

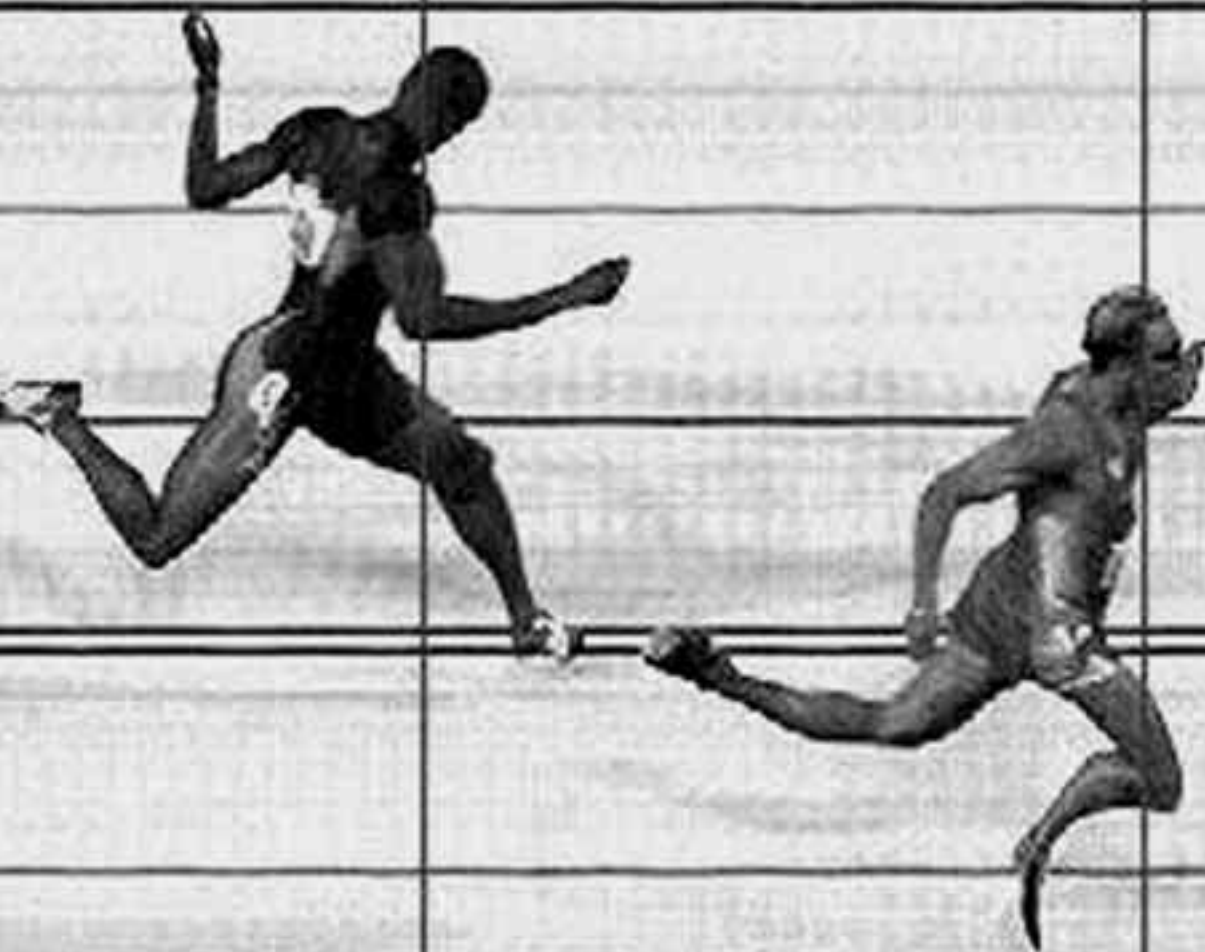
Nr. 22 Januar – April 2001/I

ISSN 0378-5106

B E R U F S

Europäische Zeitschrift

B I L D U N G





Cedefop
Europäisches Zentrum
für die Förderung
der Berufsbildung

Europe 123
GR-57001 THESSALONIKI
(Pylea)

Postanschrift:
PO Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI

Tel.: (30-31) 490 111

Fax: (30-31) 490 020

E-mail:

info@cedefop.eu.int

Homepage:

www.cedefop.eu.int

Interaktive Website:

www.trainingvillage.gr

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

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

Der Verwaltungsrat des Cedefop hat sich für den Zeitraum 2000 bis 2003 auf eine Reihe mittelfristiger Prioritäten verständigt. In ihrem Rahmen konzentrieren sich die Tätigkeiten des Cedefop auf vier Hauptthemenbereiche:

- Förderung der Kompetenzen und des lebensbegleitenden Lernens;
- Förderung neuer Lernformen im gesellschaftlichen Wandel;
- Förderung von Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit;
- Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses und der Transparenz in Europa.

Redaktioneller Beirat:

Jordi Planas

Vorsitzender, Universität Autònoma de Barcelona, Spanien

Sergio Bruno

Facoltà di Scienze Economiche, Italien

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

Ulrich Hillenkamp

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

Tadeusz Kozek

Task Force for Training and Human Resources, Polen

Martin Mulder

Wageningen University, Niederlande

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dänemark

Hilary Steedman

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

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Eric Verdier

Laboratoire LEST/CNRS, Frankreich

Redaktionssekretariat:

Erika Ekström

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering (IFAU), Schweden

Jean-François Giret

CEREQ, Frankreich

Gisela Schürings

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

Chefredakteur:

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender

Direktor

Technische Produktion mit DTP:

Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluß: 1.3.2001

Technische Redaktion und Koordination:

Bernd Möhlmann

Nachdruck – ausgenommen zu

kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

Übersetzung:

Corinna Frey

Katalognummer: HX-AA-01-001-DE-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner

Werbeagentur GmbH, Berlin

Printed in Belgium, 2001

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin

Foto: dpa, Frankfurt am Main

Diese Zeitschrift erscheint dreimal

jährlich auf Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch.

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

**Haben Sie Interesse daran, einen Beitrag zu verfassen?
 Dann lesen Sie bitte Seite 88.**



Inhaltsverzeichnis

Forschungsbeiträge

Qualifikationsprofile in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich 3

Åsa Murray, Hilary Steedman

Eine Analyse der Qualifikationsprofile in sechs europäischen Ländern liefert Anhaltspunkte für eine gewisse Konvergenz.

Handwerkerausbildung im Bereich Gebäudeinstallation in Großbritannien: ein Vergleich mit Frankreich und Deutschland 18

Derek King

Nach rund zehn Jahren Erfahrung mit kompetenzbasierter Ausbildung und Bildung, könnte man durchaus zu dem Schluss gekommen, dass Großbritannien die anvisierten Ziele des neuen Systems nicht erreicht hat.

Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen 27

Jens Bjørnåvold

Die Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen muss sich auf einfache und kostengünstige Methoden und eine klare Vorstellung davon stützen, wie die politischen und institutionellen Zuständigkeiten aufgeteilt sein sollten.

Berufliche Bildung und junge Menschen

Das Für und Wider der „Basisqualifikation“: Eine Grundausstattung mit Kompetenzen für alle 37

Ben Hövels

Es ist entscheidend, dass die politische Forschung nach einer "Basisqualifikation für alle" keine Nachteile bringen darf, sondern als erstrebenswertes Ziel gesehen wird, das nicht unbedingt innerhalb der Mauern eines Schulgebäudes oder in einem bestimmten Lebensabschnitt verwirklicht werden muss.

Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? – Eine Stellungnahme 44

Mark Blaug

Welche schulinternen Faktoren begünstigen das vorzeitige Verlassen der Schule, und mit welchen Mitteln lässt sich die Jugendarbeitslosigkeit bekämpfen, wenn Schüler die Schule abgebrochen haben?

Berufliche Bildung außerhalb der Europäischen Union

Eine vergleichende Analyse der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme Frankreichs und Deutschlands einerseits und der Türkei andererseits 53

Tomris Çavdar

Das französische und das deutsche System in der EU bilden gute Beispiele als Voraussetzung für ein besseres Verständnis der vergleichenden Analyse des Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssystems der Türkei.

**Die berufliche Bildung in Lateinamerika 62**

Manfred Wallenborn

Die neunziger Jahre leiteten viele Veränderungen in der Berufsbildungspolitik in Lateinamerika ein. Diese Veränderungen sind noch nicht abgeschlossen.

Lektüre zum Thema**Literaturhinweise 77**



Qualifikationsprofile in Deutschland, Frank- reich, den Nieder- landen, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich



Åsa Murray

Mitarbeiterin der
Pädagogischen
Hochschule Stock-
holm.



**Hilary
Steedman**

Forscherin am
Centre for Economic
Performance der
London School of
Economics.

Einleitung

Der vorliegende Artikel beleuchtet anhand von Daten aus Arbeitskräfteerhebungen und sonstigen Erhebungen auf einzelstaatlicher Ebene den Bestand an Qualifikationen in der Bevölkerung sowie Veränderungen in den Qualifikationsbeständen (Bildungs- und Berufsbildungsqualifikationen) während des Zeitraums 1985–1998 in sechs europäischen Ländern – Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich – unter besonderer Berücksichtigung der Gruppe der gering Qualifizierten. Die jeweiligen nationalen Bildungsabschlüsse werden entsprechend der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) in die Qualifikationsstufen 0–7 eingeordnet. Als „gering Qualifizierte“ gelten dabei diejenigen Personen, die über den Abschluss der Pflichtschule hinaus keine weiteren Qualifikationen erworben haben.

In allen Ländern gelang es, den Anteil der gering Qualifizierten an der Gesamtbevölkerung im Zeitraum 1985–1998 zu reduzieren; die raschesten Fortschritte wurden jedoch in denjenigen Ländern erzielt, in denen der Anteil der gering Qualifizierten von vornherein schon am niedrigsten war (Schweden, Deutschland). Jüngere Altersgruppen (25–27/28 Jahre) waren durchweg höher qualifiziert als die

Erwerbsbevölkerung im Allgemeinen. Nach wie vor gab es deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern in Bezug auf den Qualifikationsstand sowohl der jüngeren Bevölkerung (25–27/28 Jahre) als auch der Erwerbsbevölkerung insgesamt. Dieses Gefälle war am unteren Ende der ISCED-Skala (Qualifikationsstufen 0/1/2) größer als am oberen Ende (ISCED-Stufen 5/6/7).

In einigen Ländern (Deutschland, Frankreich, Niederlande, Portugal) wurden höhere Bildungs- und Berufsausbildungsabschlüsse (ISCED-Stufe 3 und höher) erst relativ spät im Leben erworben (im Alter von 22 bis 25 Jahren). In Schweden und dem Vereinigten Königreich erwarb hingegen nur ein sehr kleiner Teil der gering Qualifizierten nach dem 21. Lebensjahr noch weitere formale Qualifikationen.

Der Anteil der gering qualifizierten Frauen an der Erwerbsbevölkerung ging in allen Ländern in vergleichbarem Maße zurück wie der Anteil der gering qualifizierten Männer. In Deutschland und dem Vereinigten Königreich lag der Anteil der Frauen mit niedrigem Qualifikationsstand nach wie vor deutlich höher. In Frankreich, Portugal und Schweden konnten etwas mehr Frauen als Männer einen höheren Bildungsabschluss (ISCED-Stufen 5/6/7) vorweisen. In Deutschland, dem Vereinigten Königreich und den Niederlanden verhielt es sich dagegen genau umgekehrt, wobei der Abstand zwischen

Der vorliegende Beitrag beleuchtet den formalen Bildungsstand der Bevölkerung in sechs Mitgliedstaaten der EU. Dabei soll ermittelt werden, welchen Umfang die Gruppe der gering Qualifizierten in den sechs Ländern jeweils aufweist und welche Fortschritte in den einzelnen Ländern im Hinblick auf die Verringerung des Anteils gering qualifizierter Personen an der Erwerbsbevölkerung während des Zeitraums 1985–1997/98 erzielt wurden.



„Der für internationale Vergleiche am häufigsten herangezogene Indikator für einen niedrigen Qualifikationsstand ist die höchste durchlaufene Bildungs- oder Berufsbildungsstufe bzw. der höchste erworbene Abschluss. Zwar können solche Qualifikationsdefinitionen keinen Anspruch darauf erheben, die tatsächliche Bandbreite der Kenntnisse und Kompetenzen zu erfassen, die ein Einzelner in den Arbeitsmarkt einbringt, doch sind es die einzigen, die uns für die Zwecke unserer Studie zur Verfügung stehen, und sie haben durchaus ihre Stärken.“

Männern und Frauen im Zeitraum 1985–1997/98 weitgehend gleich blieb.

Ziele

In diesem Artikel wird der formale Bildungsstand der Bevölkerung in sechs Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) unter besonderer Berücksichtigung der Gruppe der gering Qualifizierten untersucht. In sämtlichen Industrieländern liefen gering qualifizierte Personen seit den späten 70er Jahren zunehmend Gefahr, zeitweilig arbeitslos zu werden (OECD, 1994a). Die heutige Entwicklung des Arbeitsmarktes sowohl in den USA als auch in den europäischen Volkswirtschaften ist für gering qualifizierte Personen nachteilig. In der weniger regulierten Volkswirtschaft der USA schlug sich die rückläufige Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften in einer rückläufigen Reallohnentwicklung nieder. In den europäischen Volkswirtschaften, in denen strengere Arbeitsrechtsvorschriften gelten, wurden die Löhne gering qualifizierter Arbeitnehmer nach Auffassung mancher Beobachter künstlich auf einem hohen Niveau gehalten, was zu einem Rückgang der Arbeitskräftenachfrage und einem Anstieg der Arbeitslosigkeit in diesen Arbeitnehmergruppen geführt habe (OECD, 1994b). Die sinkende Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften ist ein gravierendes sozioökonomisches Problem und eine große Herausforderung für die Mitgliedstaaten der EU (Soete, 1996).

In diesem Beitrag soll ermittelt werden, welchen Umfang die Gruppe der gering Qualifizierten in der Bevölkerung von sechs EU-Mitgliedstaaten jeweils aufweist und welche Fortschritte in jedem dieser Länder im Hinblick auf die Verringerung des Anteils gering qualifizierter Personen an der Erwerbsbevölkerung während des Zeitraums 1985–1997/98 erzielt wurden. Dabei werden die Anteile der gering Qualifizierten an vergleichbaren Geburtskohorten in verschiedenen Ländern zu zwei Zeitpunkten während des Qualifizierungsprozesses verglichen und geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf den Qualifikationserwerb in den untersuchten Ländern über eine längere Zeit erfasst.

Erfassung eines niedrigen Qualifikationsstands

Der für internationale Vergleiche am häufigsten herangezogene Indikator für einen niedrigen Qualifikationsstand ist die höchste durchlaufene Bildungs- oder Berufsbildungsstufe bzw. der höchste erworbene Abschluss. Zwar können solche Qualifikationsdefinitionen keinen Anspruch darauf erheben, die tatsächliche Bandbreite der Kenntnisse und Kompetenzen zu erfassen, die ein Einzelner in den Arbeitsmarkt einbringt, doch sind es die einzigen, die uns für die Zwecke unserer Studie zur Verfügung stehen, und sie haben durchaus ihre Stärken. Informationen über den jeweils erreichten Bildungsstand bzw. die Bildungsabschlüsse der Bürger werden in fast allen Industrieländern entweder jährlich oder zweijährlich im Rahmen von umfassenderen Erhebungen gesammelt, in denen nach dem Einkommen, den früheren und jetzigen Beschäftigungsverhältnissen, absolvierten Ausbildungsmaßnahmen und dergleichen gefragt wird. Dies bedeutet, dass die Beziehungen zwischen einem auf diese Art definierten niedrigen Qualifikationsstand und anderen arbeitsmarktspezifischen Merkmalen über einen längeren Zeitraum eingehend studiert werden können.

Die absolvierten Bildungsstufen oder verliehenen Abschlüsse stellen zudem selbst wichtige Arbeitsmarktsignale dar, die von Arbeitgebern und potenziellen Beschäftigten dazu genutzt werden, Informationen über erworbene Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln. Dies macht das erreichte formale Bildungs-/Ausbildungsniveau zu einer geeigneten Messgröße, die zur Erwerbsteilnahme in Beziehung gesetzt werden kann. Zudem fällt die Umgestaltung bestehender Bildungsstufen/Bildungsabschlüsse in den Einflussbereich der staatlichen Bildungspolitik. Maßnahmen zur Verringerung des Anteils der Personen auf verschiedenen Stufen des Bildungs- und Berufsbildungssystems lassen sich deutlich formulieren und die Erfolge solcher Maßnahmen fortlaufend kontrollieren.

Allerdings weisen die Erhebungsverfahren, die zur Ermittlung des Bildungsniveauinterschieds in den verschiedenen EU-Staaten angewandt werden, nach wie



vor einige ungelöste Probleme und Schwächen auf, die es bei internationalen Vergleichen dieser Art zu bedenken gilt. Diese Probleme und Schwächen wurden im Rahmen unseres Projekts ebenfalls erforscht (Steedman, 1999a). Schwierigkeiten ergeben sich im Wesentlichen daraus, dass in den einzelstaatlichen Erhebungen für die Zuordnung des vom Bürger erreichten Bildungsniveaus zur entsprechenden ISCED-Qualifikationsstufe unterschiedliche Kriterien herangezogen werden. In einigen EU-Staaten werden der Erfassung des Bildungsstands ausschließlich Outputs (erworbene Qualifikationen) zugrunde gelegt; in anderen geht man indessen nur von Inputs (Teilnehmerzahlen) aus. In wiederum anderen werden auf manchen Bildungsebenen Input-Messgrößen, auf anderen Ebenen dagegen Output-Messgrößen angewandt.

In diesem Artikel haben wir versucht, uns bekannte qualitative Unterschiede, die auf ungleiche Messverfahren zurückzuführen sind, bei der Zuordnung der Bildungsniveauindikatoren der einzelnen Länder zur Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen der UNESCO (ISCED-Skala) wo immer möglich auszugleichen, um einen länderübergreifenden Vergleich zu ermöglichen.¹ Steedman (1999b) prüft die Beständigkeit dieser Einteilung gemäß der ISCED-Klassifikation gegenüber der Leistungseinstufung anhand eines einzigen Kompetenzkriteriums – der Lese- und Schreibkompetenz – in der Internationalen Erhebung zu den Lese- und Schreibfertigkeiten Erwachsener (IALS). Gemessen am Kriterium der Lese- und Schreibkompetenz erscheinen die in den ISCED-Kategorien verkörperten Bezugsnormen im Ländervergleich einigermaßen stimmig. Die an der IALS-Erhebung beteiligten EU-Staaten waren Deutschland, die Niederlande, Schweden, das Vereinigte Königreich, Irland und Belgien. In diesen Ländern wurde der in die ISCED-Stufen 0/1/2 einzuordnende Anteil der Erwerbsbevölkerung ermittelt. Nahezu alle Personen, deren Lese- und Schreibkompetenz auf der niedrigsten IALS-Stufe (Stufe 1) lag, waren auf den ISCED-Stufen 0/1/2 wiederzufinden. Des Weiteren wurde festgestellt, dass durchschnittlich zwei Drittel der Angehörigen dieser Gruppe in den betreffenden EU-Ländern Lese- und Schreibfertigkeiten (Prosa) auf den IALS-Leistungsstufen 1

und 2 aufwiesen. Folglich können wir schließen, dass ein großer Teil der Personen in diesen Ländern, die in die ISCED-Stufen 0/1/2 einzuordnen sind, in Bezug auf die Lese- und Schreibfertigkeiten sehr wahrscheinlich nur ein elementares Leistungsniveau erreichen dürfte und dass die Zugehörigkeit zu den ISCED-Stufen 0/1/2 somit eine geeignete Größe zur Bestimmung der Gruppe der gering Qualifizierten innerhalb der Erwerbsbevölkerung darstellt. In Tabelle 1 unten wurden die Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse in den sechs verglichenen Ländern in die – zu vier Kategorien gruppierten – ISCED-Stufen eingeteilt. Die gering Qualifizierten werden definiert als diejenigen, die höchstens einen Abschluss erworben haben, der dem der Sekundarstufe I entspricht. Die Wahl dieser Trennlinie (Bildungsstand unterhalb der ISCED-Stufe 3) für die Definition der Gruppe der gering Qualifizierten gründet sich auf gesammelte Erkenntnisse über das mittlere relative Einkommen und die durchschnittlichen Arbeitslosenquoten von Personen dieses Qualifikationsstands in verschiedenen Ländern (OECD, 1999 und OECD, 2000). Bei einem Vergleich dieser Merkmale zeigt sich, dass in jedem Land diejenigen, die weder die Sekundarstufe II abgeschlossen noch berufliche Qualifikationen nach Erfüllung der Schulpflicht erworben haben (ISCED-Stufen 0/1/2), deutlich geringere Einkommen und höhere Arbeitslosenquoten aufweisen als Personen, die einen Abschluss der Sekundarstufe II oder höher besitzen (OECD, 1994). Im vorliegenden Artikel sind sämtliche Bezugnahmen auf „die (Gruppe der) gering Qualifizierten“, „Personen mit niedrigem Qualifikationsstand/Bildungsstand“, „Personen mit einem Bildungsstand auf ISCED-Stufe 2 und darunter“ bzw. „Personen mit einem Bildungsstand unterhalb der ISCED-Stufe 3“ sowie „Personen ohne allgemeinen oder beruflichen Abschluss der Sekundarstufe II“ untereinander austauschbar.

Interpretation der Daten

Bestandsdaten ermöglichen es uns, Entwicklungstendenzen über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Veränderungen in den Qualifikationsbeständen der Bevölkerung im Laufe der Zeit ergeben sich aus einer Reihe von Prozessen: erstens aus den Zugängen und Abgängen in der Bevölkerung, zweitens aus der Er-

1) Die ISCED-Skala wurde kürzlich (1997) von der UNESCO überarbeitet und wird in dieser revidierten Form in internationalen statistischen Veröffentlichungen ab dem Jahre 2000 angewandt. Der vorliegende Beitrag stützt sich auf die ISCED-Klassifikation, die seit Mitte der 70er Jahre bis zum Jahre 2000 im Einsatz war. Die neue Klassifikation ISCED-97 umfasst weitere Unterkategorien innerhalb der hier verwendeten Hauptkategorien der ISCED; die Anwendung der revidierten ISCED-Struktur von 1997 hätte keinen Einfluss auf die Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit.



Tabelle 1

Wichtigste Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse, eingeordnet in die ISCED-Qualifikationsstufen – Deutschland, Frankreich, Niederlande, Portugal, Schweden, Vereinigtes Königreich

Qualifikationsstufen	Deutschland	Frankreich	Niederlande	Portugal	Schweden	Vereinigtes Königreich
ISCED-Stufen 5/6/7	Alle Hochschulabschlüsse (1. Hochschulexamen oder höher) Alle Meister- und Technikerprüfungen	Höheres Hochschulexamen <i>Licence</i> <i>BTS/DUT</i> oder gleichwertiger Abschluss	Universitätsstudium 3 Jahre oder länger <i>HBO</i> Höhere berufliche Bildung	Universität (1. Hochschulexamen oder höher) <i>Bachelor</i>	Tertiäre (postsekundäre) Ausbildung kürzer bzw. länger als 3 Jahre	Alle Hochschulabschlüsse (1. Hochschulexamen oder höher) Alle Ausbildungsabschlüsse in pädagogischen Berufen und im Bereich der Krankenpflege. <i>HNC/HND</i>
ISCED-Stufe 3	Abitur Fachhochschulreife Alle im Rahmen des dualen Systems erworbenen oder gleichwertigen Berufsausbildungsabschlüsse	<i>Baccalauréat</i> <i>BT</i> <i>CAP, BEP</i>	<i>VWO</i> Studienvorbereitende Sekundarbildung <i>HAVO</i> Höhere allgemein bildende Sekundarbildung <i>MBO</i> Berufsbildende Sekundarbildung	Bildungsgänge der Übergangsstufe Sekundarstufe II Berufsbildende Sekundarstufe II	Sekundarstufe II, studienvorbereitende und berufsbildende Programme 2- oder 3-jährig	1 oder mehrere bestandene <i>A-levels</i> , <i>GNVQ 3</i> und gleichwertige Abschlüsse, <i>NVQ 3</i> und gleichwertige Abschlüsse Handwerkliche Lehre <i>GNVQ 2</i> oder gleichwertiger Abschluss, <i>NVQ 2</i> oder gleichwertiger Abschluss
ISCED-Stufe 2	Realschulabschluss oder anderweitig erworbene mittlere Reife Hauptschulabschluss	<i>Brevet</i> (alle Sparten)	<i>MAVO</i> Mittlere allgemein bildende Sekundarbildung <i>VBO</i> Berufsvorbereitende Sekundarbildung	Sekundarstufe I (3. Stufe der Grundbildung) Vorbereitungsschule (2. Stufe der Grundbildung)	9-jährige Gesamtschule (Pflichtschule)	1 oder mehrere bestandene <i>O-levels/GCSE</i> , 1 oder mehrere bestandene <i>CSE</i> . Alle anderen Bildungsabschlüsse
ISCED-Stufen 0/1	Kein Bildungsabschluss	<i>CEP</i> Kein Bildungsabschluss	Nur Primarschulbildung	Primarschule (1. Stufe der Grundbildung) Keine abgeschlossene Primarschulbildung	Volksschule von weniger als 9 Jahren Dauer	Kein Bildungsabschluss

höhung des Qualifikationsstands von Personen, die ihre allgemeine bzw. berufliche Erstausbildung vollenden (Green und Steedman, 1997). Der Zustrom von Qualifikationen in die Bevölkerung ist zum großen Teil – wenn auch keineswegs ausschließlich – darauf zurückzuführen, dass junge Menschen ihre allgemeine bzw.

berufliche Erstausbildung abschließen. In einigen Ländern zieht sich dieser erste Qualifizierungsprozess weit über das Alter hinaus, in dem die Schulpflicht endet. So werden etwa in Deutschland viele Berufsausbildungen in einem ungewöhnlich hohen Alter abgeschlossen. Der Erwerb des Meister-/Technikertitels erfolgt



beispielsweise erst nach erfolgreichem Abschluss einer betrieblichen Lehre im Rahmen einer berufsbegleitenden Fortbildung, so dass selbst in der Altersgruppe der 25- bis 28-Jährigen noch nicht alle Erstqualifikationen erfasst sind, die von einer Kohorte erworben werden. In Schweden ist die Teilnahme an der Erwachsenenbildung gegenüber anderen EU-Staaten vergleichsweise hoch, und Erwachsenenbildungskurse dienen sowohl als reine Freizeitbeschäftigung als auch zur Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Qualifikationen. Wenngleich der Bildungsstand der meisten Menschen normalerweise spätestens gegen Ende zwanzig fixiert wird, so kann sich das Bildungsniveau doch bei manchen Personen auch noch in einem fortgeschrittenen Alter bzw. über die gesamte Lebensspanne hinweg verändern. Eine immer größere Bedeutung wird von den einzelstaatlichen Regierungen und der Europäischen Kommission heute dem Konzept des „lebensbegleitenden Lernens“ beigemessen; so wird es in Zukunft notwendig sein, Verfahren zur laufenden Kontrolle der Ergebnisse dieses lebenslangen Lernens zu ermitteln ebenso wie Verfahren zur Erfassung des Bestandes an Kenntnissen und Kompetenzen, die während der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung erworben werden (Europäische Kommission, 1995).

Auch demografische Faktoren beeinflussen die Veränderung des allgemeinen Qualifikationsstands einer Population im Laufe der Zeit. Geht der Umfang der seit 1970 geborenen jüngeren Alterskohorten im Verhältnis zu den älteren Kohorten markant zurück, so wie dies in Deutschland und im Vereinigten Königreich der Fall war, ist die Zahl der neu herangebildeten Nachwuchskräfte auf einer bestimmten Qualifikationsstufe unter Umständen genauso hoch wie die Zahl der entsprechenden Abgänge aus der Erwerbsbevölkerung. Folglich werden sich hohe Qualifizierungsquoten der jüngeren Kohorten nicht in einer deutlichen Anhebung des formalen Bildungsstands der Bevölkerung insgesamt niederschlagen.

Zu- und Abgänge in der Erwerbsbevölkerung können ebenso auch die Folge einer Zu- bzw. Abwanderung von Erwachsenen sein. Je nach der vom jeweiligen Staat verfolgten Einwanderungs-

politik können diese Ströme den Bestand an Qualifikationen im betreffenden Land erhöhen oder aber auch nicht.

Veränderungen des Qualifikationsstands der Erwerbsbevölkerung ergeben sich somit nicht nur daraus, dass jüngere, höher qualifizierte Personen ins erwerbsfähige Alter eintreten, sondern auch daraus, dass Arbeitnehmer nach ihrem Eintritt ins Erwerbsleben weitere Qualifikationen erlangen, sowie aus demografischen Fluktuationen. Studien aus jüngerer Zeit haben bestätigt, dass in den Ländern Europas, in denen der Qualifikationsstand der Bevölkerung von einem zunächst sehr niedrigem Niveau kontinuierlich gestiegen ist, ein Großteil des allgemeinen Qualifikationsanstiegs in Zukunft darauf zurückzuführen sein wird, dass ältere, geringer qualifizierte Arbeitnehmer in den Ruhestand treten und durch höher qualifizierte Nachwuchskräfte ersetzt werden (Vincens, 2000).

Die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter

Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter: Personen mit niedrigem Qualifikationsstand (ISCED-Stufe 2 und darunter)

Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den EU-Staaten in Bezug auf den Anteil von Erwerbspersonen, die über die Pflichtschule hinaus keine weiteren Qualifikationen/Bildungsabschlüsse erworben haben.

Wie aus Tabelle 2 entnommen werden kann, reichten die Anteile von Personen mit einem Bildungsstand auf ISCED-Stufe 2 oder darunter von rund einem Viertel der Erwerbsbevölkerung in Deutschland und Schweden bis zu rund drei Vierteln der Bevölkerung in Portugal. Im Vereinigten Königreich machte diese Gruppe ziemlich genau die Hälfte der Erwerbsbevölkerung aus. In Frankreich und den Niederlanden war der Anteil der gering Qualifizierten ähnlich hoch und lag bei rund 40 %. In allen Ländern sank der Anteil dieser Bevölkerungsgruppe im Laufe der hier betrachteten Zeiträume (1985–1997/98 bei Deutschland, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich und 1990–1998 bei Frankreich

„Veränderungen des Qualifikationsstands der Erwerbsbevölkerung ergeben sich somit nicht nur daraus, dass jüngere, höher qualifizierte Personen ins erwerbsfähige Alter eintreten, sondern auch daraus, dass Arbeitnehmer nach ihrem Eintritt ins Erwerbsleben weitere Qualifikationen erlangen, sowie aus demografischen Fluktuationen.“



Tabelle 2

Prozentualer Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16–64 Jahre) ohne abgeschlossene allgemeine oder berufliche Ausbildung in der Sekundarstufe II (Bildungsstand niedriger als ISCED-Stufe 3). Deutschland (1985) 1997, Frankreich (1990) 1998, Niederlande (1990) 1998, Portugal (1985) 1997, Schweden (1985) 1998, Vereinigtes Königreich (1985) 1998

	Deutschland	Frankreich	Niederlande	Portugal	Schweden	Vereinigtes Königreich
Bildungsstand niedriger als ISCED-Stufe 3	(35) 22	(51) 41	(48) 39	(87) 77	(42) 27	(65) 50

Quellen: Deutschland: Mikrozensus. Tabellarische Aufbereitung durch das Statistische Bundesamt, Wiesbaden. Frankreich: *Enquête-Emploi*. Tabellarische Aufbereitung durch das Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ). Niederlande: *Enquête beroepsvolking* (= Erhebung zur Erwerbsbevölkerung). Tabellarische Aufbereitung durch das Max Goote Kenniscentrum, Amsterdam. Portugal: Arbeitskräfteerhebung. Tabellarische Aufbereitung durch CEPCEP, Katholische Universität Portugals. Schweden: Schwedisches Statistisches Zentralamt, *Utbildning och befolkning* (= Ausbildung und Bevölkerung). Tabellarische Aufbereitung durch die Pädagogische Hochschule Stockholm. Vereinigtes Königreich: *Labour Force Survey*. Tabellarische Aufbereitung durch das Centre for Economic Performance, School of Economics and Political Science, London.

Tabelle 3

Durchschnittliche jährliche Veränderung des prozentualen Anteils der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16–64 Jahre) mit einem Bildungsstand unterhalb der ISCED-Stufe 3 in den Zeiträumen 1985–1997/98 und 1990/91–1997/98

	Deutschland	Schweden	Vereinigtes Königreich	Portugal	Frankreich	Niederlande
Jährliche Veränderung 1985–1997/98	-3,80	-3,21	-1,96	-1,00	–	–
Jährliche Veränderung 1990/91–1997/98	-2,78	-3,24	-2,47	-0,97	-2,84	-2,67

Quelle: Wie bei Tabelle 2, eigene Berechnungen

2) Für die Berechnung des durchschnittlichen jährlichen Zuwachses wurde folgende Formel verwendet: Es wird angenommen, dass eine Variable X zum Zeitpunkt t um eine konstante Wachstumsrate g seit dem Zeitpunkt $t-s$ zugenommen hat:

$$X(t) = (1+g)^s X(t-s)$$

Demnach ergibt sich die Wachstumsrate g aus:

$$g = \left(\frac{Y(t)}{Y(t-s)} \right)^{1/s} - 1$$

und den Niederlanden). Aufgrund einer mangelnden Einheitlichkeit der Klassifikation der Bildungsabschlüsse vor 1990 lassen sich die Qualifikationsbestände in Frankreich und den Niederlanden nicht über eine Zeitspanne vergleichen, die sich auf die Zeit vor 1990 erstreckt. In Tabelle 3 unten wird für alle sechs Länder der durchschnittliche jährliche Rückgang des prozentualen Anteils der Bevölkerung mit einem Bildungsstand unterhalb der ISCED-Stufe 3 für die Zeiträume 1985–1997/98 und 1990/91–1997/98 aufgeführt.²

Generell wurden in Europa in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg strukturelle und institutionelle Hindernisse, die den Zugang zur Bildung nach Erfüllung der Schulpflicht erschwerten, nach und nach beseitigt. Man könnte annehmen, dass dort, wo ein hoher Teil der Bevölkerung einen niedrigen Bildungsstand aufweist, dieser Anteil relativ mühelos rasch reduziert werden könnte, da viele Personen in dieser Gruppe von Natur aus begabt genug sein dürften, um sich in der oberen Hälfte des Leistungsspektrums zu platzieren. Wie jedoch aus Ta-



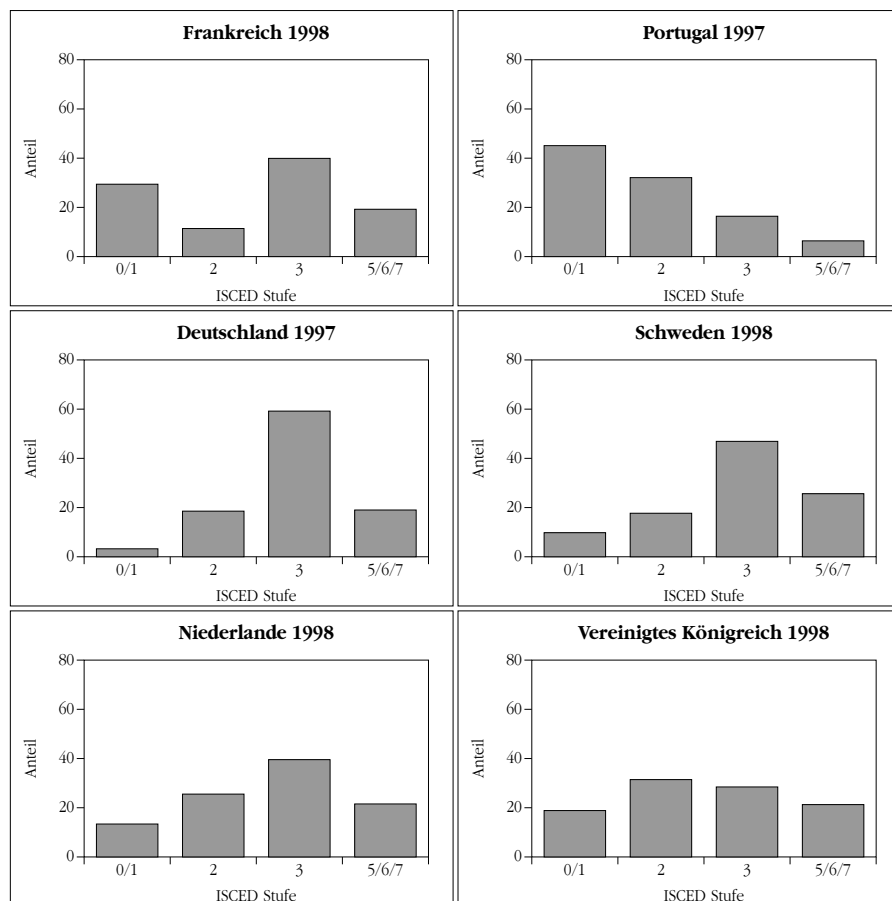
belle 3 vielleicht etwas überraschend hervorgeht, haben über den längeren Zeitraum von 13 Jahren gerade diejenigen Länder, die von vorneherein schon die niedrigsten Anteile von Erwerbspersonen auf ISCED-Stufe 2 oder darunter aufzuweisen hatten, nämlich Deutschland und Schweden, bei der Reduzierung dieser Kategorie weiterhin raschere Fortschritte erzielt. Die prozentuale Verbesserung lag in diesen Ländern zwischen 1985 und 1997/98 höher als im Vereinigten Königreich und in Portugal, wo 1985 ein sehr viel größerer Teil der Bevölkerung gering qualifiziert war. Allerdings zeichnete sich in der Zeit ab 1990 eine Verlangsamung des Fortschritts in Deutschland ab, während sich das Tempo des Wandels im Vereinigten Königreich beschleunigte. Im Vereinigten Königreich wurden in Bezug auf den Abbau des Anteils von Erwerbspersonen mit niedrigem Bildungsstand seit 1990 größere Fortschritte erzielt als in dem früheren Zeitabschnitt, wohingegen das Tempo der Veränderung in Schweden während beider Zeiträume weitgehend gleich blieb. Die Entwicklung in Frankreich und den Niederlanden kann erst ab 1990 zu Vergleichen herangezogen werden. In beiden Ländern war ein rapider Rückgang des Anteils gering qualifizierter Personen zu verzeichnen. In Portugal schrumpfte die Bevölkerungsgruppe mit einem Bildungsstand auf den ISCED-Stufen 0/1 während des zwölfjährigen Zeitraums um 12 %, und zwar von 57 % im Jahre 1985 auf 45 % im Jahre 1997. Ein wichtiger Indikator für Portugal ist somit, in welchem Umfang der Anteil der Personen mit ausschließlich Primarschulbildung bzw. ohne abgeschlossene Primarschulbildung (ISCED-Stufen 0/1) reduziert wurde.

Die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter 1996/1997: Alle Qualifikationsniveaus

Tabelle 4 zeigt die Qualifikationsprofile der Bevölkerung in allen vier ISCED-Kategorien in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich.

Vergleicht man diese miteinander, so ergeben sich für Deutschland und Schweden ziemlich ähnliche Profile. In diesen beiden Ländern hatten die meisten

Tabelle 4
Qualifikationsstand der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16–64 Jahre)



Quelle: wie bei Tabelle 2

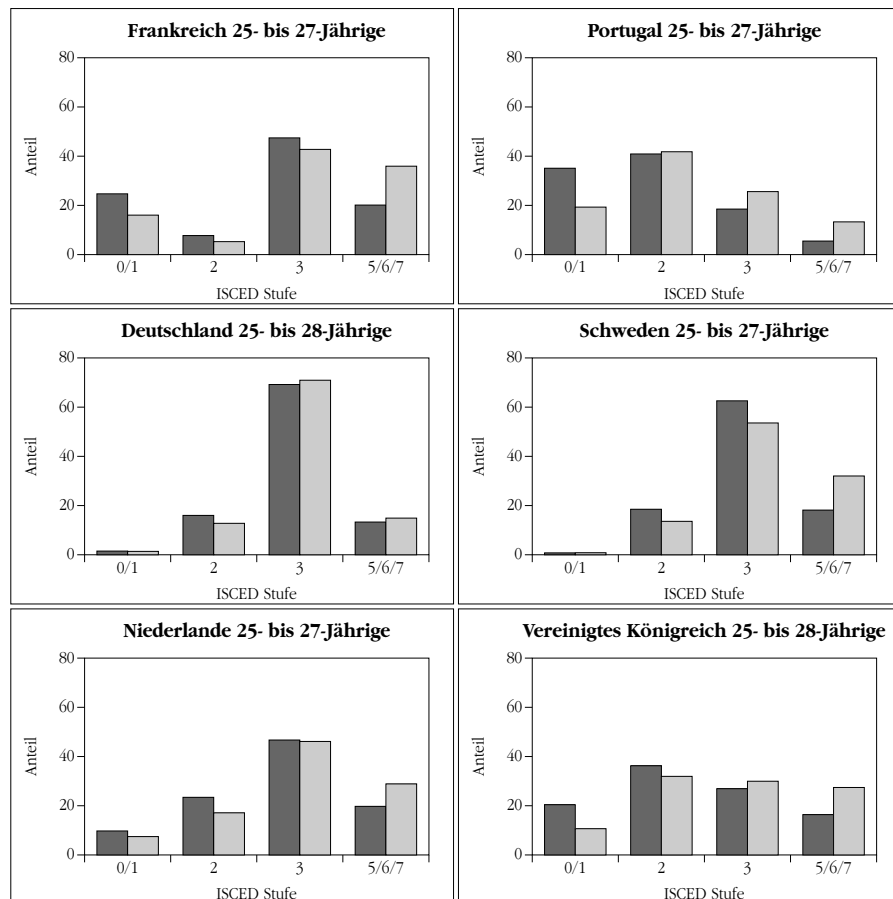
Erwerbspersonen nach Erfüllung der Schulpflicht einen allgemeinen oder beruflichen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II erworben (ISCED-Stufe 3) oder eine tertiäre Ausbildung bzw. ein Hochschulstudium absolviert (ISCED-Stufen 5/6/7). Auch in Frankreich (59 %) und den Niederlanden (61 %) konnten nahezu zwei Drittel der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter einen Abschluss der Sekundarstufe II bzw. einen berufsbildenden Abschluss oder einen Hochschulabschluss vorweisen. Im Vereinigten Königreich hatte dagegen nur die Hälfte und in Portugal lediglich ein Viertel der Bevölkerung einen allgemeinen oder beruflichen Ausbildungsgang durchlaufen, der der ISCED-Stufe 3 oder höher entsprach.

