2100 Copenhagen Ø,

Tel.: (45-39) 271922,

Fax: (45-39) 272217,

E-Mail: [aciu@aciu.dk](mailto:aciu@aciu.dk),

URL: <http://www.aciu.dk>

In diesem Bericht werden im wesentlichen folgende Themenbereiche angesprochen und beschrieben: der konzeptionelle Rahmen, Interessengruppen und politische Fragen, Internationalisierung auf Hochschulebene, Beispiele für gute Praktiken, eine Vision für die internationalisierte Fachhochschule sowie Empfehlungen für weitere Initiativen auf Ebene des Staates, der Hochschulen und der Lehrer. Der Bericht stützt sich auf bestehendes Material, das um drei qualitative Befragungen von Schlüsselakteuren in diesem Bereich und um drei Konferenzen über die Internationalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Dänemark ergänzt wurde. Es wird ganz besonders empfohlen, eine Vision bzw. zwei, drei Szenarien der zukünftigen internationalen Fachhochschule für berufliche Aus- und Weiterbildung zu schaffen. Verknüpft werden sollte dies mit einem Austausch von Informationsmaterial, mit der Durchführung von Kosten-/Nutzenanalysen von internationalen Aktivitäten sowie mit strategischen Initiativen für eine institutionalisierte Internationalisierung verbunden mit einer Anpassung von Methoden aus der Wirtschaft zur Qualifizierung von Produktzyklen.

### **F Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1996-1999: portraits statistiques régionaux sur la formation et l'insertion professionnelles des jeunes (1993-1997).**

Centre d'études et de recherches sur les qualifications - CEREQ; Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue;

Marseille: CEREQ, 1999, 457 S.

CEREQ,

10 place de la Joliette,

BP 21321,

F-13567 Marseille cedex 02,

Tel.: (33-4) 91132828,

Fax: (33-4) 91132888,

E-Mail: [cereq@cereq.fr](mailto:cereq@cereq.fr);

URL: <http://www.cereq.fr/>

Dieses Dokument wurde im Rahmen der Initiative für die Bewertung der regionalen bildungspolitischen Maßnahmen erstellt, die vom Koordinationsausschuss für regionale Berufsausbildungs- und Lehrlingsausbildungsprogramme CCPR („Comité de coordination des programmes régionaux de formation professionnelle et d'apprentissage“) durchgeführt wird. Der Bericht bildet den qualitativen Teil dieser Bewertung und ergänzt die quantitativen Erhebungen in den 26 Regionen. Die Statistiken wurden im Rahmen der Arbeitsgruppe für Statistik GSE („groupe statistique pour l'évaluation“) vom CEREQ aufbereitet. Die GSE setzt sich aus Vertretern des Amtes für Statistik und Wirtschaftsstudien (INSEE), der Abteilung für Forschung und Statistik des Arbeitsministeriums (DARES), der Abteilung für Programmierung und Entwicklung (DPD), des CEREQ, des CCPR sowie aus regionalen Experten (Burgund, Zentrum, Languedoc-Roussillon und Loire) zusammen. Das Werk bietet für den Zeitraum 1996-97 einen aufschlussreichen Vergleich der regionalen Berufsbildungspolitik, der Voraussetzungen für die berufliche Eingliederung von Jugendlichen sowie des sozioökonomischen Rahmens dieser Voraussetzungen. Das Buch besteht aus zwei Teilen: zum einen Statistikprofile zum Vergleich der Regionen untereinander und zum anderen die detaillierten Einzelporträts der 26 Regionen.



**Internet, nouveaux horizons pour la formation: expériences en Espagne, France, Pays-Bas et Royaume-Uni: rapport de synthèse.**

Debret, Dominique; Hellouin, Valérie; Maillot, Jérôme

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente - Centre INFFO

Paris-la-Défense: Centre INFFO, 1999, 243 S.