Wie wir aus Tabelle 2 entnehmen konnten, ging der Anteil der Personen im er-

„(...) über den (...) Zeitraum von 13 Jahren (haben) gerade diejenigen Länder, die von vorneherein schon die niedrigsten Anteile von Erwerbspersonen auf ISCED-Stufe 2 oder darunter aufzuweisen hatten, nämlich Deutschland und Schweden, bei der Reduzierung dieser Kategorie weiterhin raschere Fortschritte erzielt.“



Tabelle 5
Qualifikationsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 27/28 Jahren 1987/88/90 sowie 1997/98



Quelle: wie bei Tabelle 2

Die Gruppe der 25- bis 27-/28-Jährigen in den 80er und 90er Jahren

Veränderungen in der Zusammensetzung des Qualifikationsbestands in jüngster Zeit: Vergleich der 25- bis 27-/28-Jährigen Mitte der 80er und Mitte der 90er Jahre

Der Anstieg des Bildungsstands der Erwerbsbevölkerung insgesamt ist größtenteils die Folge der verbesserten Ausbildung junger Menschen, die ins erwerbsfähige Alter eintreten. Eine Anhebung des Qualifikationsstands der jüngeren Bevölkerungsgruppen stellt deshalb für die hier untersuchten Länder eine wichtige Aufgabe dar. Anhand eines Vergleichs der Qualifikationsprofile der 25- bis 27-Jährigen (bzw. 25- bis 28-Jährigen) in den 80er Jahren mit Personen gleichen Alters zehn Jahre später in den 90er Jahren können wir klarer erkennen, welchen Beitrag das allgemeine und berufliche Erstausbildungssystem jedes Landes zur Erhöhung der Qualifikationsniveaus und Verringerung des Anteils gering Qualifizierter über einen der Zeitraum von zehn Jahren geleistet hat. Tabelle 5 veranschaulicht die Qualifikationsprofile der Altersgruppe der 25- bis 28-Jährigen in Deutschland und dem Vereinigten Königreich sowie der Altersgruppe der 25- bis 27-Jährigen in Portugal und Schweden in den 80er Jahren sowie zehn Jahre danach in den 90er Jahren. Bei Deutschland und Portugal beziehen sich die Daten auf die Jahre 1987–1997, beim Vereinigten Königreich auf die Jahre 1989–1998, bei Schweden auf die Jahre 1988–1998. Die Angaben zu Frankreich und den Niederlanden beginnen mit dem Jahre 1990 und erstrecken sich auf die folgenden acht Jahre bis 1998. Hierbei sollte jedoch bedacht werden, dass es sich hinsichtlich der Bildungspolitik bei den in den einzelnen Ländern verglichenen Zeiträumen um die 70er und 80er Jahre handelt, als diese jüngeren Bevölkerungsgruppen im schulpflichtigen Alter waren.

Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, waren die 25- bis 27-/28-Jährigen in den 90er Jahren höher gebildet als die gleiche Altersgruppe in den 80er Jahren. Die gewaltigste Veränderung trat in Portugal ein, wo der Anteil junger Menschen mit einem

erwerbsfähigen Alter, die als gering qualifiziert einzustufen waren, von Land zu Land erheblich auseinander. Im Gegensatz dazu lagen die Anteile der Erwerbsbevölkerung mit abgeschlossenem Hochschulstudium bzw. tertiärer Ausbildung (ISCED-Stufen 5/6/7) in den sechs Ländern weitgehend auf gleicher Höhe, abgesehen von Portugal, wo merklich weniger Menschen eine Hochschulausbildung absolviert hatten. In fünf der von uns verglichenen Länder hatten rund 20 % der Bevölkerung einen höheren Abschluss, während es in Portugal nur 6 % waren. Somit wichen also die Qualifikationsprofile in Bezug auf die tertiäre Bildung in fünf der sechs hier gegenübergestellten Länder nicht wesentlich voneinander ab, während sie am unteren Ende des Qualifikationsspektrums erheblich auseinander gingen.



Bildungsstand auf den ISCED-Stufen 0/1 von 35 % auf 19 % zurückging. Gleichzeitig kam es dort zu einer entsprechenden Zunahme des Anteils junger Menschen, die eine Ausbildung nach Erfüllung der Schulpflicht absolviert hatten (ISCED-Stufen 3 sowie 5/6/7). Auch im Vereinigten Königreich vollzog sich in der Gruppe der gering Qualifizierten ein spürbarer Wandel, indem der Anteil junger Menschen mit einem Bildungsstand auf den ISCED-Stufen 0/1 um 10 % sank und der Anteil derer auf ISCED-Stufe 2 um 4 %, was mit einem entsprechenden Anstieg des Anteils junger Menschen auf den ISCED-Qualifikationsstufen 3 und 5/6/7 einherging.

Veränderungen ähnlichen Ausmaßes waren ebenso in Frankreich und Schweden zu beobachten, zwei Ländern, in denen ein niedriger Qualifikationsstand in den 80er Jahren nicht ganz so häufig anzutreffen war. Der Qualifikationszuwachs in diesen Ländern äußerte sich hauptsächlich in einem Anstieg des Anteils junger Menschen mit höherem Bildungsabschluss (ISCED-Stufen 5/6/7), und zwar von 20 % auf 36 % in Frankreich sowie von 18 % auf 32 % in Schweden. In den Niederlanden, Portugal und dem Vereinigten Königreich stieg der Anteil der Erwerbspersonen mit höherer Bildung ebenfalls an, während eine Zunahme der Zahl junger Menschen mit einem Bildungsabschluss, der dem Niveau der Sekundarstufe II (ISCED-Stufe 3) entspricht, nur in Portugal und in äußerst geringem Maße im Vereinigten Königreich und in Deutschland zu verzeichnen war.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass der Anteil gering qualifizierter junger Menschen in allen sechs europäischen Ländern, die von uns verglichen wurden, im Laufe der Untersuchungszeiträume zurückgegangen ist. Am deutlichsten waren die Veränderungen in der Gruppe der jungen Menschen ohne Bildungsabschluss (ISCED-Stufen 0/1). Beträchtlich reduziert hat sich der Anteil dieser Kategorie in Portugal und dem Vereinigten Königreich, zwei Ländern, in denen diese Bevölkerungsgruppe in den 80er Jahren ausgesprochen umfangreich war. Der Anteil junger Menschen mit Hochschulabschluss oder anderer tertiärer Ausbildung nahm ebenfalls in allen Ländern deutlich zu, ausgenommen in Deutschland, wo er na-

hezu gleich blieb. Stattdessen stieg jedoch in Deutschland der Anteil der Personen mit Abitur/Fachhochschulreife oder einer abgeschlossenen Berufsausbildung auf gleichem Niveau noch weiter an.

Ursachen für die Verbesserung des allgemeinen Qualifikationsstands

Fortschritte der Alterskohorte der 19- bis 21-Jährigen von 1990 bei Vollendung des 25. bis 27./28. Lebensjahres

Bislang haben wir den jeweiligen Qualifikationsstand der Bevölkerung zu verschiedenen Zeitpunkten betrachtet. Dabei haben wir Veränderungen in vergleichbaren Altersgruppen im Laufe der Zeit beobachtet und festgestellt, wie sich die Qualifikationsprofile von Land zu Land unterscheiden. Wir haben uns jedoch noch nicht eingehender mit der Dynamik dieses Prozesses befasst; die Teilnehmerströme im Bildungswesen waren bisher noch nicht Gegenstand unserer Untersuchung. Diese Ströme lassen sich am besten anhand von Längsschnittuntersuchungen (Longitudinalstudien) erforschen, bei denen dieselben Personen über einen längeren Zeitraum beobachtet werden. Doch auch Bestandsdaten ermöglichen die Betrachtung zweier Stichproben aus nahezu identischen Populationen zu verschiedenen Zeitpunkten, woraus sich so genannte „synthetische Kohorten“ konstruieren lassen. Dies bietet sich für die sechs hier studierten Länder an.

Wir untersuchten den Qualifikationsstand junger Menschen im Alter von 19 bis 21 Jahren im Jahre 1992 (1991) sowie sechs Jahre später, als diese Bevölkerungsgruppe 25 bis 27 (bzw. 28) Jahre alt war. Unsere Ergebnisse gehen aus Tabelle 6 hervor.

Schweden

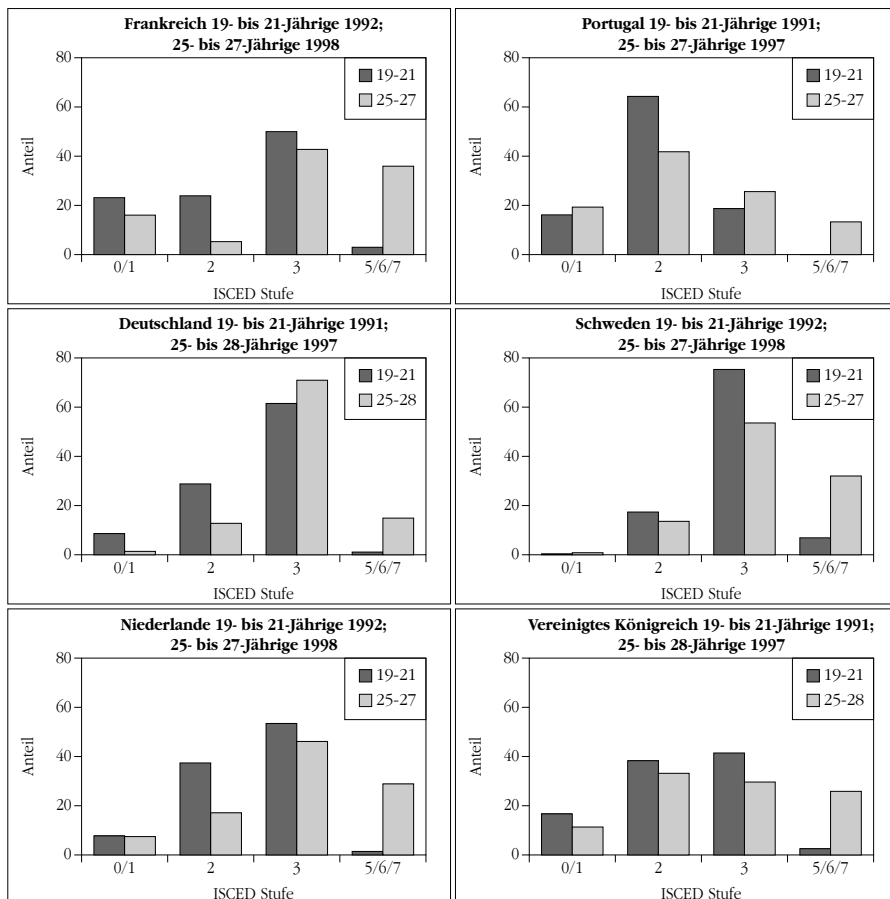
Nur weitere 4 % der schwedischen 19- bis 21-Jährigen von 1992 hatten sechs Jahre später einen Abschluss der Sekundarstufe II erworben. Dies lässt darauf schließen, dass es in Schweden eher ungewöhnlich ist, derartige Qualifikationen zu erwerben, wenn man einmal aus dem Vollzeitschulwesen ausgeschieden ist. Hierbei sollte jedoch bedacht werden, dass

„(...) der Anteil gering qualifizierter junger Menschen (ist) in allen sechs europäischen Ländern, die von uns verglichen wurden, im Laufe der Untersuchungszeiträume zurückgegangen (...). Am deutlichsten waren die Veränderungen in der Gruppe der jungen Menschen ohne Bildungsabschluss (...).“



Qualifikationsstand der 19- bis 21-Jährigen 1991/92 sowie sechs Jahre später 1997/98

Tabelle 6



Quelle: wie bei Tabelle 2

einem Bildungsstand auf ISCED-Stufe 2 während des sechsjährigen Zeitraums zwar ab, doch war dieser Rückgang sowohl absolut gesehen als auch im Vergleich zu den anderen betrachteten Ländern eher gering. Nur 10 % der 19- bis 21-Jährigen erwarben im Laufe der sechs folgenden Jahre eine Qualifikation auf ISCED-Stufe 3 oder höher. Aufgrund des geringen Zustroms von Personen von den niedrigsten Qualifikationsstufen in die Kategorie derjenigen auf ISCED-Stufe 3 und des Umstands, dass deutlich mehr junge Menschen während des Sechsjahreszeitraums eine Hochschulausbildung absolvierten, ging die Zahl derer, die als höchste Qualifikation einen Abschluss der Sekundarstufe II (ISCED-Stufe 3) besaßen, letztendlich zurück.

Frankreich und die Niederlande

In Frankreich und den Niederlanden hatte ein beträchtlicher Teil der 19- bis 21-Jährigen, die 1992 höchstens einen Pflichtschulabschluss vorzuweisen hatten, sechs Jahre später das Niveau eines allgemeinen oder beruflichen Abschlusses der Sekundarstufe II (ISCED-Stufe 3 oder höher) erreicht. Die Gruppe derjenigen mit einem Bildungsstand auf den ISCED-Stufen 0/1 und 2 sank in Frankreich von 47 % auf 21 % sowie in den Niederlanden von 45 % auf 25 %. Wie in allen anderen Ländern erwarb auch in Frankreich und den Niederlanden ein großer Teil dieser jungen Menschen bis zum 27. Lebensjahr einen tertiären Bildungsabschluss. Allerdings wurden die Abgänge aus der Kategorie derjenigen auf ISCED-Stufe 3 in den Hochschulbereich weitgehend durch den Zustrom von Personen von den niedrigeren Bildungsstufen kompensiert.

Portugal und Deutschland

In Portugal wurden hinsichtlich der Verringerung der Zahl derer, die höchstens einen Pflichtschulabschluss vorweisen konnten, nach dem 21. Lebensjahr erhebliche Fortschritte erzielt. Der Anteil der Personen auf ISCED-Stufe 2 ging von 64 % auf 42 % zurück, während der Anteil derjenigen auf den ISCED-Stufen 0/1 geringfügig anstieg (möglicherweise infolge des Zuzugs von Einwanderern). Auch in Deutschland nahm die Zahl der Personen auf ISCED-Stufe 2 deutlich ab (von 29 % auf 13 %), und die Kategorie derjenigen auf den ISCED-Stufen 0/1 verschwand nahezu völlig. Sowohl in Deutschland als

der Anteil der 19- bis 21-Jährigen mit niedrigem formalen Bildungsstand (ISCED-Stufen 0/1/2) in Schweden ohnehin schon sehr gering war. Der Anteil der 19- bis 21-Jährigen mit abgeschlossener tertiärer Ausbildung stieg während dieses Sechsjahreszeitraums von 7 % auf 32 % an. Eine Zunahme des Anteils junger Menschen mit höherer Bildung müsste einen entsprechenden Rückgang des Anteils junger Menschen mit Abschluss der Sekundarstufe II (ISCED-Stufe 3) als höchster Qualifikation herbeiführen, wenn der Zustrom von Personen mit einem Bildungsstand unterhalb der ISCED-Stufe 3 gering ist. Dies war in Schweden der Fall.

Vereinigtes Königreich

Im Vereinigten Königreich nahm der Anteil junger Menschen ohne Bildungsabschluss (ISCED-Stufen 0/1) bzw. mit



auch in Portugal nahm der Anteil junger Menschen, die einen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II (ISCED-Stufe 3) erworben hatten, zwischen dem 19. bis 21. Lebensjahr und dem 25. bis 28. Lebensjahr zu, und zwar von 62 % auf 71 % in Deutschland sowie von 19 % auf 26 % in Portugal.

Kurz gesagt hatte in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und Portugal rund ein Viertel der jungen Menschen, die 1991/92 im Alter von 19 bis 21 Jahren waren, sechs Jahre später einen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II erworben. Ein geringerer Anteil der 19- bis 21-Jährigen erreichte diesen Qualifikationsstand nach sechs Jahren im Vereinigten Königreich (10 %) und in Schweden (4 %). Im Vereinigten Königreich gehen viele junge Menschen nach Vollendung der Schulpflicht von der Schule ab – oder aber sie beginnen einen Bildungsgang nach Erfüllung der Schulpflicht, schließen diesen jedoch nicht erfolgreich ab. Daraus erklärt sich, dass nur so wenige im Laufe des sechsjährigen Untersuchungszeitraums eine weitere Bildungsqualifikation erwarben. In Schweden war der Anteil der 19- bis 21-Jährigen, die die allgemein bildende oder berufsbildende Sekundarstufe II (ISCED-Stufe 3) absolviert hatten, im Jahre 1992 ohnehin schon sehr hoch und der Anteil der 19- bis 21-Jährigen mit niedrigem Bildungsstand (ISCED-Stufen 0/1 oder 2) ausgesprochen gering. Ein Grund hierfür ist, dass es in Schweden – im Gegensatz zu allen anderen untersuchten Ländern – nicht üblich ist, dass ein Schüler eine Klasse wiederholt. Somit absolvieren die meisten jungen Menschen ihre schulische Laufbahn ohne nennenswerte Verzögerung. Ein weiterer Grund liegt darin, dass in Schweden weder am Ende der Pflichtschule noch am Ende der Sekundarstufe II formale Abschlussprüfungen abzulegen sind. Es werden lediglich landesweite Tests durchgeführt, die sicherstellen sollen, dass die Leistungsbeurteilung durch die Lehrer möglichst einheitlich erfolgt. Sobald die Schüler die Pflichtschule bzw. die Sekundarstufe II durchlaufen haben, werden sie unverzüglich in die ISCED-Stufe 2 (Pflichtschulabschluss) bzw. in die ISCED-Stufe 3 (Abschluss der Sekundarstufe II) eingeordnet. In den anderen europäischen Ländern (mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs) kommt es infol-

ge von Klassenwiederholungen und Abschlussprüfungen zu einer Verlängerung der Schulzeit, bis die jungen Menschen den jeweils angestrebten Bildungsabschluss schließlich erlangt haben.

Des Weiteren sind die Unterschiede in Bezug darauf, wie viele junge Menschen im Laufe des Sechsjahreszeitraums einen weiteren Bildungsabschluss erwerben, auch dadurch bedingt, wie attraktiv ein allgemeiner oder beruflicher Abschluss der Sekundarstufe II an sich ist. Dient ein solcher Bildungsgang lediglich als Weg zum Hochschulstudium, oder wird ihm ein eigener Wert beigemessen? Im Vereinigten Königreich ist der Anteil junger Menschen, die einen Abschluss der Sekundarstufe II oder eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können (ISCED-Stufe 3), im Alter von 25 bis 28 Jahren nicht sehr viel größer als der Anteil junger Menschen mit Hochschulabschluss, im Gegensatz zu den anderen fünf Ländern. In Deutschland wiederum ist die entgegengesetzte Tendenz erkennbar. Diese auseinander gehenden Trends legen nahe, dass der Anteil derer, die bis zur ISCED-Stufe 3 aufrücken und danach keinen höheren Abschluss mehr erwerben, davon abhängt, inwieweit die Abschlüsse der ISCED-Stufe 3 auf dem Arbeitsmarkt als eigenständige Qualifikationen geschätzt werden.

Qualifikationsstand von Männern und Frauen

Bislang haben wir uns nur mit dem Qualifikationsstand der Gesamtbevölkerung und dem bestimmter Altersgruppen befasst. Dabei wurden Männer und Frauen noch nicht gesondert untersucht. In diesem Abschnitt werden wir die jeweiligen Qualifikationen von Männern und Frauen getrennt voneinander betrachten. Eine Frage in diesem Zusammenhang ist, inwieweit Männer und Frauen den gleichen Bildungsstand erreichen; ferner stellt sich die Frage, wie sich die Qualifikationsprofile in den von uns verglichenen europäischen Ländern bei Männern und Frauen entwickelt haben. Die Entwicklung der Gruppe der gering Qualifizierten in der Erwerbsbevölkerung, aufgeschlüsselt nach dem Geschlecht, wird in Tabelle 7 über einige der letzten Jahre für die sechs verglichenen europäischen Länder aufgezeigt.

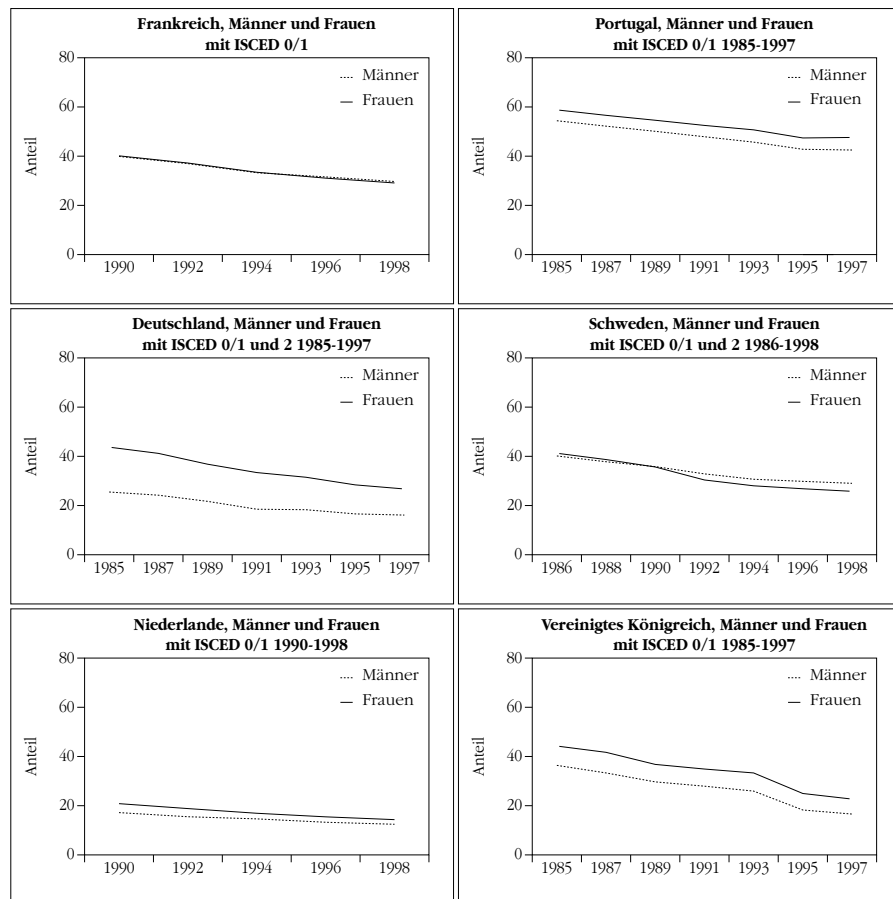
„(...) in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und Portugal (batte) rund ein Viertel der jungen Menschen, die 1991/92 im Alter von 19 bis 21 Jahren waren, sechs Jahre später einen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II erworben. Ein geringerer Anteil der 19- bis 21-Jährigen erreichte diesen Qualifikationsstand nach sechs Jahren im Vereinigten Königreich (10 %) und in Schweden (4 %).“

„(...) auseinander gehende(...) Trends legen nahe, dass der Anteil derer, die bis zur ISCED-Stufe 3 aufrücken und danach keinen höheren Abschluss mehr erwerben, davon abhängt, inwieweit die Abschlüsse der ISCED-Stufe 3 auf dem Arbeitsmarkt als eigenständige Qualifikationen geschätzt werden.“



Tabelle 7

Männer und Frauen mit niedrigem Bildungsstand (ISCED-Stufen 0/1 und 2) 1985/86–1997/98



Quelle: wie bei Tabelle 2

Stufen 5/6/7) nach Männern und Frauen aufgeschlüsselt.

Die Unterschiede zwischen den Anteilen von Männern und Frauen mit höherer Bildung sind in allen Ländern gering, außer in Deutschland und den Niederlanden, wo Männer einen Vorsprung von 11–12 % bzw. 4 % haben. Auch im Vereinigten Königreich waren die Männer gegenüber den Frauen in dieser Hinsicht leicht im Vorteil. In Frankreich, Schweden und Portugal konnte dagegen ein etwas größerer Anteil der Frauen als Männer einen tertiären Bildungsabschluss vorweisen. Der diesbezügliche Abstand hat sich zudem in Frankreich und Schweden leicht vergrößert, während in Portugal die Entwicklung bei Männern und Frauen während des Untersuchungszeitraums parallel verlief.

Bei einem Vergleich von Männern und Frauen an beiden Enden der ISCED-Skala traten in Frankreich, Portugal und Schweden nur geringfügige Unterschiede zwischen dem jeweiligen Bildungsstand der Geschlechter zutage. Ein gemeinsamer Trend war in diesen drei Ländern, dass Frauen im erwerbsfähigen Alter dort mit etwas höherer Wahrscheinlichkeit eine tertiäre Ausbildung absolviert hatten als Männer. In Frankreich und Schweden ist dieser kleine Vorsprung in den letzten Jahren des Untersuchungszeitraums gewachsen. In Deutschland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich war das Gegenteil der Fall, d. h. Männer hatten dort zumeist einen etwas höheren Bildungsstand als Frauen. Der Vorsprung der Männer schien sich in diesen Ländern nicht zu verkleinern, außer in Deutschland, wo die Kluft am unteren Ende der Qualifikationsskala deutlich geschrumpft ist. Gleichwohl war der Abstand zwischen Männern und Frauen an beiden Enden der ISCED-Skala in Deutschland am größten. Wie lässt sich dies erklären? Ein Grund könnte vielleicht darin liegen, dass das System der Lehrlingsausbildung, das in Deutschland eine lange Tradition hat, mehr Männer anzieht als Frauen bzw. Männern mehr Möglichkeiten bietet als Frauen. Facharbeiter sind in der Regel Männer. So ergab etwa eine schwedische Studie über junge Frauen, die eine traditionell männliche Berufsausbildung gewählt hatten, dass diese Frauen nicht ganz so häufig den Facharbeiterstatus erlangten wie junge Männer mit gleicher Aus-

„Bei einem Vergleich von Männern und Frauen an beiden Enden der ISCED-Skala traten in Frankreich, Portugal und Schweden nur geringfügige Unterschiede zwischen dem jeweiligen Bildungsstand der Geschlechter zutage. Ein gemeinsamer Trend war in diesen drei Ländern, dass Frauen im erwerbsfähigen Alter dort mit etwas höherer Wahrscheinlichkeit eine tertiäre Ausbildung absolviert hatten als Männer.“

In vier dieser sechs Länder lag der Anteil der gering Qualifizierten bei Männern und Frauen mehr oder weniger auf gleicher Höhe. In Deutschland dagegen hatten Männer im Jahre 1985 einen Qualifikationsvorsprung von 18 Prozentpunkten, der bis zum Jahre 1997 auf 11 % zurückging. Im Vereinigten Königreich betrug der Vorsprung der Männer 1985 8 Prozentpunkte und hatte sich bis zum Jahre 1997 nicht wesentlich verringert. In Portugal und den Niederlanden war das Gefälle zwischen Männern und Frauen geringer als in Deutschland und dem Vereinigten Königreich. In Frankreich gab es ebenso viele gering qualifizierte Männer wie Frauen. In Schweden wurde im Gegensatz zu den anderen Ländern ein etwas höherer Anteil gering qualifizierter Männer als Frauen ermittelt. In Tabelle 8 wird die oberste Ebene der ISCED-Skala (ISCED-



bildung, sondern viel öfter als ungelernete Arbeiterinnen oder Angestellte ins Erwerbsleben eintraten (Häller, 1992). Eine weitere mögliche Erklärung für den höheren Qualifikationsstand deutscher Männer ist, dass ein Hochschulstudium in Deutschland sehr lange dauert. Frauen schrecken traditionell vielleicht eher davor zurück, Zeit und Geld in eine lange und teure Hochschulausbildung zu investieren, als Männer.

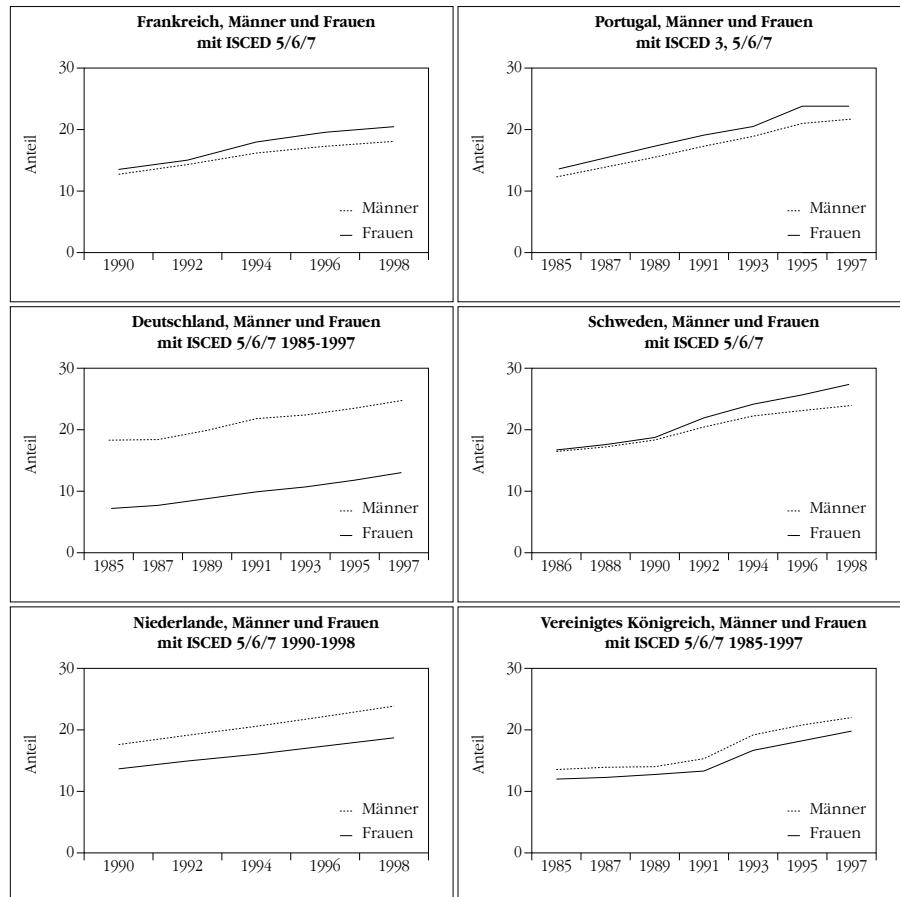
Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In diesem Artikel wurden die Qualifikationsprofile in sechs europäischen Ländern – Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich – miteinander verglichen. Ungefähr ein Fünftel der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter hatte in diesen Ländern eine tertiäre Ausbildung bzw. ein Hochschulstudium absolviert, sieht man einmal von Portugal ab, wo die Hochschulabsolventenquote etwas niedriger liegt. Der Anteil der gering Qualifizierten (Personen mit einem Bildungsstand auf den ISCED-Stufen 0/1 oder 2) ging dagegen in den sechs Ländern deutlich auseinander. Ein gemeinsamer Trend ist, dass sich der durchschnittliche Bildungsstand der Bevölkerung verbessert hat. In allen Ländern hat sich die Gruppe der gering Qualifizierten (ISCED-Stufe 2 und darunter) in den letzten Jahren verkleinert, wenngleich dieser Abbau in einigen Ländern schneller voranschritt als in anderen. Der Rückgang des Anteils der gering Qualifizierten vollzog sich in Ländern, die von vornherein schon einen geringen Anteil von Menschen mit niedrigem Bildungsstand aufwiesen, ebenso schnell wie in Ländern mit einem hohen Anteil gering qualifizierter Personen.

Vergleicht man die Qualifikationsprofile junger Menschen (im Alter von 25 bis 27/28 Jahren) über einen bestimmten Zeitraum in den letzten Jahren, treten die jüngsten Veränderungen in Bezug auf den Qualifikationsstand junger Menschen in diesen EU-Mitgliedstaaten zutage. Die deutlichsten Veränderungen waren in Portugal zu verzeichnen, wo der Anteil der 25- bis 27-Jährigen mit einem Bildungsstand auf den ISCED-Stufen 0/1

Männer und Frauen mit höherer Bildung (ISCED-Stufen 5/6/7) 1985/86–1997/98

Tabelle 8



Quelle: wie bei Tabelle 2

zwischen 1987 und 1997 um 16 % reduziert wurde, sowie in Frankreich, wo der Anteil der Hochschulabsolventen um 16 % stieg. Auch im Vereinigten Königreich vollzog sich ein durchgreifender Wandel; dort verringerte sich der Anteil der 25- bis 27-Jährigen mit einem Qualifikationsstand auf den ISCED-Stufen 0/1 um 10 % und der Anteil derjenigen auf ISCED-Stufe 2 um 4 %. Der Anteil junger Menschen mit Hochschulbildung nahm ebenfalls in allen Ländern zu, wenn auch dieser Anstieg in Deutschland verschwindend gering ausfiel. In welchem Alter die einzelnen Bürger von den niedrigsten Qualifikationsstufen aufsteigen, wurde anhand eines Vergleichs der Qualifikationsprofile von Bevölkerungsstichproben aus der gleichen Alterskohorte zu zwei verschiedenen Zeitpunkten untersucht. Wie die

„In Deutschland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich war das Gegenteil der Fall, d. h. Männer hatten dort zumeist einen etwas höheren Bildungsstand als Frauen.“



„Wenn sich die Entwicklungstendenzen der letzten 12 Jahre weiter fortsetzen, so werden sich die Qualifikationsprofile der Erwerbsbevölkerung in den sechs untersuchten europäischen Ländern immer mehr angleichen. In allen diesen Ländern geht die Gruppe der gering Qualifizierten umfangmäßig zurück. (...) Somit erleben wir hier offensichtlich einen Prozess der Konvergenz. Allerdings halten wir es für unwahrscheinlich, dass Portugal und das Vereinigte Königreich in absehbarer Zeit ein Qualifikationsprofil wie Deutschland aufweisen werden, wo die Mehrheit der Bevölkerung einen Abschluss der Sekundarstufe II oder eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzt.“

ser Vergleich zeigte, hatte in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und Portugal ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen, die mit 19 bis 21 Jahren auf einem niedrigen Qualifikationsstand (ISCED-Stufen 0/1 und 2) lagen, im Alter von 25 bis 27/28 Jahren einen Abschluss auf einer höheren Qualifikationsstufe erworben. Demgegenüber verbesserte nur ein kleiner Teil der 19- bis 21-Jährigen im Vereinigten Königreich und in Schweden ihren Qualifikationsstand bis zum 25. bis 27./28. Lebensjahr. In Schweden war der Anteil der 19- bis 21-Jährigen auf den ISCED-Stufen 0/1/2 im Vergleich zu den anderen fünf Ländern von vorneherein gering, da die meisten jungen Menschen ihre Ausbildung in der allgemein bildenden oder berufsbildenden Sekundarstufe II bis zum 21. Lebensjahr bereits vollendet haben. Dies war jedoch im Vereinigten Königreich nicht der Fall, wo die Hälfte der Altersgruppe im Alter von 25 bis 27/28 auf den niedrigsten Qualifikationsstufen verblieb.

Ein Vergleich der Qualifikationsprofile von Männern und Frauen im erwerbsfähigen Alter ergab, dass Männer in Deutschland, dem Vereinigten Königreich und den Niederlanden höher qualifiziert waren als Frauen, während die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Frankreich, Portugal und Schweden gering ausfielen, wobei am oberen Ende der Qualifikationskala ein Vorsprung für die Frauen zu verzeichnen war. Unterschiede zwischen Männern und Frauen in Bezug auf den Anteil der gering Qualifizierten waren in allen Ländern gering, außer in Deutschland und im Vereinigten Königreich. Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf den Anteil der Personen mit Hochschulabschluss oder tertiärer Ausbildung fielen in allen Ländern gering aus, doch auch hier bildete Deutschland die Ausnahme. Männer konnten in dieser Beziehung in Deutschland einen Vorsprung von 11 bis 12 % verbuchen, und dieser Vorsprung blieb über den gesamten Zwölfjahreszeitraum hinweg weitgehend gleich.

Ausblick

Wenn sich die Entwicklungstendenzen der letzten 12 Jahre weiter fortsetzen, so wer-

den sich die Qualifikationsprofile der Erwerbsbevölkerung in den sechs untersuchten europäischen Ländern immer mehr angleichen. In allen diesen Ländern geht die Gruppe der gering Qualifizierten umfangmäßig zurück. Es erscheint wahrscheinlich, dass in denjenigen Ländern, in denen diese Gruppe ohnehin schon recht klein ist (Deutschland, Schweden), der Abbau der Zahl der gering Qualifizierten in Zukunft langsamer vonstatten gehen wird als in Ländern mit einem hohen Anteil von Personen mit niedrigem Bildungsstand (Portugal, Vereinigtes Königreich). Somit erleben wir hier offensichtlich einen Prozess der Konvergenz. Allerdings halten wir es für unwahrscheinlich, dass Portugal und das Vereinigte Königreich in absehbarer Zeit ein Qualifikationsprofil wie Deutschland aufweisen werden, wo die Mehrheit der Bevölkerung einen Abschluss der Sekundarstufe II oder eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzt. Der Anteil junger Menschen, die eine Ausbildung auf dem Niveau der Sekundarstufe II absolvieren, hat sich im Vereinigten Königreich im Laufe der letzten zehn Jahre praktisch kaum erhöht. In Portugal wiederum ist der Anteil derjenigen auf ISCED-Qualifikationsstufe 3 in gleichem Maße gestiegen wie der Anteil junger Menschen mit Hochschulbildung.

Gemäß Extrapolationen (ausgehend vom durchschnittlichen jährlichen Zuwachs in den Jahren 1990–1997/98) könnte in Schweden und Deutschland die Gruppe der Personen mit einem Bildungsstand auf den ISCED-Stufen 0–2 in der Erwerbsbevölkerung bis zum Jahre 2010 auf unter 20 % sinken, indem ältere Arbeitnehmer aus dem Erwerbsleben ausscheiden und jüngere, höher gebildete Nachwuchskräfte an ihre Stelle treten. In den Niederlanden und Frankreich hingegen wäre noch knapp ein Drittel der Bevölkerung auf diesem Bildungsstand, im Vereinigten Königreich etwas mehr als ein Drittel, und in Portugal könnten nach wie vor über zwei Drittel auf den ISCED-Stufen 0/1 oder 2 zu finden sein.

Die jüngeren Altersgruppen (25- bis 27-/28-Jährige) scheinen sich in Frankreich, den Niederlanden, Schweden und Deutschland allmählich auf ein ähnliches Qualifikationsprofil hinzubewegen. In allen vier genannten Ländern gelang es, den



Anteil der Personen auf den ISCED-Stufen 0/1/2 auf 16 % oder weniger zu senken. Es dürfte künftig nur noch wenige junge Menschen geben, die keine Ausbildung auf dem Niveau der Sekundarstufe II absolvieren, und immer mehr junge Menschen werden einen höheren Bildungsabschluss erwerben. Ungeachtet des rapide gestiegenen Qualifikationsstands der jungen Altersgruppe in Portugal könnten dort im Jahre 2010, geht man von den gegenwärtigen Trends aus, nach wie vor über zwei Fünftel aller 25- bis 28-Jährigen der Gruppe der gering Qualifizierten zuzurechnen sein. Im Vereinigten König-

reich wurden bei der Reduzierung der Gruppe der gering Qualifizierten nicht ganz so spektakuläre Fortschritte erzielt wie in Portugal, und insofern dürfte im Vereinigten Königreich im Jahre 2010 ausgehend von den gegenwärtigen Trends noch mindestens ein Viertel der jungen Altersgruppe auf den ISCED-Stufen 0/1/2 liegen. Es ist also damit zu rechnen, dass ein erhebliches Qualifikationsgefälle auch mittelfristig bestehen bleibt, sofern keine größeren Anstrengungen unternommen werden, die Gruppe der gering Qualifizierten in Portugal und dem Vereinigten Königreich gezielt zu fördern.