ISBN 2-911577-53-1

Centre INFFO,

Tour Europe, 33 place des Corolles,

F-92049 Paris-la-Défense Cedex,

Tel.: (33-1) 41252222,

Fax: (33-1) 47737420,

E-Mail: [cinffo1@centre-inffo.fr](mailto:cinffo1@centre-inffo.fr),

URL: <http://www.centre-inffo.fr/>

Seit einigen Jahren nimmt die Nutzung von Internet und Intranet zu Ausbildungszwecken in Frankreich und in Europa exponentiell zu. Im Rahmen eines ADAPT-Folgeprojekts hat das Centre INFFO in Zusammenarbeit mit spanischen Partnern (Grupo IBEREMA und INEM) eine internationale Studie zu diesen Innovationen in vier europäischen Staaten (Spanien, Frankreich, Niederlande, Vereinigtes Königreich) durchgeführt. Dieser Bericht liefert für jedes Land die Erfahrungen mit Modellversuchen für eine berufliche Weiterbildung zu Gunsten von Angestellten aus verschiedenen Wirtschaftszweigen. In dieser Aufstellung werden zahllose pädagogische Verfahren und die unterschiedlichsten Werkzeug für das Internet/Intranet vorgestellt. Auch Ausgebildete und Ausbilder kommen zu Wort und äußern ihre Meinung über die von ihnen miterlebten Vorkehrungen.

Verfügbar auf der Website des Centre INFFO als PDF-Datei (10317 KB) oder als komprimierte ZIP-Datei (8411 KB).

Ein Download des Dokuments ist auch in mehreren Teilen möglich.

Online-Ausgabe: [http://www.centre-inffo.fr/rapport\\_internet\\_adapt.html](http://www.centre-inffo.fr/rapport_internet_adapt.html)

**Les acteurs de la formation professionnelle - Pour une nouvelle donne: rapport au Premier Ministre.**

Lindeperg, G.

Paris: Assemblée Nationale, 1999, 350 S.

In diesem Bericht werden ergänzend zum Weißbuch des Staatssekretärs für Berufs-

bildung die Schwächen des französischen Berufsbildungssystems hinsichtlich der Rolle des Staates, der Sozialpartner und der Regionalräte sowie bezüglich der Partnerschaften (zwischen Zentralstaat und Regionen bzw. zwischen öffentlicher Hand und den Sozialpartnern) und der Rolle bzw. der Organisationsform der Instanzen für den Dialog aufgedeckt. Der Bericht liefert 36 Vorschläge zu drei Schwerpunktthemen: Klärung der Zuständigkeiten der verschiedenen Akteure, Modernisierung der Koordinationsinstanzen und Aufbau eines Nachbarschaftsdienstes für Unternehmen (Stärkung des Nachbarschaftsdienstes der OPCA – „Organismes Paritaires Collecteurs Agréés“) und Einzelpersonen (Empfang, Information, Berufsberatung).

Online-Ausgabe: <http://www.centre-inffo.fr/rapportlindeperg.html>

**FIN The single market for education and national educational policy: europeanisation of Finnish education policy discourses 1987-1997.**

Ollikainen, Aaro

Turku: University of Turku, 1999, 310 S.

ISBN 951-29-1519-7

Turun yliopisto,

Koulutussosiologian tutkimuskeskus,

FIN-20014 Turku

Bildung wird von der Europäischen Union traditionell als Bereich mit geringem Handlungsbedarf durch die EU angesehen. Die Bildungspolitik der EU basiert auf einigen beschränkten Finanzierungs- und Regulierungsmechanismen. Bildung und Ausbildung werden jedoch als entscheidende Katalysatoren für die zukünftige wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung der Gemeinschaft angesehen. Diese Studie behandelt die Europäisierung der Argumente in der finnischen Bildungspolitik. Im Rahmen dieses Prozesses werden auf europäischer Ebene entwickelte Konzepte, Ziele und Argumentationsmuster stillschweigend in nationale politische Texte übernommen. Die Europäische Union verändert die Rahmenbedingungen, unter denen nationale Politik gemacht und umgesetzt wird.