„Es ist also damit zu rechnen, dass ein erhebliches Qualifikationsgefälle auch mittelfristig bestehen bleibt, sofern keine größeren Anstrengungen unternommen werden, die Gruppe der gering Qualifizierten in Portugal und dem Vereinigten Königreich gezielt zu fördern.“

Danksagungen

Zu Dank verpflichtet sind die Autorinnen Herrn Nicholas Oulton für seine Hilfe und technische Beratung sowie den Mitgliedern des NEWSKILLS-Projekts, die Datenmaterial zur Verfügung gestellt haben. Für etwaige Fehler zeichnen selbstverständlich die Autorinnen selbst verantwortlich. Der vorliegende Artikel entstand im Rahmen des von der GD XII der Europäischen Kommission finanzierten NEWSKILLS-Projekts („Education and Training, New Job Skill Needs and the Low-Skilled“), dessen Abschlussbericht unter der Internet-Adresse <http://improving-ser.sti.jrc.it/default/> heruntergeladen werden kann (klicken Sie dazu bitte auf „Education to Work“; der Bericht ist nur in englischer Sprache verfügbar). Das Projekt ist Teil des Programms für gesellschaftspolitische Schwerpunktforschung (TSER) innerhalb des Vierten Rahmenprogramms für Forschung und technologische Entwicklung (FTE).

Literaturhinweise

Europäische Kommission (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel/Luxemburg.

Green, A. und Steedman, H. (1997): *Into the Twenty-First Century: An Assessment of British Skill Profiles and Prospects*. Sonderbericht, Centre for Economic Performance, London School of Economics.

Häller, I. (1992): *Tjejer mot strömmen. Uppföljning av kvinnor med teknisk gymnasieutbildning*. [= Junge Frauen gegen den Strom. Verfolgung des Werdegangs von Frauen, die einen technischen Ausbildungsgang in der Sekundarstufe II durchlaufen haben] Bericht Nr. 14:1992, Provinzialregierung der Provinz Stockholm (Schweden).

OECD (1994a): *The Jobs Study Part II*. Kap. 7. OECD, Paris.

OECD (1994b): *The Jobs Study Part I*. Kap. 1. OECD, Paris.

OECD (1999): *Employment Outlook*. Juni 1999. Statistischer Anhang, Tabelle D. OECD, Paris.

OECD (2000): *Bildung auf einen Blick*. Tabelle E5.1. OECD, Paris.

Soete, L. (1996): „Globalisation, Employment and the Knowledge-Based Economy“ in: OECD, *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*. OECD, Paris.

Steedman, H. (1999a): „Measuring the Quality of Educational Outputs: Some Unresolved Problems“, erscheint demnächst in: Alexander, R., Broadfoot, P., Phillips, D. (Hrsg.): *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Education Research*. Triangle Books.

Steedman, H. (1999b): *Looking into the qualifications 'black box': what can international surveys tell us about basic competence?* Centre for Economic Performance, London School of Economics. Diskussionspapier Nr. 431.

Vincens, J. (2000): „Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs“, Referat, gehalten auf einem Treffen der EDEX-Projektgruppe, Barcelona, 28.–30. Juni 2000, erhältlich bei LIRHE, Universität Toulouse (Frankreich).



Derek King
Liverpool Community
College



Handwerkerausbildung im Bereich Gebäudeinstallation in Großbritannien: ein Vergleich mit Frankreich und Deutschland

Die Einführung einer kompetenzbasierten Ausbildung in Großbritannien ist nicht ohne Schwierigkeiten vonstatten gegangen. Mittlerweile haben sich jedoch die neuen Qualifikationen einigermassen durchgesetzt und die zugrundeliegende Philosophie wird auch weithin verstanden und im In- und Ausland anerkannt. Der eigentliche Härtestest für National Vocational Qualifications (NVQs) ist allerdings die Frage, ob durch ihre Einführung die sogenannte 'Kompetenzlücke' verringert werden konnte. Hat Großbritannien im Bereich der Gebäudeinstallation seinen Rückstand zu Deutschland und Frankreich aufgeholt?

Einleitung

Der Bereich der technischen Gebäudeinstallation in der Bauindustrie umfasst im Wesentlichen drei Teilbereiche: Wasserversorgung/Sanitärinstallation; Heizung/Lüftung/Klima; Herstellung und Einbau von Metallbauteilen wie z.B. Dachabdichtungen. In den drei untersuchten Ländern weisen die Berufe in diesem Bereich erkennbare Ähnlichkeiten auf, aber es gibt Unterschiede in den Tätigkeitsbereichen der Handwerker, wodurch ein direkter Vergleich erschwert wird.

Die Methoden zur Ausbildung der Fachkräfte in diesen Berufen sowie die damit verbundenen Qualifikationen konnten in allen drei Ländern bis vor Kurzem auf gefestigte, traditionelle Wurzeln zurückgreifen. Natürlich hat Großbritannien in den vergangenen Jahren eine umfassende Restrukturierung des Berufsbildungs- und Ausbildungssystem erlebt, und die Umstellung auf ein kompetenzbasiertes System ist für diese Studie von besonderem Interesse. Viele würden nun argumentieren, dass die etablierten *Modi operandi* in Großbritannien vollständig abgeschafft worden sind, während die EU-Nachbarn die Traditionen nicht nur bewahren, sondern weiter auf diesen aufbauen. Die britische Vorgehensweise erscheint folglich asynchron zu sein und es lassen sich drei wesentliche und deutlich erkennbare Unterschiede feststellen:

a) Es wird eine Bewertung der praktischen Fähigkeiten bevorzugt (wenn auch

in Verbindung mit einer Bewertung der 'grundlegenden Jobkenntnisse'), im Gegensatz zu der in Frankreich und Deutschland üblichen formalen Prüfung mit Praxisbewertung.

b) Ein informeller, kundenorientierter Unterricht wird allmählich zur Regel, im Gegensatz zur didaktischen Unterweisung in Frankreich und Deutschland.

c) In der Handwerkerausbildung wird kaum Wert auf Allgemeinbildung gelegt, im Gegensatz zu Frankreich und Deutschland, wo Allgemeinbildung und Berufsbildung Hand in Hand gehen.

Darüber hinaus scheinen junge Menschen in Frankreich und Deutschland schon sehr früh in positiver Weise in Richtung Berufsausbildung geführt zu werden. Das britische System (viele würden es als Nicht-System bezeichnen) neigt unglücklicherweise immer noch dazu, jene Jugendlichen als Versager zu brandmarken, die keine akademische Laufbahn einschlagen. Den Weg in die Berufsausbildung treten sie erst an, nachdem sie 'versagt' haben. Es gibt jedoch deutliche Anzeichen dafür, dass sich dies ändert und dass die traditionell britische zwiespältige Einstellung zur Berufsbildung immer weniger weit verbreitet ist.

Kompetenzbasierte Ausbildung

In den 80er-Jahren wurde von der britischen Regierung erkannt, dass Großbritannien sowohl bei der Menge der ange-



botenen mittleren Ausbildungen (Handwerk) als auch bei der Zahl der Arbeiter mit einer echten Berufsqualifikation weit hinter seinen europäischen Wettbewerbern, insbesondere Frankreich und Deutschland, zurücklag (Prais 1995). Das damalige politische Klima ließ die Ansicht aufkommen, dass die europäischen Staaten immer schneller auf eine wirtschaftliche Zusammenarbeit hinarbeiten und die freie grenzüberschreitende Mobilität der Beschäftigten sehr rasch zur Norm werden würde. Diese freie Mobilität konnte natürlich „Facharbeitern“ ohne anerkannte Qualifikation nicht zugesichert werden, und dies war ein Problem, das die Regierung dringend in Angriff nehmen musste.

Nach Anhörung der Arbeitgeber richtete die Regierung 1986 den nationalen Rat für berufliche Qualifikationen (National Council for Vocational Qualifications - NCVQ) ein, der einen Rahmen mit den fünf Ebenen der nationalen beruflichen Qualifikationen (NVQ) einführte. Die NVQs der Ebenen 2 und 3 sollten in allen Berufsbereichen die weithin überholten (so wurden sie empfunden) Handwerks- und Fachhandwerkszertifikate der Städte und Innungen ersetzen. Bis 1993 hatten sich NVQs in den Bereichen Wasser/Sanitär, Gas, Heizung/Lüftung und Klima weithin durchgesetzt.

Arten der durchgeführten Tätigkeiten

Die von der Öffentlichkeit und der Industrie in Großbritannien anerkannten Berufe im Bereich der technischen Gebäudeinstallation sind im Wesentlichen die des Wasser-/Sanitärinstallateurs (Klempner), des Heizungs-/Lüftungsinstallateurs, des Gasinstallateurs und des Installateurs von Klima- und Kühlanlagen. Da diese Berufe eng miteinander zusammenhängen, überschneiden sich in vielen Fällen die Tätigkeitsbereiche. In Frankreich und Deutschland gibt es ähnliche anerkannte Berufe und Tätigkeitsüberschneidungen, obwohl die Berufe selbst nicht direkt miteinander vergleichbar sind.

Klempner („Plumber“)

Der Klempner (engl.: plumber) ist in Großbritannien der häufigste bzw. sicht-

barste technische Handwerker und deckt mittlerweile für Privathaushalte und kleine Wirtschaftszweige die Bereiche Zentralheizung, Wasser- und Sanitärinstallation sowie Bedachungen aus Metall ab. Diese drei Bereiche sollen das Betätigungsfeld dieses einen Handwerks sein, obwohl viele Unternehmen natürlich dazu neigen, sich auf besondere Tätigkeiten zu spezialisieren. Entscheidend hierbei ist jedoch, dass diese Abgrenzung nicht die Regel ist, insbesondere nicht bei kleineren Arbeiten im Haushalt; sollte beispielsweise eine Firma vor Ort mit der Reparatur der Heizung beschäftigt sein und vom Haushaltsvorstand gebeten werden, ein anderes Problem mit einem Abfluss zu überprüfen, hätte die Firma sicherlich keine Bedenken, diesen Auftrag zu übernehmen. In Frankreich oder Deutschland wäre dies nicht so oft der Fall.

In Frankreich wird *plomberie* in der Regel nicht als eigenständige Berufstätigkeit angesehen. Der Begriff wird vielmehr als generischer Name für eine Reihe von Tätigkeiten verwendet: *couverture* (Metallbedachung), *chauffage* (Heizung) und *installations sanitaire* (Sanitärinstallation). Die Neigung zur Spezialisierung scheint sehr viel ausgeprägter als in Großbritannien zu sein. Für den britischen *plumber* gibt es auch keine direkte deutsche Entsprechung, wobei seine Arbeit am ehesten der des *Gas- und Wasserinstallateurs* (manchmal *Sanitärinstallateur* oder häufiger nur kurz *Installateur* genannt) entspricht, der für Wasser- und Sanitäranlagen sowie für die Heizung zuständig ist.

Gasinstallateur

Gasinstallation wird nur in Großbritannien als eigenständiges Handwerk mit eigener Ausbildung anerkannt, obwohl die britischen Fachklempner mit einer Qualifikation der Ebene 3 natürlich auch in der Gasinstallation bei Privathaushalten und kleineren gewerblichen Anwendungen ausgebildet werden. In Deutschland und Frankreich ist die Gasinstallation bei Privathaushalten und kleineren gewerblichen Anlagen unmittelbarer Bestandteil des Wasser- und Sanitärhandwerks, aber für Gasarbeiten in größeren Industrieanlagen wird in der Regel auf Fachleute aus dem Bereich Heizung und Lüftung zurückgegriffen. Eine direkte Entsprechung für den

„Die (...) in Großbritannien anerkannten Berufe im Bereich der technischen Gebäudeinstallation sind im Wesentlichen die des Wasser-/Sanitärinstallateurs (Klempner), des Heizungs-/Lüftungsinstallateurs, des Gasinstallateurs und des Installateurs von Klima- und Kühlanlagen. Da diese Berufe eng miteinander zusammenhängen, überschneiden sich in vielen Fällen die Tätigkeitsbereiche. In Frankreich und Deutschland gibt es ähnliche anerkannte Berufe und Tätigkeitsüberschneidungen, obwohl die Berufe selbst nicht direkt miteinander vergleichbar sind.“

„Gasinstallation wird nur in Großbritannien als eigenständiges Handwerk mit eigener Ausbildung anerkannt (...). In Deutschland und Frankreich ist die Gasinstallation bei Privathaushalten und kleineren gewerblichen Anlagen unmittelbarer Bestandteil des Wasser- und Sanitärhandwerks, aber für Gasarbeiten in größeren Industrieanlagen wird in der Regel auf Fachleute aus dem Bereich Heizung und Lüftung zurückgegriffen.“



britischen Gasinstallateur scheint es Frankreich oder Deutschland nicht zu geben.

Metallfertigung

Der Bereich Metallbedachungen wird traditionell in Großbritannien dem Klempner zugeordnet, insbesondere wegen der Verwendung von Bleiblechen. In der Tat verlangte die Ausbildung zum Klempner bis 1993 von den Auszubildenden den Umgang mit Blei-, Kupfer-, Aluminium- und Zinkblechen für Dacharbeiten. Die meisten dieser metallverarbeitenden Tätigkeiten werden jedoch schon seit Langem als hochspezialisiert angesehen, und in den letzten Jahren wird kaum noch von einem Klempner erwartet, dass er diese Arbeiten ausführen kann. Die Umstrukturierung der Lehrpläne in den 90er-Jahren und die Einführung der NVQs gaben den Arbeitgeberorganisationen mehr Einfluss auf die Ausbildungsinhalte. Als Reaktion auf die Forderungen der Arbeitgeber wurde beschlossen, alle Fertigkeiten in der Metallverarbeitung aus den Qualifikationsprofilen zu entfernen mit Ausnahme von Dacharbeiten mit Bleiblechen, die weiterhin zum unmittelbaren Tätigkeitsbereich des Klempners gehören. In den NVQ-Ebenen 2 und 3 werden optionale Ausbildungsbausteine für Arbeiten mit Blei angeboten, obwohl diese bekanntlich nur selten in Anspruch genommen werden. Daraus geht wahrscheinlich hervor, dass sich die Handwerker vermutlich wie in Frankreich in Zukunft stärker spezialisieren werden.

In Deutschland wird die Metallverarbeitung für Installationen von zwei Handwerksberufen übernommen: der *Spengler* befasst sich mit Bedachungsanwendungen in allen Metallen, und der *Kupferschmied* ist tatsächlich ein Hersteller von überwiegend Kupferbauteilen für Gebäudeinstallationen. In diesem Ausmaß gibt es eine derartige Spezialisierung in Frankreich und Großbritannien nicht mehr; dort sind Bedachung und Metallverarbeitung integrierte Bestandteile der Klempnerausbildung, wenn auch nicht auf dem gleichen fortgeschrittenen Niveau. Der *Kupferschmied* führt Arbeiten wie die Herstellung von Tanks, Lagerbehältern und dergleichen durch, ein traditionelles Handwerk, das in einer Zeit, in der eine Massenfertigung bei den meisten Bautei-

len effizienter und kostengünstiger ist, durchaus als überholt betrachtet werden kann.

Heizung, Lüftung, Klima

Die Heizungs-/Lüftungsinstallation ist in allen drei Ländern eine vergleichsweise junge und im Wesentlichen eine spezialisierte Tätigkeit des Installateurs/Klempners für größere gewerbliche bzw. industrielle Anwendungen. Da Klimaanlage (die nicht das Heizen, sondern des Kühlen von Gebäuden erfordert) in den letzten Jahren immer beliebter geworden sind, ist auch ein Bedarf für die Installation von Kühlsystemen entstanden. Die Tätigkeitsprofile in den beiden Bereichen Heizung/Lüftung und Klima sind in allen drei Ländern sehr viel ähnlicher als in den zuvor beschriebenen traditionelleren Handwerksberufen, möglicherweise wegen ihrer erst jungen Entwicklung und ihres hohen Ausmaßes an Spezialisierung. Offenbar lassen sich die Tätigkeiten eines *heating and ventilation fitter*, eines *installateur thermique* und eines *Zentralheizungs- und Lüftungsbauer* direkt miteinander vergleichen; Gleiches gilt auch für den *refrigeration and air conditioning fitter*, den *installateur froid et climatisation* und den *Klimaanlagenbauer* (siehe Tabelle 1).

Ausbildungsinhalte und Bewertungen

Vor der Einführung der NVQs in Großbritannien bestand die Ausbildung zum Installateur aus einer Kombination aus theoretischem Unterricht und praktischer Schulung in der Werkstatt. Der Unterricht umfasste in der Regel theoretische Kenntnisse in der jeweiligen Fachrichtung, allgemeine Grundlagen der Gebäudeinstallation sowie Industrie- und Kommunikationskenntnisse. Die Bewertung erfolgte über schriftliche Arbeiten, die vom Prüfungsausschuss festgelegt und intern benotet wurden, während der praktische Teil der Ausbildung einer ständigen internen Bewertung unterzogen wurde. Zu den weiteren Aufgaben des Prüfungsausschusses gehörte auch die Abwicklung aller Bewertungen sowie die Festlegung und Benotung der Multiple-Choice-Klausuren am Ende der Kurse. Die



Tabelle 1

Übersicht der wesentlichen in Großbritannien, Frankreich und Deutschland verfügbaren Handwerkerqualifikationen im Bereich der Gebäudeinstallation

Land	Bezeichnung der Qualifikation	Ausbildungsdauer (in Monaten)	CEDOC-Ebene	Zeit für praktische Ausbildung (in %)	Beruf
Großbritannien	NVQ 2 MES Plumbing	Nach Bedarf, üblicherweise 24	2	0 - 80 (nicht festgelegt)	Plumber
	NVQ 3 MES Plumbing	Nach Bedarf, üblicherweise 24	3	0 - 80 (nicht festgelegt)	Advanced plumber
	NVQ 2 Heating & Ventilation	Nach Bedarf, üblicherweise 24	2	0 - 80 (nicht festgelegt)	H&V fitter
	NVQ 3 Heating & Ventilation	Nach Bedarf, üblicherweise 24	3	0 - 80 (nicht festgelegt)	Advanced H&V fitter
	NVQ 2 Refrigeration and Air Conditioning	Nach Bedarf, üblicherweise 24	2	0 - 80 (nicht festgelegt)	R & AC fitter
	NVQ 3 Refrigeration and Air Conditioning	Nach Bedarf, üblicherweise 24	3	0 - 80 (nicht festgelegt)	Advanced R & AC fitter
	NVQ 2 Gas fitting	Nach Bedarf, üblicherweise 24	2	0 - 80 (nicht festgelegt)	Gas fitter
Frankreich	NVQ 3 Gas fitting	Nach Bedarf, üblicherweise 24	3	0 - 80 (nicht festgelegt)	Advanced gas fitter
	CAP* Installation sanitaire	24	1	10	Water and sanitary installer
	CAP* Installation thermique	24	1	10	Heating installer
	CAP* Froid et climatisation	24	1	10	R & AC installer
	BEP** Installation sanitaire	24	2	10	Advanced water and sanitary installer
	BEP** Installation thermique	24	2	10	Advanced heating installer
Deutschland	BEP** Froid et climatisation	24	2	10	Advanced R & AC installer
	Facharbeiterbrief Gas- u. Wasserinstallateur	42	2/3	70	Gas and water installer
	Facharbeiterbrief Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer	42	2/3	70	H & V installer
	Facharbeiterbrief Spengler	42	2/3	70	Sheet metal roofer
	Facharbeiterbrief Klimaanlagebauer	42	2/3	70	R & AC installer
	Facharbeiterbrief Kupferschmied	42	2/3	70	Coppersmith
	Gas- u. Wasserinstallateur-Meister	12 (nach 24 Monaten Berufspraxis)	4	40	Gas and water master installer
	Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer-Meister	12 (nach 24 Monaten Berufspraxis)	4	40	H & V master installer

* CAP – Certificat d'Aptitude Professionnelle; ** BEP – Brevet d'Etudes Professionnelles



„Eines der vorrangigen Ziele bei der Einführung der NVQs war eine breitere Teilnahme an Ausbildungen und ein vereinfachter Zugang für untypische Interessenten wie beispielsweise Erwachsene und Arbeitslose, die eine Umschulung anstrebten. (...) Zur Erleichterung einer größtmöglichen Flexibilität gibt es keine Vorgaben darüber, in welchem Umfang die Ausbildung in Betrieben zu erfolgen hat, was ein Hauptkritikpunkt vieler Unternehmer ist.“

Ausbildung zum Handwerker erstreckte sich in der Regel über zwei Jahre bei einem Theorietag pro Woche, die zum Fachhandwerker über zwei weitere Jahre.

Die Vielfalt der Ausbildungsinhalte war nicht sehr ausgeprägt, der Lehrplan enthielt nur wenig, das nicht in direktem Zusammenhang mit der gewählten technischen Fachrichtung stand. Der einzige außerfachliche (wie manche sagen würden) Bereich war Kommunikation, der nicht selten Englisch, Mathematik und Sozialkunde umfasste. Ein typischer Berufsschultag bestand in etwa aus zwei Stunden Unterricht in Technik, einer Stunde Unterricht in Industrieanwendungen, einer Stunde Unterricht in Kommunikation sowie aus drei Stunden Praxis in der Werkstatt.

Im Gegensatz dazu basieren NVQs auf beruflichen Kompetenzen, und folglich haben die zuständigen Stellen eher den Auftrag, Standards festzulegen als Lehrpläne vorzuschreiben. Berufsschulen und Ausbildungszentren mussten nun ihre Ausbildungsprogramme auf die Einhaltung dieser Normen ausrichten, was dazu führte, dass in vielen Kursen die nicht unmittelbar zur technischen Fachrichtung gehörenden Inhalte gestrichen wurden. Die Kurse bestehen mittlerweile in der Regel nur noch aus zwei Fächern: 'Jobkenntnisse' und 'Praxis', wobei diese mitunter sogar in Werkstätten mit integrierter Unterrichtsraum kombiniert werden. Die Jobkenntnisse beziehen sich ausschließlich auf den zu erlernenden Beruf, auf allgemeinbildende Inhalte wird völlig verzichtet. Zum Erwerb des Abschlusses mussten die Kandidaten allerdings Mindestkenntnisse in Englisch (oder Walisisch) in Wort und Schrift, in Mathematik und zunehmend auch in Informationstechnologie nachweisen. Sir Ron Dearing (1996) ermittelte dies in seiner Überprüfung von Qualifikationen für 16- bis 19-Jährige und schlug vor, dass die Vermittlung der drei Schlüsselfertigkeiten 'Anwendung von Zahlen', 'Kommunikation' und 'Informationstechnologie' in der Schule begonnen und in allen weiterführenden und höheren Bildungswegen fortgesetzt werden sollte. Die Schlüsselfertigkeiten müssen nunmehr von Kursanbietern für staatlich geförderte Lehren und Ausbildungen routinemäßig erfasst und festgehalten werden, wobei allerdings

die Anerkennung eines NVQ nicht verweigert werden darf, wenn ein Auszubildender einzig und allein in den Schlüsselfertigkeiten Defizite aufweist.

Das durch die NVQs ersetzte System war ziemlich starr und bedeutete, dass die Anmeldung an Berufsschulen im September erfolgen musste und der Abschluss nur im Juni erworben werden konnte. Eines der vorrangigen Ziele bei der Einführung der NVQs war eine breitere Teilnahme an Ausbildungen und ein vereinfachter Zugang für untypische Interessenten wie beispielsweise Erwachsene und Arbeitslose, die eine Umschulung anstrebten. Um diese Flexibilität zu ermöglichen, bieten Berufsschulen nicht selten 'spontane' Ausbildungskurse bei frei wählbarem Zeitpunkt der NVQ-Abschlussbewertung an, was bedeutet, dass die Ausbildungsprogramme keinem festem Zeitplan unterliegen müssen. Die Auszubildenden können demnach (je nach lokalen Bestimmungen) jederzeit in einen Kurs einsteigen und ihren Abschluss erwerben, wenn sie alle Prüfungen abgeschlossen haben. Für Lehrer bedeutet dies verwaltungstechnisch ein Alptraum, da die Anwendung von traditionellen Unterrichtsmethoden und formalen Vorlesungen unter diesen Voraussetzungen vollkommen ausgeschlossen ist. In der Regel werden heute kundenorientierte Methoden eingesetzt; typisches Beispiel hierfür ist das Verteilen von 'Lernpaketen' mit Kursinhalten an die Auszubildenden, die den Stoff in dem von ihnen gewählten Tempo erlernen und ihren Ausbilder dabei als Informationsquelle benutzen. Theoretisch hat sich der Besuch einer Berufsschule gegenüber dem alten System nicht verändert, wird aber nun sehr viel flexibler gehandhabt. So gibt es beispielsweise arbeitslose und selbständige Auszubildende, die an zwei Tagen pro Woche die Berufsschule besuchen und parallel Kurse des ersten und des zweiten Lehrjahres belegt haben, um den Abschluss in einem Jahr statt in zwei Jahren zu schaffen. Zudem gibt es für Erwachsene Verfahren, um sich zuvor in der Praxis erworbene Berufskennnisse für den angestrebten Abschluss anrechnen zu lassen (Anerkennung früher erworbener Kenntnisse), obwohl der von den Auszubildenden hierzu geforderte Aufwand und schon allein die Fülle der Formulare abschreckend sind.



Zur Erleichterung einer größtmöglichen Flexibilität gibt es keine Vorgaben darüber, in welchem Umfang die Ausbildung in Betrieben zu erfolgen hat, was ein Hauptkritikpunkt vieler Unternehmer ist. Man kann durchaus der Meinung sein, dass Auszubildende simulierte Aufgaben in einer Berufsschulwerkstatt standardgerecht ausführen und ihre Qualifikation vollständig innerhalb dieser künstlichen Umgebung erwerben können, aber sind die gleichen Auszubildenden auch in der Lage, diese Standards in einer realen Umgebung einzuhalten? Im Rahmen der 'Modern Apprenticeships' beschäftigte Auszubildende sollten von dieser Gefahr nicht betroffen sein, da sich der Arbeitgeber im Rahmen des Lehrvertrags zu einer ausreichenden Schulung am Arbeitsplatz verpflichtet und dies auch kontrolliert wird. Aber wie steht es um die arbeitslosen bzw. selbständigen oder um die nicht innerhalb des Rahmens der 'Modern Apprenticeships' beschäftigten Auszubildenden? Das deutsche System ist in dieser Frage strikt – im dualen System ist der Lehrbetrieb schlichtweg verpflichtet, die zur Ergänzung des Unterrichts an der Berufsschule angemessene praktische Ausbildung anzubieten. Dieser Ansatz wird von weiten Teilen der britischen Wirtschaft befürwortet, wäre in Großbritannien aber politisch nicht praktikabel – dadurch würden genau die Barrieren wieder aufgebaut, die benachteiligten Gruppen in der Vergangenheit den Zugang zur Ausbildung verwehrt haben und die mit der Einführung der NVQs abgeschafft werden sollten. Das französische System ist in dieser Hinsicht weniger strikt, die Auszubildenden verbringen im Schnitt nur 10% ihrer Ausbildungszeit in einem Betrieb. Grund hierfür ist die Tatsache, dass die Abschlüsse *CAP* und *BEP* Vollzeitausbildungen darstellen und durchaus als Fortsetzung der Schule angesehen werden können. Somit wird mehr Gewicht auf die Allgemeinbildung und weniger auf die Anstellung in einem Betrieb gelegt.

Der NVQ-Abschluss zum Installateur erfordert mittlerweile keine formalen schriftlichen Prüfungen mehr, stattdessen muss der Kandidat für jede Qualifikationseinheit den Nachweis seiner Kompetenz erbringen. Dieser Nachweis wiederum wird von einer entsprechend qualifizierten Person geprüft. Dies ist in der Regel der Berufsschullehrer, obwohl diese Bewertung in

manchen Fällen auch von einem Bereichsleiter eines Unternehmens durchgeführt werden kann. Der Nachweis besteht normalerweise aus einer schriftlichen Stellungnahme des Prüfers (oder mehrerer Prüfer), der den Auszubildenden bei der Durchführung von (simulierten) Aufgaben beobachtet, obwohl andere Formen des Nachweises nicht ausgeschlossen sind. Eine schriftliche Bestätigung durch einen Betrieb bzw. einen Kunden oder Fotos der ausgeführten Arbeit sind oft ausreichend – der Prüfer hat letztendlich zu entscheiden, inwieweit der Nachweis aktuell, relevant und authentisch ist. Bewertungskriterium ist auf jeden Fall, dass der Kandidat eine Aufgabe entsprechend vorgegebener Industriestandards zufriedenstellend durchführt, obwohl dies natürlich nur schwer quantifizierbar ist. Zur Vermeidung von subjektiven Entscheidungen werden die Bewertungen stichprobenartig intern innerhalb der Institution und extern vom Gremium für die Vergabe des Abschlusses überprüft. Es war das Fehlen dieses Kontrollsystems in den ersten NVQ-Jahren in Verbindung mit einer allgemein falschen Interpretation des ganzen Konzepts hinter der kompetenzbasierten Ausbildung, das die Ursache für die zahlreichen, landesweit vermeldeten Unregelmäßigkeiten gewesen ist.

Der Kontrast zur Situation in Frankreich und Deutschland ist beachtlich. In beiden Ländern gibt es eine Verpflichtung, eine breite Allgemeinbildung im Rahmen der Berufsausbildung zu vermitteln. In beiden Ländern scheinen zudem traditionelle Unterrichtsmethoden und formale Abschlussprüfungen einen hohen Stellenwert zu haben.

In Frankreich bedeuten *CAP*- oder *BEP*-Kurse, dass nahezu die Hälfte der Zeit im *lycée* für allgemeinbildende Fächer und die restliche Zeit mit technischer und beruflicher Bildung einschließlich Praktika in Werkstätten verbracht wird. Diese Kurse finden auf Vollzeitbasis statt und wenden sich als Übergang von der höheren Schule in die Berufsausbildung an Schüler ab 15. In der Regel werden rund 35 Wochenstunden im *lycée* verbracht, wobei die Kurse mit Praktika in Betrieben durchsetzt sind. Dies unterscheidet sich deutlich von dem in Großbritannien bevorzugten tageweisen Verfahren und von den zwei Tagen pro Woche Berufsschule in Deutsch-

„Das deutsche System ist in dieser Frage strikt – im dualen System ist der Lehrbetrieb schlichtweg verpflichtet, die zur Ergänzung des Unterrichts an der Berufsschule angemessene praktische Ausbildung anzubieten. Dieser Ansatz wird von weiten Teilen der britischen Wirtschaft befürwortet, wäre in Großbritannien aber politisch nicht praktikabel – dadurch würden genau die Barrieren wieder aufgebaut, die benachteiligten Gruppen in der Vergangenheit an einem Zugang zur Ausbildung gehindert haben und die mit der Einführung der NVQs abgeschafft werden sollten.“



„In Frankreich und Deutschland (...) gibt es eine Verpflichtung, eine breite Allgemeinbildung im Rahmen der Berufsausbildung zu vermitteln. (...) die Überzeugung, dass es Aufgabe des Berufsbildungssystems ist, 'rundum' qualifizierte Fachleute zu produzieren, die nicht nur in ihrem Beruf Experten sind, sondern der Gesellschaft auch in abstrakterer Art und Weise dienen können. Nur in Großbritannien wird es offenbar als Verschwendung angesehen, wenn Handwerkern Fähigkeiten und Einstellungen beigebracht werden, die sie nicht unmittelbar zur Ausübung ihres Berufs benötigen.“

land. Ein interessanter Unterschied in diesem Zusammenhang ist, dass Auszubildende in Großbritannien und Deutschland üblicherweise von einer Firma betreut und angestellt werden, während die Lehre in Frankreich offensichtlich in den Zuständigkeitsbereich der Regionalverwaltung fällt. Es sei jedoch betont, dass dort die örtliche Wirtschaft sehr stark an der Lehrlingsausbildung beteiligt ist und diese letztendlich über Zwangsabgaben finanziert. Der entscheidende Unterschied ist, dass die Auszubildenden nicht zwangsläufig vom Lehrbetrieb beschäftigt werden, wie das der Fall in Großbritannien und Deutschland ist. Zu den allgemeinbildenden Fächern gehören in Frankreich üblicherweise Französisch, Mathematik, Geschichte, Geographie, Wirtschaft, Bürgerkunde, eine moderne Fremdsprache, Kunst, Haus- und Betriebswirtschaftslehre sowie Sport. Diese Fächer werden nach einem kontinuierlichen Bewertungssystem benotet und die unmittelbar zur technischen Fachrichtung gehörenden Fächer werden formal über schriftliche Klausuren und Praxistests bewertet. Zudem wird die jeweilige Tätigkeit von Betreuern am Arbeitsplatz bewertet. Der hohe Stellenwert der Allgemeinbildung und der mit 10% geringe Anteil der innerbetrieblichen Ausbildung ist typisch für die französische Einstellung zur Bildung und Ausbildung – die vorherrschende Überzeugung in Frankreich ist, dass jeder Bürger ein Recht auf Bildung und Kultur hat. In der Tat wird es bei vielen Facharbeiterberufen gern gesehen, wenn die Auszubildenden die Schule bis zum *baccalauréat* besucht haben; dieses Phänomen ist in Großbritannien oder Deutschland weithin unbekannt, wo das Abitur oder ein vergleichbarer Abschluss vor allen Dingen als Voraussetzung für ein Hochschulstudium angesehen wird.

In Deutschland erwerben Installateure die für den *Facharbeiterbrief* erforderlichen fachlichen Grundlagen an zwei Berufsschultagen pro Woche. Ein Drittel der Unterrichtszeit an der *Berufsschule* wird für allgemeinbildende Fächer aufgewendet, nämlich Deutsch, Sozialkunde, Wirtschaft, Religion und Sport. Die übrige Zeit wird technischen Fächern und praktischen Übungen in der Werkstatt gewidmet. In den technischen Fächern gibt es schriftliche, mündliche und praktische Prüfungen, während bei den allgemeinbildenden Fä-

chern eine kontinuierliche Bewertung bevorzugt wird. Die Auszubildenden werden zudem am Arbeitsplatz einem Betreuer zugeteilt, die ihrerseits der Berufsschule Bericht über die Fortschritte der Auszubildenden zu erstatten haben. Die technische Fächer stehen sehr viel stärker im Vordergrund als in Frankreich, entsprechend schwächer fallen auch die allgemeinen Fächer aus. Grundsätzlich gilt aber immer noch die Überzeugung, dass es Aufgabe des Berufsbildungssystems ist, 'rundum' qualifizierte Fachleute zu produzieren, die nicht nur in ihrem Beruf Experten sind, sondern der Gesellschaft auch in abstrakterer Art und Weise dienen können. Nur in Großbritannien wird es offenbar als Verschwendung angesehen, wenn Handwerkern Fähigkeiten und Einstellungen beigebracht werden, die sie nicht unmittelbar zur Ausübung ihres Berufs benötigen. Dearing (1996) verweist darauf, dass Ausbildungseinrichtungen 'spirituelle und moralische Verpflichtungen gegenüber den 16-19jährigen' haben, gibt in dieser Hinsicht jedoch nur völlig unbrauchbare Empfehlungen.

CEDOC-Ebenen

Aus der Übersichtstabelle ist zu entnehmen, dass die drei Staaten unterschiedliche Qualifikationsanforderungen an ihre Handwerker stellen. So reicht zum Beispiel einem Wasser- und Sanitärinstallateur in Frankreich als Qualifikation ein *Cedoc* der Ebene 1, während sein Kollege in Großbritannien mindestens die Ebene 2 benötigt. Die Mindestqualifikation für einen Handwerker in Deutschland wird als Ebene 2/3 anerkannt. Stellt dies einen tatsächlichen Unterschied in den Fähigkeiten bzw. Kenntnissen der jeweiligen Handwerker dar oder bedeutet es einfach nur, dass die Qualifikationen nur schwer bestimmten Ebenen zuzuordnen sind? Das Problem hierbei ist natürlich, dass das vom Cedefop anerkannte System der *Cedoc*-Ebenen für derartig differenzierte Vergleiche recht grob ist. In der Tat sind nur die britischen NVQs mit dem *Cedoc*-System direkt vergleichbar, was möglicherweise wegen ihrer Neuheit und den Gründen für ihre Einführung nicht verwunderlich ist.

Tatsache ist, dass ein französischer Handwerker zwar als Qualifikation nur ein *CAP*



nachweisen muss, Arbeitgeber jedoch nicht selten ein *BEP* oder einen noch höheren Abschluss verlangen. Viele Auszubildende belegen im Alter von 15 bis 16 parallel die *CAP*- und *BEP*-Kurse bzw. -Prüfungen. Der *CAP* ist letztendlich eine Qualifikation, die nur eine Brücke zwischen Schule und Berufsleben bildet und zum stärker beruflich ausgerichteten *BEP* und höheren Berufsqualifikationen führt. So funktioniert im übrigen ein Großteil des französischen Systems; jede Qualifikation führt mehr oder weniger automatisch zur nächsthöheren Qualifikation und letztendlich zum beruflichen *baccalauréat*. Der wichtige, in Großbritannien verkannte Faktor ist hierbei, dass Schüler bereits in jungen Jahren an die berufliche Bildung herangeführt werden sollen. In Deutschland ist die Situation insofern vergleichbar, als sich die Schüler je nach Schultyp auf bestimmte Laufbahnen festlegen. Trotz des britischen Gesamtschulsystems und wegen seiner landesweit geltenden Lehrpläne ist eine effektive Heranführung an die berufliche Bildung oft für jene nicht verfügbar, die sie benötigen. Das schreckliche Szenario von Schulabgängern, die sich selbst als Versager empfanden, wenn sie keine Hochschulqualifikation erworben hatten, war lange Zeit ein schwerwiegendes Problem. Um dem vorzubeugen, werden gewisse NVQs der Ebene 1 sowie andere berufliche Basisqualifikationen mittlerweile zum Teil auch in Schulen angeboten, wobei dies im Bereich der Gebäudeinstallation noch aussteht. Schulen sind in der Regel für berufliche Ausbildungen zu schlecht ausgestattet; es fehlt ihnen an qualifiziertem Personal, an Geräten und materiellen Ressourcen und meistens auch an politischem Willen.

In Großbritannien ist es nicht unüblich, die Ausbildung auf Ebene 2 zu beenden und als Handwerker auf dieser Ebene zu bleiben; in der Tat gilt NVQ 2 bei vielen Arbeitgebern als ausreichende Qualifikation für einen kompetenten Handwerker. Im Rahmen der 'Modern Apprenticeships' werden die Arbeitgeber jedoch angehalten, ihre Beschäftigten bis zur Ebene 3 auszubilden, was diese befähigt, weitgehend selbständig zu arbeiten und Verwaltungsaufgaben zu übernehmen. Festzuhalten bleibt, dass die vergleichbaren deutschen Qualifikationen der Ebene 2/3 zugeordnet werden. Vergleicht man deut-

sche Lehrpläne und Prüfungsordnungen mit denen in Großbritannien, stellt man fest, dass die vorausgesetzten Kenntnisse denen einer britischen NVQ der Ebene 3 entsprechen. Insgesamt erinnert die deutsche Qualifikation an die alten Fachhandwerkszertifikate der Städte und Innungen.

Gut dokumentiert ist natürlich die Tatsache, dass NVQ-Abschlüsse auf der Basis der beobachteten Leistung am (simulierten) Arbeitsplatz und nicht von Klausuren oder Prüfungen verliehen werden. NVQs sind auf die Überprüfung jedweder praktischer Kompetenz ausgelegt, so dass die Absolventen, so wird behauptet, unmittelbar in ihrem Job einsatzfähig sind – den Auszubildenden wird oft gesagt, dass die Erfolgsquote in ihrem Kurs bei 100% liegt. Französische und deutsche Ausbildungsanbieter behaupten dies von ihren Kursen nicht. Die Ausbildungsprogramme sind darauf ausgelegt, den Auszubildenden eine Starthilfe für ihren Beruf zu geben, während die tatsächliche standardgerechte Durchführung von Arbeiten als eine abstraktere Fähigkeit angesehen wird, die erst in der beruflichen Praxis erworben wird. So hat insbesondere Deutschland die Tradition der 'Bewährung durch Erfahrung' beibehalten; ein frisch ausgebildeter Handwerker wird immer noch als 'Geselle' bezeichnet und muss erst zwei Jahre in seinem Beruf tätig sein, bevor er Anspruch auf volle Bezahlung hat und seine Berufsausbildung fortsetzen kann. Darüber hinaus ist das deutsche System das einzige, das die zum Führen eines Betriebs erforderlichen Kenntnisse vermittelt – den Handwerkern steht nach der vorgeschriebenen zweijährigen Gesellenzeit der Abschluss als *Meister* offen, den es für die meisten Handwerks- und Facharbeiterberufe gibt. Diese traditionell fest verankerte Art der Bewährung ist mittlerweile nur noch in Deutschland Teil der Ausbildungsphilosophie.

Schlussfolgerung

Die Einführung einer kompetenzbasierten Bildung und Ausbildung ist selbstverständlich nicht ohne Schwierigkeiten vorangetrieben worden. Wie schon oft im Großbritannien der 80er Jahre hat eine dogmatische Politik zu einer anscheinend

„NVQs sind auf die Überprüfung jedweder praktischer Kompetenz ausgelegt, so dass die Absolventen, so wird behauptet, unmittelbar in ihrem Job einsatzfähig sind – den Auszubildenden wird oft gesagt, dass die Erfolgsquote in ihrem Kurs bei 100% liegt. Französische und deutsche Ausbildungsanbieter behaupten dies von ihren Kursen nicht. Die Ausbildungsprogramme sind darauf ausgelegt, den Auszubildenden eine Starthilfe für ihren Beruf zu geben, während die tatsächliche standardgerechte Durchführung von Arbeiten als eine abstraktere Fähigkeit angesehen wird, die erst in der beruflichen Praxis erworben wird.“



Der eigentliche Härtestest für NVQs ist allerdings die Frage, ob durch ihre Einführung die in den späten 80er Jahren festgestellte 'Kompetenzlücke' tatsächlich verringert werden konnte. Hat Großbritannien im Bereich der Gebäudeinstallation bei der Anzahl der Beschäftigten mit anerkannten Berufsqualifikationen seinen Rückstand zu Deutschland und Frankreich aufgeholt? Werden in Großbritannien mehr Klempner und Installateure (Heizung, Lüftung, Gas, Klima) ausgebildet als vor zehn Jahren? Die Antwort auf beide Fragen ist im Prinzip Nein (...)

planlosen und vollständigen Umorganisation einer öffentlichen Einrichtung geführt. Die völlige „Umkrempelung“ des Berufsbildungssystems in den späten 80er Jahren hat zahllose Ausbilder und Unternehmer gleichermaßen verunsichert, da die lang eingeführten bestehenden Verfahren kurzerhand abgeschafft und durch ein für viele undurchsichtiges System ersetzt wurden. Die Lehrer und Ausbilder mussten letztendlich ihren Job in weiten Teilen neu erlernen, da neue Bewertungsmethoden vorgeschrieben wurden und neue Unterrichtsmethoden entwickelt werden mussten, um der Flexibilität des neuen Systems Rechnung zu tragen. Da sich jedoch mittlerweile die neuen Qualifikationen einigermaßen durchgesetzt haben und die zugrundeliegende Philosophie auch weithin verstanden wird, wächst im In- und Ausland die Anerkennung für kompetenzbasierte Ausbildungen und Qualifikationen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass Arbeitgeber in Frankreich zunehmend die übertrieben akademische Ausbildung der Handwerker kritisieren und dass man sich im Ministerium für Beschäftigung sowie in Wirtschaftsverbänden mit dem Thema der kompetenzbasierten Ausbildung beschäftigt.

Das deutsche Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie lehnt jedoch diese 'schrittweise Akkumulierung von Kompetenzen' ab, weil sie nicht dazu geeignet sei, 'geistige und praktische Fähigkeiten jenseits einer engen Fachkompetenz' zu entwickeln (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*, 1997 in Steedman, 1998).

Der eigentliche Härtestest für NVQs ist allerdings die Frage, ob durch ihre Einfüh-

rung die in den späten 80er Jahren festgestellte 'Kompetenzlücke' tatsächlich verringert werden konnte. Hat Großbritannien im Bereich der Gebäudeinstallation bei der Anzahl der Beschäftigten mit anerkannten Berufsqualifikationen seinen Rückstand zu Deutschland und Frankreich aufgeholt? Werden in Großbritannien mehr Klempner und Installateure (Heizung, Lüftung, Gas, Klima) ausgebildet als vor zehn Jahren?

Die Antwort auf beide Fragen ist im Prinzip Nein – und zwar „im Prinzip“, weil für den Bereich der Gebäudeinstallation keine gesicherten Daten verfügbar sind. Für den Bausektor gibt es allerdings Zahlen. Steedman (1998) stellt fest, dass die Zahl der Facharbeiterabschlüsse in Deutschland zwischen 1991 und 1996 nahezu konstant gewesen ist, während sie in Großbritannien um über 60% zurückgegangen ist. Die entsprechenden Zahlen für Frankreich zeigen eine ähnlich konstante Situation wie in Deutschland. Die Situation im Bereich der Gebäudeinstallation muss natürlich nicht zwangsläufig identisch mit der im Bausektor insgesamt sein, aber große Unterschiede sind eher unwahrscheinlich. Aus persönlichen Beobachtungen und Erzählungen ist der Autor zu der Ansicht gelangt, dass die Zahlen für den Bereich der Gebäudeinstallation ähnlich sein dürften.

Nach rund zehn Jahren Erfahrung mit kompetenzbasierter Ausbildung und Bildung könnte man durchaus zu dem Schluss gekommen, dass Großbritannien die anvisierten Ziele des neuen Systems nicht erreicht hat. Ausbildungspraktiker dürften sich möglicherweise fragen, ob die ganzen Anstrengungen und Sorgen der letzten Jahre die Mühe wert waren.

Quellen

Dearing R. (1996) *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds Summary Report*

Prais S.J. (1995) *Productivity, Education & Training*. Cambridge University Press.

Steedman H. (1998) *A Decade of Skill Formation in Britain and Germany*. Journal of Education and Work. Vol. 11 No 1.

Bibliographie

Europäisches Bildungsinformationsnetz (EURYDICE) / Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), 'Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union - England and Wales', 1996.

Europäisches Bildungsinformationsnetz (EURYDICE) / Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), 'Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union - France', 1996.

Europäisches Bildungsinformationsnetz (EURYDICE) / Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), 'Structures

of the Education and Initial Training Systems in the European Union - Germany', 1996.

Comité Européen des Equipments Techniques du Bâtiment (CEETB), 'Vocational Training Programmes in European Countries with Regard to Building Services Installation Techniques', September 1996.

Lycée Technologique et Professionnel Cantau, Anglet, 'Organisation de la Filière Génie Énergétique en Lycée Technologique et de la Filière Equipments Techniques Énergie en Lycée Professionnel'. 1997.

Fachverband Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik Bayern, 'Ausbildungswege'. 1996.



Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen



Jens Bjørnåvold
Europäische Kommission
Generaldirektion Bildung
und Kultur

Einleitung

Dieser Beitrag¹ behandelt die Frage, wie Lernen, das außerhalb der formellen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen stattfindet, stärker sichtbar gemacht werden kann. Während das Lernen im formalen Bildungs- und Berufsbildungssystem ein klar erkennbares Merkmal moderner Gesellschaften ist, ist das nicht-formale Lernen sehr viel schwerer zu erkennen und zu würdigen.² Diese Unsichtbarkeit wird zunehmend als Problem begriffen, das die Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen, vom Einzelnen bis zur Gesellschaft als Ganzes, beeinträchtigt.

In den letzten Jahren haben die meisten Mitgliedstaaten der EU die äußerst wichtige Rolle des Lernens hervorgehoben, das außerhalb der und ergänzend zur formalen Bildung und Berufsbildung stattfindet. Diese Hervorhebung hat zu einer wachsenden Anzahl politischer und praktischer Initiativen geführt, die die Angelegenheit allmählich aus dem reinen Experimentierens frühe Durchführungsstadium befördert haben (Bjørnåvold 1998).

Die Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen muss sich auf einfache und kostengünstige Methoden und eine klare Vorstellung davon stützen, wie die politischen und institutionellen Zuständigkeiten auf-

geteilt sein sollen. Doch vor allem müssen diese Methoden in der Lage sein, das zu liefern, was sie versprechen, wobei die Qualität der „Messung“ ein entscheidender Aspekt ist. Dieser Beitrag unternimmt in einer anfänglichen theoretischen Erörterung den Versuch, die Anforderungen zur Erreichung erfolgreicher praktischer Lösungen zu klären.

Der Charakter des Lernens

Bei der Behandlung der Frage, wie sich nicht formal erworbene Kompetenzen ermitteln und bewerten lassen, ist es wichtig im Auge zu behalten, dass Lernen seinem Charakter nach kontextuell ist. Wenn es in bestimmten sozialen und materiellen Zusammenhängen stattfindet, sind die gewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen in hohem Maße das Ergebnis der Beteiligung an „Praktikergemeinschaften“ („*communities of practice*“, Lave und Wenger 1991). Lernen lässt sich nicht auf die passive Aufnahme von „Wissensstücken“ reduzieren. Diese Sichtweise lenkt das Augenmerk nicht nur auf die relationale Seite (die Rolle des Einzelnen in einer sozialen Gruppe), sondern auch auf die verhandelbare, interessierte und engagierte Natur des Lernens (seinen kommunikativen Charakter). Die lernende Person erwirbt die auszuübende Fertigkeit, indem sie sich an einem laufenden

In den letzten Jahren haben die meisten Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) die äußerst wichtige Rolle des Lernens hervorgehoben, das außerhalb der und ergänzend zur formalen Bildung und Berufsbildung stattfindet. Diese Hervorhebung hat zu einer wachsenden Anzahl politischer und praktischer Initiativen geführt, die die Angelegenheit allmählich aus dem reinen Experimentierens frühe Durchführungsstadium befördert haben.

1) Dieser Beitrag ist ein Auszug aus der Zusammenfassung des Berichts „Lernen sichtbar machen“ von Jens Bjørnåvold, CEDEFOP, Referenzdokument, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000, Luxemburg.

2) Der Begriff „nicht-formales Lernen“ umfasst das informelle Lernen, das als ungeplantes Lernen in Arbeits- und sonstigen Situationen beschrieben werden kann, aber auch geplante und explizite Formen des Lernens, die in Arbeitsorganisationen und anderenorts eingeführt, doch innerhalb des formalen Bildungs- und Berufsbildungswesens nicht anerkannt sind.



„Die entscheidende Frage ist, ob es möglich ist, Methoden zu entwickeln, mit denen sich die hier erörterten (...) Kompetenzen erfassen lassen.“

„Das Vertrauen, das einem bestimmten Bewertungsansatz entgegengebracht wird, beruht im allgemeinen auf zwei Kriterien: Zuverlässigkeit und Gültigkeit. (...) Zuverlässigkeit und Gültigkeit sind allerdings bedeutungslose Begriffe, wenn sie nicht mit Bezugspunkten, Beurteilungskriterien und/oder Leistungsstandards usw. verknüpft sind.“

Lernprozess engagiert beteiligt. Lernen ist somit nicht nur Reproduktion, sondern Umformung und Erneuerung von Wissen und Kompetenzen (Engeström 1987, 1991 und 1994).

Die Ergebnisse von Lernprozessen - was wir Kompetenzen nennen - sind teilweise impliziter Art (Polanyi 1967). Das bedeutet, dass die einer bestimmten Kompetenz innewohnenden einzelnen Schritte oder Regeln schwer in Worte zu fassen sind. Manchmal sind sich Menschen des Besitzes einer Kompetenz nicht einmal bewusst. Dies ist für die Aufgabe der Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen von höchster Bedeutung und muss sich in den Methoden niederschlagen. Ein Großteil des Know-hows, das wir besitzen, wurde durch Praxis und mühsame Erfahrung erworben. Ein erfahrener Tischler weiß sein Werkzeug in einer Weise zu handhaben, die sich jeder Beschreibung entzieht. Normalerweise halten wir dieses Know-how für so selbstverständlich, dass wir gar nicht gewahr werden, in welchem Ausmaß es unsere Aktivitäten durchdringt.

Bewertung im formalen Bildungs- und Berufsbildungswesen: wichtigste Lehren

Die entscheidende Frage ist, ob es möglich ist, Methoden zu entwickeln, mit denen sich die hier erörterten (kontextspezifischen und teilweise impliziten) Kompetenzen erfassen lassen. Während die Entwicklung spezieller Methoden zur Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen noch einen weiten Weg vor sich hat, können Prüfung und Bewertung innerhalb des formalen allgemeinen und beruflichen Bildungswesens auf eine lange Geschichte der Forschung, Praxis und Theorie zurückblicken (Black 1998). Die laufende Ausdehnung der Bewertung in die Arbeit und Freizeit hinein ist unweigerlich mit dieser Tradition verbunden. Es ist anzunehmen, dass neue Ansätze sich stark auf die Methoden verlassen, die in den stärker strukturierten Lernbereichen des formalen Schulwesens entwickelt wurden. Zumindest kann man davon ausgehen, dass einige der Herausforderun-

gen und Probleme in beiden Lernbereichen gleich sind.

Im formalen Bildungs- und Berufsbildungswesen soll die Bewertung hauptsächlich zwei Zwecken dienen. Der formative (oder gestaltende) Zweck besteht darin, den Lernprozess zu unterstützen. Kein System kann ordentlich funktionieren ohne regelmäßige Information über den tatsächlichen Ablauf seiner Prozesse. Das gilt sowohl in Klassenräumen als auch in Unternehmen: Je unbeständiger und unberechenbarer der Kontext, umso wichtiger ist das Feedback. Idealerweise sollte die Bewertung kurzfristige Rückmeldungen liefern, damit Lerndefizite sofort erkannt und behoben werden können. Der summative (oder bilanzierende) Zweck besteht darin, den Nachweis für einen absolvierten Lernabschnitt zu erbringen. Obgleich diese Nachweise viele Formen annehmen können (Zeugnisse, Diplome, Teilnahme- und Prüfungsbescheinigungen usw.), besteht ihr Zweck darin, den Übergang zwischen verschiedenen Stufen und Bereichen zu erleichtern (von einer Klasse zur nächsten, von einer Schule in die andere, von der Schule ins Erwerbsleben). Diese Rolle der Bewertung kann auch so angelegt sein, dass sie der Selektion und dem Schutz des Zugangs zu Ebenen, Funktionen und Berufen dient.

Das Vertrauen, das einem bestimmten Bewertungsansatz entgegengebracht wird, beruht im allgemeinen auf zwei Kriterien: Zuverlässigkeit und Gültigkeit. Die Zuverlässigkeit einer Bewertung hängt davon ab, ob die Ergebnisse bei einem erneuten Test mit anderen Prüfern reproduziert werden können. Gültigkeit ist ein Begriff und Anspruch, den man in vieler Hinsicht für komplexer halten kann als Zuverlässigkeit. Ein Ausgangspunkt könnte die Überlegung sein, ob eine Bewertung tatsächlich das misst, was von denen, die sie konzipiert haben, ursprünglich beabsichtigt war. Authentizität ist ein Hauptanliegen; hohe Zuverlässigkeit ist wenig wert, wenn das Ergebnis der Bewertung ein verzerrtes Bild vom betreffenden Fachgebiet und Prüfling liefert.

Zuverlässigkeit und Gültigkeit sind allerdings bedeutungslose Begriffe, wenn sie nicht mit Bezugspunkten, Beurteilungskriterien und/oder Leistungsstandards usw.



verknüpft sind. Wir können zwei Hauptprinzipien feststellen, nach denen solche Bezugspunkte und/oder Kriterien aufgestellt werden. Im formalen Bildungs- und Berufsbildungswesen wird für gewöhnlich die Durchschnittsleistung einer bestimmten Gruppe als Bezugsnorm genommen. Die zweite Möglichkeit, einen Bezugspunkt festzulegen, besteht darin, eine gegebene Leistung mit einem gegebenen Kriterium in Beziehung zu setzen. Kriterienbezogenes Prüfen setzt voraus, dass ein Gebiet von Kenntnissen und Fertigkeiten abgegrenzt und dann versucht wird, ausgehend von den auf diesem bestimmten Gebiet beobachteten Leistungen allgemeingültige Kriterien zu entwickeln (Popham 1973).

Die Lehren aus dem Prüfungswesen im formalen System lassen sich nutzen, um eine Reihe von Fragen und Themen aufzuwerfen, die für den Bereich des nicht-formalen Lernens relevant sind:

- a) Welche formativen oder summativen Funktionen sollen die neuen Methoden (und institutionellen Systeme) zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen erfüllen?
- b) Die Diversität der Lernprozesse und Lernkontexte wirft die Frage auf, ob in diesem Bereich dieselbe Art von Zuverlässigkeit erreicht werden kann wie in der formalen Bildung und Berufsbildung.
- c) Der kontextuelle und (teilweise) implizite Charakter des Lernens kompliziert das Streben nach Gültigkeit, und die Frage ist, ob die Methoden so angelegt und aufgebaut sind, dass sie diesem Problem gerecht werden.
- d) Die Frage der Bezugspunkte („Standards“) ist ein Schlüsselproblem, das gelöst werden muss. Sind die Grenzen von Wissensgebieten (einschließlich „Umfang“ und Inhalt der zugehörigen Kompetenzen) richtig abgesteckt?

Ob es zur Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen der Einführung neuer Werkzeuge und Instrumente bedarf oder ob wir mit alten Ansätzen an neue Aufgaben herangehen, ist eine offene Frage. Es besteht Grund zu der Annahme, dass wir es zumindest bis zu einem gewissen Grad mit einer Übernahme tradi-

tioneller Prüfungs- und Bewertungsmethoden in diesen neuen Bereich zu tun haben werden.

Institutionelle und politische Anforderungen

Die zukünftige Rolle von Systemen zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ist nicht nur eine Frage der methodologischen Qualität. Zuverlässige und gültige Methoden sind zwar wichtig, aber nicht ausreichend, um Einzelpersonen, Unternehmen und/oder Bildungseinrichtungen dazu zu bringen, Bewertungen zu vertrauen und diese zu akzeptieren. Das gilt besonders dann, wenn Bewertungen eine summative Rolle zugewiesen wird, indem sie den betreffenden Personen einen Kompetenznachweis verschaffen, mit dem sie sich um Stellen am Arbeitsmarkt oder in Bildungseinrichtungen bewerben können. Eine ganze Reihe von politischen und institutionellen Voraussetzungen muss erfüllt werden, um den fraglichen Bewertungen tatsächlich Wert zu verleihen. Dies kann zum Teil durch politische Entscheidungen zur Sicherung der Rechtsgrundlage für einschlägige Initiativen geschehen, sollte aber durch einen Prozess ergänzt werden, in dem Fragen des „Eigentums“ und der „Kontrolle“ sowie der „Nützlichkeit“ geklärt werden müssen. In dem Maße, wie wir vom reinen Experimentieren zur tatsächlichen Einführung dauerhafter Systeme übergehen, wird auch immer deutlicher, wie wichtig Beteiligung und Information sind (Eriksen 1995). Anders formuliert: Sind alle relevanten Beteiligten von Seiten der Regierung wie auch der Sozialpartner einbezogen?

Bewertungen nicht formal erworbener Kenntnisse sind demnach nicht nur nach technischen und instrumentellen Kriterien (Zuverlässigkeit und Gültigkeit), sondern auch nach normativen Kriterien (Legalität und Legitimität) zu beurteilen. Überdies ist die Akzeptanz von Bewertungen nicht formal erworbener Kompetenzen nicht nur eine Frage ihrer rechtlichen Stellung, sondern auch ihrer Legitimität.

Die Situation in Europa wird im Folgenden durch Beispiele aus fünf Länder-

„Ob es zur Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen der Einführung neuer Werkzeuge und Instrumente bedarf oder ob wir mit alten Ansätzen an neue Aufgaben herangehen, ist eine offene Frage. Es besteht Grund zu der Annahme, dass wir es zumindest bis zu einem gewissen Grad mit einer Übernahme traditioneller Prüfungs- und Bewertungsmethoden in diesen neuen Bereich zu tun haben werden.“

„Bewertungen nicht formal erworbener Kenntnisse sind (...) nicht nur nach technischen und instrumentellen Kriterien (Zuverlässigkeit und Gültigkeit), sondern auch nach normativen Kriterien (Legalität und Legitimität) zu beurteilen. Überdies ist die Akzeptanz von Bewertungen nicht formal erworbener Kompetenzen nicht nur eine Frage ihrer rechtlichen Stellung, sondern auch ihrer Legitimität.“



„Finnland, Norwegen, Dänemark und Schweden haben verschiedene Ansätze gewählt und arbeiten nach etwas unterschiedlichen Plänen. Diese Unterschiede ändern jedoch nichts an der Tatsache, dass alle vier Länder auf gesetzgeberischem und institutionellem Wege praktische Schritte unternommen haben, um die Verbindung zwischen der formalen Bildung und Berufsbildung und dem Lernen außerhalb der Schulen zu verstärken.“

gruppen und von Aktivitäten auf EU-Ebene dargestellt. Obwohl sich die Länder innerhalb jeder Gruppe in der Wahl ihrer methodologischen und institutionellen Ansätze etwas unterscheiden mögen, scheint die geographische wie auch institutionelle Nähe ein Voneinander-Lernen und bis zu einem gewissen Grad auch gemeinsame Lösungen anzuregen.

Deutschland und Österreich: der duale Systemansatz

Die deutsche und die österreichische Herangehensweise an die Frage der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen sind sich sehr ähnlich (CEDEFOP, Collingro et al., 1997, CEDEFOP, Mayer et al., 1999). Es ist interessant festzustellen, dass die beiden Länder, in denen das arbeitsbezogene Lernen höchst systematisch in das Bildungs- und Berufsbildungswesen integriert wurde (durch das duale System), diesem neuen Trend bisher sehr zögerlich gegenüber standen. Das ist einerseits ein Zeichen von Erfolg: Das duale System wird allgemein als erfolgreich angesehen, sowohl im Hinblick auf Pädagogik (Kombination von formalem und auf Erfahrung beruhendem Lernen) als auch Kapazität (es wird ein hoher Anteil der Altersgruppen erfasst). Andererseits scheint das bestehende, stark auf die Erstausbildung ausgerichtete System nur teilweise in der Lage zu sein, seine Funktionen auf die berufliche Weiterbildung und die sehr verschiedenartigen Ausbildungserfordernisse Erwachsener auszuweiten. Trotz alledem können wir eine beträchtliche Menge an projektbezogenen Experimenten und eine zunehmende Aufmerksamkeit für diese Fragen beobachten. Die Diskussion über die Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ist in Deutschland und Österreich eng verknüpft mit der Diskussion über die Modularisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Griechenland, Italien, Spanien und Portugal: der mediterrane Ansatz

Die allgemeine Einstellung zur Einführung von Methoden und Systemen zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ist in Griechenland, Italien, Spanien und Portugal positiv (CEDEFOP, Turner, 2000,

CEDEFOP, Di Fransesco, 1999, CEDEFOP, Castillo et al., 2000). Sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich wird die Nützlichkeit solcher Praktiken eindeutig betont. Das riesige Reservoir an nicht formal erworbenen Kompetenzen, das für erhebliche Teile der Wirtschaft in diesen Ländern die Grundlage abgibt, muss sichtbar gemacht werden. Dabei geht es nicht nur darum, die Nutzung vorhandener Kompetenzen zu erleichtern, sondern auch um die Frage, wie sich die Qualität derselben verbessern lässt. Methoden zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen können als Werkzeuge zu einer Qualitätsverbesserung betrachtet werden, die nicht nur einzelnen Arbeitnehmern und Unternehmen, sondern ganzen Wirtschaftszweigen zugute kommt. Diese Länder zeigen auch, dass es von der Absicht zur Durchführung ein weiterer Schritt ist. So wurden zwar durch mehr oder minder weitreichende Bildungsreformen rechtliche und politische Maßnahmen getroffen, aber die tatsächliche Einführung von Bewertungs- und Anerkennungsverfahren ist bisher nicht sehr weit gediehen. Die kommenden Jahre werden zeigen, ob die fast einhellig geäußerten guten Absichten in eine Praxis umgesetzt werden, die den Menschen und Unternehmen tatsächlich nützt und dient.

Finnland, Norwegen, Schweden und Dänemark: der nordische Ansatz

Von einem „nordischen Modell“ kann man, zumindest im strengen Sinne, nicht sprechen (CEDEFOP, Haltia et al., 2000, CEDEFOP, Pape, 1999, CEDEFOP, Nielsen, 1999). Finnland, Norwegen, Dänemark und Schweden haben verschiedene Ansätze gewählt und arbeiten nach etwas unterschiedlichen Plänen. Diese Unterschiede ändern jedoch nichts an der Tatsache, dass alle vier Länder auf gesetzgeberischem und institutionellem Wege praktische Schritte unternommen haben, um die Verbindung zwischen der formalen Bildung und Berufsbildung und dem Lernen außerhalb der Schulen zu verstärken. Obwohl manche Teile dieser Strategie schon länger bestanden, fanden die wichtigsten Initiativen erst in den letzten Jahren statt, die meisten seit 1994/95. Das Voneinander-Lernen ist zwischen diesen Ländern sehr ausgeprägt und hat in den letzten zwei bis drei Jahren sogar noch



zugenommen. Der Einfluss der finnischen und norwegischen Ansätze auf die jüngsten schwedischen Dokumente veranschaulicht dies. Finnland und Norwegen sind eindeutig dabei, das nicht-formale Lernen als Teil einer allgemeinen Strategie des lebenslangen Lernens institutionell zu integrieren. Die in Schweden und Dänemark vorgelegten Pläne deuten darauf hin, dass sich diese beiden Länder in dieselbe Richtung bewegen und die Frage des nicht-formalen Lernens in den kommenden Jahren stärker in den Mittelpunkt stellen werden.

Das Vereinigte Königreich, Irland und die Niederlande: der NVQ-Ansatz (System nationaler beruflicher Qualifikationen)

Im Vereinigten Königreich, in Irland und den Niederlanden (CEDEFOP, SQA, 1998, CEDEFOP, Klarus et al., 2000, CEDEFOP, Lambkin et al., 1998) können wir eine starke Akzeptanz eines outputorientierten, leistungsbezogenen Modells allgemeiner und beruflicher Bildung beobachten. Allgemeine Akzeptanz des Lernens außerhalb der formalen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen als gültiger und wichtiger Weg zur Aneignung von Kompetenzen ist ein Grundmerkmal in diesen Ländern. Hinterfragt wird jedoch, wie ein solches System verwirklicht werden sollte. Die britischen und niederländischen Erfahrungen veranschaulichen einige der institutionellen, methodologischen und praktischen Probleme, die mit der Einrichtung eines zur Integration des nicht-formalen Lernens geeigneten Systems verbunden sind. Die Aufgabe, einen akzeptablen Qualifikationsstandard zu entwickeln, scheint die erste und vielleicht schwerste Hürde zu sein (Wolf 1995). Solange Bewertungen kriterienbezogen sein sollen, ist die Qualität des Standards äußerst wichtig. Die britischen Erfahrungen machen einige der Schwierigkeiten, zwischen zu allgemeinen und zu spezifischen Beschreibungen und Definitionen von Kompetenzen das rechte Maß zu finden, deutlich. Die zweite große Herausforderung, die aus unserem Material über das Vereinigte Königreich und die Niederlande deutlich wird, sich aber in dem über die irischen Erfahrungen nicht widerspiegelt, hängt mit dem klassischen Bewertungsanspruch der Zuverlässigkeit und Gültigkeit zusammen. In dem uns

vorliegenden Material sind die Probleme deutlich demonstriert, die Antworten jedoch, sofern es welche gibt, nicht so klar definiert. Alle drei Länder stützen sich in ihrer Berufsbildung auf modularisierte Systeme - ein Faktor, der die schnelle und groß angelegte Einführung von Methoden und Institutionen in dem Bereich zu begünstigen scheint.

Frankreich und Belgien: „Öffnung“ von Diplomen und Zeugnissen

Frankreich kann in verschiedener Hinsicht als eines der am weitesten fortgeschrittenen europäischen Länder im Bereich der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen bezeichnet werden. Belgien war weniger aktiv, hat jedoch in den letzten Jahren eine Reihe von Initiativen unternommen, die zum Teil von den französischen Erfahrungen beeinflusst waren (CEDEFOP, Vanheerswyngheles, 1999, CEDEFOP, Feutrie, 1998). Die ersten französischen Initiativen wurden schon 1985 ergriffen, als man das System der *bilan de compétence* (Kompetenzbilanz) einführte. Zweck der *bilan* ist es, Arbeitgeber und Arbeitnehmer bei der Ermittlung und Bewertung beruflicher Kompetenzen zu unterstützen, um sowohl die Laufbahnentwicklung als auch die innerbetriebliche Nutzung von Kompetenzen zu fördern. Die zweite wichtige französische Initiative war die „Öffnung“ des nationalen Berufsbildungssystems gegenüber Kompetenzen, die außerhalb der formellen Einrichtungen erworben wurden. Seit 1992 können berufliche Befähigungsnachweise (*Certificats d'aptitude professionnelle*) verschiedenen Niveaus auf Grund von Bewertungen nicht-formal und früher erworbener Kompetenzen erlangt werden. 2001 soll ein neues, vom Arbeits- und Sozialministerium auf den Weg gebrachtes Gesetz in Kraft treten, das den Einzelnen das Recht gibt, ihre früher und nicht formal erworbenen Kompetenzen bewerten und anerkennen zu lassen. Dieses Gesetz wird den französischen Ansatz auf diesem Gebiet erweitern und es ermöglichen, ganze Abschlüsse durch nicht-formales Lernen zu erwerben. Eine dritte wichtige Initiative wurde von den französischen Industrie- und Handelskammern ergriffen mit dem Ziel, Verfahren und Standards für eine vom formalen Bildungs- und Berufsbildungssystem unabhängige Bewertung

„Die britischen und niederländischen Erfahrungen veranschaulichen einige der institutionellen, methodologischen und praktischen Probleme, die mit der Einrichtung eines zur Integration des nicht-formalen Lernens geeigneten Systems verbunden sind. Die Aufgabe, einen akzeptablen Qualifikationsstandard zu entwickeln, scheint die erste und vielleicht schwerste Hürde zu sein.“



„Initiativen auf europäischer Ebene hatten zweifellos wichtigen Anteil daran, das Thema stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Politiker zu rücken. Das Weißbuch „Lehren und Lernen“ (Europäische Kommission 1995) half, die Fragestellung klar zu definieren, und hat auf diese Weise den Prozess auf nationaler und sektoraler Ebene unterstützt. Die daraus resultierenden Programme (hauptsächlich Leonardo da Vinci und ADAPT) haben eine beispiellose Experimentierfähigkeit in Gang gesetzt und finanziert.“

zu schaffen (Colardyn 1999). Indem man als Ausgangspunkt die europäische Norm EN 45013 für Verfahren zur Zertifizierung von Mitarbeitern anwandte, wurden wichtige Erfahrungen gewonnen. Ähnliche Aktivitäten auf Grundlage der EN 45013 sind in Belgien im Gange.

EU-Ansätze

Initiativen auf europäischer Ebene hatten zweifellos wichtigen Anteil daran, das Thema stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Politiker zu rücken. Das Weißbuch „Lehren und Lernen“ (Europäische Kommission 1995) half, die Fragestellung klar zu definieren, und hat auf diese Weise den Prozess auf nationaler und sektoraler Ebene unterstützt. Die daraus resultierenden Programme (hauptsächlich Leonardo da Vinci und ADAPT) haben eine beispiellose Experimentierfähigkeit in Gang gesetzt und finanziert. Die EU hat sich zwar nicht unmittelbar in die Bemühungen um den Aufbau nationaler Systeme eingemischt, aber eindeutig das Interesse an dem Thema gesteigert und auch einen praktischen Beitrag geleistet, indem sie methodologische und institutionelle Experimente unterstützte. Das bedeutet nicht, dass die besondere Strategie des Weißbuches, die auf europäische Standards und einen europäischen persönlichen Kompetenzausweis abhebt, umgesetzt wurde (Europäische Kommission 2000). Ein wichtiger Grund dafür ist die Vermischung der Ziele in der ursprünglichen Aufgabenstellung. Auf der einen Seite wurde der persönliche Kompetenzausweis als summativer Ansatz vorgestellt, mit dem ein neuer und flexiblerer Qualifikations- und Kompetenznachweis eingeführt werden sollte. Auf der anderen Seite wurde der Bedarf nach neuen Bewertungsmethoden mit der Notwendigkeit begründet, ein breiteres Spektrum von Kompetenzen zu ermitteln und zu nutzen, was wir als formatives Ziel bezeichnen können, das im Wesentlichen der Unterstützung des Lernprozesses gilt. Wenn wir uns das Leonardo-da-Vinci-Experiment ansehen, stellen wir fest, dass das erste Ziel nur in begrenztem Umfang ausgearbeitet und verfolgt wurde. Wo immer sich ein summatives Element finden lässt, ist es in der Regel eindeutig auf bestehende

ationale Qualifikationssysteme bezogen oder auf einen bestimmten Sektor oder Beruf beschränkt. Der formative Aspekt dagegen hat sich als ein Hauptanliegen herausgestellt. Nicht in Form ausgedehnter supranationaler Systeme, sondern in Form praktischer Werkzeuge für einzelne Arbeitgeber und/oder Arbeitnehmer. Die Öffnung für Initiativen seitens einer großen Vielfalt von Akteuren, für Fragen und Methodologien ging von einer „niedrigen“ institutionellen Ebene aus, auf der formative Belange und Fragen dominierten. Oder, um es mit anderen Worten auszudrücken: Die Projektaktivitäten spiegeln die Prioritäten von Unternehmen und Sektoren wider, nicht die Prioritäten nationaler Ministerien.

Was hat diese Welle der Aktivität, von der die meisten europäischen Länder fast gleichzeitig erfasst wurden, ausgelöst? Um das zu beantworten, müssen wir uns die politischen und institutionellen Ziele, Entwicklungen und Herausforderungen genauer ansehen. Wir werden im Folgenden auf drei Aspekte eingehen.

Neuordnung der allgemeinen und beruflichen Bildung

Ein System für das lebenslange Lernen einzurichten erfordert, dass man sich stärker mit der Verbindung zwischen den verschiedenen Formen des Lernens auf den verschiedenen Lerngebieten in den verschiedenen Phasen des Lebens befasst. Während das formale System immer noch sehr stark auf die allgemeine und berufliche Erstausbildung ausgerichtet ist, muss ein System des lebenslangen Lernens dem Anspruch gerecht werden, ein breites Spektrum formaler und nicht-formaler Lernbereiche miteinander zu verbinden. Dies ist notwendig, um den individuellen Bedarf der Menschen nach ständiger und vielfältiger Erneuerung ihres Wissens und den Bedarf der Unternehmen an einem breiten Angebot von Kenntnissen und Kompetenzen zu erfüllen - also eine Art Wissensreservoir zu schaffen, um für das Unerwartete gerüstet zu sein. Die Frage der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen ist ebenfalls äußerst wichtig. Kompetenzen müssen sichtbar gemacht werden, wenn sie vollständig in solch eine umfassendere Strategie für die Wissensreproduktion und -erneuerung integriert werden sollen.



Schlüsselqualifikationen

Obwohl sie normalerweise als zwei getrennte Angelegenheiten behandelt werden, sind die Frage, wie man Schlüsselqualifikationen definiert, ermittelt und entwickelt, und das Problem, wie man nicht formal erworbene Kompetenzen bewertet, eng miteinander verwandt. Wir vertreten die Auffassung, dass diese beiden Fragestellungen verschiedene Aspekte desselben Gegenstands betreffen. In beiden Fällen können wir eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Lern- und Wissenserfordernisse einer Gesellschaft beobachten, die durch einen noch nie dagewesenen organisatorischen und technologischen Wandel gekennzeichnet ist. Methoden und Systeme zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen können als praktische Werkzeuge betrachtet werden, um Schlüsselqualifikationen sichtbar und stärker zu machen. Die Bezeichnungen „informelles“ und „nicht-formales Lernen“ sind jedoch nicht sehr hilfreich in dieser Hinsicht. „Nicht-formales Lernen“ ist ein „negativer“ Begriff insofern, als er die Negation von etwas anderem darstellt. Er gibt kaum positiven Aufschluss über Inhalt, Profil oder Qualität. Der Begriff ist dennoch wichtig, weil er auf die reiche Vielfalt der Lerngebiete und -formen außerhalb der formalen Bildung und Berufsbildung aufmerksam macht. Eine engere Verknüpfung mit der Frage der Schlüsselqualifikationen könnte daher sinnvoll sein und dem Ganzen mehr Richtung geben. Die Verknüpfung der Bereiche des formalen und des nicht-formalen Lernens kann als Weg zur Erreichung und Verwirklichung der mit dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ ausgedrückten Ziele betrachtet werden.

Lösungen suchen Probleme: eine angebotsgesteuerte Entwicklung?

Die Entwicklung von Mess- und Bewertungsmethoden lässt sich nur in wenigen Fällen als nachfragebedingt oder von unten nach oben angestoßen beschreiben. Wenn wir uns die zweite Hälfte der 90er Jahre ansehen, in der dieser Trend an Schwung und Stärke gewann, dann war es die Existenz von Programmen wie ADAPT und Leonardo da Vinci, die auf europäischer und sektoraler Ebene zur Aufstellung und Änderung der „Bewer-

tungsagenda“ beitrug. Die Verfügbarkeit „frischen Geldes“, verbunden mit einer begrenzten Anzahl spezifischer Prioritäten, regte sehr viele Institutionen an, sich an der Entwicklung von Instrumenten und Werkzeugen zu beteiligen. Wiewohl die Ergebnisse dieser Projekte von unterschiedlicher Qualität sein mögen, sollte ihr langfristiger Einfluss auf die Agenda der beteiligten Organisationen und Institutionen nicht unterschätzt werden. Die nächste Zeit wird zeigen, ob diese angebotsgesteuerte Entwicklung Nutzer findet - zum Beispiel auf Sektor- und Unternehmensebene -, die die hineingesteckte Mühe würdigen.

Die Beantwortung der Frage, warum das Interesse an nicht formal erworbenen Kompetenzen zugenommen hat, liefert noch keine Antwort auf die Frage, wie wir die positiven Elemente dieser Entwicklung unterstützen und verstärken können. Nach den theoretischen Erläuterungen im ersten Teil des Berichts können die anstehenden Herausforderungen zum einen als methodologisch (Wie ist zu messen?) und zum anderen als politisch/institutionell (Wie sind Akzeptanz und Legitimität sicherzustellen?) definiert werden.

Methodologische Anforderungen

Welche Funktionen sollen die neuen Methoden (und institutionellen Systeme) zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen erfüllen? Sprechen wir von einer formativen Rolle, bei der die Instrumente und Werkzeuge dazu benutzt werden, die Lernprozesse von Personen und Unternehmen zu leiten, oder sprechen wir von einer begrenzteren, summativen Rolle, bei der nicht formal erworbene Kompetenzen zwecks möglicher Aufnahme in das formale Bildungs- und Berufsbildungssystem geprüft werden sollen? Der Zweck der Bewertungen im nicht-formalen wie im formalen Bereich ist entscheidend für die zu treffende Auswahl der Methoden und für den letztendlichen Erfolg des Ganzen. Eine erfolgreiche Entwicklung von Methoden und Systemen setzt voraus, dass diese Funktionen klar verstanden und auf konstruktive und realistische Weise kombiniert und/oder getrennt werden.

Die Diversität der Lernprozesse und -kontexte macht es schwierig, dieselbe Art

„Obwohl sie normalerweise als zwei getrennte Angelegenheiten behandelt werden, sind die Frage, wie man Schlüsselqualifikationen definiert, ermittelt und entwickelt, und das Problem, wie man nicht formal erworbene Kompetenzen bewertet, eng miteinander verwandt (...) diese beiden Fragestellungen (betreffen) verschiedene Aspekte desselben Gegenstands.“

„Die Diversität der Lernprozesse und -kontexte macht es schwierig, dieselbe Art von Zuverlässigkeit wie bei standardisierten Tests (beispielsweise Multiple-Choice-Verfahren) zu erreichen. Die Frage lautet, wie (und welche spezifische Art von) Zuverlässigkeit in diesem neuen Bereich angestrebt werden sollte. Zuverlässigkeit sollte durch Bemühen um größtmögliche Transparenz des Bewertungsvorgangs (Standards, Verfahren usw.) angestrebt werden.“



„Der stark kontextuelle und (teilweise) implizite Charakter des nicht-formalen Lernens kompliziert das Streben nach Gültigkeit. Es besteht eine akute Gefahr, etwas anderes zu messen als beabsichtigt ist. Die Hauptsache ist, ein verzerrtes Bild vom Prüfling und vom geprüften Wissensgebiet zu vermeiden und nach Authentizität zu streben.“

„Einige Grundkriterien müssen erfüllt werden, wenn der Nachweis des nicht-formalen Lernens zusammen mit dem Nachweis der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung akzeptiert werden soll. Als erstes müssen alle Beteiligten gehört werden, wenn Systeme dieser Art eingerichtet und betrieben werden. (...) Zweitens muss relevante Information in den Prozess eingespeist werden. (...) Drittens ist die Transparenz der Strukturen und Verfahren sehr wichtig. Es ist möglich, Strukturen zu schaffen, bei denen die Rollenverteilung (Standardsetzung, Bewertung, Einspruch, Qualitätskontrolle) klar definiert und erkennbar ist. Transparenz der Verfahren ist ein „Muss“, wenn Akzeptanz und Legitimität erreicht werden sollen.“

von Zuverlässigkeit wie bei standardisierten Tests (beispielsweise Multiple-Choice-Verfahren) zu erreichen. Die Frage lautet, wie (und welche spezifische Art von) Zuverlässigkeit in diesem neuen Bereich angestrebt werden sollte. Zuverlässigkeit sollte durch Bemühen um größtmögliche Transparenz des Bewertungsvorgangs (Standards, Verfahren usw.) angestrebt werden. Zuverlässigkeit könnte auch durch Einführung systematischer und transparenter Qualitätssicherungspraktiken auf sämtlichen Ebenen und in allen Funktionen gefördert werden.