**UK** **Creating learning cultures: next steps in achieving the learning age: the second report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning / Chair professor R.H. Fryer.**

National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning - NAGCELL; Department for Education and Development - DfEE

Nottinghamshire: DfEE, 1999, 37 S.

*DfEE Publications,*

*P.O. Box 5050,*

*Sherwood Park, Annesley,*

*UK-Nottinghamshire NG15 0DJ,*

*Tel.: (44-845) 6022260,*

*Fax: (44-845) 6033360,*

*E-Mail: [dfee@prologistics.co.uk](mailto:dfee@prologistics.co.uk),*

*URL: <http://www.dfee.gov.uk/>*

Diese Publikation ist der zweite Bericht der nationalen Beratungsgruppe für Weiterbildung und lebenslanges Lernen (NAGCELL). Sie umfasst auch Ratschläge an den Minister für Bildung und Beschäftigung. Der Bericht ist wie folgt gegliedert: Nach der Einleitung beginnt Abschnitt zwei mit einer kurzen Übersicht über die Fortschritte der Regierung bei ihrem Programm für das lebenslange Lernen. Es gibt eine Beschreibung von verschiedenen Ansätzen, um die bislang

durchgeführten Initiativen und erzielten Ergebnisse deutlicher hervorzuheben und zu konsolidieren. Im Anschluss daran folgt in Abschnitt drei eine kurze Darstellung der wesentlichen Aspekte des heutigen sozialen und kulturellen Wandels sowie Hinweise darauf, wie die Entwicklung von Lernkulturen an diesem Wandel ausgerichtet werden muss. Abschnitt vier behandelt den Bedarf an lebenslangem Lernen und wie dieser sowohl verstärkt als auch auf eine breitere Basis gestellt werden kann – eine ständige und wesentliche Herausforderung für die gesamte Regierungsstrategie. Im nächsten Teil des Buchs, Abschnitt fünf, wird auf einige der Konsequenzen aus dem gegenwärtig angewendeten Beihilfesystem für die Entwicklung des lebenslangen Lernens eingegangen. Abschnitt sechs beschäftigt sich mit Lernen in der Familie und Abschnitt sieben behandelt das Thema Staatsangehörigkeit und den Aufbau von Kapazitäten. In Abschnitt acht werden Möglichkeiten untersucht, den Ausbau des lebenslangen Lernens über effektive Partnerschaften zu fördern, und in Abschnitt neun werden Vorschläge für die weitere Vorgehensweise dargestellt.

*Online-Ausgabe: <http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell2/nagcell2.pdf>*





# Mitglieder des Cedefop-Dokumentationsnetzwerkes

## Cedefop

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung  
P.O. Box 22427  
GR-55102 THESSALONIKI  
Tel. (30-31) 49 01 11 General  
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat  
Fax (30-31) 49 00 43 Secretariat  
Mr. Marc Willem  
Head of Library & Documentation Service  
E-mail: mwi@cedefop.eu.int  
Documentary Information Network Secretariat  
E-mail: doc\_net@cedefop.eu.int  
Web Address: <http://www.cedefop.gr>  
Web address: <http://www.trainingvillage.gr>

## FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi  
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle  
Boulevard Tirou 104  
B-6000 CHARLEROI  
Tél. (32-71) 20 61 73  
Tél. (32-71) 20 61 74 F. Denis  
Fax (32-71) 20 61 98  
Nadine Derwiduée  
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be  
Fabienne Denis  
E-mail: fabienne.denis@forem.be  
Web address: <http://www.forem.be>

## VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding  
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding  
Keizerlaan 11  
B-1000 BRUXELLES  
Tél. (32-2) 506 04 58  
Tél. (32-2) 506 04 59  
Fax (32-2) 506 04 28  
Reinald Van Weydeveldt  
E-mail: rvweydev@vdab.be  
Web address: <http://www.vdab.be>