Der stark kontextuelle und (teilweise) implizite Charakter des nicht-formalen Lernens kompliziert das Streben nach Gültigkeit. Es besteht eine akute Gefahr, etwas anderes zu messen als beabsichtigt ist. Die Hauptsache ist, ein verzerrtes Bild vom Prüfling und vom geprüften Wissensgebiet zu vermeiden und nach Authentizität zu streben. Methodologien müssen die Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe widerspiegeln; sie müssen geeignet sein, das individuell und kontextuell Spezifische zu erfassen.

Die Frage der Bezugspunkte („Standards“) ist ein großes Problem bei der Bewertung des formalen wie auch des nicht-formalen Lernens. Während die Bezugnahme auf eine Norm (ermittelt aus der Leistung einer Gruppe/Population) im Zusammenhang mit der Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen auf Grund der Vielfalt der einzubeziehenden Kompetenzen nicht ernsthaft erörtert wurde, steht die Frage der kriterien- oder wissensgebietsbezogenen Bewertung im Mittelpunkt. Die Abgrenzung der Kompetenzbereiche bzw. Wissensgebiete (ihres Umfangs und Inhalts) und die Frage, in welcher Art und Weise Kompetenzen innerhalb dieser Bereiche zum Ausdruck kommen können, sind von entscheidender Bedeutung. Je größer der Bereich, desto größer die Herausforderung, authentische Bewertungsansätze zu entwerfen. Dies führt uns in vieler Hinsicht wieder zur Frage nach den zu erfüllenden Funktionen zurück: Wollen wir Lernprozesse verbessern oder wollen wir Befähigungsnachweise (Papiere von Wert) ausstellen? Beide Zwecke sind höchst legitim und nützlich. Die Aufstellung von Bezugspunkten wird sich allerdings, je nach dem gewählten Zweck, erheblich unterscheiden.

Politische und institutionelle Anforderungen

Sobald die erste methodologische Anforderung durch Beantwortung der Frage nach Zweck und Funktion (siehe oben) erfüllt ist, könnte die institutionelle und politische Umsetzung mit Hilfe von zwei Hauptstrategien unterstützt werden. Die eine hat das „institutionelle Gefüge“, die andere das „Voneinander-Lernen“ zum Schwerpunkt.

Institutionelles Gefüge: Einige Grundkriterien müssen erfüllt werden, wenn der Nachweis des nicht-formalen Lernens zusammen mit dem Nachweis der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung akzeptiert werden soll. Als erstes müssen alle Beteiligten gehört werden, wenn Systeme dieser Art eingerichtet und betrieben werden. Da Systeme zur Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen unmittelbare Auswirkungen auf das Lohn- und Gehaltsgefüge wie auch auf die Stellen- und Postenverteilung am Arbeitsmarkt haben werden, spielt in dieser Angelegenheit selbstverständlich auch der Interessensausgleich eine Rolle. Obwohl sie bisher noch nicht sehr beachtet wurde, wird die Frage, wer einbezogen und wer gehört werden soll, in der nächsten Zeit von entscheidender Bedeutung sein. Zweitens muss relevante Information in den Prozess eingespeist werden. Zur Frage der Repräsentation, der Definition und Artikulation von Standards und Bezugspunkten (im besonderen) bedarf es ausreichender und ausgewogener Informationen. Drittens ist die Transparenz der Strukturen und Verfahren sehr wichtig. Es ist möglich, Strukturen zu schaffen, bei denen die Rollenverteilung (Standardsetzung, Bewertung, Einspruch, Qualitätskontrolle) klar definiert und erkennbar ist. Transparenz der Verfahren ist ein „Muss“, wenn Akzeptanz und Legitimität erreicht werden sollen. Sowohl die Forscher als auch die Politiker müssen in nächster Zukunft auf all diese Fragen aufmerksam gemacht werden.

Voneinander-Lernen sollte angestrebt und unterstützt werden, zwischen Projekten, Institutionen und Ländern. Ein solches Lernen findet bereits in beträchtlichem Umfang auf verschiedenen Ebenen statt. Doch wie schon in anderen Teilen dieses Berichts und insbesondere in Bezug auf die Aktivitäten auf europäischer Ebene ge-



sagt, sind die Möglichkeiten des Voneinander-Lernens viel größer als das, was bisher auf diesem Gebiet konkret und tatsächlich erreicht wurde. Bei der Einrichtung von Mechanismen für solches Lernen müssen die verschiedenen zu erfüllenden Zwecke und Funktionen bedacht

werden. Sehr notwendig ist es auch, die Koordination zu verstärken und Aktivitäten zu unterstützen (auf europäischer wie auf nationaler Ebene), um die aus zahlreichen bestehenden Projekten, Programmen und institutionellen Reformen gewonnenen Erfahrungen zu verwerten.

Bibliographie

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Beschluss des Rates vom 6. Dezember 1994 über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft [Leonardo da Vinci] (94/819/EG), ABl. L 340 vom 29.12.1994, S. 8

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Programm Leonardo da Vinci, Allgemeiner Aufruf zur Einreichung von Anträgen, ABl. C 60 vom 29.2.1996, S. 16

Airasian, P.W., Classroom assessment, McGraw Hill, 1991, New York

Bjørnåvold, J., Die Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen, in: *Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“* Nr. 12, September-Dezember 1997/III, EUR-OP, Luxemburg.

Bjørnåvold, J., Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz, in: *Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“* Nr. 12, September-Dezember 1997/III, EUR-OP, Luxemburg

Bjørnåvold, J., Validität, Reliabilität und Legitimität nicht formalen Lernens, in: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel - ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*, Referenzdokument, S. 222-233, EUR-OP, 1998, Luxemburg

Black, P., *Testing: Friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, 1998, London

Bloom, B.S., Engelhardt, M.D., Furst, E.J., Hill, W.J. und Kratwohl, D.R. Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain, David McKay, 1956, New York

Broekhoven, S. und Herwijnen, A., *EVK versus EVC? Assessment of non-formal learning in the Dutch private sector*, Thesis Educational Sciences, Universität Nijmegen, 1999, Nijmegen

Carneiro, R. und Conceição, P., *Learning by doing and formalized learning: a case study of contrasting industrial development patterns in the Portuguese industry*, unveröffentlichter Entwurf, Lissabon und Austin, Texas

Colardyn, D., *Steps towards reliable measurement and recognition of skills and competences of workers*, Konferenzvorlage, Verband der französischen Industrie- und Handelskammern, 1999, Paris

Cullen, J. und Jones, *State of the art on approaches in the United States of accreditation of competences*

through automated cards, The Tavistock Institute, 1997, London

Dehnbostel, P., Markert, W., Novak H., (Hrsg.), *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung - Beiträge zu einem kontroversen Konzept*, Kieser Verlag, 1999, Neusäss

Department for Education and Employment (DfEE), *A study to improve the operation of accreditation of prior learning (APL) in the NVQ/SVQ system*, internes Arbeitspapier, 1997, Sheffield

Drexel, I., Die bilans de compétences - ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich, in: *Kompetenzentwicklung '97*, Waxmann, 1997, Berlin

Engeström, Y., *Learning by expanding*, Orienta-Konsultit OY, 1987, Helsinki

Engeström, Y., Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practise, in: Chaiklin, S. und Lave, J., *Understanding practise, perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, 1993, Cambridge

Engeström, Y., *Training for change: New approach to institution and learning in working life*, Internationales Arbeitsamt, 1994, Genf

Eraut, M., *The assessment of NVQs*, University of Sussex, 1996, Sussex

Eriksen, E.O., *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*, Tano, 1995, Bergen

Eriksen, E.O. und Weigard, J., *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*, Fagbokforlaget, 1999, Bergen

Europäische Kommission, *Weißbuch: Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, 1995, Brüssel/Luxemburg.

Europäische Kommission, *A European skills accreditation system*, interne Informationsschrift, 1996, Brüssel

Europäische Kommission, *Umsetzung des Weißbuchs „Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“*, Bericht der Kommission, KOM(1999) 750 endg., 10.1.2000, Brüssel

Europäische Kommission, *Strategien für Beschäftigung in der Informationsgesellschaft*, Mitteilung der Kommission, KOM(2000) 48 endg., 4.2.2000, Brüssel.

Europäischer Rat (Lissabon), *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*, 23. und 24. März 2000

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Perker, H. und Ward, C., *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience*, EUR-OP, 1994, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Collingro, P., Heitmann, G. und Schild, H., *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen - Deutschland*, EUR-OP, 1997, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Feutrie, M., *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel - France*, EUR-OP, 1998, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Lambkin, A. und Kerr, D., *Accreditation of prior learning - Ireland*, EUR-OP, 1998, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Bjørnåvold, J., *Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen*, EUR-OP, 1997, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Di Fransesco, G., *Identification, assessment and recognition of non-formal learning - Italy*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, 1999, Thessaloniki

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Nielsen, S.P., *Identification, assessment and recognition of non-formal learning - The case of Denmark*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, 1999, Thessaloniki

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Vanheerswynghels, A., *Identification, assessment and recognition of non-formal learning - The case of Belgium*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, 1999, Thessaloniki

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Mayer, K., Jerome, G. und Lassnigg, L., *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht-formellen Lernprozessen - Österreich*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, 1999, Thessaloniki

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Forssen, L. und Petersson, B., *Identification, assessment and recognition of non-formal learning - The case of Sweden*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, 1999, Thessaloniki



Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Portugal*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, 1999, Thessaloniki

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Pape, A., *Section 20: Crafts examination on the basis of documented non-formal qualifications. Experiences from Norway*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, 1999, Thessaloniki

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Turner, C., *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Greece*, EUR-OP, 2000, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Scottish Qualifications Authority (SQA), *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – United Kingdom*, EUR-OP, 1998, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Castillo, J.J., Pumarino, A., Santos, M., *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Spain*, EUR-OP, 2000, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Haltia, P., Puustelli, P., *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Finland*, 2000, EUR-OP, Luxemburg

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Klarus, R. und Nieskens, M., *Concepts of reliability and validity related to accreditation of informal and non-formal learning*, EUR-OP, 2000, Luxemburg

European Accreditation of Certification (EAC), *Guidelines on the application of European Norm 45013*, EAC Sekretariat, 1995, Borås, Schweden

Guildford Educational Services Ltd., *Evaluation of objective one pilot projects*, Bericht an die Europäische Kommission, 1999, Guildford

Haltia, P. und Hämäläinen, V., *Näyttötutkinnoissa vaadittavien pätevyyksien määrittely ja tuottamaisen yhteydet*, Universität Turku, 1999, Turku

ISFOL, Angeli, F., *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, 1998, Mailand

Kämäräinen, P., *Key Qualifications and new learning concepts; a paradigm shift in the curriculum development for vocational education and training*, IVETA-Konferenz '99, 1999, Sydney

Klarus, R., *Competenties erkennen*, CINOP, 1998, 's-Hertogenbosch

Lave, J. und Wenger, E., *Situated learning; Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 1991, Cambridge

Méhaut, P., *Le diplôme, une norme multivalent*, in: Möbus, M. und Verdier, E., *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, L'Harmattan, 1997, Paris

Merle, V., *Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme. Welche Modelle sind vorstellbar, und welche Herausforderungen birgt dieser Bereich für Frankreich?* in: *Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“* Nr. 12, September-Dezember 1997/III, EUR-OP, Luxemburg

Mertens, D., *Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem*, Studie für den Europarat, 1972, Erlangen

Molander, B., *Kunskap i handling*, Daidalos, 1993, Göteborg

OECD, *Reviews of national policies for education – Austria*, 1995, Paris

Polanyi, M., *The tacit dimension*, Anchor Press, Garden City, 1966, New York

Polanyi, M., *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*, Chicago, University of Chicago Press, 1958

Popham, W.J., *Educational evaluation*, Allyn and Bacon, 1993, Boston

Simon, H., *The structure of ill structured problems*, in: *Artificial Intelligence* Nr. 4, 1973, S. 181-201, New-Holland Publishing Company

Skule, S. und Reichborn, A.N., *Laerende Arbeid. En kartlegging av laerevilkar i norsk arbeidsliv*, FAFO, 2000, Oslo

Tjänstmännens centralorganisation (TCO), *Värderat vetande, validering av kompetens – att bedöma poch erkenna kunande*, 1999, Stockholm

Undervisningsministeriet, *Adult learning in Denmark*, 1997, København

Utbildningsdepartementet, *Validering av utländsk yrkeskompetens. Statens offentliga utredningar*, 1998, Stockholm

Wolf, A., *Competence-based assessment*, Open University Press, 1995, London



Das Für und Wider der „Basisqualifikation“: Eine Grundausstattung mit Kompetenzen für alle



Ben Hövels
ITS, Niederlande

Einleitung

In den Niederlanden gehört das Prinzip einer Basisqualifikation für alle seit einiger Zeit zu den wichtigen politischen Grundsätzen der Qualifizierungsoffensive des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft. Dies hat sich in der Vergangenheit in verschiedenen politischen Strategien niedergeschlagen. Sie befassen sich beispielsweise mit dem vorzeitigen Schulabbruch, der internen Erfolgsquote der berufsbildenden Sekundarstufe, der Beziehung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt und der Fortbildung Erwerbstätiger und Arbeitsuchender. Prinzipiell wird in diesem Zusammenhang die zweite Ebene der nationalen Qualifikationsstruktur für Berufsbildung als Bezugspunkt genommen. Im Wesentlichen geht es darum, dass möglichst viele Menschen Kompetenzen erwerben, die sie als Mindestvoraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt und für den Verbleib dort benötigen.

Die politischen Anstrengungen zur Umsetzung der Forderung nach einer Basisqualifikation für alle hatten in den vergangenen Jahren zweifellos eine große katalytische Wirkung, die auch in die Zukunft hineinreichen wird. Möglicherweise wird dieser Grundsatz aber zu streng gehandhabt, zu sehr verabsolutiert, was schließlich zu Missverständnissen führt, beispielsweise zu der Annahme, dass das Fehlen einer Basisqualifikation dem Abbruch der Schulausbildung gleichzusetzen sei.

In diesem Artikel soll mit der Analyse von Wert und Bedeutung der Basisqualifika-

tion für alle unter den gegenwärtigen Bedingungen eine erste Bilanz gezogen werden.

Zur Information über die Hintergründe werden zunächst die Vorgeschichte und die Zuständigkeiten untersucht. Anschließend wird das Für und Wider eines strikten Beharrens auf dem Konzept einer Basisqualifikation für alle erörtert. Die Schlussfolgerungen am Ende des Artikels beschreiben, wie ein den derzeitigen Erkenntnissen angepasstes politisches Engagement aussehen könnte.

Vorgeschichte und Engagement

Bereits im Jahre 1984 fand im Rahmen der Wagner-Kommission eine offene Konsultation (Open Overleg Wagner) statt, bei der der Schluss gezogen wurde, dass Regierung, Sozialpartner und Bildungssektor gemeinsam dafür Sorge tragen sollten, dass alle jungen Menschen in den Niederlanden die Möglichkeit zum Erwerb einer beruflichen Qualifikation auf der Ebene der „angehenden Fachkraft“ erhalten sollten. Der Grund hierfür war die Bedeutung, die die Wagner-Kommission der Förderung des (beruflichen) Bildungsniveaus der Erwerbstätigen mit dem Ziel der Belebung der Wirtschaft, der Schaffung von Arbeitsplätzen und der Bekämpfung der (Jugend-)Arbeitslosigkeit beimaß. Nicht zufällig formulierte die Wagner-Kommission ihre Empfehlungen zu der Zeit, als auch die mittlerweile berühmte „Vereinbarung von Wassenaar“ (1982) zwischen wichtigen Sozialpartnern geschlossen wurde.

In den Niederlanden gehört das Prinzip einer Basisqualifikation für alle seit einiger Zeit zu den wichtigen politischen Grundsätzen. Im Wesentlichen geht es darum, dass möglichst viele Menschen Kompetenzen erwerben, die sie als Mindestvoraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt und für den Verbleib dort benötigen. Die politischen Anstrengungen zur Umsetzung der Forderung nach einer Basisqualifikation für alle hatten in den vergangenen Jahren zweifellos eine große katalytische Wirkung, die auch in die Zukunft hineinreichen wird. Möglicherweise wird dieser Grundsatz aber zu streng gehandhabt. In diesem Artikel soll mit der Analyse von Wert und Bedeutung der Basisqualifikation für alle unter den gegenwärtigen Bedingungen eine erste Bilanz gezogen werden.



Die Forderung nach einer „Basisqualifikation für alle“ wurde erstmals 1990 von der Rauwenhoff-Kommission auf die politische Tagesordnung gesetzt. Diese Kommission war es auch, die das entscheidende Kriterium recht klar definierte und diese Qualifikation mit dem Abschluss der Grundstufe im Lehrlingswesen (der heutigen zweiten Ebene der nationalen Qualifikationsstruktur für Berufsbildung) verglich. Sie empfiehlt eine Basisqualifikation für alle (Schulabgänger, Erwerbstätige, Arbeitsuchende) als absolute politische Priorität, mit der die Beziehung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt verbessert werden soll. Obwohl zum Teil von internationalen Organisationen, wie der OECD, verbreitete Beweggründe wirtschaftlicher Art vorherrschend zu sein scheinen, werden zwei Aspekte ausdrücklich berücksichtigt: die Nachfrage- und die Angebotsseite des Arbeitsmarkts, insbesondere der Bedarf an Qualifikationen aufseiten der Unternehmen/Einrichtungen sowie der (potenziellen) Teilnehmer. Die Kommission beschreibt dies als ausgewogenere Beteiligung an der allgemeinen und beruflichen Bildung, die in jedem Fall in einem kontinuierlichen Angebot zur Förderung einer bestimmten Basisqualifikation zum Ausdruck kommt, mit der alle Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten und über eine Grundlage verfügen, auf der sie durch Fortbildung im Beruf aufbauen können.

Die Richtigkeit der Empfehlung der Rauwenhoff-Kommission fand einerseits in den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in dem Arbeitssystem (Höherqualifizierung, Flexibilisierung, Individualisierung usw.) und andererseits in den soziokulturellen Entwicklungen (kulturpolitischen Zielsetzungen, Teilnahme an der Gesellschaft, sozialer Integration usw.) Bestätigung.

Ein weiteres Indiz hierfür war die Tatsache, dass die Empfehlung der Rauwenhoff-Kommission, eine „Basisqualifikation für alle“ anzustreben, von den politischen Kreisen nahezu einstimmig angenommen wurde, was auch bei der Definition dieser Qualifikation als Abschlussniveau der Grundstufe des Lehrlingswesens der Fall war. Beispiele hierfür sind die Vereinbarungen, die unter Mitwirkung der Rauwenhoff-Kommission zwischen der Regierung und den Sozialpartnern (1991), den

(damals noch von dem VBVE (Vereniging Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie), dem Verband für Berufs- und Erwachsenenbildung, vertretenen) Einrichtungen der berufsbezogenen Sekundarstufe (1991) und den nationalen Stellen für Berufsbildung (1993) getroffen wurden. Die Unterstützung durch die beteiligten Akteure war groß, und sie gaben alle die Zusicherung, nach Kräften an der Umsetzung dieser politischen Forderung mitwirken zu wollen.

Dieses Engagement ist nach wie vor in vollem Umfang vorhanden. Den Beweis hierfür liefert unter anderem die Empfehlung von STAR (Stichting van de Arbeid = Stiftung Arbeit) „Een leven lang lerend werken“ (Lebenslanges Lernen am Arbeitsplatz, Juni 1998), in der erneut die Bedeutung einer grundlegenden Qualifikation, also einer Basisqualifikation, hervorgehoben wird. Die Regierung hat ihre diesbezügliche Verpflichtung seither ausdrücklich in den Strategiepapieren „Een goed voorbereide start“ (Gut vorbereitet in den Beruf) und „Blijven leren“ (Weiter lernen) bekräftigt. Entsprechende Hinweise finden sich auch an verschiedenen Stellen der Koalitionsvereinbarung. Eine ganz klare Aussage enthält die Antwort des Kabinetts auf die Empfehlung der Stiftung STAR (Dezember 1998).

Zuständigkeiten

In den vergangenen Jahren hat sich das politische Ziel einer „Basisqualifikation für alle“ bei den beteiligten Akteuren stärker durchgesetzt, allerdings ist die Machbarkeit des Zusatzes „für alle“ wiederholt in Frage gestellt worden.

Diese Zweifel scheinen teilweise berechtigt zu sein, da sie sich an der Realität orientieren und dieser Anspruch tatsächlich nicht erfüllt werden kann. Aus einer für den (damaligen) Rat für Erwachsenenbildung durchgeführten Untersuchung wird deutlich, dass es nicht realistisch ist anzunehmen, jeder könne wirklich eine Basisqualifikation im strengen Sinne erwerben (Hövels, 1993). Hier kommt die Kategorie der in einigen Fällen als „unfähig“ Bezeichneten ins Spiel. Allerdings wird in der gleichen Studie betont, dass die Größe der Gruppe, für die der Erwerb



einer Basisqualifikation möglich ist, durchaus unterschätzt werden kann. Beispiele aus der Praxis zeigen, dass mit der nötigen Anstrengung und unter angemessenen Bedingungen mehr erreicht werden kann, als oftmals angenommen wird.

Allerdings scheinen die Zweifel an der Durchführbarkeit der Forderung nach einer „Basisqualifikation für alle“ zum Teil auch unbegründet zu sein. Sie rühren von der mangelhaften Kenntnis der vorhandenen Möglichkeiten her, von der unzureichenden Bereitschaft, die bestehenden politischen Perspektiven in vollem Umfang zu nutzen, und von dem unzureichenden Verständnis für die Vorteile, die mit einer allgemeinen Verbesserung der Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung für Handel und Industrie sowie für die Flexibilität der Menschen verbunden sind.

Hinsichtlich der Zuständigkeit für die Basisqualifikation ist von besonderem Interesse, dass die Rauwenhoff-Kommission betonte, die Lösung der Probleme mit der Beziehung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt könne nur mit Hilfe einer verbesserten Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure gefunden werden. In seiner Antwort auf die bereits erwähnte Empfehlung der Stiftung STAR wiederholte das Kabinett die Feststellung, dass es trotz des Vorhandenseins verteilter Zuständigkeiten notwendig sei, die weitere Entwicklung gemeinsam voranzutreiben und die Maßnahmen abzustimmen. Natürlich wird in der Hauptsache die Regierung, und hier vor allem das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, dafür zuständig sein, eine so große Zahl von jungen Menschen, insbesondere Schulabgängern, mit einer Basisqualifikation auszustatten. In dieser Hinsicht sind die Sozialpartner hauptsächlich für die Erwerbstätigen verantwortlich, während sich die Anstalt für Arbeit vornehmlich um Arbeitsuchende kümmert.

Im Rahmen dieser allgemeinen Verteilung der Zuständigkeiten sind die Abgrenzung und vor allem der inhaltliche Aspekt der Verantwortung, die den Beteiligten an Schnittstellen und in Übergangsbereichen gemeinsam zukommt, sehr umstritten. Diskutiert werden unter anderem Fragen der Altersgrenzen, der Kooperationen im Zusammenhang mit dem berufsbegleitenden

den Zweig des Lehrlingswesens und der anzuwendenden Verfahren der Berechnung und der Finanzierung.

Pro Basisqualifikation

Die wichtigsten Argumente der verschiedenen Befürworter einer Basisqualifikation beziehen sich in der Hauptsache auf drei Aspekte: inhaltliche, politische und strategische Aspekte.

In Bezug auf den Inhalt geht es um die Möglichkeit, alle mit einer Grundausstattung mit Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten - also mit Kompetenzen - zu versehen, mit deren Hilfe sich die Betroffenen in einer Gesellschaft und auf einem Arbeitsmarkt zurechtfinden können, die zunehmend durch Wandel, (horizontale und vertikale) Differenzierung und Unsicherheit gekennzeichnet sind. Die Diskussion über Beschäftigungsfähigkeit und lebenslanges Lernen macht dies hinreichend klar. Inhalt und Niveau der Basisqualifikation stellen in diesem Zusammenhang eine Mindestvoraussetzung dar. Der hiermit verbundene Wert besteht insbesondere in der Garantie einer größtmöglichen Flexibilität auf dem externen Arbeitsmarkt, wobei die Diplome und Befähigungsnachweise auf dieser Stufe die Grundlage bilden. Zusätzlich - und parallel - zu der Arbeitsmarktperspektive kommen zwei weitere Perspektiven hinzu: die Möglichkeit des Zugangs und des Übergangs zu weiterführenden Bildungsgängen, Erst- und/oder Weiterbildung, sowie persönliche und soziale Entwicklung/soziokulturelle Fähigkeiten.

Im Hinblick auf die Zuständigkeit der Regierung für die Erstausbildung kommen hierbei dem Zugang zur Berufsbildung der Sekundarstufe und dem entsprechenden Angebot, der Qualität der nationalen Qualifikationsstruktur sowie den primären Lernprozessen besondere Bedeutung zu. Entscheidend ist daher stets die Ausstattung mit angemessenen Kompetenzen, die den Eintritt in den Arbeitsmarkt und den Verbleib dort ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist die Frage interessant, inwieweit die auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete Grundausstattung mit den Kenntnissen und Fähigkeiten übereinstimmt, die im weiteren sozialen Sinne er-



forderlich sind, um an der Gesellschaft teilhaben zu können.

Hinsichtlich des politischen Aspekts werden generell zwei Überlegungen ange stellt. Die erste betrifft die Verpflichtungen, die mit und von anderen beteiligten Akteuren, nationalen Stellen und Sozialpartnern - vor allem im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung - bereits eingegangen wurden. Unter dem Blickwinkel der Politik und der Politikgestaltung ist die Basisqualifikation für alle ein wichtiger und breit angelegter Bezugspunkt, zumindest für die auf nationaler Ebene tätigen Akteure. Die zweite Überlegung - insbesondere in Bezug auf die Zuständigkeit der Regierung für die Erstausbildung - beinhaltet, dass die Verantwortlichen, nachdem sie ihren Teil geleistet haben, mit einiger Berechtigung auf andere verweisen können, vor allem auf diejenigen, die als Abnehmer und Nutzer der Qualifikationen in der Wirtschaft auftreten. Die Sozialpartner könnten die Schuld für „Rückstände“ nicht mehr ausschließlich bei der Regierung suchen. In einer Veröffentlichung weist Droste (1993) darauf hin, dass der Wirtschaftssektor in dem allgemein akzeptierten System der gemeinsamen Zuständigkeit für eine gute Verbindung von (Berufs-) Bildung und Arbeitsmarkt sicherlich mit größerer Berechtigung als zuvor hinsichtlich der tatsächlichen Akzeptanz und der optimalen Nutzung zur Verantwortung gezogen werden könnte. Forderungen nach einem angemessenen Angebot an Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt dürften daher größere Beachtung finden, was den Fortbestand unerwünschter Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt anbelangt: nicht zu besetzende freie Stellen, unzureichende Nutzung des Qualifikationspotenzials und/oder unangemessene Qualität der Arbeit. Unter ansonsten gleichen Umständen kann der Wirtschaftssektor hier zur Verantwortung gezogen werden, beispielsweise hinsichtlich der aktiven Einstellung von Menschen ohne Qualifikationen, ohne dass er selbst im Gegenzug entsprechende Qualifikationen anbietet.

Strategisch gesehen birgt das Relativieren der Bedeutung einer Basisqualifikation für alle die Gefahr in sich, dass sich die beteiligten Akteure (Bildungseinrichtungen, Wirtschaft, nationale Stellen und die jungen Menschen selbst) nicht optimal en-

gagieren. Dies kann dazu führen, dass große Gruppen leicht und unnötigerweise auf Qualifikationsniveaus absinken, die unter dem der Basisqualifikation liegen, oder überhaupt keine Qualifikation erlangen. Eine eindeutige Definition des Konzepts der Basisqualifikation sorgt darüber hinaus für die erforderliche Klarheit und Transparenz, so dass „politische Grauzonen“ vermieden oder zumindest als solche erkannt werden können.

Um es positiv auszudrücken: Es kann auf die Bedeutung der optimalen Nutzung der verfügbaren Möglichkeiten hingewiesen werden, wie Menschen so weit wie möglich auf dem Weg zu einer Basisqualifikation geführt werden können, sowie die optimale Nutzung der verfügbaren Instrumente zur Umsetzung dieses Ziels. Dies gilt für die Erstbildung, aber auch für weiterführende Bildungsgänge, wie sie über die Anstalten für Arbeit angeboten werden, über Bildungsabkommen im Rahmen von Tarifverträgen und aus FuE-Mitteln und über Initiativen, wie beispielsweise „Investor in People“, usw.

Contra Basisqualifikation

Die vor einigen Jahren erfolgte Einführung der Basisqualifikation in Form eines expliziten und klar definierten Bestandteils der Politik wirkte zweifelsohne als Katalysator, was insbesondere für die Anstrengungen gilt, die auf das Fundament unseres Bildungs- und Arbeitsmarktsgebäudes ausgerichtet waren. Es ist nicht leicht, das genaue Ausmaß zu bestimmen. Mit Sicherheit kann festgestellt werden, dass die Gesamtwirkung in rein quantitativer Hinsicht wohl nicht sehr groß war. (Große Gruppen hätten das Niveau der Basisqualifikation auch ohne diese Bildungsstrategie erreicht.) Ein Ergebnis ist jedoch die tatsächliche Höherqualifizierung eines nicht unbedeutenden, den schwächeren Kategorien zuzurechnenden Personenkreises. Dies wird insbesondere bei einem Vergleich mit der Zeit vor Einführung des Gesetzes über Berufs- und Erwachsenenbildung (Wet educatie en beroeps-onderwijs, WEB) deutlich, in der sich diese Gruppen in den „Grauzonen“ (beispielsweise im informellen Teilzeitunterricht für junge Erwachsene (vor-



mingwerk) und in der Maßnahme „Orientierung und Förderung“ (oriëntatie en schakeling, O&S)) wiederfanden und keine echten Perspektiven besaßen. Darüber hinaus kann auf Auswirkungen auf die Strategien anderer beteiligter Akteure - außer der Regierung - verwiesen werden, beispielsweise auf die Bemühungen der Sozialpartner auf zentraler Ebene, bei denen es um Bildungsabkommen im Rahmen der Tarifverhandlungen und unter Nutzung von FuE-Mitteln geht.

Nach diesen ersten Ergebnissen scheint es nun an der Zeit zu sein, die Frage zu erörtern, wie strikt der Grundsatz einer Basisqualifikation für alle gehandhabt werden sollte.

Diese Untersuchung stützt sich einerseits auf die Weiterentwicklung der Denksätze, die zu einer zunehmenden Verlagerung des Schwerpunkts von dem Konzept der allgemeinen und beruflichen Bildung auf Lernen im weiteren Sinne führt. Außerdem setzt sich immer mehr die Auffassung durch, dass Lernen nicht bestimmten, abgegrenzten Abschnitten des Lebens vorbehalten ist. Mit anderen Worten, nicht nur die Vorstellungen von Aufbau, Gestaltung und Standort von Bildung/Berufsbildung/Lernen sind Veränderungen unterworfen, sondern - teilweise unter dem Einfluss immer heterogenerer Teilnehmergruppen - auch die von dem Abschnitt innerhalb des Lebenslaufs.

Andererseits liefern die bereits angesprochenen Zweifel an der Durchführbarkeit und der Wirksamkeit dieser Strategie in der Praxis einen wichtigen Grund für eine Zwischenbilanz der Umsetzung der Forderung nach einer Basisqualifikation für alle. In Anbetracht sich verändernder Managementansätze gewinnt das „Zuhören“ für eine ferne Regierung, die sich auf diese Weise in der Praxis über Hindernisse und Probleme informiert, immer mehr an Bedeutung.

Die Regierung hat mittlerweile eine Lehre aus der Erkenntnis gezogen, dass die Forderung nach einer Basisqualifikation nicht für alle, jedenfalls nicht zur gleichen Zeit, gelten kann. Die Hürden wurden daher für bestimmte Zielgruppen ein wenig herab gesetzt, und zwar konkret mit der Eingliederung der Ebene der Hilfskraft in die nationale Qualifikationsstruktur und

mit der Einführung der Fachschule in dem berufsvorbereitenden Zweig der Oberstufe (voorbereidend middelbaar beroeps-onderwijs, VMBO). Darüber hinaus wurde die Definition der Basisqualifikation mit der Anerkennung der Abschlüsse des allgemeinbildenden Zweigs der Oberstufe (hoger algemeen voortgezet onderwijs, HAVO) und des vorbereitenden wissenschaftlichen Unterrichts (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, VWO) als Basisqualifikation etwas verwässert. Erst kürzlich hat das Kabinett warnend darauf hingewiesen, dass nicht allen Bürgern der Erwerb einer Basisqualifikation möglich sein werde. In seiner Antwort auf die STAR-Empfehlung stellt das Kabinett fest, es müsse darauf geachtet werden, dass diese Gruppe nicht automatisch an den Rand gedrängt und sozial ausgegrenzt werde.

Die praktische Umsetzung zeigt in der Tat, dass gegen eine zu strikte Handhabung des Grundsatzes einer Basisqualifikation wichtige Einwände erhoben werden müssen.

Erstens: Forschungsarbeiten ergaben, dass jungen Menschen ohne Basisqualifikation durchaus ein annehmbarer Start in das Berufsleben gelingt, wobei es jedoch bisher keinerlei Hinweis darauf gibt, dass dies langfristig ein festes Arbeitsverhältnis bedeuten würde (Eimers, 1995). Eine andere Studie zeigt, dass die beteiligten Akteure auf lokaler und regionaler Ebene große Informationslücken haben, was die Basisqualifikation als politisches Ziel für Arbeitsuchende anbelangt, oder den Sinn einer solchen Qualifikation nicht richtig einzuschätzen wissen. In dem Forschungsbericht heißt es hierzu, Berater bei Sozialhilfe und Arbeitsvermittlung berichteten auf Anfrage, dass sie eine Basisqualifikation bei großen Gruppen der von ihnen betreuten Personen für nicht machbar hielten und sie eine solche Qualifikation bei ihrer Überprüfung der Ausbildung oftmals auch nicht als Bezugspunkt heranzögen (Warmerdam et al., 1998).

Zweitens: Es ist auf das Engagement der Sozialpartner auf zentraler Ebene und die Formen hinzuweisen, die dieses Engagement in der Praxis annimmt. In den meisten Fällen sind die nationalen Akteure auf ihre Basis, einzelne Unternehmen und Einrichtungen, angewiesen, sowie auf die



Möglichkeiten, die beispielsweise Tarifverträge und FuE-Mittel bieten. Die Vertragsparteien der Tarifverträge, mit Einsatz von FuE-Mitteln, sind in ihrer Politik unabhängig. Außerdem liegen aus der Praxis Hinweise darauf vor, dass sektorbezogene Ausbildungsvereinbarungen einzelner Unternehmen und Einrichtungen in der Umsetzung problematisch sind.

Der Kern des Problems liegt natürlich in der Unabhängigkeit der einzelnen Unternehmen und Einrichtungen hinsichtlich ihrer Strategien im Bereich Zulassung/Einstellung, Investitionen in Erst- und Weiterbildung und Arbeitsorganisation. Insbesondere für die (bereits) Erwerbstätigen und in gewissem Umfang auch für die Arbeitsuchenden müssen die wirksamen Impulse von hier ausgehen. Eine gewisse Skepsis scheint angebracht zu sein, was die Übertragung des Engagements von der zentralen Ebene auf die einzelnen Unternehmen und Einrichtungen anbelangt.

Drittens: Es ist zwischen der Gruppe der Personen ohne Basisqualifikation und der Gruppe der Personen zu unterscheiden, die „unfähig“ und „nicht bereit“ sind. Beide Kategorien spielen im Zusammenhang mit einer realistischen Strategie der Durchsetzung einer Basisqualifikation für alle eine wichtige Rolle und erfordern, wie es scheint, einen jeweils spezifischen Ansatz. Eine Kombination der beiden Kategorien, aus der sich folgende Idealtypen (Droste und Grönloh, 1993) ergeben, ist hierbei vielleicht interessant und provokativ:

- unfähig, nicht bereit - Typ des Hoffungslosen,
- unfähig, bereit - Typ des Ratlosen,
- fähig, nicht bereit - Typ des Unvernünftigen,
- fähig, bereit - Typ des Vernünftigen.

Für die verschiedenen Typen ist eine jeweils unterschiedliche Strategie denkbar und wünschenswert, nicht nur in Bezug auf den Inhalt, sondern auch auf das Ziel. Die strikte Beibehaltung einer einheitlichen Strategie der Verwirklichung einer Basisqualifikation bei allen diesen Kategorien könnte sich stigmatisierend und kontraproduktiv auswirken, auch heute,

da die Gestaltung und Umsetzung dieser Strategie zunehmend auf der lokalen Ebene erfolgt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es nicht nur um Veränderungen der Vorstellungen von Bildung und Lernen geht, was Auswirkungen auf die genauen Inhalte und die örtliche Bestimmung des Konzepts der Basisqualifikation hat. Aus der Praxis kommen ebenfalls Signale, die den politischen Entscheidungsträgern zu denken geben (sollten). Hierbei ist es auch wichtig, darauf zu achten, dass die nationale Politik möglichst nah an (den Wünschen und Möglichkeiten) der Praxis vor Ort ist.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Bei dem Abwägen des Für und Wider der Basisqualifikation für alle scheint sich die Schlussfolgerung aufzudrängen, dass es unter dem Gesichtspunkt der Politik sinnvoll ist, an der Forderung nach einer Basisqualifikation für alle als Bezugspunkt festzuhalten, gleichzeitig jedoch auf eine zu strikte Handhabung dieses Grundsatzes im strengen Sinne zu verzichten. Der Realitätssinn sollte in diesem Fall Vorrang vor einem Beharren mit möglicherweise kontraproduktiven Folgen haben. Aus dem Blickwinkel der Politik sollten dementsprechend zwei Schlüsselaspekte beachtet werden.

Zum einen sollte betont werden, dass das Fehlen einer Basisqualifikation nicht unbedingt mit anderen wichtigen sozialen Phänomenen, beispielsweise dem vorzeitigen Schulabbruch, gleichgesetzt werden kann. Lernen, auch das Lernen im Hinblick auf eine Basisqualifikation, findet nicht nur innerhalb von Bildungseinrichtungen statt, und erstreckt sich darüber hinaus, je nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Beteiligten selbst, über mehrere Phasen des Lebens. Die Vorstellungen von einer Basisqualifikation und dem vorzeitigen Schulabbruch sind somit weniger eng miteinander verknüpft, als manchmal angenommen wird. Mit anderen Worten, die Aussage, dass die Nichte, die nur den Abschluss des allgemeinbildenden Zweigs der mittleren Sekundarstufe besitze, ein Schulabbrecher sei, ist somit unsinnig, vorausge-



setzt, dass Aussicht auf eine Fortentwicklung der (berufsbezogenen, also arbeitsmarktbezogenen) Kenntnisse und Fähigkeiten besteht.

Zum zweiten sollte hervorgehoben werden, wie wichtig es ist, alle erforderlichen Schritte innerhalb der verschiedenen Zweige der Erst- und Weiterbildung zu unternehmen, um zu gewährleisten, dass die Menschen eine ausreichende Grundausstattung mit Kompetenzen erhalten, die nach Möglichkeit in die Form eines formalen Abschlusses gegossen werden sollte. Für die Erstbildung bedeutet dies, dass Inhalt und Gestaltung der Lern- und Beratungsprozesse sowie den diesbezüglichen Bedingungen besondere Bedeutung zukommt. Im Hinblick auf die Weiterbildung ist mit dieser Forderung die Optimierung der Bemühungen verbunden, die im Bereich der Anstalt für Arbeit und der Wirtschaft unternommen werden, und der Möglichkeiten, die dort zur Verfügung stehen.