## DEL

Danmarks Erhvervspaepdagogiske Laereruddannelse  
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers  
Rosenørns Allé 31  
DK-1970 FREDERIKSBERG C  
Tél. (45-35) 24 79 50 Ext. 317  
V. Aarkrog  
Tél. (45-35) 24 79 50 Ext. 301  
M. Heins  
Fax (45-35) 24 79 40  
Fax (45-35) 24 79 40  
Vibe Aarkrog  
E-mail: vibe.aarkrog@delud.dk  
Merete Heins  
E-mail: merete.heins@delud.dk  
Web address: <http://www.delud.dk>

## BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Hermann-Ehlers-Str. 10  
D-53113 BONN  
Tél. (49-228) 107 21 26 Dr. U. Risse  
Tél. (49-228) 107 21 31 M. Krause  
Dr. Ursula Risse  
E-mail: risse@bibb.de  
Martina Krause  
E-mail: krause@bibb.de  
Web address: <http://www.bibb.de>

## OEEK

Organisation for Vocational Education and Training  
1 Ilioupoleos Street  
GR-17236 ATHENS  
Tél. (30-1) 976 44 64  
Tél. (30-1) 979 33 47 H. Barkaba  
Fax (30-1) 976 44 64  
Fax (30-1) 973 15 93 H. Barkaba  
Loukas Zahilas  
E-mail: zalouk@hol.gr  
Hermioni Barkaba  
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

## INEM

Instituto Nacional de Empleo  
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
Condesa de Venadito 9  
E-28027 MADRID  
Tél. (34-91) 585 95 82  
Tél. (34-91) 585 95 80  
M. Luz de las Cuevas Torresano  
Fax (34-91) 377 58 81  
Fax (34-91) 377 58 87  
Bernardo Diez Rodriguez  
Maria Luz de las Cuevas Torresano  
E-mail: mluz.cuevas@inem.es  
Web address: <http://www.inem.es>

## Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente  
Tour Europe Cedex 07  
F-92049 PARIS LA DEFENSE  
Tél. (33-1) 41 25 22 22  
Fax (33-1) 47 73 74 20  
Patrick Kessel  
E-mail: kessel@centre-inffo.fr  
Danièle Joulieu  
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr  
Stéphane Héroult  
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr  
Web address: <http://www.centre-inffo.fr>

## FAS

The Training and Employment Authority  
P.O. Box 456  
27-33 Upper Baggot Street  
DUBLIN 4, Ireland  
Tél. (353-1) 607 05 36  
Fax (353-1) 607 06 34  
Margaret Carey  
E-mail: careym@iol.ie  
Jean Wrigley  
Web address: <http://www.fas.ie>

## ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori  
Via Morgagni 33  
I-00161 ROMA  
Tél. (39-06) 44 59 01  
Fax (39-06) 44 29 18 71  
Alfredo Tamborlini  
Colombo Conti  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Luciano Libertini  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Web address: <http://www.isfol.it>

## FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen  
L-2011 LUXEMBOURG  
Tél. (352) 220266  
Fax (352) 220269  
Jerry Lenert  
lenert@men.lu  
Sybille Beaufils  
sybille.beaufils@ci.educ.lu  
Raymond Meyers  
raymond.meyers@skynet.be

## CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
Centre for Innovation of Education and Training  
Pettelaarpark 1  
Postbus 1585  
5200 BP's-HERTOGENBOSCH  
The Netherlands  
Tél. (31-73) 680 08 00  
Tél. (31-73) 680 08 62 M. Jacobs  
Fax (31-73) 612 34 25  
Martin Jacobs  
E-mail: mjacobs@cinop.nl  
Astrid Busser  
E-mail: abusser@cinop.nl  
Web address: <http://www.cinop.nl>

## abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung  
Rainergasse 38  
A-1050 WIEN  
Tél. (43-1) 545 16 71 31  
Fax (43-1) 545 16 71 22  
Susanne Klimmer  
E-mail: klimmer@ibw.at  
Marlis Milanovich (IBE)  
E-mail: milanovich@ibe.co.at  
Web address: <http://www.ibw.at>  
Web address: <http://www.ibe.co.at>



## Assoziierte Organisationen

### CIDES

Centro de Informação e Documentação Económica e Social  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade  
Praça de Londres 2-1º Andar  
P-1091 LISBOA Codex  
Tél. (351-21) 844 12 18  
O. Lopes dos Santos  
Tél. (351-21) 843 10 37 F. Hora  
Fax (351-21) 840 61 71  
Odete Lopes dos Santos  
E-mail:  
odete.santos@deppmts.gov.pt  
Fátima Hora  
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt  
Web address: <http://www.deppmts.gov.pt>

### NBE

National Board of Education  
Hakaniemenkatu 2  
P.O. Box 380  
FIN-00531 HELSINKI  
Tél. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö  
Tél. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila  
Fax (358-9) 77 47 78 65  
Matti Kyrö  
E-mail: [matti.kyro@oph.fi](mailto:matti.kyro@oph.fi)  
Arja Mannila  
E-mail: [arja.mannila@oph.fi](mailto:arja.mannila@oph.fi)  
Web address: <http://www.oph.fi>

### SIP

Internationella Programkontoret för utbildningsområdet  
The Swedish International Programme Office for Education and Training  
Box 22007  
S-104 22 STOCKHOLM  
Tél. (46-8) 453 72 00  
Tél. (46-8) 453 72 73 Heléne Säll  
Fax (46-8) 453 72 01  
Fax (46-8) 453 72 02 H. Säll  
Heléne Säll  
E-mail: [helene.sall@eupro.se](mailto:helene.sall@eupro.se)  
Gunilla Spens (NIWL)  
E-mail: [gunilla.spens@niwl.se](mailto:gunilla.spens@niwl.se)  
Rolf Nordanskog  
[rolf.nordanskog@programkontoret.se](mailto:rolf.nordanskog@programkontoret.se)  
Web address: <http://www.eupro.se>  
Web address: <http://www.niwl.se>

### CIPD

The Chartered Institute of Personnel and Development  
CIPD House  
35 Camp Road  
LONDON, SW19 4UX, United Kingdom  
Tél. (44-208) 971 90 00 J. Schramm  
Fax (44-208) 263 33 33  
Fax (44-208) 263 34 00  
Jennifer Schramm  
E-mail: [j.schramm@cipd.co.uk](mailto:j.schramm@cipd.co.uk)  
Cathy Doyle  
E-mail: [c.doyle@cipd.co.uk](mailto:c.doyle@cipd.co.uk)  
Web address: <http://www.cipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

### NCU

Leonardo Norge  
P.O. Box 2608  
St. Hanshaugen  
N-0131 OSLO  
Tél. (47-22) 86 50 00  
Fax (47-22) 20 18 01  
Anne Tronvall  
E-mail:  
[Anne.tronvall@teknologisk.no](mailto:Anne.tronvall@teknologisk.no)  
Grethe Kjellidahl  
E-mail: [kjeg@teknologisk.no](mailto:kjeg@teknologisk.no)  
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

### MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla  
EDUCATE - Iceland  
Laugavegi 51  
IS-101 REYKJAVIK  
Tél. (354) 511 26 60  
Fax (354) 511 26 61  
Stefania Karlsdóttir  
Stefania@mennt.is  
Adalheidur Jónsdóttir  
alla@mennt.is  
<http://www.mennt.is>