Im Wesentlichen geht es darum, eine Kompetenzbasis für die (Weiter-) Entwicklung von flexiblem Fachwissen und lebenslangem Lernen, d.h. Handlungskompetenzen, zu schaffen, deren Grundlage sich in geeigneter Weise aus allgemeinen und berufsbezogenen Bestandteilen zusammensetzt. Wie aus der Antwort des Kabinetts auf die Empfehlung des Bildungsrats mit dem Titel „Een leven lang leren, in het bijzonder in de bve-sector“ (Lebenslanges Lernen, unter besonderer Berücksichtigung der Berufs- und Erwachsenenbildung) hervorgeht, betrachtet es die Regierung als Teil ihrer Aufgabe und Verantwortung, alles in ihrer Macht Stehende zu tun, um sicherzustellen, dass a) alle für einen guten Start in den Arbeitsmarkt angemessen gerüstet sind und b) die Grundausstattung genügend Bestandteile für eine (Weiter-) Entwicklung auf dem Weg zu „flexiblem Fachwissen“, für die Arbeit und für andere Lebensbereiche in den unterschiedlichen Lebensabschnitten enthält. In der Hauptsache soll diese Grundausstattung die Menschen in die Lage versetzen,

☐ Zugang zu (bezahlter) Arbeit zu erhalten,

- ☐ sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten,
- ☐ zu lernen - auch berufsbegleitend - sowie wirksam und vielseitig zu sein,
- ☐ ausreichend für die sich rasch wandelnden Anforderungen der Umwelt und für die eigene Situation sensibilisiert zu sein.

Daher sollten alle Bemühungen darauf ausgerichtet sein, ein angemessenes Fundament für das lebenslange Lernen zu legen, nicht nur im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit, sondern - im weiteren Sinne - auf die Einbindung in die Gesellschaft. Die wesentlichen Fragen betreffen in diesem Zusammenhang erstens das Verhältnis zwischen dem flexiblen Fachwissen (Beschäftigungsfähigkeit) und der vollwertigen Teilnahme an der Gesellschaft (Einbindung) und zweitens die Verteilung der Zuständigkeit auf Regierung, Sozialpartner und die Einzelnen, was zweifellos in Anbetracht der immer weniger klar gegeneinander abgegrenzten Zweige der Erst- und Weiterbildung an Bedeutung gewinnt.

Das zentrale Anliegen in diesem Zusammenhang ist es, so viele Menschen wie möglich für ein lebenslanges Lernen und für ein Lernen in einer Gesellschaft und auf einem Arbeitsmarkt vorzubereiten, wo die (früheren) Sicherheiten zunehmend abgebaut werden. In diesem Punkt scheinen sich die Interessen der Beteiligten, des Arbeitsmarkts und der Gesellschaft zu treffen. Realistisch zu sein bedeutet, die „Unfähigen“ und die - zur Zeit - „nicht bereiten Personen“ einzubeziehen. Es bedeutet außerdem, sich strategisch mit dem Einflussbereich der Akteure auf den verschiedenen (nationalen und lokalen) Ebenen zu beschäftigen, wobei gegebenenfalls Raum für Alternativen bleiben sollte. Bei realistischer Beachtung der notwendigen Rücksichtnahme auf den mit dem Erwerb eines Abschlusses verbundenen Wert ist es ganz entscheidend, dass die politische Forderung nach einer „Basisqualifikation für alle“ keine Nachteile für die beteiligten Einzelpersonen oder Gruppen selbst bringen darf, sondern als erstrebenswertes Ziel gesehen wird, das nicht unbedingt innerhalb der Mauern eines Schulgebäudes und in einem bestimmten Lebensabschnitt verwirklicht werden muss.

Literatur

Hövels B. (1993), Startkwalificatie tussen individu en arbeidsmarkt [Basisqualifikation für den Einzelnen und den Arbeitsmarkt]

Droste J., Grönloh H. (1993), Startkwalificaties voor iedereen, maar hoe bereik je dat? [Basisqualifikation für alle, aber wie?]

Eimers (1995), Een vangnet van strohalmen [Sicherheitsnetz aus Strohhalmen], ITS, Nijmegen

Warmerdam et al. (1998), Scholing van werkzoekenden (Ausbildung Arbeitssuchender), VUGA, Den Haag



Mark Blaug
Universität Exeter



Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? – Eine Stellungnahme

Bei der Bekämpfung des Problems des vorzeitigen Schulabbruchs treten unweigerlich Dilemmata auf. Potenziell dem Schulversagen muss durch frühzeitige Überwachung begegnet werden, doch ist die Überwachung anhand von Leistungstests die eigentliche Ursache für ein späteres Abbrechen der Schule. Die gesamte Schulkultur muss verändert werden. Haben Schüler die Schule vorzeitig verlassen, müssen wir sie für Berufsbildungszüge gewinnen, mit Hilfe derer sie Kompetenzbescheinigungen erwerben können. Dieses Verfahren der Kompetenzbescheinigung scheint jedoch den praktischen Zielen der Berufsbildung entgegenzustehen.

Einleitung

Dieser Artikel über das Problem des vorzeitigen Schulabbruchs geht auf das Projekt von Jean Piaget zurück, das als Pilotversuch 1995-98 in der Provinz Guadalajara in Spanien von einer Gruppe von Hochschullehrern der Universität Alcalá (Madrid) mit dem Ziel durchgeführt wurde, eine Gruppe arbeitsloser Jugendlicher im Alter von 16-20 Jahren in die „Arbeitswelt“ zu integrieren. Das Problem des Schulabbruchs und der Jugendarbeitslosigkeit ist in Spanien ganz besonders akut, tritt aber natürlich in ganz Europa und in den Vereinigten Staaten, ganz zu schweigen von den Ländern der Dritten Welt in Asien, Afrika und Lateinamerika, in erheblichem Umfang auf. Im Folgenden geht es jedoch in erster Linie um die Ausbildung nach Beendigung der Schulpflicht in Westeuropa und in den Vereinigten Staaten. Bei der Diskussion des Problems des Schulabbruchs soll zunächst untersucht werden, welche schulinternen Faktoren das frühzeitige Verlassen der Schule begünstigen. Anschließend wird dargelegt, mit welchen Mitteln die Jugendarbeitslosigkeit bekämpft werden kann, sobald Schüler das Schulsystem ohne Abschluss verlassen haben.

Schuleigene Programme

Vorab sind einige terminologische Abgrenzungen erforderlich. Schüler, die das Schulsystem verlassen, sobald sie rechtlich gesehen dazu in der Lage sind – d.h. in den meisten europäischen Ländern und in den meisten amerikanischen Bun-

desstaaten im Alter von 16 Jahren -, werden in Großbritannien in der Regel „early leavers“ (vorzeitige Schulabgänger), in den Vereinigten Staaten „drop-outs“ (Schulabbrecher) genannt, doch implizieren diese Begriffe, dass es auf die Entscheidung des Einzelnen und damit auf die psychologischen oder sozialen Merkmale des Schülers und seiner Familien zurückzuführen ist, wenn Schüler die Sekundarbildung nicht abschließen, also nicht bis zum Alter von 18 Jahren die Schule besuchen, um die Hochschulreife, d.h. einen High-School-Abschluss im amerikanischen System bzw. die entsprechenden 2-3 „A-Levels“ im britischen System zu erwerben. Viele vorzeitige Schulabgänger werden jedoch direkt oder indirekt im Alter von 16 durch gewisse, in der Schule übliche Praktiken zur Einstufung der Schüler nach Leistung (das „streaming“, „tracking“ und „setting“) zum Verlassen der Schule gedrängt - eine Praxis, die dazu führt, dass die Schüler entweder wegen des Nichtbestehens einer Prüfung im Alter von 15 oder 16 von der Schule verwiesen oder aber als leistungsschwach gebrandmarkt und entmutigt werden und dann auf eigene Initiative die Schule verlassen. Der Begriff „drop-outs“ (Abbrecher) macht eindeutig den Schüler für den fehlenden Schulabschluss verantwortlich, während der alternative Begriff „push-outs“ (von der Schule verwiesene Schüler) die Schuld in der institutionellen Struktur der Schule sucht. Schon die Verwendung des einen oder anderen Begriffs legt nahe, welche Abhilfemaßnahmen ergriffen werden, um das Problem des vorzeitigen Verlassens der Schule in den Griff zu bekommen (Kelly, 1995).



In der Praxis handelt es sich beim frühzeitigen Verlassen der Schule - ob aus eigenem Antrieb oder gezwungenermaßen - um einen Prozess der gegenseitigen Ablehnung oder Zurückweisung. Wie Fine (1990) für den amerikanischen Kontext aufgezeigt hat, haben sich Schüler, die im Alter von 16 Jahren die Schule verlassen, schon 3, 4 oder 5 Jahre vorher von der Schule distanziert, aus Schulveranstaltungen zurückgezogen, von anderen Schülern, die nach den in der Schule geltenden Standards gut zurechtkommen, zunehmend entfremdet und stattdessen mit anderen, potenziellen Schulversagern angefreundet. Der entscheidende Moment, der letztlich für den Schulabbruch verantwortlich ist, tritt möglicherweise nie ein, weil der demotivierte Schüler immer häufiger die Schule schwänzt, wiederholt kommt und geht, was recht anschaulich als ein Prozess des schrittweisen Ausstiegs bezeichnet worden ist. Diese Schüler sind also eher „fade-outs“ (allmähliche Aussteiger) als „drop-outs“ oder „push-outs“ (Kelly, 1993).

Wenn wir etwas gegen das vorzeitige Verlassen der Schule unternehmen wollen, so ist es zunächst einmal wichtig, ein System zur frühzeitigen Überwachung von Schülern zu entwickeln, die zu einem späteren Zeitpunkt zu den freiwilligen oder unfreiwilligen Aussteigern gehören könnten. Wartet man, bis sie 14 oder 15 Jahre alt sind, lässt sich der Schaden möglicherweise nicht mehr beheben. Der beste Zeitpunkt, um frühzeitig Alarm zu schlagen, ist wahrscheinlich das Alter von 11 oder 12 Jahren.

Ausgehend davon, werden die meisten Erziehungswissenschaftler dann Schülern im Alter von 11 oder vielleicht sogar von 7 und 9 Lese-, Schreib- und Rechentests empfehlen. Doch die Aufforderung zu Leistungstests in einem frühen Stadium der Primar- und Sekundarbildung kann ein weiterer und noch stärkerer Grund für das Schulversagen sein, da damit die Betonung auf den akademischen Erfolg, gemessen anhand von genormten Leistungstests, gelegt wird. Je früher solche Tests im Schulsystem eingesetzt werden, desto eher lernen die Lehrer zwischen „Klugen“ und „Dummen“ in der Klasse zu unterscheiden, was ihr Verhalten gegenüber den einzelnen Schülern und sogar den Ton, in dem sie mit ihnen sprechen, un-

weigerlich beeinflusst. Hier kommt ein wohlbekanntes psychologisches Phänomen zum Tragen, nämlich die sich selbst erfüllende Prophezeiung. Wenn wir von sozial über uns stehenden Menschen als dumm, langsam oder faul behandelt werden, bemühen wir uns häufig nicht, intelligent, flink und aufgeweckt zu sein, so dass sich das ursprüngliche Verhalten von selbst rechtfertigt. Obwohl Leistungstests den Lehrern eine gewisse Überprüfung des Lernfortschritts der Schüler ermöglichen, führen sie tendenziell leider dazu, die Schüler in leistungsstarke und leistungsschwache zu unterteilen, was zur Folge hat, dass die leistungsschwachen Schüler sich vom Lernprozess zu distanzieren beginnen, wenn keine Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Wird auf das Standardmittel der Förderklassen für schwache Schüler zurückgegriffen, kann sich das Problem jedoch weiter verschärfen, da sie die Schwächen dieser Schüler erst recht ins Rampenlicht rücken und in der ganzen Schule bekannt machen. Eine Lehre lässt sich aus dem berühmten Bericht von Coleman, *Equality of Educational Opportunity* (Chancengleichheit in Bildung und Ausbildung) (1966) ziehen, nämlich: die individuelle (Aus)bildungsleistung wird von den Einstellungen und Leistungen der übrigen Schüler in der Klasse nahezu genauso stark beeinflusst wie von den Lehrern, den Eltern und dem allgemeinen Schulumfeld (siehe z.B. Hanushek, 1995).

Wir befinden uns also in einem Dilemma à la Szylla und Charybdis: um potenzielle Schulabbrecher frühzeitig zu ermitteln, müssen wir die Schüler möglicherweise Leistungstests unterziehen. Tun wir dies aber, so treten Unterschiede zwischen den Schülern zutage, was wahrscheinlich die Kluft zwischen den leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern weiter vertiefen wird. Leistungstests in den Schulen sind fast immer ein Mittel, um in jedem Schulsystem einen gewissen Prozentsatz an vorzeitigen Schulabgängern hervorzu-rufen.

Der wirtschaftliche Wert der Schulausbildung

Bevor wir über Auswege aus dem gerade beschriebenen Dilemma nachdenken,

„Obwohl Leistungstests den Lehrern eine gewisse Überprüfung des Lernfortschritts der Schüler ermöglichen, führen sie tendenziell leider dazu, die Schüler in leistungsstarke und leistungsschwache zu unterteilen, was zur Folge hat, dass die leistungsschwachen Schüler sich vom Lernprozess zu distanzieren beginnen.“



(...) wir sollten „uns vor Augen halten, dass Bescheinigungen schulischer Leistungen lediglich kognitives Wissen messen und dass kognitives Wissen nicht über die Chancen von Schulabgängern auf dem Arbeitsplatz entscheidet.“

„Was jedoch Arbeitgeber an den meisten Arbeitnehmern wirklich schätzen, ist nicht ihr Wissen, sondern ihr Verhalten. Wichtig sind (...) „relevante Verhaltensmerkmale“ nach Bloom, wie beispielsweise Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, Verantwortungsgefühl, Ehrgeiz, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Gehorsam und so weiter.“

„Das Paradoxe ist, dass diese relevanten Verhaltensmerkmale, die einen großen Teil des wirtschaftlichen Werts der Ausbildung ausmachen, nicht direkt vermittelt werden können, sondern ein Nebenprodukt, eine „versteckte Zielsetzung“ eines Ausbildungsprozesses sind, der auf kognitives Wissen ausgerichtet ist.“

sollten wir uns vor Augen halten, dass Bescheinigungen schulischer Leistungen lediglich kognitives Wissen messen und dass kognitives Wissen nicht über die Chancen von Schulabgängern auf dem Arbeitsplatz entscheidet. Werden vorzeitige Schulabgänger arbeitslos, liegt dies nicht an ihrem schlechten Abschneiden bei den Lese-, Schreib- und Rechentests in der Schule – eine elementare Wahrheit betreffend den wirtschaftlichen Wert der Ausbildung, die von nur wenigen wirklich erkannt wird (Blaug, 1987).

Benjamin Bloom stellte mit seiner Taxonomie der Ausbildungsziele (1956), nach wie vor die Bibel von Lehrplan- und Curriculum-Reformern in der ganzen Welt, die ungewöhnliche These auf, die Ziele aller Lehrpläne bzw. Curricula in allen Fächern auf jeder beliebigen Ausbildungsstufe könnten in drei Kategorien eingeteilt werden, nämlich:

- kognitives Wissen,
- psychomotorische Fähigkeiten und
- relevante Verhaltensmerkmale.

Unter kognitivem Wissen verstand Bloom die Summe der erinnerten Fakten und Konzepte, die den Schülern „eingetrichtert“ werden; mit psychomotorischen Fähigkeiten meinte er die manuelle Geschicklichkeit und die Fähigkeit zur Bewegungskordinierung, die ein Schüler erlernen soll, und als relevante Verhaltensmerkmale bezeichnete er die Werte und Einstellungen, die das Verhalten prägen, das sich der Schüler/die Schülerin nach Abschluss eines Kurses angeeignet haben soll. Die gleiche Idee hat schon viel früher ein berühmter Erziehungsphilosoph des 19. Jahrhunderts, Johann Heinrich Pestalozzi, in einfacheren Worten formuliert. Pestalozzi behauptete, jede Form der Ausbildung spreche entweder das „Hirn“, die „Hand“ oder das „Herz“ des Kindes an; diese drei „Hs“ entsprechen genau dem, was Bloom mit seiner etwas abstrakteren Terminologie zum Ausdruck bringen wollte.

Wenn die Ausbildung als etwas wirtschaftlich Wertvolles dargestellt wird, das den Menschen produktiver macht, dann ist damit in den meisten Fällen das erste „H“, das kognitive Wissen, angesprochen. Man geht davon aus, dass der ausgebildete Arbeitnehmer bestimmte Fakten und Kon-

zepte kennt und deshalb für den Arbeitgeber wertvoll ist. Dies kann als „Piloten-Trugschluss“ bezeichnet werden: um ein Flugzeug zu fliegen, braucht man einen Piloten, und um ein Flugzeug fliegen zu können, sind kognitive Kenntnisse (und einige psychomotorische Fertigkeiten) erforderlich, die sich nur in einer formalen Ausbildung erlernen lassen. Was jedoch Arbeitgeber an den meisten Arbeitnehmern wirklich schätzen, ist nicht ihr Wissen, sondern ihr Verhalten. Wichtig sind das dritte „H“ bzw. „relevante Verhaltensmerkmale“ nach Bloom, wie beispielsweise Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, Verantwortungsgefühl, Ehrgeiz, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Gehorsam und so weiter. Die kognitiven Fähigkeiten, die zur Ausführung der meisten Tätigkeiten in der Industrie und in der Landwirtschaft benötigt werden, lassen sich durch die Praxis, durch die sogenannte Ausbildung am Arbeitsplatz erlernen. Was die formale Ausbildung leistet, ist also nicht so sehr die Schulung der Arbeitnehmer, sondern vielmehr die Förderung ihrer Lernfähigkeit.

Das Paradoxe ist, dass diese relevanten Verhaltensmerkmale, die einen großen Teil des wirtschaftlichen Werts der Ausbildung ausmachen, nicht direkt vermittelt werden können, sondern ein Nebenprodukt, eine „versteckte Zielsetzung“ eines Ausbildungsprozesses sind, der auf kognitives Wissen ausgerichtet ist. Man stelle sich einmal einen Unterricht in Pünktlichkeit vor: möglich wäre das schon, doch zugleich auch außerordentlich ermüdend und wahrscheinlich ineffizient. Durch einen Ausbildungsprozess, in dem der gesamte Schultag einem strengen Zeitplan unterworfen ist, wird die Pünktlichkeit jedoch intensiv gefördert. Eines der größten Probleme beim Betrieb eines Werkes in einem Schwellenland ist es, die Arbeitnehmer dazu zu bewegen, pünktlich zu erscheinen und den Betriebsmanager vorher über ihre Abwesenheit in Kenntnis zu setzen. Unpünktlichkeit bei den Arbeitskräften kann in einem Entwicklungsland zu einem Anstieg der Arbeitskosten um bis zu 50 % gegenüber den Kosten in einem Industrieland führen.

Dies ist ein einfaches, aber aufschlussreiches Beispiel für ein allgemeines Phänomen: der wirtschaftliche Wert der Aus-



bildung liegt eher im Bereich des Verhaltens als im Bereich des kognitiven Wissens.

Deshalb konnte auch nie ein eindeutiger oder auch nur zweifelsfreier Zusammenhang zwischen individuellen Testergebnissen in der Sekundarstufe und der Produktivität oder dem Einkommen nachgewiesen werden, die für die gleichen Personen zu einem späteren Zeitpunkt ermittelt wurden (Levin und Kelley, 1994). In den letzten Jahrzehnten wurde sowohl in den Vereinigten Staaten als auch im Vereinigten Königreich in der Politik großer Wert auf die Ausbildung gelegt, um so durch bessere Prüfungsergebnisse in den Schulen die Wirtschaft anzukurbeln in der Überzeugung, durch eine qualitative und quantitative Verbesserung des Bildungsstands unter den Arbeitskräften könnte ein höheres Wirtschaftswachstum erzielt werden. Eine einflussreiche amerikanische Bildungskommission, die American National Commission on Educational Excellence, behauptete sogar, Amerika als Nation befinde sich in Gefahr (1983), weil es nicht genügend Schüler mit ebenso guten Abschlussnoten gebe wie in anderen Schulsystemen, beispielsweise in Japan, Korea, Taiwan – ein hervorragendes Beispiel für den blinden Glauben an das kognitive Wissen. Wenn Wirtschaftswachstum wirklich durch eine Verbesserung der Prüfungsergebnisse von 11-, 13- oder 16-Jährigen im Bildungswesen erzielt werden könnte, wie einfach wäre es dann für jedes Land, seine Wirtschaft ganz nach Wunsch wachsen zu lassen.

Natürlich lässt sich nicht bestreiten, dass Arbeitnehmer über ein Mindestmaß an Kompetenzen verfügen müssen, um ihre Arbeit korrekt auszuführen. Eine breit angelegte amerikanische Studie versuchte, dieses Minimum an Computerkenntnissen, Lese- und Kommunikationsfähigkeiten näher zu bestimmen (National Academy of Sciences, 1984). Auch wenn hierbei überwiegend qualitative und nicht quantitative Aussagen getroffen werden, die nicht automatisch auf die verschiedenen Arten von Schulabgängern angewandt werden können, so deuten sie doch darauf hin, dass am ehesten die sogenannten Risikoschüler, d.h. Schulabbrecher, die ethnischen Minderheiten angehören oder aus sehr armen Familien stammen, die Mindestanforderungen nicht

erfüllen werden, was uns wieder zu der Frage zurückführt, wie man potenziellen Schulabbrechern helfen kann, ohne zu sehr auf sie aufmerksam zu machen.

Änderung der gesamten Schulkultur

Wie wir in diesem Artikel zeigen wollen, kann man Schulabbrechern nur dadurch helfen, dass man ihre Werte und Einstellungen und nicht so sehr ihre Noten in kognitiven Leistungstests verändert. Stellt man nämlich die Leistungstests in den Mittelpunkt, erzeugt man ein schulisches Umfeld, das die Werte und Einstellungen gegenüber dem Schulversagen mit Sicherheit in die falsche Richtung beeinflusst, d.h. zu Entfremdung und Distanzierung führt. Wir können sogar noch einen Schritt weiter gehen: all das, was Schüler in einer Schule, insbesondere im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten, voneinander unterscheidet, wird garantiert zu Schulversagen führen. Bis vor Kurzem hat Großbritannien Kinder in der Schule keinen formalen Prüfungen unterzogen, dies jedoch jetzt im Alter von 7, 11, 13 und 15 eingeführt. Früher stufen viele britische Schulen die Kinder nach ihren kognitiven Fähigkeiten entweder in allen Fächern („streaming“) oder in einigen Fächern („setting“) ein. Viele britische Schulen bezeichnen sich selbst entweder als „akademisch“ oder „nicht-akademisch“, je nachdem, welche Bedeutung sie dem Abschluss der Sekundarausbildung mit Qualifikationen beimessen, die die Schüler zum Hochschulstudium berechtigen. Diese Art der Einstufung und Aufteilung von Schülern auf verschiedene Ausbildungsformen veranlasst die Schüler mit Sicherheit ebenso wie ein System von Leistungstests zum vorzeitigen Verlassen der Schule.

Die einzige Alternative zu Tests, zum „streaming“ und zum „setting“ ist die „Comprehensive High School“, eine Art Gesamtschule, in der entschlossen darauf hingearbeitet wird, allen Schülern zum höchsten Leistungsstand zu verhelfen und dabei so wenig wie möglich zwischen einzelnen Schülern zu diskriminieren. Je näher wir diesem Ideal in einem Sekundarschulsystem kommen, desto kleiner wird das Problem der Schulabbrecher sein.



„Nahezu alle vorzeitigen Schulabgänger in den Industrieländern werden – manchmal jahrelang – arbeitslos, doch sind nicht alle jungen Arbeitslosen Schulabbrecher. Die Frage, wie man die Jugendarbeitslosigkeit in den Griff bekommen kann, wäre also auch dann akut, wenn alle Schüler die Sekundarausbildung abschließen würden.“

Die Idee, das Problem der potenziellen Schulabbrecher nicht durch Gegenmaßnahmen im Falle eines individuellen Schulversagens, sondern durch die Veränderung der gesamten Schulkultur anzugehen, demonstriert das vor zehn Jahren angelaufene amerikanische Projekt der „Accelerated Schools“. Ausgehend von zwei Pilotschulen in der Region um San Francisco 1986, erstreckt sich das Projekt nunmehr auf nahezu 1 000 High Schools der unteren und mittleren Stufe in mehr als 40 Staaten mit einem hohen Anteil an Risikoschülern (Accelerated Schools, 1996-97). Anstatt schwache Schüler in Förderklassen zu stecken, versuchen die „Accelerated Schools“, allen Schülern konstruktive, praktische Lernmöglichkeiten anzubieten, die im herkömmlichen System nur den „begabten“ Schülern vorbehalten waren. In kurzen Schulungskursen werden die Lehrer dazu ermutigt, neue, offene und phantasievolle Lernstrategien anzuwenden, die das routinemäßige Lernen auf ein Minimum reduzieren und auf die individuellen Lebenserfahrungen der Schüler zurückgreifen, um Problemlösungsansätze zu entwickeln. Außerdem wird alles unternommen, um das gesamte Schulpersonal, Eltern und Schüler an der Beurteilung der Fortschritte der Schule und an der internen Verwaltung zu beteiligen. Auch wenn die Literatur über das Projekt der „Accelerated Schools“ sich manchmal wie eine Kirchenpredigt liest, weisen einige seriöse Untersuchungen über die Wirkung der „Accelerated Schools“ durchaus auf verbesserte Leistungen bei den Schülern, höhere Anwesenheitsraten, geringere Zahlen von Wiederholern und insgesamt eine veränderte Schulkultur zu minimalen Kosten von etwa 30 USD pro Jahr und Schüler hin (Hopfenberg, W., *et al.*, 1993; McCarthy und Still, 1993; Levin und Chase, 1995; Knight und Stalling, 1995; Levin, 1995; Levin, 1997).

Ein vor Kurzem eingeleitetes Programm der britischen Regierung, durch das in sozial und wirtschaftlich stark benachteiligten Gebieten Problemschulen zu Gruppen zusammengefasst werden (Bildung von „Education Action Zones“), ist lediglich eine schwache Imitation des Projekts der „Accelerated Schools“, da zu viel Wert auf den Erwerb von Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten und zu wenig Wert auf die Schulung der Lehrer und die Einbe-

ziehung der Eltern gelegt wird. Aber alles in allem sind einige dieser Modelle der „Comprehensive High School“ oder der „Accelerated School“ die einzig wirksame innerschulische Maßnahme, um dem Problem des Schulabbruchs zu begegnen.

Außerschulische Programme

Nahezu alle vorzeitigen Schulabgänger in den Industrieländern werden – manchmal jahrelang – arbeitslos, doch sind nicht alle jungen Arbeitslosen Schulabbrecher. Die Frage, wie man die Jugendarbeitslosigkeit in den Griff bekommen kann, wäre also auch dann akut, wenn alle Schüler die Sekundarausbildung abschließen würden. Deshalb wenden wir uns jetzt den außerschulischen Programmen für Jugendliche im Alter von 16 bis 21 oder 22 Jahren zu, wobei wir uns vor Augen halten, dass ein großer Teil von ihnen die Schule nicht abgeschlossen hat.

Zunächst einmal brauchen wir ein Mittel zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, für das Bildungswissenschaftler häufig plädieren, nämlich die Verlängerung der gesetzlichen Schulpflicht. Generell lässt sich festhalten, dass die Jugendarbeitslosigkeitsrate in den Industrieländern mit steigenden Ausbildungsqualifikationen tendenziell sinkt. Dies könnte sehr leicht zu der Schlussfolgerung veranlassen, die Jugendarbeitslosigkeit sei auf mangelnde Bildung zurückzuführen. Wenn Jugendliche im Alter von 16 und darüber arbeitslos sind, was liegt dann näher, als das Problem durch einen obligatorischen längeren Verbleib im Ausbildungssystem zu lösen? Dies wäre das Beste für beide Bereiche, nämlich mehr Bildung und weniger Arbeitslosigkeit.

In Wirklichkeit erzielt man damit jedoch leider das schlechteste Ergebnis für beide Bereiche. Zum einen wird dadurch die Zahl der Schüler, die weiterhin die Schule besuchen, nicht wesentlich erhöht. Diejenigen, die normalerweise, sagen wir im Alter von 15 die Schule verlassen hätten, werden bei einer Anhebung des schulpflichtigen Alters auf 16 entweder zu chronischen Schulschwänzern – in Großbritannien stieg die Häufigkeit des Fernbleibens vom Unterricht bei den 15-Jährigen sprunghaft an, als das schulpflichti-



ge Alter von 15 auf 16 erhöht wurde – oder aber sie distanzieren sich, d.h. sie sind zwar physisch anwesend, geistig aber abwesend. Kurz gesagt, nimmt die Quantität der Bildung nicht wirklich zu, wenn man Schüler gegen ihren Willen im Ausbildungssystem festhält. Aufschlussreich ist die Feststellung, dass nahezu alle amerikanischen Bundesstaaten Gesetze zur Schulpflicht erst bei Erreichen einer hohen Schulbesuchsrates erließen und dadurch im Grunde eine Situation gesetzlich verankerten, in der – je nach Alter – bereits 90 oder 95 % der Jugendlichen die Schule besuchten (Stigler, 1950). Zweitens, auch wenn dadurch die Arbeitslosigkeit bei den 16-Jährigen zurückgeht, wird sie bei den 17- und später 18- und 19-Jährigen usw. zwangsläufig ansteigen. Die Jugendarbeitslosigkeit kann nicht einfach durch die Verlagerung des Problems auf höhere Altersgruppen bekämpft werden (Jallade, 1985).

Mehr Bildung ist nur eines der Mittel, die üblicherweise zur Bewältigung der Jugendarbeitslosigkeit vorgeschlagen werden. Ein anderer Ansatz geht davon aus, dass die angebotene Ausbildung nicht die Richtige ist. Dieser Auffassung zufolge werden immer mehr Jugendliche arbeitslos, weil das Bildungssystem ihnen nicht die marktfähigen Kompetenzen vermittelt hat, die von den Arbeitgebern verlangt werden. Die Therapie für Jugendarbeitslosigkeit lautet folglich eine weniger auf theoretisches Wissen gestützte, weniger akademisch und mehr beruflich ausgerichtete Ausbildung, in der Regel als Übergang zwischen der formalen Ausbildung und einer Vollzeitbeschäftigung. In den 80er und 90er Jahren wurden überall in den Vereinigten Staaten und in allen Ländern Westeuropas berufliche Ausbildungsprogramme angeboten.

Bei der Bewertung dieser Programme sollten zwei Punkte besonders hervorgehoben werden. Erstens: Wie verdienstvoll die „Comprehensive High School“ auch sein mag, es wird immer Schüler in der mittleren Sekundarstufe geben, die im Alter von 15 oder 16 Jahren bereits beschlossen haben, sich um den Zugang zur Hochschulbildung zu bemühen, während andere nicht an einer Fortsetzung der Ausbildung über das Alter von 17 oder 18 Jahren hinaus interessiert sind. Es wird, kurz gesagt, stets akademisch ausgerich-

tete und beruflich ausgerichtete Schüler in der Sekundarstufe geben. Obwohl das, was in Amerika als „Shop Courses“ oder „praktische Projekte“ bezeichnet wird, Bestandteil des obligatorischen Curriculums für alle Schüler in einer „Comprehensive Secondary School“ sein sollte, wird man niemals alle beruflich ausgerichteten Sekundarschüler dazu überreden können, bis zum Alter von 18 Jahren die Schule zu besuchen, um ein High-School-Abschlusszeugnis zu erwerben. Das bedeutet mit anderen Worten, ein gutes Sekundarschulsystem umfasst Teilzeit- und Vollzeit-Berufsbildungszentren, in denen Schüler verschiedene Berufsqualifikationen erwerben können. Ein zweiter und noch wichtiger Punkt ist jedoch, dass solche Berufsbildungszüge sich nur wenig auf die Jugendarbeitslosigkeit auswirken, es sei denn, es werden gleichzeitig im Zuge einer expansiven makroökonomischen Politik neue Arbeitsplätze auf dem Arbeitsmarkt geschaffen. Die Berufsbildung kann hilfreich sein, wenn die Arbeitslosigkeit aufgrund einer überschüssigen Gesamtnachfrage zurückgeht, kann aber allein das Problem der Jugendarbeitslosigkeit nicht lösen. Eine jüngst publizierte britische Studie (Robinson, 1999) erläutert diese These besonders anschaulich: die Jugendarbeitslosigkeit in Großbritannien in den 80er und 90er Jahren wurde eher durch die Konjunktur beeinflusst – rascher Anstieg in Zeiten der Rezession und drastischer Rückgang in Zeiten wirtschaftlicher Erholung – als durch irgendwelche anderen Variablen wie familiärer Hintergrund oder Schulqualität. Dies alles ist aus der Neo-Keynesianischen Doktrin (Marris, 1996; Modigliani et al., 1998) hinreichend bekannt, wird aber von Bildungswissenschaftlern erstaunlicherweise oft verkannt, die nur allzu gern dem alten Irrglauben anhängen, die Bildung könne jedes Übel heilen, einschließlich der Jugendarbeitslosigkeit.

Bewertung der Ausbildung außerhalb des Arbeitsplatzes

Auch wenn wir die Jugendarbeitslosigkeit einmal beiseite lassen, wäre es naiv, von einer beruflich ausgerichteten Sekundarausbildung oder von formalen Berufsbil-

(...) „Ein anderer Ansatz geht davon aus, dass die angebotene Ausbildung nicht die Richtige ist. Dieser Auffassung zufolge werden immer mehr Jugendliche arbeitslos, weil das Bildungssystem ihnen nicht die marktfähigen Kompetenzen vermittelt hat, die von den Arbeitgebern verlangt werden. Die Therapie (...) lautet folglich eine weniger auf theoretisches Wissen gestützte, weniger akademisch und mehr beruflich ausgerichtete Ausbildung, in der Regel als Übergang zwischen der formalen Ausbildung und einer Vollzeitbeschäftigung. (...) Solche Berufsbildungszüge [werden] sich nur wenig auf die Jugendarbeitslosigkeit auswirken, es sei denn, es werden gleichzeitig im Zuge einer expansiven makroökonomischen Politik neue Arbeitsplätze auf dem Arbeitsmarkt geschaffen.“



„Immer wieder sind Forschungsarbeiten zu dem Ergebnis gekommen, dass nur wenige Arbeitnehmer die in der Schule erworbenen kognitiven Kenntnisse konkret anwenden. Dies deutet jedoch nicht etwa auf eine krasse Diskrepanz zwischen Ausbildung und Arbeit, sondern vielmehr auf die zentrale Bedeutung der affektiven Verhaltensmerkmale für die Leistung am Arbeitsplatz hin.“

dungsprogrammen substantielle Ergebnisse zu erwarten. Ich verweise auf unsere vorangegangene Diskussion über den wirtschaftlichen Wert der Ausbildung. Die Unterscheidung zwischen einer „akademischen“ und einer „beruflichen“ Ausbildung, wobei angeblich lediglich letztere auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts zugeschnitten ist, legt den Schluss nahe, ein großer, wenn nicht sogar der größte Teil der Ausbildung sei wirtschaftlich irrelevant. Das „versteckte Curriculum“ der Lehrer-Schüler-Beziehungen in der akademischen Ausbildung hat jedoch genauso viel mit der Arbeitswelt zu tun wie das bekannte Curriculum der manuellen Fertigkeiten in der Berufsbildung. Immer wieder sind Forschungsarbeiten zu dem Ergebnis gekommen, dass nur wenige Arbeitnehmer die in der Schule erworbenen kognitiven Kenntnisse konkret anwenden. Dies deutet jedoch nicht etwa auf eine krasse Diskrepanz zwischen Ausbildung und Arbeit, sondern vielmehr auf die zentrale Bedeutung der affektiven Verhaltensmerkmale für die Leistung am Arbeitsplatz hin. Wenn Akademiker erheblich mehr verdienen als diejenigen mit äquivalenten Berufsqualifikationen (Robinson, 1999), dann hängt das nicht damit zusammen, dass sie mehr wissen als ihre beruflich ausgebildeten Altersgenossen, sondern damit, dass Berufsbildungskurse nicht unbedingt beruflichen Ehrgeiz vermitteln. Die meisten Tätigkeiten in einer modernen Gesellschaft verlangen etwa ebenso viel kognitives Wissen und psychomotorische Fähigkeiten, wie dies für das Autofahren erforderlich sind. In jedem Fall kann man sie – wie nahezu alle Fähigkeiten – in der Regel am Arbeitsplatz erwerben.

Trotz aller triftigen Argumente für eine allgemeine und gegen eine spezialisierte Berufsbildung ist und bleibt es Tatsache, dass diejenigen, die das Bildungssystem freiwillig oder unfreiwillig vorzeitig verlassen, sich eher in Berufsschulen einschreiben oder an Berufsbildungsprogrammen teilnehmen, als dass sie wieder in die formale Regelausbildung zurückkehren. Postsekundäre Berufsbildungseinrichtungen werden folglich Teil der Bildungslandschaft bleiben. Inwieweit werden sie beide der Nachfrage nach zusätzlicher Ausbildung gerecht und inwiefern können sie den Auszubildenden bessere Beschäftigungschancen verschaffen?

Über die Auswirkung von Berufsbildungsmodellen und deren Bewertung gibt es sehr viel Literatur (siehe beispielsweise Shackleton, 1995; Ashenfelter und LaLonde, 1996), in der jedoch der makroökonomische Kontext, in dem die Ausbildung stattfand, nicht immer genügend berücksichtigt wurde. Hinzu kommt, dass zwischen den Erfahrungen in den USA und in Großbritannien Welten liegen, die zum Teil auf die Unterschiede in den Bildungssystemen beider Länder, zum Teil aber auch auf die langjährige Tradition der beruflichen Orientierung der amerikanischen High Schools im Gegensatz zu der von jeher eher halbherzigen beruflichen Ausrichtung der britischen Sekundarschulen zurückzuführen sind (Williams und Hornsby, 1989).

In Amerika besuchen mehr als die Hälfte aller 18- bis 24-Jährigen irgendeine Art von weiterführenden Ausbildungseinrichtungen und zwei Drittel bis drei Viertel aller amerikanischen High-School-Schüler bleiben bis zum Alter von 18 Jahren in der Schule, um einen High-School-Abschluss zu erwerben. Fast immer schließt dies ein oder zwei Berufsbildungskurse mit ein, ganz gleich, ob die Schüler später in den Beruf streben oder aufs College gehen wollen (Shackleton, 1995). In Großbritannien besuchen derzeit etwa ein Drittel der 18- bis 24-Jährigen eine Hochschule. Für den Eintritt in die britische Hochschulausbildung im Alter von 18 Jahren wird nicht nur – wie in allen anderen Ländern der Welt auch – das Abschlusszeugnis einer allgemeinen Sekundarschule verlangt, sondern der Schüler muss darüber hinaus auch gute Prüfungsnoten in zwei bis drei Leistungsfächern, den so genannten „A-Levels“, vorweisen können. Das bedeutet, dass die Entscheidung für eine Hochschule in Großbritannien mehr oder weniger im Alter von 15 oder sogar 14 Jahren getroffen werden muss. Das britische Sekundarschulsystem bietet also trotz eines drastischen Anstiegs der in der Ausbildung verbleibenden über 16-jährigen Schüler in den 80er Jahren nach wie vor ein recht elitäres Bild. Dies sei auch volle Absicht, so heißt es, um die unwilligen Schüler zum Verlassen der Schule zu bewegen. So überrascht es auch nicht, dass sich 1997 im Vereinigten Königreich nur 36 % der 16- bis 19-Jährigen in einer Vollzeitausbildung nach Beendigung der Schulpflicht



befanden (Low Pay Commission, 1998). Außerdem ist das formale Bildungssystem trotz zahlreicher Ausbildungsmodelle und Berufsbildungsprojekte für Jugendliche in Großbritannien in den letzten zwanzig Jahren (zum Beispiel die Technische und Berufliche Ausbildungsinitiative TVEI - „Technical and Vocational Education Initiative“ für 14- bis 16-Jährige, das Zertifikat über vorberufliche Ausbildung CPVE - „Certificate of Prevocational Education“ für Jugendliche im Alter von mindestens 16, die moderne Lehre - „Modern Apprenticeship“ - und das Nationale Praktikum - „National Traineeship“) nach wie vor streng akademisch und stuft die Schüler generell nach kognitiven Standards ein; die berufliche Ausrichtung hat in Großbritannien nie so Fuß fassen können wie in den Vereinigten Staaten.

In den 90er Jahren kam aus den Vereinigten Staaten eine neue Idee, die die Situation zusätzlich verkomplizierte, nämlich das System der „Workfare“. Darunter ist ein Wohlfahrtssystem zu verstehen, in dem körperlich leistungsfähige Empfänger von Sozialleistungen, wie beispielsweise Arbeitslose, dazu verpflichtet werden, bestimmte gemeinnützige Tätigkeiten zu übernehmen oder einen speziellen Berufsbildungs- oder Ausbildungskurs zu besuchen, um weiterhin Sozialleistungen zu bekommen (Burton, 1987). „Workfare“ ist in Großbritannien nach wie vor ein negativ belasteter Begriff, der in allen Diskussionen über die Reform des Wohlfahrtsstaats sorgfältig vermieden wird. Beim jüngsten britischen Versuch zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, dem „New Deal“-Programm für 18- bis 24-Jährige, handelt es sich im Wesentlichen um ein „Workfare“-System, wengleich die Bezeichnung „Training-Fare“ zutreffender wäre, da das Programm Jugendliche aus dem Wohlfahrtssystem herausnehmen und in Ausbildungsprogramme eingliedern soll, die hoffentlich zu einer subventionierten Erwerbstätigkeit führen.

Noch ist es zu früh, um das Programm, das im April 1998 angelaufen ist, zu bewerten, doch lassen sich als erste Schlussfolgerung zwei wichtige Faktoren für eine solche künftige Bewertung festhalten. Das Modell wurde 1998 eingeführt, als die Arbeitslosigkeit in Großbritannien

noch bei knapp 8 % lag. Sie ist seither auf 6 % zurückgegangen und wird in den nächsten ein bis zwei Jahren wahrscheinlich weiter abnehmen. Das ist genau das makroökonomische Szenario, in dem Ausbildungsmodelle zur Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit gute Aussicht auf Erfolg haben. Obwohl die Hochschulbildung in Großbritannien in den letzten Jahren erheblich ausgeweitet wurde, bleibt der äußerst schwierige Zugang zur Hochschulausbildung nach wie vor auf diejenigen beschränkt, die sich im Alter von 16 bis 18 Vollzeit auf zwei oder drei Fächer konzentrieren können, und etwa 10 % der 16-Jährigen verlassen auch heute noch das Schulsystem ohne irgendeinen Abschluss. Leitet man ein Ausbildungsprogramm wie das „New Deal“-Programm in die Wege, ohne das Übel der britischen Sekundarbildung mit ihrer einseitigen Konzentration auf „A-Level“-Prüfungen angemessen zu berücksichtigen, so verleiht man einem starren akademischen Bildungssystem lediglich einen gewissen beruflichen „Touch“. Die amtierende britische Regierung hat mit ihrer Fixierung auf Leistungstests - nicht nur in der Sekundarschule, sondern auch in der Primarbildung - und ihrem Beharren auf der Aufstellung von Schulranglisten, in denen die Schulen einzig und allein nach Prüfungsergebnissen eingestuft werden, das akademische elitäre Denken noch weiter auf die Spitze getrieben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Bekämpfung des Problems des vorzeitigen Schulabbruchs unweigerlich Dilemmata auftreten. Potenziell Schulversagen muss durch frühzeitige Überwachung begegnet werden, doch ist die Überwachung anhand von Leistungstests die eigentliche Ursache für ein späteres Abbrechen der Schule. Die gesamte Schulkultur muss verändert werden, was jedoch außerordentlich schwierig ist. Haben Schüler die Schule vorzeitig verlassen, müssen wir sie für Berufsbildungszüge gewinnen, mit Hilfe derer sie Kompetenzbescheinigungen erwerben können. Dieses Verfahren der Kompetenzbescheinigung scheint jedoch den praktischen Zielen einer Berufsbildung entgegenzustehen. Auf alle diese tiefsitzenden Probleme gibt es keine einfache Antwort.



Literatur

Accelerated Schools (1996-97): *Accelerated Schools Project: Celebrating a Decade of School Reform*. Sanford, CA: CERAS, 6(1): S. 1-39.

Aschenfelder O.C. und LaLonde R.J. (1996): *The Economics of Training*. Aldershot: Edward Elgar, Band II.

Blaug M. (1987): *The Economics of Education and the Education of an Economist*. Aldershot: Edward Elgar.

Burton J. (1987): *Would Workfare Report?* Buckingham: The Employment Research Centre, Universität Buckingham.

Carnoy M., Hrsg. (1995): *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier Science, 2. Auflage.

Fine M. (1990): *Framing Dropouts: Notes on the Politics of Urban High School*. Albany, NY: State University of New York Press.

Hanushek F.A. (1995): „Education Production Functions“, in Carnoy: S. 277-82.

Jallade J-P. (1985): „Youth Unemployment and Education“, *Economics of Education. Research and Studies*, Hrsg. G. Psacharopoulos. Oxford: Pergamon Press: S. 166-72.

Kelly D.M. (1993): *Last Chance High: How Boys and Girls Drop Out of Alternative Schools*. New Haven, CO: Yale University Press.

Kelly D.M. (1995): „School Dropouts“, in Carnoy, 1995): S. 308-13.

Knight S., Stallings J. (1993): „The Implementation of the Accelerated School Model in an Urban Elementary School“, *No Quick Fix: Rethinking Literacy Programs in American Elementary Schools*, Hrsg. R. Allington und S. Walmsley. New York: Teachers College Press: S. 1-19.

Levin H.M. (1995): „Raising Educational Productivity“, Carnoy (1995): S. 283-91.

Levin H.M. (1997): „Raising School Productivity: An X-Efficiency Approach“, *Economics of Education Review*, 16(3): S. 303-11.

Levin H.M., Chasm G. (1995): „Thomas Edison Accelerated Elementary School“, *Creating New Educational Communities: 94th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Hrsg. J. Oakes, K.H. Quartz. Chicago: University of Chicago Press: S. 130-46.

Levin H.M., Kelly C. (1994): „Can Education Do It Alone?“, *Economics of Education Review*, 13(Z): S. 97-108.

Low Pay Commission (1998): *the National Minimum Wage. First Report*. London: Stationery Office, Cm 3976.

McCarthy J., Still S. (1993): „Hollibrook Accelerated Elementary School“, *Restructuring Schools*, Hrsg. J. Murphy und P. Hallinger. Thousand Oaks, CA: Corwin Press: S. 63-68.

Marris R. (1996): *How to Save the Underclass*. London: Macmillan Press.

Modigliani F., Fitoussi J.-P., Moro B., Snower D., Solow R., Steinherr A., Sylos Labini P., (1998): „An Economists' Manifesto on Unemployment in the European Union“, *Banco Nazionale del Lavoro Quarterly Review*, September: S. 327-61.

National Academy of Sciences (1984): *High Schools and the Changing Workplace. Report of the Panel on Secondary School Education for the Changing Workplace*. Washington, DC: National Academy Press.

Robinson P. (1999): „Education, Training and the Youth Labour Market“, in P. Robinson, Hrsg., *The State of Working Britain*. Manchester: Manchester University Press: S. 147-67.

Shackleton J.R. (1995): *Training for Employment in Western Europe and the United States*. Aldershot: Edward Elgar.

Stigler G.J. (1950): *Employment and Compensation in Education*. New York: National Bureau of Economic Research.

Williams C.G., Hornsby H.H. (1989): „Vocationalism in U.S. and U.K. High Schools“, *Economics of Education Review*, 8(1): S. 37-47.



Eine vergleichende Analyse der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme Frankreichs und Deutschlands einerseits und der Türkei andererseits



Tomris Çavdar*

M.Sc. in Industrial Engineering, MBA

Einführung

Ein Vergleich der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungspraktiken zielt darauf ab, die Transparenz der verschiedenen Systeme zu verbessern und den Akteuren innerhalb der jeweiligen Systeme ein besseres und fundierteres Verständnis des Qualifikationserwerbs in den anderen Ländern zu ermöglichen. Es besteht außerdem die Notwendigkeit, einen Ansatz zur Qualitätssicherung zu entwickeln, der den jeweiligen nationalen Systemen entspricht und die Rolle der verschiedenen Partner in der beruflichen Bildung nach einer sorgfältigen Analyse der einzelnen Systeme berücksichtigt. Für einen Vergleich der nationalen Systeme wird zunächst ein grundlegender Referenzrahmen benötigt. Die vorliegende vergleichende Analyse betrifft nicht nur verschiedene Arten der Konzeption, Einrichtung und Umsetzung der Systeme, sondern auch, und zwar in stärkerem Maße, den Zugang zu Qualifikationen: die Bedingungen, Verfahren, Wege und Arten ihres Erwerbs. Die Analyse beruht auf dem Grundmuster für die verschiedenen Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme, wobei der Schwerpunkt auf dem französischen und dem deutschen System liegt, die dem türkischen System am ähnlichsten und

daher für ein besseres Verständnis der türkischen Zusammenhänge am geeignetsten sind.

Konzeption, Einrichtung und Umsetzung

Rechtliche Zuständigkeit

In den Berufsbildungssystemen der EU-Mitgliedstaaten liegt die rechtliche Zuständigkeit für die zu beruflichen Abschlüssen und Befähigungsnachweisen führenden Wege in Vollzeitform bei Schulen, in Form der Lehrlingsausbildung, in Teilzeit- oder alternierender Form letztlich bei verschiedenen Gremien. In Frankreich dominiert in diesem Bereich beruflicher Vollzeitunterricht an Schulen, während die Lehre im Rahmen des dualen Systems das Rückgrat des deutschen Berufsbildungssystems bildet.

Im Allgemeinen ist in beiden Ländern das Bildungsministerium der Hauptakteur, wobei auch den Sozialpartnern eine wichtige Rolle zukommt, besonders in Deutschland. Für berufliche Bildungsabschlüsse und Befähigungsnachweise, die einen Ausbildungsgang in Vollzeitschulen abschließen, ist in Frankreich das Bil-

Mit diesem Artikel legt die Autorin eine vergleichende Analyse der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme in Frankreich und Deutschland einerseits und der Türkei andererseits vor, um ein besseres Verständnis der türkischen Gegebenheiten zu ermöglichen.

* Frau Tomris Çavdar hat für die drittelparitätisch besetzte Kommission für Berufsanforderungen/Forschung und technische Dienste an der Entwicklung eines Systems von Berufsanforderungen sowie eines Prüfungs- und Zertifizierungssystems in der Türkei gearbeitet.



„Obwohl das türkische System Elemente beider Systeme, des deutschen und des französischen, aufweist, ähnelt die Situation in der Türkei stärker der französischen Situation, insofern als das Bildungsministerium über eine eigene Abteilung verfügt, die mit den zuständigen Ausschüssen in Frankreich vergleichbar ist und über Ziele, Inhalte und Art der Bewertung entscheidet. Ihre Rolle umfasst auch die Aktualisierung des Curriculums und die Festlegung der Form der Bewertung für jeden Abschluss einer Vollzeitausbildung.“

dungsministerium zuständig, da die Zertifizierung traditionell durch dieses Ministerium zentral geregelt wird. In Deutschland sind im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Sozialpartner und Berufsbildungsfachleute gemeinsam mit der Ausarbeitung und Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikationen befasst. Im betrieblichen Teil des dualen Systems gehört es zu den Aufgaben der in den Industrie- und Handelskammern vertretenen Sozialpartner, Abschlussprüfungen zu organisieren und Abschlüsse zu verleihen. Diese Aufgabe nehmen sie auf der Grundlage eines Regierungsauftrags wahr.

Das türkische System weist Züge sowohl des französischen als auch des deutschen Systems auf, wobei für die Techniker Ebene noch ein drittes Gremium mitwirkt: der *Rat für das Hochschulwesen*. Für Berufe, die durch das Bildungsministerium (MEB) geregelt werden, unterliegen die Ausbildungsgänge, die zu beruflichen Abschlüssen und Befähigungsnachweisen führen, der direkten Kontrolle des MEB – ähnlich wie in Frankreich. Für die anderen Berufe werden die Qualifikationen durch den *TESK* (Türkischer Handwerks- und Handelsverband) verliehen - ähnlich wie in Deutschland. Die oben genannten beruflichen Abschlüsse umfassen auch Gesellen- und Meisterbriefe. Die übrigen Berufe, deren Abschlüsse der Techniker Ebene entsprechen, unterstehen der direkten Kontrolle des *Rats für das Hochschulwesen*. Doch gehen die Bestrebungen in jüngster Zeit dahin, vor allem bei beruflichen Befähigungsnachweisen, die außerhalb der Zuständigkeit des MEB liegen, die Sozialpartner und das Beschäftigungsministerium einzubeziehen.

Entscheidung über das Angebot

In der Türkei ist wie in Frankreich im Wesentlichen das Bildungsministerium für die Entscheidung zuständig, für welche Berufe Befähigungsnachweise und Abschlüsse angeboten werden. Das bedeutet, dass für durch das Bildungsministerium geregelte Berufe die Qualifikationen über Ausbildung in Vollzeitschulen oder durch Lehrlingsausbildung erworben werden, in deren Rahmen der Lehrling einen Arbeitsvertrag mit einem Unternehmen schließt. Für Berufe, die durch den *TESK* geregelt werden, werden die Qualifikationen durch praktische Lehrlingsausbil-

dung und bei den Technikerberufen durch schulische Vollzeitausbildung erworben.

Entscheidung über Ziele und Inhalte sowie die Bewertung

In Deutschland wird der schulische Teil des Curriculums und seine Bewertung von den Kultusministerien der einzelnen Länder entsprechend den bundesweiten Vorgaben des BIBB festgelegt. Es gibt in allen Bundesländern außerdem Berufsbildungsausschüsse, die zu den Curricula beraten. In Frankreich beraten üblicherweise die beratenden Berufsausschüsse das Bildungsministerium zu den Zielen und curricularen Inhalten der nationalen Abschlüsse. Sie arbeiten auch Art und Inhalt der Prüfungen aus. Diesbezügliche Entscheidungen werden aber letztlich vom Bildungsministerium getroffen.

Obwohl das türkische System Elemente beider Systeme, des deutschen und des französischen, aufweist, ähnelt die Situation in der Türkei stärker der französischen Situation, insofern als das Bildungsministerium über eine eigene Abteilung verfügt, die mit den zuständigen Ausschüssen in Frankreich vergleichbar ist und über Ziele, Inhalte und Art der Bewertung entscheidet. Ihre Rolle umfasst auch die Aktualisierung des Curriculums und die Festlegung der Form der Bewertung für jeden Abschluss einer Vollzeitausbildung. Für die Lehrlingsausbildung im Betrieb entscheidet ähnlich wie das BIBB in Deutschland das MEB zusammen mit dem *TESK* über die Ziele, Inhalte und Art der Bewertung. In jüngster Zeit sind Bestrebungen im Gange, ein autonomes, drittelparitätisch besetztes (einschließlich MEB und Sozialpartner) Gremium einzurichten, um das Berufsbildungssystem durch die Einführung von Berufsanforderungen zu verbessern.

Organisationsprinzipien

Zunächst muss unterschieden werden, ob die meisten der bestehenden Qualifikationen in ein System „nationaler Qualifikationen“ oder offizieller Abschlüsse unter direkter Kontrolle des Bildungsministeriums einzuordnen sind oder nicht.

In den 15 EU-Mitgliedstaaten bestehen im Wesentlichen vier Systeme zur Organisation der Bewertung.



- zentrale Ausarbeitung und Durchführung;
- dezentrale Ausarbeitung und Durchführung;
- Mischsysteme;
- zentrale Leitlinien und Qualitätskontrolle mit lokaler Durchführung.

Im Fall der zentralen Ausarbeitung und Durchführung gehören die Verfahren zur Einführung der beruflichen Bildungsgänge und die Durchführung der jeweiligen Abschlussprüfungen in die zentrale Zuständigkeit des Ministeriums. Frankreich verfolgt einen vorwiegend zentralisierten Ansatz. Für die Ausarbeitung der zu Abschlüssen und Befähigungsnachweisen führenden Bildungsgänge als solche ist das Bildungsministerium zuständig. Bei dezentralisierter Ausarbeitung und Durchführung erstreckt sich der dezentrale Entscheidungsprozess wie in Deutschland üblicherweise bis hinunter zur Bewertung. Dezentrale Systeme können jedoch verschiedene Ausprägungen haben.

In der Türkei entspricht die Organisation der Bewertung dem zentralen System zur Ausarbeitung und Durchführung in Frankreich, weist aber seit der Verabschiedung des Gesetzes über Lehrlingsausbildung und Berufsbildung Nr. 3308 eine Tendenz zur Dezentralisierung auf. In den berufsbildenden Sekundarschulen und den Lehrlingsausbildungszentren wird ein überwiegend zentraler Ansatz verfolgt. Die Prüfungen für solche berufliche Abschlüsse und Befähigungsnachweise werden in Verantwortung des *MEB* ausgearbeitet, das auch die Bewertung vornimmt (für etwa 89 Berufe). Bei nicht vom *MEB* geregelten Berufen haben jedoch die zuständigen Gremien (beispielsweise *TESK*, Kammern) die Aufgabe, die Prüfungen zu organisieren und die Bewertung vorzunehmen.

Prüfungen und Prüfer

Festlegung der Inhalte und Bewertung

Der Inhalt der Prüfungen wird weitgehend durch die Ziele und Curricula der Bildungsgänge, und damit durch die Gremien, die über diese entscheiden, bestimmt. Die Festlegung der Verfahren zur Bewertung liegt, was die Einführung von zu be-

rufsbildenden Abschlüssen und Bescheinigungen führenden Bildungsgängen anbelangt, in der Zuständigkeit der betreffenden Behörden. In Frankreich werden die Prüfungen zentral abgehalten und von allen Kandidaten am selben Tag durchlaufen, wie das bei nationalen Abschlüssen in Frankreich immer der Fall ist. In Deutschland sind die einzelnen *Länder* von der Bundesregierung damit betraut, Prüfungen in den Schulen ihres Gebiets zu organisieren, wobei aber die Schulen die Prüfungsausschüsse einsetzen und die Bewertung vornehmen. Für die handwerkliche Seite der Berufsbildung sind die zuständigen Stellen (d. h. die Industrie-, Handels- und Handwerkskammern) damit betraut, die Prüfungen zu organisieren und abzuhalten.

Die für das Angebot der jeweiligen Berufsbildungsgänge zuständige Behörde organisiert auch die Bewertung und die Vergabe der Zeugnisse; daher existieren in der Türkei eine ganze Reihe von Bewertungssystemen nebeneinander. Bei Ausbildung in Vollzeitschulen finden die Prüfungen in den einzelnen Schulen statt, die solche Ausbildungsgänge anbieten. Üblicherweise handelt es sich um Prüfungen in traditioneller Form, d. h. schriftliche Prüfungen, die das erworbene Wissen abfragen und vor allem bei Handwerksberufen durch berufspraktische Prüfungen ergänzt werden. Bei Berufen, die nicht in die Zuständigkeit des *MEB* fallen, findet die Ausbildung lediglich am Arbeitsplatz statt und die Bewertung wird von den Kammern vorgenommen. Bei der Lehrlingsausbildung findet ein beträchtlicher Teil der Ausbildung am Arbeitsplatz statt; dennoch wird die Prüfung in der Schule vor einem Prüfungsausschuss abgehalten. Durch diese Art der Organisation der Prüfungen soll ein bestimmter Standard eingehalten und für Gerechtigkeit und Fairness gesorgt werden.

Prüfungsinstrumente

In manchen Ländern wie Deutschland ist es üblich, dass die Prüfungskandidaten eine förmliche schriftliche Prüfung ablegen und als praktische Prüfung ein Werkstück anfertigen müssen, das von externen Prüfern bewertet wird. In anderen Ländern, wie Frankreich, wird ebenfalls auf beide Komponenten der Bewertung – die schriftliche Prüfung des Wissens-

„Der Inhalt der Prüfungen wird weitgehend durch die Ziele und Curricula der Qualifikationen, und damit durch die Gremien, die über diese entscheiden, bestimmt. (...) In Frankreich werden die Prüfungen zentral abgehalten und von allen Kandidaten am selben Tag durchlaufen, wie das bei nationalen Abschlüssen in Frankreich immer der Fall ist. In Deutschland sind die einzelnen Länder von der Bundesregierung damit betraut, Prüfungen in den Schulen ihres Gebiets zu organisieren, wobei aber die Schulen die Prüfungsausschüsse aufstellen und die Bewertung vornehmen. (...) In der Türkei gibt es verschiedene Bewertungssysteme. Bei Ausbildung in Vollzeitschulen finden die Prüfungen in den einzelnen Schulen statt, die solche Ausbildungsgänge anbieten. (...) Bei Berufen, die nicht durch das *MEB* geregelt werden, findet die Ausbildung lediglich am Arbeitsplatz statt und die Bewertung wird von den Kammern vorgenommen. Bei der Lehrlingsausbildung findet ein beträchtlicher Teil der Ausbildung am Arbeitsplatz statt; dennoch wird die Prüfung in der Schule vor einem Prüfungsausschuss abgehalten.“



stands und die Arbeitsprobe - Wert gelegt, aber eine Teilzertifizierung des praktischen Prüfungsteils ermöglicht, da man der Ansicht ist, dass eine Person über ausreichende Kompetenzen in ihrem Beruf verfügen kann, ohne in der Lage zu sein, die schriftliche Prüfung zu bestehen. In der Türkei werden für den theoretischen Teil der Prüfung, ähnlich wie in Frankreich und in Deutschland, vielfach Multiple-Choice-Verfahren eingesetzt. Die Bewertung der praktischen Fertigkeiten kann dagegen ganz offensichtlich nur anhand ihrer Ausführung bewertet werden, und daher müssen praktische Tests durchgeführt werden. In jüngster Zeit sind Entwicklungen im Gange, um die Qualität des schriftlichen und der praktischen Prüfungsteile zu verbessern und die in den Abschlussprüfungen verwendeten Punkte zu testen.

Wichtigste Gremien und andere Ministerien

Im Allgemeinen liegt in den EU-Mitgliedstaaten und insbesondere in Frankreich traditionell die Zuständigkeit für die Zertifizierung zentral beim Bildungsministerium. Doch wurde in neuerer Zeit mit einer Akkreditierung neuer Abschlüsse durch die Sozialpartner und die beratenden Berufsbildungsausschüsse, die das Bildungsministerium über Ziele und Curricula Inhalte von nationalen Abschlüssen beraten, begonnen. Sie legen daher auch die Art und den Inhalt der Prüfungen fest, wobei die endgültige Entscheidung beim Bildungsministerium verbleibt. Üblicherweise muss bei Abschlüssen für spezielle, arbeitsmarktorientierte Ausbildungskurse das Beschäftigungsministerium mitwirken. Finanzierung, Organisation und Prüfungen für solche Kurse fallen in die Zuständigkeit des Beschäftigungsministeriums, die Akkreditierung erfolgt aber durch die *interministerielle Kommission für Akkreditierung*, die dem Amt des Premierministers untersteht. In Frankreich nimmt jedoch das Beschäftigungsministerium üblicherweise im Vergleich zum Bildungsministerium eine zweitrangige Position ein. Sonstigen Ministerien kommen nur begrenzte Aufgaben zu, die sich auf den jeweiligen beruflichen Sektor beschränken. In Frankreich muss der erworbene Befähigungs-

nachweis einen Akkreditierungsprozess durchlaufen.

In der Türkei nimmt das *MEB* ganz offensichtlich wie in Frankreich im Zertifizierungsprozess eine privilegierte Rolle ein. Es stellt die organisatorische Struktur zur Festlegung des Angebots, des Inhalts und der Art der Bewertung auf. Sonstigen Ministerien kommen in der Türkei nur sehr begrenzte Aufgaben zu, die sich auf bestimmte Berufsfelder, wie beispielsweise den Tourismus beschränken. Doch muss bislang der erworbene Befähigungsnachweis als solcher keinen Akkreditierungsprozess durchlaufen. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist beabsichtigt, eine drittelparitätisch besetzte, autonome Organisation (unter Mitwirkung der Sozialpartner) einzurichten, um solche beruflichen Befähigungsnachweise anderer Ministerien oder Kammern zu akkreditieren, insbesondere bei nicht vom *MEB* geregelten Berufen, deren Schwerpunkt auf Ausbildung am Arbeitsplatz liegt.

Industrie-, Handels- und Handwerkskammern

Die in manchen EU-Mitgliedstaaten zuständigen Gremien wie Industrie-, Handels- und Handwerkskammern tragen insbesondere in Deutschland die rechtliche Verantwortung für den arbeitspraktischen Teil der Qualifikationen. Sie haben die Aufgabe, im Auftrag der Regierung die Prüfungen zu organisieren und die entsprechenden beruflichen Abschlüsse und Befähigungsnachweise zu verleihen. Die Kammern übernehmen in Deutschland insofern auch die Rolle von Entscheidungsträgern, als sie über die Berufe, die zertifiziert werden müssen, entscheiden und dem Bildungsministerium Vorschläge für die Organisation und den Inhalt der entsprechenden Ausbildungsgänge machen. Die Befähigungsnachweise werden von ihnen gegengezeichnet.

In der Türkei hat der *TESK* ähnlich wie in Deutschland eine spezielle Rolle bei der Zertifizierung der Fertigkeiten und Kompetenzen in Handwerks- und Handelsberufen (etwa 250), die nicht dem *MEB* unterstehen. Er ist außerdem an der betrieblichen Lehrlingsausbildung beteiligt, die zu Befähigungsnachweisen für Berufe in Handwerk und Handel führt. Für solche Lehrlingsausbildungsgänge ent-



Tabelle 1

Berufsabschlüsse und berufliche Befähigungsnachweise in der Türkei, die der europäischen Stufe 2 – Facharbeiter – entsprechen (vorläufige Übersicht)

Land	Bezeichnung des Abschlusses oder Befähigungsnachweises	Art des Erwerbs	Art des Abschlusses oder Befähigungsnachweises	Zuständigkeit	Organisation der Bewertung	Übliches Alter bei Erwerb der Abschlüsse und Befähigungsnachweise
Türkei	Ministerium für Bildung (<i>MEB</i>) - Gesellenbrief	Lehrlingsausbildung	Landesweit anerkannter Befähigungsnachweis	<i>MEB</i>	Übergeordnete Behörde ist das <i>MEB</i> . Die Prüfungsausschüsse werden an den Schulen eingesetzt.	16-19
	- Meisterbrief	Lehrlingsausbildung oder Vollzeitschule + 1 Jahr Arbeits Erfahrung	Landesweit anerkannter Befähigungsnachweis	<i>MEB</i>		18+
Türkischer Handwerks- und Handelsverband	Türkischer Handwerks- und Handelsverband (<i>TESK</i>) – Gesellenbrief	Ausbildung in einer Arbeitsumgebung	Landesweit anerkannter Befähigungsnachweis	Handwerks- und Handelskammern des <i>TESK</i>	Die Handwerks- und Handelskammern des <i>TESK</i> führen die Prüfungen durch.	16-19
	- Meisterbrief	Ausbildung in einer Arbeitsumgebung	Landesweit anerkannter Befähigungsnachweis	Handwerks- und Handelskammern des <i>TESK</i>	Die Kammern des <i>TESK</i> führen die Prüfungen durch.	18+

scheidet der *TESK* in enger Zusammenarbeit mit dem *MEB* über Ziele, Inhalte und Art der Bewertung. Die ursprüngliche Festlegung der Bewertung bei der Einrichtung von berufsbildenden Abschlüssen und Befähigungsnachweisen liegt in der Zuständigkeit der *TESK*-Kammern. Inhalt der Prüfungen und Bewertung werden weitestgehend durch die Ziele der zu erwerbenden Qualifikationen bestimmt. Die Bewertung wird von der jeweiligen Kammer organisiert, die für das Angebot der zu diesen Befähigungsnachweisen führenden Berufsbildungsgänge zuständig ist. Die ausgegebenen Befähigungsnachweise werden von der Kammer und Vertretern des *MEB* gegengezeichnet. Wie jedoch bereits weiter oben erwähnt, werden vom *TESK* ausgestellte Befähigungsnachweise bisher keinem Akkreditierungsprozess unterzogen.

Die Sozialpartner

Die Mitwirkung der Sozialpartner am Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssystem und, allgemeiner, bei der Gestaltung der Berufsbildung ist wichtig, um diese an die sich ständig wandelnden beruflichen Anforderungen und den Be-

darf der Wirtschaft anzupassen. Die Berufsbildung eröffnet daher einen Bereich für Verhandlungen, Zusammenarbeit und Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern, auch wenn sich diese nicht immer einfach gestalten.

Die Sozialpartner haben das Recht, mithilfe verschiedener Mittel einzugreifen, z. B. Anhörung, Zusammenarbeit und Verhandlungen wie im Fall Frankreichs und Mitbestimmung und Mitwirkung wie im Fall von Deutschland. Sie werden in angepassten oder anpassungsfähigen Systemen der Prüfung, Bewertung und Zertifizierung eine zunehmend wichtigere Rolle einnehmen müssen, entweder durch Konsultationsverfahren, die Teilnahme an Prüfungen, die Akkreditierung von sektorbezogenen Befähigungsnachweisen, oder in ihrer wichtigen Rolle als Anbieter einer ausreichenden Zahl von Lehrstellen für jugendliche und erwachsene Auszubildende.

In der Türkei wurden eine Reihe von Projekten entwickelt, um die Sozialpartner in die Berufsbildung einzubeziehen und die Verbindung zwischen Beschäftigung und Berufsbildungssystemen zu verstärken, in-

„Die Sozialpartner haben das Recht, mithilfe verschiedener Mittel einzugreifen, wie Anhörung, Zusammenarbeit und Verhandlungen wie im Fall Frankreichs und Mitbestimmung und Mitwirkung wie im Fall von Deutschland. Sie werden in angepassten oder anpassungsfähigen Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssystemen eine zunehmend wichtigere Rolle einnehmen müssen, entweder durch Konsultationsverfahren, die Teilnahme an Prüfungen, die Akkreditierung von sektorbezogenen Befähigungsnachweisen, oder in ihrer wichtigen Rolle als Anbieter einer ausreichenden Zahl von Lehrstellen für jugendliche und erwachsene Auszubildende.“



„In der Türkei gibt es sowohl den französischen als auch den deutschen Weg. Es gibt berufsfachliche und technisch/fachliche Sekundarschulen, an denen ein berufsfachliches oder fachlich/technisches Abitur abgelegt werden kann, ebenso wie Meisterbriefe, die nach einem Jahr der Arbeitserfahrung erworben werden können. Es gibt auch Lebrlingsausbildungszentren, an denen Gesellen- oder Meisterbriefe erworben werden können.“

dem mit Verhandlungen ähnlich wie im französischen System begonnen wurde und letztlich das Ziel angestrebt wird, eine Mitbestimmung oder Mitwirkung ähnlich wie im deutschen System zu erreichen. Die Forderungen der Sozialpartnern sind in die gesellschaftliche Kultur und deren Konstrukte eingebettet. Die Rolle der Sozialpartner wird für das korrekte Funktionieren des Systems als wesentlich angesehen. Daher wurde der soziale Dialog in den Wirtschaftssektoren in einer konkreten Weise begonnen, die zum allgemeinen Fortschritt in der Berufsbildung beitragen kann. Im Rahmen jüngster Entwicklungen wird die Notwendigkeit anerkannt, dass die Sozialpartner bei der Gestaltung der zu beruflichen Abschlüssen und Befähigungsnachweisen führenden Bildungsgänge und bei der Entwicklung von Beruhsanforderungen zusammen mit den Prüfungs-, Bewertungs- und Akkreditierungssystemen einbezogen werden müssen.

Zugang zu den Qualifikationen: Bedingungen, Verfahren, Wege und Arten ihres Erwerbs

Im Wesentlichen gibt es zwei Arten von Wegen für den Erwerb von beruflichen Qualifikationen, Vollzeitschule wie in Frankreich und Lehrlingsausbildung im dualen System wie in Deutschland.

In der Türkei gibt es sowohl den französischen als auch den deutschen Weg. Es gibt berufsfachliche und technisch/fachliche Sekundarschulen, an denen ein berufsfachliches oder fachlich/technisches Abitur abgelegt werden kann, ebenso wie Meisterbriefe, die nach einem Jahr der Arbeitserfahrung erworben werden können. Es gibt auch Lehrlingsausbildungszentren, an denen Gesellen- oder Meisterbriefe erworben werden können. Wenn die Absolventen eine Ausbildung an solchen Zentren durch geeignete Kurse ergänzen, können sie auch ein berufsbezogenes Abitur ablegen.

In der Türkei bieten die berufsbildenden Sekundarschulen auch Vollzeitausbildung an, die zu technisch/fachlichen Abschlüssen führt. Wie weiter oben erwähnt, ist der Weg der Lehrlingsausbildung für den Erwerb von Meister- und Gesellenbriefen nach wie vor gültig, ebenso wie die berufsfachlichen und fachlich/technischen

Sekundarschulen für vom *MEB* geregelte Berufe. Für die anderen Qualifikationen, die vom *TESK* geregelt werden, stellt Ausbildung am Arbeitsplatz den Weg für den Zugang dar.

Stufen der beruflichen Qualifikation

Üblicherweise werden nach dem europäischen System berufliche Abschlüsse und Befähigungsnachweise auf folgenden Stufen angeboten: Stufe 2 (Facharbeiter) (siehe Tabelle 1), Stufe 3 (Techniker) (siehe Tabelle 2) und Stufe 4 (höherer Techniker) (siehe Tabelle 3).

Berufliche Abschlüsse und Befähigungsnachweise der Stufe 2 (Facharbeiter) sind die ersten vollständigen beruflichen Qualifikationen, die am Ende der Pflichtschulzeit erworben werden können. Üblicherweise führen sie direkt zum Arbeitsmarkt. Die Kurse finden entweder in Sekundarschulen oder in speziellen berufsbildenden Einrichtungen im Anschluss an die Schulpflicht statt.

Abschlüsse der Stufe 3 (Techniker) sind den Abschlüssen des Endes der allgemeinbildenden Sekundarschule gleichgestellt. Sie bilden einen integralen Bestandteil des Sekundarbereichs II und enthalten allgemeinbildende und technisch/fachliche Anteile; diese Abschlüsse ermöglichen den Zugang zu Hochschulen oder die Aufnahme einer Beschäftigung. Die Kurse finden sowohl in Schulen als auch in speziellen berufsbildenden Einrichtungen im Anschluss an die Schulpflicht statt.

Abschlüsse der Stufe 4 (höherer Techniker) werden nach Absolvierung einer berufsbildenden Vollzeitschule erworben, und zwar in Sekundarschulen, Einrichtungen im Anschluss an die Schulpflicht oder Hochschulen.

In der Türkei wurden das Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssystem und das System der beruflichen Abschlüsse und Befähigungsnachweise analysiert, um einen allgemeinen Vergleich mit den Stufen 2 bis 4 des europäischen Systems zu ermöglichen. Vergleichbar sind heute die Stufen Geselle und Meister sowie die Technikerstufen. Die Abschlüsse und Befähigungsnachweise wurden mit den in der EU auf der Grundlage der europäischen Stufen angebotenen verglichen.



Tabelle 2

Berufsabschlüsse und berufliche Befähigungsnachweise in der Türkei, die der europäischen Stufe 3 –Techniker– entsprechen (vorläufige Übersicht)

Land	Bezeichnung des Abschlusses oder Befähigungsnachweises	Art des Erwerbs	Art des Abschlusses oder Befähigungsnachweises	Zuständigkeit	Organisation der Bewertung	Übliches Alter bei Erwerb der Abschlüsse und Befähigungsnachweise
Türkei	Abschluss einer Einrichtung der berufsbildenden Sekundarbereichs II	Vollzeitschule	Landesweit anerkannter Abschluss	<i>Rat für das Hochschulwesen</i>	Als übergeordnete Behörde fungiert der <i>Rat für das Hochschulwesen</i> .	20+
	Ministerium für Bildung (<i>MEB</i>) Meisterbrief	Lehrlingsausbildung oder Vollzeitschule + 1 Jahr Arbeitserfahrung	Landesweit anerkannter Befähigungsnachweis	<i>MEB</i>	Übergeordnete Behörde ist das <i>MEB</i> . Die Prüfungsausschüsse werden an den Schulen errichtet.	18+
	Handwerks- und Handelsverband (<i>TESK</i>) - Meisterbrief	Ausbildung in einer Arbeitsumgebung	Landesweit anerkannter Befähigungsnachweis	Handwerks- und Handelskammern des <i>TESK</i>	Die Handwerks- und Handelskammern des <i>TESK</i> führen die Prüfungen durch.	18+

Auswahlkriterien

Die meisten Berufsbildungsqualifikationen in Frankreich und in Deutschland erfordern ein bestimmtes Ausgangsniveau; die Schulpflicht muss in 10 Jahren Vollzeitschule erfüllt sein, damit die Schüler in der Lage sind, die jeweiligen Berufsbildungsgänge zu besuchen. Um eine Ausbildung auf der europäischen Stufe 2 (Facharbeiter) zu beginnen, muss der Bewerber am Ende der Schulpflicht ein bestimmtes Niveau erreicht haben - entweder im Rahmen der Vollzeitschule oder durch Lehrlingsausbildung, wobei diese in Deutschland auch Möglichkeiten des Erwerbs von Abschlüssen der europäischen Stufe 3 (Techniker) und 4 (höhere Techniker) eröffnet. Ähnliches gilt auch für die Abschlüsse auf den anderen Stufen. Für Facharbeiter besteht auch in Frankreich eine Tradition der Lehrlingsausbildung und es gibt die Möglichkeit, die Facharbeiterstufe über den Weg der Lehrlingsausbildung zu erreichen. Für den Zugang zu den Berufsbildungsstufen 3 und 4 muss der Bewerber möglicherweise bereits einen bestimmten Abschluss erworben haben.

In der Türkei müssen die Bewerber die 8-jährige Schulpflicht erfüllt haben, um in eine den europäischen Stufen 2 und 3 entsprechende Lehrlings- oder Meisterausbildung eintreten zu können. Für den Zugang zur Meister- und Technikerstufe muss der Bewerber möglicherweise eine jeweils geforderte Ausbildung absolviert haben und den entsprechenden Nachweis vorlegen.

Für den Gesellenbrief (der in manchen Berufen der europäischen Stufe 2 – Facharbeiter – entspricht) müssen die Bewerber folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Abschluss einer drei- bis vierjährigen Lehrlingsausbildung (für durch das *MEB* geregelte Berufe) oder
- zweijährige Berufstätigkeit im betreffenden Beruf (für nicht durch das *MEB* geregelte Berufe).

Für den Meisterbrief (der der europäischen Stufe 2 (Facharbeiter) und in manchen Berufen der Stufe 3 (Techniker) entspricht) müssen die Bewerber folgende Voraussetzungen erfüllen:



Tabelle 3

Berufsabschlüsse und berufliche Befähigungsnachweise in der Türkei, die der europäischen Stufe 4 – höhere Techniker – entsprechen (vorläufige Übersicht)

Land	Bezeichnung des Abschlusses oder Befähigungsnachweises	Art des Erwerbs	Art des Abschlusses oder Befähigungsnachweises	Zuständigkeit	Organisation der Bewertung	Übliches Alter bei Erwerb der Abschlüsse und Befähigungsnachweise
Türkei	Abschluss einer berufsbildenden Hochschuleinrichtung	Vollzeitschule	Landesweit anerkannter Abschluss	<i>Rat für das Hochschulwesen</i>	Übergeordnete Behörde ist der <i>Rat für das Hochschulwesen.</i>	20+

a) Absolvieren einer Ausbildung, die eine drei- bis vierjährige Arbeitserfahrung enthält (für durch das *MEB* geregelte Berufe), oder

b) 5-jährige Berufstätigkeit im betreffenden Beruf (für nicht durch das *MEB* geregelte Berufe) oder

c) Besuch einer berufsbildenden Schule des Sekundarbereichs II und im Anschluss einjährige Arbeitserfahrung im betreffenden Beruf.

Für berufsfachliche und technisch/fachliche Abschlüsse des Sekundarbereichs II (die der europäischen Stufe 2 (Facharbeiter) und in manchen Berufen der Stufe 3 (Techniker) entsprechen) müssen die Bewerber folgende Voraussetzungen erfüllen:

a) Abschluss einer berufsorientierten Schule des Sekundarbereichs II oder

b) Absolvieren zusätzlicher Lehrlingsausbildungskurse.

Für Techniker-Abschlüsse (die in manchen Berufen der europäischen Stufe 4 – höherer Techniker – entsprechen) müssen die Bewerber zwei Jahre lang eine berufsbildende Hochschule besuchen (idealerweise nach Abschluss einer berufsfachlichen oder fachlich/technischen Sekundarschule).

Schlussfolgerungen

Die laufenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen die Arbeitsorganisation und die Festlegung von Berufsqualifikationen. Daher sind die Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme ebenso wie die Berufsbildungssysteme

selbst nicht statisch, sondern umfassen dynamische Beziehungen, die sich infolge des schnellen technologischen Wandels und der sich verändernden Bedürfnisse unserer Gesellschaften verändern und weiterentwickeln. Der Abbau von Hindernissen aufgrund von Alter, Geschlecht oder Bildungshintergrund und die Berücksichtigung des Wandels und der sich verändernden Bedürfnisse sind die Hauptelemente auf dem Weg zu einem flexibleren und anpassungsfähigeren System.