### DGEAC

European Commission  
DG Education and Culture  
Rue de la Loi 200  
B-1049 BRUXELLES/BRUSSEL  
(32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis  
(32-2) 295 59 81 Ms. D. Marchalant  
(32-2) 295 57 23  
(32-2) 296 42 59  
Ms. Eleni Spachis  
[eleni.spachis@cec.eu.int](mailto:eleni.spachis@cec.eu.int)  
Ms. Dominique Marchalant  
[dominique.marchalant@cec.eu.int](mailto:dominique.marchalant@cec.eu.int)  
[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

### EURYDICE

the Education Information Network in Europe  
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe  
15 rue d'Arlon  
B-1050 BRUSSEL/BRUXELLES  
Tél. (32-2) 238 30 11  
Fax (32-2) 230 65 62  
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter  
Director  
E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)  
Web address: <http://www.eurydice.org>

### ETF

European Training Foundation  
Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 TORINO  
Tél. (39-011) 630 22 22  
Fax (39-011) 630 22 00  
Ms. Gisela Schüring  
Information and Publications Department  
E-mail: [gis@etf.eu.int](mailto:gis@etf.eu.int)  
Ms. Denise Loughran  
Librarian  
E-mail: [dlo@etf.eu.int](mailto:dlo@etf.eu.int)  
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

### ILO

International Labour Office  
BIT  
Bureau International du Travail  
4 Route des Morillons  
CH-1211 GENEVE 22  
Tél. (41-22) 799 69 55  
Fax (41-22) 799 76 50  
Ms. Pierrette Dunand  
Employment & Training Department  
Documentalist  
E-mail: [dunandp@ilo.org](mailto:dunandp@ilo.org)  
Web address: <http://www.ilo.org>

### OIT

Centre international de formation de l'OIT  
125 Corso Unità d'Italia  
I-10127 TORINO  
Tel. (39-011) 693 65 10  
Fax (39-011) 693 63 51  
Ms. Catherine Krouch  
Documentation  
E-mail: [C.Krouch@itcilo.it](mailto:C.Krouch@itcilo.it)  
Web address: <http://www.itcilo.org>

### CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional  
Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
11000 MONTEVIDEO  
URUGUAY  
Tel. (598-2) 92 05 57  
Tel. (598-2) 92 00 63  
Fax (598-2) 92 13 05  
Mr. Pedro Daniel Weinberg  
Director  
E-mail: [weinberg@cinterfor.org.uy](mailto:weinberg@cinterfor.org.uy)  
Mr. Juan Andres Tellagorry  
Documentalist  
E-mail: [tellagor@cinterfor.org.uy](mailto:tellagor@cinterfor.org.uy)  
Web address:  
<http://www.cinterfor.org.uy>

### DfEE

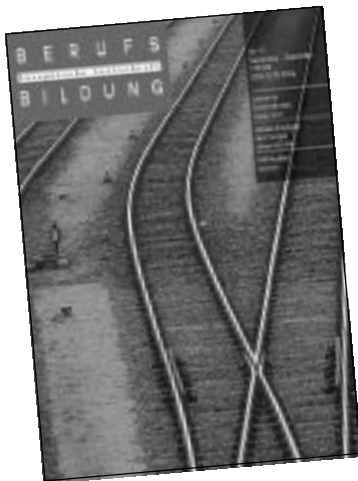
Department for Education and Employment  
Room E3  
Moorfoot  
SHEFFIELD  
S1 4PQ  
United Kingdom  
Tel. (44-114) 259 33 39  
Fax (44-114) 259 35 64  
Ms. Julia Reid  
Librarian  
E-mail: [library.dfee.mf@gtnet.gov.uk](mailto:library.dfee.mf@gtnet.gov.uk)  
Web address:  
<http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

### FKVET

Foundation for Vocational Education and Training Reform  
Liivalaia 2  
EE-10118 TALLINN  
Tel. (372) 631 44 20  
Fax (372) 631 44 21  
Ms. Lea Orro  
Managing Director  
E-mail: [lea@sekr.ee](mailto:lea@sekr.ee)  
Ms. Tiina Enok  
E-mail: [tiina@sekr.ee](mailto:tiina@sekr.ee)  
Web address: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Zuletzt  
erschienene  
deutsche Ausgaben**



### Nr. 18/99

#### Lernen in Unternehmen

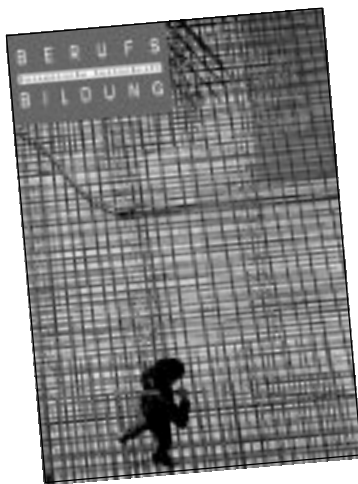
- Ausbildung, Kompetenzen und Lernprozesse: Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit hier neue Modelle eine Chance haben? (Philippe Méhaut)
- Der schmale Grat. Gruppenarbeit zwischen Etikettenschwindel und arbeitsorganisatorischer Innovation (Holger Bargmann)

#### Aufzeichnungen aus Europa

- Die Bildungs- und Berufsbildungsprogramme der EG und EU von 1974 bis 1999, Versuch einer kritisch – historischen Bilanz (Burkart Sellin)
- Individuelle und „institutionelle“ Determinanten der beruflichen Bildung in Europa (Steven McIntosh)
- Mehrsprachige Schulbildung als Schlüsselqualifikation im Berufsraum Europa (Peter Graf)

#### Fallstudien

- Ausbildung und Modelle der Verknüpfung zwischen den *escuelas técnicas* und der verarbeitenden Industrie im Norden Mexikos (Alfredo Hualde Alfaro)



### Nr. 19/2000

#### Politikentwicklung

- Politik und Perspektiven: ein Interview mit Kommissarin Viviane Reding

#### Forschungsbeiträge

- Kann die Einsatzfähigkeit älterer Erwachsener gesteigert werden? (Dominique Kiekens, Paulette De Coninck)
- Altersbarrieren abbauen, Wettbewerbspositionen ausbauen – Altern und Flexibilisierung aus einer Lebenszyklusperspektive (Ruud J. A. Muffels)
- Der Betrieb der Zukunft: Auswirkungen auf die Berufsbildung (Richard Curtain)
- Wissensdynamik, Communities of Practice (Praktikergemeinschaften): Neue Perspektiven der Ausbildung (Massimo Tomassini)
- Formen der Berufsausbildung und ihr Nutzen (Miguel Aurelio Alonso García)

**Nr. 20/2000****Die Politik der Europäischen Union: eine Rückschau**

- Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union. Teil I - Vom Vertrag von Rom zum Vertrag von Maastricht (Steve Bainbridge, Julie Murray)

**Aktuelle politische Fragen**

- Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Leitlinien für die Schaffung eines dualen, pluralen und modularen Systems (DPM-Systems) des lebensbegleitenden Lernens
- Auf der Suche nach Qualität in Schulen. Der Standpunkt der Arbeitgeber (Informelle Arbeitsgruppe der Arbeitgebervereinigungen)
- Arbeiten, um zu lernen: ein ganzheitlicher Ansatz für die Erstausbildung Jugendlicher (Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffe, Lorna Unwin)

**Diskussion - Entwicklungen in der Politik**

- Gering qualifizierte Personen am europäischen Arbeitsmarkt: auf dem Weg zu einer Mindestlernplattform? (Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman)
- Das Konzept einer Mindestlernplattform - Bildungsinhalte und Methoden zur Förderung gering qualifizierter Personen (Arthur Schneeberger)
- Die Schaffung einer allgemeinen Mindestlernplattform - kritische Fragen mit Auswirkungen auf Strategien und politische Optionen (Roberto Carneiro)



Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das Cedefop senden.



- Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift "Berufsbildung" (3 Ausgaben, EUR 15 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von EUR 7 (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CEDEFOP**

Europäisches Zentrum für die  
Förderung der Berufsbildung  
PO Box 22427

**GR-55102 Thessaloniki**



# Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge

Die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung veröffentlicht Artikel von Berufsbildungs- und Beschäftigungsforschern und -fachleuten. Interesse besteht vor allem an Beiträgen, die die Ergebnisse hochkarätiger Forschungsarbeiten, insbesondere grenzübergreifender vergleichender Forschung, einem breiten, internationalen Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätigen nahe bringen.

Die Europäische Zeitschrift ist eine unabhängige Veröffentlichung, deren Inhalt ständig überprüft wird. Sie erscheint dreimal jährlich in englischer, französischer, deutscher und spanischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Cedefop (dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) herausgegeben und soll der Diskussion über die Entwicklung der beruflichen Bildung, insbesondere durch die Darstellung der europäischen Sichtweise, Impulse verleihen.

In der Zeitschrift sollen Beiträge veröffentlicht werden, die neues Gedankengut enthalten, Forschungsergebnisse verbreiten und über Vorhaben auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene berichten. Ferner werden Positionspapiere zu berufsbildungsrelevanten Themen sowie Reaktionen auf diese veröffentlicht.

Eingereichte Artikel müssen wissenschaftlich exakt, gleichzeitig jedoch einem breiten und gemischten Leserkreis zugänglich sein. Sie müssen Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verständlich sein, die nicht unbedingt mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder vertraut sind. Das heißt, die Leser sollten in der Lage sein, Kontext und Argumentation eines Beitrags vor dem Hintergrund ihrer eigenen Traditionen und Erfahrungen nachzuvollziehen.

Neben der Hardcopy-Fassung werden Auszüge aus der Zeitschrift in das Internet gestellt. Auszüge der letzten Ausgaben können eingesehen werden unter <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder in eigenem Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Diese sollten rund 2500 bis 3000 Wörter lang sein und in spanischer, dänischer, deutscher, griechischer, englischer, französischer, italienischer, niederländischer, norwegischer, portugiesischer, finnischer oder schwedischer Sprache abgefasst sein.

Artikel sollten sowohl als Ausdruck als auch auf Diskette im Format Word oder via E-mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden. Außerdem sollten eine Kurzbiographie des Autors und knappe Angaben zu seiner derzeitigen Stellung beigefügt werden. Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet. Die veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des Cedefop widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar widersprüchliche Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie einen Artikel einreichen möchten, so wenden Sie sich bitte telefonisch (30-31) 490 111, per Fax (30-31) 490 175 oder via E-mail ([sb@cedefop.eu.int](mailto:sb@cedefop.eu.int)) an den Herausgeber Steve Bainbridge.



Die europäische Zeitschrift Berufsbildung erscheint dreimal jährlich in vier Sprachen (DE, EN, ES, FR). Ein Jahresabonnement umfaßt alle im Kalenderjahr (Januar bis Dezember) erscheinenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift Berufsbildung. Es verlängert sich automatisch um ein Kalenderjahr, falls es nicht bis zum 30. November gekündigt wird. Die europäische Zeitschrift Berufsbildung wird Ihnen vom Amt für amtliche Veröffentlichungen der EU, Luxemburg zugesandt. Die Rechnung erhalten Sie vom Verlag Bundesanzeiger, Köln. Der Abonnementpreis versteht sich exkl. Mehrwertsteuer. Die Zahlung ist nach Erhalt der Rechnung vorzunehmen!

Jahresabonnement (zuzüglich MwSt.): EUR 15

Einzelheft (zuzüglich MwSt.): EUR 7

Schreiben Sie uns bitte, wenn Sie bestellen möchten.



# CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Postadresse:

PO Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020

E-mail: [info@cedefop.gr](mailto:info@cedefop.gr) Homepage: [www.cedefop.gr](http://www.cedefop.gr)

Interaktive Website: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)