Die Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme haben in jedem Land eine andere Bedeutung. Durch Transparenz und bessere Vergleichbarkeit verschiedener Systeme kann nicht nur ihre Harmonisierung, sondern vor allem ein besseres Verständnis ihrer Unterschiede und ihrer Originalität erreicht werden, so dass die Akteure in den einzelnen Systemen die Wege, auf denen die Qualifikationen erworben werden, besser verstehen und einschätzen können. In diesem Rahmen bilden das französische und das deutsche System in der EU gute Beispiele als Voraussetzung für ein besseres Verständnis der vergleichenden Analyse des Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssystems der Türkei.

Wie bei möglichen gemeinsamen Projekten in der Zukunft sollte das Hauptziel beim Vergleich der Qualifikationen zwischen der Türkei und den EU-Mitgliedstaaten darin liegen, deren Niveau zu heben und weiterzuentwickeln, damit der wirtschaftliche Wohlstand, der soziale Zusammenhalt und die Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung gefördert werden. Dadurch kann eine Vollmitgliedschaft der Türkei in der EU unterstützt werden.

**Literatur:**

Bertrand O., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, „Comparability and Recognition of Qualifications: European Experiences“*, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Paris.

Dubernet M. C., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, „The Role of Assessment and Certification in the Functioning of Training and Labour Markets“*, CEREQ, Paris.

Rodgers J., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, „Implementing Assessment, Certification and Validation“*, Trade Union Congress, London.

Steedman H., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, „The Issues“*, National Institute of Economic and Social Research, London.

Fragniere G., *OECD Report on Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences, „Problems of Definition“*, College of Europe, Bruges.

Theunissen A.-F., *CEDEFOP and the Social Partners, Information and Discussion Document*, Thessaloniki.

Gordon J. (1994), *Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Europäischen Gemeinschaft*, Cedefop Panorama, CEDEFOP, Berlin.

Richtlinie des Rates 92/51/EWG vom 18. Juni 1992 über eine zweite allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise in Ergänzung zur Richtlinie 89/48/EWG.

TESK (Türkischer Handwerks- und Handelsverband), *100 Fragen zur Erläuterung der vom TESK und anderen einschlägigen Einrichtungen durchgeführten Berufsbildungstätigkeiten (in türkischer Sprache)*.

Süzek S., *Gesetz Nr. 3308 - Gesetz über Lehrlingsausbildung und Berufsbildung*, Grundlagen des Arbeitsrechts, Ankara (in türkischer Sprache).



Manfred Wallenborn

Stellvertretender Leiter der Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung (ZGB) der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung



Die berufliche Bildung in Lateinamerika

Dieser Beitrag untersucht die Veränderungen in der beruflichen Bildung in einigen lateinamerikanischen Ländern. Er erläutert ihre historische Entwicklung, ihre Schwächen sowie die aufeinanderfolgenden Versuche, sie an den Wandel anzupassen, und unterbreitet Vorschläge für eine veränderte und effizientere Bildungslandschaft in Lateinamerika.

Einleitung

Die erste Hälfte der neunziger Jahre leitete erhebliche Veränderungen in der Berufsbildungspolitik vieler Länder Lateinamerikas ein. Die dadurch ausgelösten und noch nicht abgeschlossenen Anpassungen der Berufsbildungssysteme und ihrer (ehemals monopolistisch verfassten) Organisationen, die die Bildungsmaßnahmen durchführen, sind Gegenstand dieses Artikels. Die Entwicklungen in den dortigen Bildungssystemen haben ihre Ursachen in den bislang vielerorts immer noch unzulänglichen Qualifikationsleistungen der etablierten Bildungsträger. Diese Mängel treten durch die Öffnung der Märkte im Zuge der Globalisierung und der Vereinheitlichung von Wirtschaftsräumen (z.B. im Mercosur) drastisch hervor. Allerdings ließen sich diese Defizite schon in den achtziger Jahren beobachten. Ihre strukturellen Ursachen werden noch behandelt.

Heute kann man in vielen Ländern Mittel- und Südamerikas feststellen, dass

a) das Ausbildungsmonopol der klassischen Berufsbildungsinstitutionen mit staatlichem Auftrag gebrochen ist. Auf entstandenen/entstehenden Bildungsmärkten herrscht ein verschärfter Wettbewerb, der von den traditionellen Organisationen erhebliche institutionelle Anpassungsprozesse verlangt;

b) insbesondere mittlere und größere Unternehmen zunehmend ihren Einfluss auf die Gestaltung beruflicher Lernprozesse geltend machen und die zweckgebundene, gesetzlich festgelegte Ausbildungsabgabe auf ihre Lohnsumme zur Finanzierung der klassischen Berufsbildungsträger

in Frage stellen. Sie wollen diese Gelder nicht mehr abführen, sondern reklamieren diese Beträge für eigene, betriebsgestützte Angebote der Erstausbildung bzw. der Weiterbildung in einer Zeit rapiden technologischen Wandels;

c) die klassische Zweiteilung der Zuständigkeiten der beruflichen Bildung - entweder unter der Aufsicht des Arbeits- oder der des Erziehungsministeriums - und die entsprechenden Befähigungsnachweise zugunsten einer größeren Flexibilität in Frage gestellt werden.

Damit sind Positionen und Entwicklungstendenzen bezeichnet, die auch in der europäischen Berufsbildungsszene zunehmend diskutiert werden.

Die aktuellen Entwicklungen in Lateinamerika lassen sich ohne eine kurze Erörterung der Entstehungsbedingungen der für diesen Kontinent „typischen“ Berufsbildungsorganisationen nicht ausreichend erklären. Dieser Beitrag wird daher:

a) die historischen Entwicklungen der dortigen Organisationen der Berufsbildung näher beleuchten und ihre speziellen Charakteristika herausarbeiten;

b) ihre Schwachstellen sowie die systemischen Anpassungsprozesse dieser Organisationen in einem veränderten wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Umfeld analysieren;

c) Vorschläge für eine veränderte und effizientere Bildungslandschaft in Lateinamerika unterbreiten.

Der Beitrag stützt sich vor allem auf Erfahrungen aus Chile, Costa Rica, Kolumbien und Peru. Dort sind die bereits an-



gedeuteten Veränderungen – in unterschiedlicher Intensität – augenblicklich am stärksten zu beobachten. Brasilien stellt in vieler Hinsicht einen Sonderfall dar und wird deshalb hier nicht behandelt.

Geschichtlicher Rückblick

Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung Lateinamerikas in den vierziger und fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts wurde begünstigt durch die Kriege in Europa und Korea und die damit einhergehende Kriegsproduktion in den USA. Die Kriegswirtschaft in den Vereinigten Staaten bedingte in Lateinamerika eine höhere Nachfrage nach Rohstoffen, industriellen Halbfertigwaren und Lebensmitteln. Diese Entwicklungen stellten an die allmählich entstehende Industrie verstärkte Qualifikationsanforderungen. Mit Hilfe der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) wurden deshalb für den ganzen Kontinent typische Organisationen der beruflichen Aus- und Weiterbildung gegründet. Diese zeichneten sich – mit Ausnahme einiger Länder wie Mexiko und Uruguay – durch folgende Gemeinsamkeiten aus:

Sie waren den Arbeitsministerien nachgeordnet und hatten rechtlich wie institutionell keine Verbindung zu den bereits existierenden technischen Sekundarschulen der Erziehungsministerien, die in der Regel in berufsfeldbreiten technischen Bildungsgängen einen Abschluss ermöglichen, der auch zum Hochschulstudium führt. Wegen der Übergangsmöglichkeiten zur Hochschule bezeichnet man deshalb die technikorientierten Bildungsgänge der Sekundarschule auch als *educación técnica* während man etwas abwertend die beruflichen Bildungsgänge der den Arbeitsministerien nachgeordneten Organisationen *formación profesional* nennt. Da diese Bildungsgänge nicht zur Universität führen, werden sie auch als „educación no formal“ bezeichnet. Strategisch zielten sie auf eine berufspraktische Verwertbarkeit der Qualifikationen in Industrie und Handwerk. Den sozialpolitischen Ansprüchen einer minderbemittelten Bevölkerung konnte überdies durch diese zusätzlichen und kostenlosen Qualifikationsangebote – oft in überschaubaren Zeiträumen von einjähriger, aber auch zweijähriger Dauer – Rechnung getragen werden.

Die schulisch-zentrumsorientierte Aus- und Weiterbildung an diesen klassischen Institutionen wurde von dem sog. *tripartismo* überwacht und politisch-konzeptionell verantwortet: der Staat – vertreten durch verschiedene Ministerien –, sowie Arbeitgeber und Vertreter der Gewerkschaften sollten paritätisch die Geschichte und die Perspektiven dieser Organisationen bestimmen. Damit waren in kooperativistischer Manier die wesentlichen gesellschaftlichen Akteure in die konzeptionelle Ausrichtung und Fortschreibung der berufsbildenden Einrichtungen des Arbeitsministerium nach einem formalen Konsensmechanismus und daraus abgeleiteten Steuerungsmodelle eingebunden.

Die in praktisch allen Ländern Lateinamerikas gesetzlich geregelte (Zwangs-) Abgabe der Betriebe sorgte für eine bequeme und solide Finanzierung dieser Bildungsträger. Länderspezifisch schwankte die Beitragspflicht der Unternehmen nach der Betriebsgrößenklasse (beitragspflichtig oft schon ab fünf Beschäftigten) und der nominellen Höhe der Abgabe auf die Lohnsumme (0.5 bis 2%). Diese Aufwendungen wurden mit den Abgaben zur Sozialversicherung überwiesen und den Berufsbildungseinrichtungen der Arbeitsministerien zur Verfügung gestellt (Atchoarena 1998). In Lateinamerika wird also bereits seit langem praktiziert, was z.T. heute in einigen Ländern Europas gefordert wird: über eine Ausbildungsabgabe werden die Betriebe zur Finanzierung der beruflichen Bildung herangezogen, wobei die Qualifizierung – anders als in Europa – bei überbetrieblichen Trägern durchgeführt wird – eben in den Zentren der klassischen Berufsbildungsorganisationen.

Mit einem differenzierten Regelwerk waren damit die gesetzlichen und institutionellen Weichen für systemische Entwicklungen der beruflichen Bildung außerhalb der technischen Sekundarschulen und der Erziehungsministerien gestellt. Die umfangreichen Regelungen, die diese (halbstaatlichen) Bildungseinrichtungen absicherten, bescherten der Industrie in den sechziger und siebziger Jahren quantitativ wie qualitativ hinreichend ausgebildete Fachkräfte. Gleichzeitig konnten benachteiligte Bevölkerungsgruppen durch die flexiblen Angebote bildungs- und sozial-

„In Lateinamerika wird also bereits seit langem praktiziert, was z.T. heute in einigen Ländern Europas gefordert wird: über eine Ausbildungsabgabe werden die Betriebe zur Finanzierung der beruflichen Bildung herangezogen, wobei die Qualifizierung – anders als in Europa – bei überbetrieblichen Trägern durchgeführt wird – eben in den Zentren der klassischen Berufsbildungsorganisationen.“



„Aufgrund (...) der wirtschaftlichen Rezession in allen lateinamerikanischen Ländern in den 80er Jahren (...) und auf dem Hintergrund der sinkenden Marktchancen der Unternehmen wurde vor allem die mangelnde Aktualität und der fehlende Praxisbezug der Qualifikationsangebote in der beruflichen Bildung moniert.“

politisch in Formen der Aus- und Weiterbildung eingebunden werden: das formale Bildungswesen unter den Erziehungsministerien wurde durch berufsbildende Einrichtungen des Arbeitsministeriums komplettiert, deren Adressaten vor allem Bevölkerungsgruppen waren, die aus unterschiedlichen Gründen aus den Bildungsgängen der Erziehungsministerien herausgefallen waren. Durch ein- oder zweijährige Qualifikationsangebote in der beruflichen Erstausbildung und durch Weiterbildungsangebote für die beschäftigte Bevölkerung war durch diese Institutionen ein unumgängliches Pendant zu den Angeboten der Erziehungsministerien entstanden und die sozialstaatliche (Bildungs-) Verantwortung für einkommensschwache Bevölkerungsgruppen institutionell abgesichert.

Hier liegt auch ein Grund für die z.T. heute noch geringe Eigeninitiative der privaten Unternehmen in der beruflichen Bildung: Die forcierte Einbindung ärmerer Bevölkerungsgruppen in unternehmensfinanzierte berufliche Bildungsangebote der Arbeitsministerien (systematisch vom Staat forciert) sollte den Betrieben eine entsprechende Fachkräftestruktur garantieren; ein Kalkül, das durch die Verlagerung der Ausbildung in betriebsferne, schulisch organisierte Bildungszentren langfristig nicht aufging.

Aufgrund einer weltweit veränderten Arbeitsteilung und der wirtschaftlichen Rezession in allen lateinamerikanischen Ländern in den 80er Jahren (im Volksmund die sog. „verlorene Dekade“) als Folge einer Politik der Importsubstitution (Abschottung/Protektion der eigenen Märkte) wurden diese Bildungsträger – vorwiegend von den Unternehmen – vehement kritisiert: Auf dem Hintergrund der sinkenden Marktchancen der Unternehmen wurde vor allem die mangelnde Aktualität und der fehlende Praxisbezug der Qualifikationsangebote in der beruflichen Bildung moniert. Die Ursachen für diese Kritik liegen

- a) neben weltweiten ökonomischen Entwicklungstendenzen und der systematischen Vernachlässigung des betrieblichen Lernortes
- b) auch in der Überfrachtung dieser Organisationen mit sozialpolitischen Aufga-

ben, im strukturellen Aufbau und im systemischen Operationsmodus dieser Bildungsträger.

Schwächen der traditionellen berufsbildenden Angebote

Die sozialpolitische Integrationsfunktion der Bildungsorganisationen für ärmere Bevölkerungsschichten führte in den achtziger Jahren wegen der zunehmenden Überfrachtung mit sozialpolitischen Aufgaben zu einem weitgehend verschwommenen Leistungsprofil. Einige Beispiele dafür werden im Folgenden genannt.

Die Bildungsträger waren in ihrer Mehrheit für alle volkswirtschaftlichen Sektoren zuständig und antworteten zur eigenen Legitimation in den krisengeschüttelten achtziger Jahren mit einer qualitativ fragwürdigen aber politisch gewollten, rein quantitativen Ausweitung von (kurzen) Qualifikationsangeboten, die den Bedarf der Unternehmen kaum trafen, aber sich formal beeindruckend in Teilnehmerstatistiken niederschlugen.

Neben Durchführungsorganisationen waren diese Bildungsträger qua institutioneller Aufgabenzuschreibung gleichzeitig ihr eigenes Überwachungs- und Steuerungsorgan (wie etwa das Bundesinstitut für Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland): gleichzeitig sollten sie konzeptionell die Qualifizierungsangebote gemäß den Erfordernissen der Unternehmen und den Bedürfnissen der Bevölkerung fortschreiben. In einer sich aufgrund der technologischen Entwicklung ausdifferenzierenden berufsbildungspolitischen Landschaft besaßen die Bildungsträger aber aufgrund erheblicher Qualifikationslücken des eigenen Personals nicht das entsprechende Potenzial für die komplexen Aufgaben der systematischen Anpassung (z.B. der Aktualisierung beruflicher Lerninhalte) an veränderte wirtschaftliche, technologische und infrastrukturelle Umfeldbedingungen.

Private Anbieter witterten zunehmend Perspektiven auf einem entstehenden, weitgehend unregulierten Bildungsmarkt, der – wenn auch mit z.T. fragwürdigen



Angeboten - zu einem weiteren Profilverlust der etablierten Träger führte, die sich immer stärker für die bequeme, lohnsummengestützte Finanzierung durch die Industrie und das Handwerk legitimieren mussten.

Darüber hinaus lassen sich neben diesen misslungenen systemischen Anpassungen in diesen Organisationen drei stark hierarchisch gegliederte Funktionsebenen identifizieren, die bei einer Schwachstellenanalyse ebenfalls zu berücksichtigen sind:

Erstens, die Durchführungsebene von Maßnahmen beruflicher Bildung: Lehrer und Ausbilder sind unmittelbar mit der Umsetzung von Angeboten der beruflichen Aus- und Weiterbildung betraut, wobei es von erheblicher Bedeutung ist, dass es in Lateinamerika keine in etwa mit europäischen Ländern vergleichbare Ausbildung (unterschiedlicher Typen) von berufsbildenden Lehrern gibt. Man behilft sich deshalb entweder mit den eigenen ehemaligen Absolventen oder heute auch zunehmend mit arbeitslosen Ingenieuren, denen eine berufspädagogische Ausbildung fehlt, bzw. die im Schnellverfahren und äußerst rudimentär vermittelt wurde. Bei einer zentrumsorientierten quasi-schulischen Berufsbildung der traditionellen Bildungsanbieter lässt sich absehen, wie schnell die fachlichen Qualifikationen z.B. in der Elektrotechnik/Elektronik ohne eine fundierte Grundausbildung veralten.

Zweitens, die Ebene der Planung und Steuerung: hier finden sich u.a. Curriculumentwickler, Ausbildungsplaner oder Schulleiter. Diese Fachkräfte weisen z.T. aus ähnlichen Gründen wie die Lehrer, d.h. weil eine geregelte Ausbildung fehlt, Schwachstellen auf. Darüber hinaus wurden die Mandate auf dieser Ebene oft eher nach politischen Opportunitäten denn nach fachlicher Qualifikation vergeben.

Drittens, die Entscheidungsebene, die politisch stark instrumentalisiert wurde: die Führungsriege in den Berufsbildungsinstitutionen zeichnete sich nicht durch solide fachliche Kenntnisse und entsprechende Managementfähigkeiten aus, sondern begleitete diese Funktion aufgrund politisch-meritokratischer Einflussnahme ihrer eigenen Interessengruppen in der

Gesellschaft, wobei Aspekte interner und externer Effizienz beruflicher Bildungssysteme relativ gleichgültig waren.

Allerdings kann die Schwachstellenanalyse nicht auf der Ebene der exklusiven Schuldzuweisung an einzelne Zielgruppen verharren, sondern muss den gesamten Operationsmodus dieser Systeme mit einbeziehen. Hier sind prioritär zu nennen:

Vor allem die in der jeweiligen institutionellen Ablauforganisation verankerten „leeren Schnittstellen“ der sich als staatliche Behörden verstehenden Bildungsinstitutionen: limitierte Kompetenzen und eine damit einhergehende Überfrachtung von bürokratischen Zuständigkeiten auf der mittleren und höheren Leitungsebene verhinderten organisationsoptimierende interne Kooperationen und bedingten eine zeitlich schwerfällige Planung, Organisation und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen, wegen der allzu starken Zersplitterung der Zuständigkeiten. Die Angebote dieser Organisationen verloren somit sprichwörtlich den Kontakt zur aktuellen betrieblichen Realität, zumal sie in schulischen Zentren durchgeführt wurden.

Mangelnde Strategien der ganzheitlichen Personal- und Organisationsentwicklung führten zu fragwürdigen Anpassungsleistungen an veränderte Notwendigkeiten und Bedarfe: dies hatte fatale Konsequenzen für die Qualifikationen des Fachpersonals, das auf dem Hintergrund des institutionellen Selbstverständnisses eher hoheitliche Aufgaben erfüllte als betriebliche Engpässe praxisorientiert und zeitnah als kundenorientierte Dienstleistung zu beseitigen. Je drastischer dabei die offensichtliche Unfähigkeit zur Durchführung beschäftigungsrelevanter Bildungsangebote auftrat, desto stärker betonte man den hoheitlichen Charakter der Aufgaben und die monopolistische Zuständigkeit.

Letztendlich war der *tripartismo* nicht in der Lage, bedarfsgerechte und praxisorientierte Bildungsmaßnahmen anzubieten: die weitgehend politisch motivierte Besetzung der Aufsichtsratsposten dieser Organisationen durch den Staat, die Gewerkschaften und die Unternehmen verkam im Alltag zu Geplänkeln divergie-

„Darüber hinaus lassen sich (...) drei stark hierarchisch gegliederte Funktionsebenen identifizieren, die bei einer Schwachstellenanalyse ebenfalls zu berücksichtigen sind: Erstens, die Durchführungsebene von Maßnahmen beruflicher Bildung (...). Zweitens, die Ebene der Planung und Steuerung (...). Drittens, die Entscheidungsebene, die politisch stark instrumentalisiert wurde (...).“



„Letztendlich war der tripartismo nicht in der Lage, bedarfsgerechte und praxisorientierte Bildungsmaßnahmen anzubieten (...). (...) in den achtziger Jahren war Berufsbildung in diesen Organisationen bei stetig fallender Rentabilität und Effizienz bei gleichzeitiger (quantitativer) Ausweitung der Angebote in allen drei volkswirtschaftlichen Sektoren und der damit einhergehenden Erhöhung der Steigerung der (bürokratischen) Eigenkomplexität nur noch mit erhöhtem Legitimationsaufwand zu betreiben.“

„Der chilenische Staat zog sich auf ein Modell der minimalen Grundversorgung zurück, dessen Qualität nur eindeutig dann gewährleistet ist, wenn das Bildungsangebot komplementär von den Nutzern teil- bzw. vollfinanziert wird.“

render Interessengruppen und ihrer sozialen Akteure, die faktisch keine Steuerungsaufgaben bei der konzeptionellen Fortschreibung von berufsbildenden Angeboten wahrnahmen. Somit ging mit der latent vorhandenen Politisierung der Institutionen eine Deaktualisierung ihrer Angebote einher: der formal beschlossene Operationsmodus des gesamten (Sub-) Systems Berufsbildung „drückte sich“ um die reale Ebene der praktischen Kooperation von öffentlichen und privaten Lernorten und verlagerte diese „Kooperation“ politisch-meritokratisch auf eine Funktionärskaste aus verschiedenen Lagern, die den qualifikatorischen Anforderungen der betrieblichen Praxis nicht gerecht wurde.

Somit war Berufsbildung in diesen Organisationen bei stetig fallender Rentabilität und Effizienz in den achtziger Jahren bei gleichzeitiger (quantitativer) Ausweitung der Angebote in allen drei volkswirtschaftlichen Sektoren und der damit einhergehenden Erhöhung der Steigerung der (bürokratischen) Eigenkomplexität nur noch mit erhöhtem Legitimationsaufwand zu betreiben: „Hohe organisierte Komplexität impliziert vor allem, dass ein System gegenüber seinen Umwelten ... ein hohes Maß an spezifischer Selektivität aufbringt. Dies wiederum hat die praktische Folge, dass es sich gegenüber den meisten Ereignissen in seiner Umwelt indifferent verhält ... Es beharrt auf seinem eigenen Spielraum von Möglichkeiten und Alternativen und fällt solche Entscheidungen, welche mit der spezifischen Sicht von sich selbst übereinstimmen. Aus beidem folgen erhebliche Schwierigkeiten für die Möglichkeit der Intervention in und der Veränderung von Organisationen ...“ (Willke 1996, S. 148).

Politische Vorgaben und institutionelle Anpassungsprozesse

Die aktuellen Veränderungen in der beruflichen Bildung der Länder Chile, Costa Rica, Kolumbien und Peru setzten an den geschilderten Problemen an. Die Beschreibungen der entsprechenden Erziehungs- und Bildungssysteme beschränken sich auf das Wesentliche.

In **Chile** sind die systemischen Anpassungen (im gesamten Bereich der Bildung) am drastischsten zu beobachten (Arnold/Krammenschneider 1997). Als Resultat der neoliberalen Wirtschaftspolitik zog sich der Staat weitgehend aus der Durchführung der (beruflichen) Bildung zurück. Im Bereich des Erziehungsministeriums kann die neunte bis zwölfte Klasse – neben den üblichen allgemeinen Bildungsgängen – auch an einer eher berufsfeldbreit orientierten technischen Sekundarschule absolviert werden. Der Bildungsgang führt aber ebenfalls zur allgemeinen Hochschulreife; die jeweilige Schule kann

- a) als Einrichtung der Gemeinde einen bescheidenen staatlichen Beitrag (pro Schüler) bekommen;
- b) als private Schule diesen staatlichen Beitrag bekommen und darüber hinaus Gebühren bei den Nutzern bzw. deren Eltern erheben;
- c) sich als privater Träger ausschließlich aus den Beiträgen der Nutzer finanzieren.

Für alle Typen sind die Curricula des Erziehungsministeriums und dessen Rechtsaufsicht verbindlich. Die qualitativ besten Schulen – dies zeigen entsprechende landesweite Evaluierungen – sind bislang die privaten Einrichtungen im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich, da ihre Leistungen gezielt von einkommensstarken Bevölkerungsschichten nachgefragt und auch finanziert werden.

Der chilenische Staat zog sich auf ein Modell der minimalen Grundversorgung zurück, dessen Qualität nur eindeutig dann gewährleistet ist, wenn das Bildungsangebot komplementär von den Nutzern teil- bzw. vollfinanziert wird. Formal gleiche Abschlüsse der Absolventen werden – ähnlich wie in Asien – durch die stark differierende reale Qualität der einzelnen Schulen innerhalb der Sekundarstufe faktisch ausgehebelt. Die Unternehmen rekrutieren – je nach ökonomischer Potenz und Qualifikationsbedarf – aus dem ganzen Spektrum der Sekundarschulen mit unterschiedlichem Qualitätsniveau.

Die weitgehende Marktlösung mit staatlicher Grundversorgung führte im Erziehungsministerium inzwischen zu einem



besonderen Programm für die qualitativ schlechtesten Schulen: das schlechteste Zehntel der aufgrund von Evaluierungen ermittelten (öffentlichen) Schulen soll durch staatliche Hilfen (Lehrerbildung, Bereitstellung von zusätzlichen Lehr- und Ausbildungsmitteln etc.) stärker gefördert werden. Damit wird auch in Chile von Seiten des Staates inzwischen wieder gegen die reinen Marktlösungen gesteuert (Clement 1998).

Die berufliche Bildung unter dem früheren Inacap (*Instituto Nacional de Capacitación*) – einer ehemals klassischen Organisation unter dem Arbeitsministerium – wurde vollständig privatisiert: der Bildungsträger muss nun sein Geld durch Bildungsangebote am Markt verdienen. Dazu gehören auch Maßnahmen, die der chilenische Staat auf dem Bildungsmarkt ausschreibt und die durch die günstigsten privaten Träger – also evtl. Inacap – durchgeführt werden. Die früher ebenfalls gesetzlich geregelte, quasi erzwungene Finanzierung von Inacap über die Lohnsumme wurde vollständig abgeschafft. Es blieb ein Anreiz für Unternehmen: ihre Aufwendungen zur Qualifizierung der Mitarbeiter können bis zu einem Prozent der Lohnsumme im Rahmen der Steuererklärung als Kosten geltend gemacht werden. An branchenspezifische Bildungsträger – sog. Corporaciones – wie z.B. in der boomenden Bauwirtschaft wird von den Unternehmen dieser Betrag von einem Prozent abgeführt. Die *corporaciones* – als überbetriebliche Bildungseinrichtung – bieten dann sozusagen als Gegenleistung spezielle Angebote in der Erst- und Weiterbildung für ihre Mitgliedsfirmen an.

Auch in **Costa Rica** kam der klassische Bildungsträger unter dem Arbeitsministerium stark in die Kritik. Erste organisatorische und institutionelle Veränderungen sind inzwischen zu beobachten: es wurden bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote für Besitzer von Kleinbetrieben geschaffen, die bislang die wenig praxisorientierten Maßnahmen von INA (*Instituto Nacional de Aprendizaje*) stets sehr kritisiert hatten. Darüber hinaus entstand beim Träger eine Abteilung für duale Ausbildung. Diese soll gezielt und in Zusammenarbeit mit den Unternehmen die Angebote der beruflichen Erstausbildung nach landesangepasstem Muster ausweiten.

Bislang verfügt diese Abteilung allerdings über eher bescheidene Kompetenzen und kritisiert die mangelnde Kooperationsbereitschaft vieler Unternehmer, die zwar die Notwendigkeit beruflicher Bildung anerkennen, deren Einstellungen und Meinungen allerdings durch die Zahlung einer zweiprozentigen Lohnsummenabgabe an INA eher einer (passiven) Erwartungshaltung gleichkommen. Hier müsste der private Sektor stärker seine Eigenverantwortung in der beruflichen Bildung erkennen, die jedoch in der bisherigen Systemkonfiguration weder legalistisch-institutionell noch organisatorisch auf der Durchführungsebene von Bildungsangeboten ausreichend vorgesehen ist.

Allerdings hat die Politik in Costa Rica inzwischen stärker die Rolle von Bildung und Berufsbildung für die allgemeine Entwicklung des Landes und für die Förderung von in- und ausländischen Unternehmen erkannt: eine Untersuchungskommission soll Angebot und Qualität der Durchführung aller berufsbildenden Maßnahmen unter dem Erziehungs- und Arbeitsministerium kritisch analysieren und Vorschläge zu Reformen machen, die sowohl die sozialen Akteure – in erster Linie die Unternehmen – als auch Fragen der Finanzierung und der Zertifizierung des gesamten Systems (Stichwort: größere Durchlässigkeit aufgrund einer Aufwertung der Abschlüsse bei INA) mit einbeziehen.

Darüber hinaus soll das Leistungsprofil von INA gestärkt werden: Qualifikationsleistungen, die aufgrund fehlender materieller Infrastruktur oder nicht vorhandenen Know-hows von der Institution nicht eigenständig erbracht werden können, müssen an private Bildungsträger vergeben werden. Ähnlich wie bei Maßnahmen der bundesdeutschen Arbeitsverwaltung erfolgt die Vergabe aufgrund interner Gütekriterien der Organisation. Diese behält sich das Recht vor, die in ihrem Auftrag durchgeführten Maßnahmen jederzeit überwachen und evaluieren zu können.

In **Kolumbien** sind beim SENA (*Servicio Nacional de Aprendizaje*) ebenfalls institutionelle Veränderungen und systemische Anpassungen zu beobachten. Diese gehen auf die Kritik der Industrie an der mangelnden Qualität der Bildungs-

*„Die berufliche Bildung unter dem früheren Inacap (*Instituto Nacional de Capacitación*) – einer ehemals klassischen Organisation unter dem Arbeitsministerium – wurde vollständig privatisiert (...) Die Finanzierung von Inacap über die Lohnsumme wurde vollständig abgeschafft (...) Jedoch können ihre Aufwendungen zur Qualifizierung der Mitarbeiter bis zu einem Prozent der Lohnsumme im Rahmen der Steuererklärung als Kosten geltend gemacht werden.“*

„Die Politik in Costa Rica hat inzwischen stärker die Rolle von Bildung und Berufsbildung für die allgemeine Entwicklung des Landes und für die Förderung von in- und ausländischen Unternehmen erkannt.“

*„In Kolumbien sind beim SENA (*Servicio Nacional de Aprendizaje*) ebenfalls institutionelle Veränderungen und systemische Anpassungen zu beobachten. (...) SENA muss inzwischen einen Teil der bislang relativ autonom verwalteten Mittel aus der 2-%igen Lohnsummenabgabe in einer mit den Unternehmen abgestimmten Form zweckgebunden für berufliche Qualifizierung ausgeben.“*



„In Peru (..) wurde der SENATI (*Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial*) per Dekret aus einer traditionell halbstaatlichen Institution des *tripartismo* in einen modernen, am Markt orientierten Dienstleister verwandelt.“

maßnahmen des von ihr finanzierten Ausbildungsträgers zurück. SENA muss inzwischen einen Teil der bislang relativ autonom verwalteten Mittel aus der 2-%igen Lohnsummenabgabe in einer mit den Unternehmen abgestimmten Form zweckgebunden für berufliche Qualifizierung ausgeben. Dazu gehören auch und in erster Linie Maßnahmen, die außerhalb der SENA-eigenen schulischen Bildungszentren aufgrund des bestehenden Bedarfes direkt in der Industrie oder bei anderen Bildungsträgern (Universitäten etc.) durchgeführt werden.

SENA gründete darüber hinaus mit branchenspezifisch organisierten Verbänden der Unternehmen sog. runde Tische (*mesas redondas*). Dort sollen direkt mit dem beteiligten Fachpersonal aus den Betrieben die technologischen Veränderungen und ihre Konsequenzen für die bestehenden Angebote der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung behandelt werden. Durch die direkte Beteiligung des betrieblichen Fachpersonals soll sowohl der politisch missbrauchte *tripartismo* von hohen Funktionären umgangen als auch eine permanente Aktualisierung der Bildungsgänge gewährleistet sein. Damit wären bei SENA zum ersten Mal Kooperationsmechanismen auf der Durchführungsebene mit den Unternehmen der Umgebung etabliert, eine Tatsache, die nach wie vor als eine Stärke des dualen, wenn auch nicht übertragbaren Systems gilt und für die sich viele lateinamerikanische Fachleute inzwischen (in einer landesangepassten Form und mit modularer Lernorganisation) wieder stark interessieren.

In **Peru** sind die institutionellen Anpassungen einer ehemals klassischen Bildungsorganisation des Arbeitsministeriums weit fortgeschritten. Der eingeschlagene Weg erscheint für viele Staaten in Lateinamerika sinnvoll und trägt

a) sowohl den ordnungspolitischen Vorstellungen einer eher am Markt orientierten beruflichen Bildung, die die ohnehin leeren staatlichen Kassen durch entsprechende Aufwendungen/Beiträge der Nutzer von Bildungsangeboten entlastet,

b) als auch den sozialpolitischen Ansprüchen von einkommensschwächeren Bevölkerungsschichten Rechnung, deren

Erwerbskarriere im günstigsten Fall mit der Facharbeiterqualifikation beginnen wird. Solche Qualifikationen werden in Peru zunehmend vermittelt.

Der SENATI (*Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial*) wurde per Dekret aus einer traditionell halbstaatlichen Institution des *tripartismo* in einen modernen, am Markt orientierten Dienstleister verwandelt. Ohne den chilenischen Hau-Ruck-Neoliberalismus hatte die Institution genügend Zeit, sich an veränderte Umfeldbedingungen systematisch anzupassen: die ehemals bequeme Finanzierung über die Lohnsumme wurde über fünf Jahre von 1.5% auf garantierte 0.75% zurückgeführt; gleichzeitig aber stieg die beitragspflichtige Betriebsgröße von fünf auf jetzt 20 Mitarbeiter/innen der jeweiligen Unternehmen. SENATI darf von allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln nur noch 15% für die Vergütung von Personal aus dem administrativen Bereich verwenden, der Rest muss für die originären Aufgaben in der beruflichen Bildung, einschließlich des dafür notwendigen Fachpersonals, ausgegeben werden. Somit wird qua Verordnung eine ausufernde Bürokratie verhindert.

Darüber hinaus kann die Organisation Qualifikationsleistungen am Markt verkaufen, was sie nach dem institutionellen Wandel mit weniger Eigenmitteln aus der Lohnsummenabgabe inzwischen erfolgreich tut. Die garantierten 0.75% der Lohnsumme der Unternehmen werden weitgehend für die Kosten einer „dualen“ Ausbildung verwendet: mehr als 25 000 Lehrlinge nehmen inzwischen an dieser Ausbildung teil, die zwar mehrheitlich am betrieblichen Lernort durchgeführt wird, aber von SENATI strukturiert, überwacht und zertifiziert wird. Damit wurde das Prinzip der kooperativen Ausbildung in einen landesfunktionalen Operationsmodus eingebunden, bei dem der (schulische) Träger stark dominiert (Weltbank, IAO 1988).

Zusammenfassung

Es bleibt festzuhalten, dass der über Jahrzehnte monolithische Block der lateinamerikanischen Berufsbildungsorganisationen sich in vehementer Veränderung/



Auflösung befindet. Deren in allen vier erwähnten Ländern ehemals kodifizierte juristische Verankerung und monopolartige Zuständigkeit und Verantwortung sowie überaus solide Finanzierung konnte

a) weder die Qualität der Angebote der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung langfristig sichern

b) noch diese konzeptionell und inhaltlich bedarfsgerecht fortschreiben.

Der komplizierte Operationsmodus von Bildungssystemen in einer komplexer werdenden Umwelt lässt sich somit auch in Lateinamerika nicht mehr auf sog. „Basisfaktoren“ reduzieren: Geld und Rechtssicherheit reichten nicht aus, um per se Leistungsfähigkeit (Qualität, hohe Bewerber- und Abgängerzahlen, geringes Beschäftigungsrisiko etc.) in der beruflichen Bildung zu garantieren. Gerade das Beispiel Peru zeigt, dass die Organisation mittlerweile mit weniger Geld und Personal effizienter arbeitet. Fast konträr dazu verläuft die Diskussion zu einer umlagefinanzierten Berufsbildung in Deutschland und anderen europäischen Staaten.

Die Organisationen unterliegen im Lateinamerika der neunziger Jahre unterschiedlichen und gemeinsamen Veränderungsprozessen, die sich am besten mit den Stichworten Dezentralisierung und Privatisierung bzw. reale Beteiligung des produzierenden Sektors aufgrund der sukzessiven Aufweichung des ehemaligen Monopolcharakters fassen lassen. Hier müssen diese Organisationen im komplizierten Interessengeflecht lateinamerikanischer Gesellschaften ihren weiteren Weg finden. Dieser Prozess der „Selbstfindung“ hat viel mit der traditionellen Überfrachtung mit Zielen, die nicht durch berufliche Bildungsangebote zu erreichen sind, zu tun: neben ihren originären Aufgaben sollten sie immer sozialpolitische (Bildungs-) Belange einer z.T. sehr armen Bevölkerung befriedigen. Hier sollte die berufliche Bildung armutsbekämpfende Leistungen erbringen, die nicht oder nur rudimentär durch Qualifizierung zu garantieren sind (Wallenborn 1998).

Augenblicklich scheint es, als würden die Berufsbildungseinrichtungen des Konti-

nents stärker ihr „Kerngeschäft“ unter Berücksichtigung des Marktes, vor allem aber der Unternehmen definieren. Diese Kooperation mit den Unternehmen des Umfeldes setzt eine eigene Personal- und Organisationsentwicklung voraus, die die Berufsbildungsorganisationen gegenüber den Unternehmen zu leistungsstarken und gefragten Partnern machen. Hierzu gehört auch ein entsprechendes fachliches Profil in der Aus- und Weiterbildung. Nach wie vor stellt ungenügend qualifiziertes Personal in der Berufsbildung einen entscheidenden Engpass für die beschriebenen Organisationen dar: unzureichende oder ineffiziente Systeme der Lehreraus- und -weiterbildung behindern dabei nach wie vor die systemisch intendierte Steigerung der institutionellen Qualitätsstandards.

An diesem Engpass wird auch die in den letzten Jahren auf dem Kontinent entstandene Diskussion – und fast als Allheilmittel verstandene – Modularisierung der beruflichen Bildung nichts ändern (etwa Reuling 1998 oder Cinterfor 1997), da die zweifellos bestehenden Vorteile einer stärkeren Flexibilisierung der Bildungsgänge die Qualitätsprobleme beruflicher Angebote nicht verändern können. Hier bestehen z.T. noch Illusionen, die qualitativ gute Unterrichts- und Unterweisungsformen zu sehr durch normative Regelungen herstellen wollen, die eigentlichen Qualifikationen der Lehrer und Ausbilder aber (weitgehend) unverändert lassen.

Deshalb wird künftig vor allem die Fortbildung für Fach- und Führungskräfte der beruflichen Bildung durch die Bildungsträger Lateinamerikas sprunghaft an Bedeutung gewinnen. Dabei spielt das Lehrpersonal (Lehrer und Ausbilder) weiterhin eine herausragende Rolle: nur durch verbesserte Qualifikationen ist es in der Lage, einen qualitativ besseren Unterricht durchzuführen.

In der Weiterbildung dieser Lehrkräfte werden betrieblich-schulische Kooperationen an Bedeutung gewinnen, die einerseits flexibel auf Qualifikationsengpässe reagieren, aber auch die institutionelle Autonomie der traditionellen Bildungsträger tendenziell weiter auflösen. Heute ist allerdings noch nicht absehbar, ob alle klassischen lateinamerikanischen Bildungsinstitutionen in einem veränderten

„Die Organisationen unterliegen im Lateinamerika der neunziger Jahre unterschiedlichen und gemeinsamen Veränderungsprozessen, die sich am besten mit den Stichworten Dezentralisierung und Privatisierung bzw. reale Beteiligung des produzierenden Sektors aufgrund der sukzessiven Aufweichung des ehemaligen Monopolcharakters fassen lassen.“

„Heute ist allerdings noch nicht absehbar, ob alle klassischen lateinamerikanischen Bildungsinstitutionen in einem veränderten wirtschaftsstrukturellen Ambiente bestehen können.“



wirtschaftsstrukturellen Ambiente bestehen können. Aus- und Fortbildungsstrategien für das eigene Personal müssen mit systemisch-institutionellen Veränderungen einhergehen, die eine stärkere Nähe zu Qualifikationserfordernissen der Wirtschaft garantieren. Hierfür gibt es

diesseits des Atlantiks augenblicklich keine generalisierbaren strategischen Allheilmittel – eher dominieren vereinzelte „Erfolgsgeschichten“, die von den sozialen Akteuren gemeinsam in die systemischen Rahmenbedingungen optimal platziert werden müssen.

Literatur:

Arnold, R.; Krammenschneider, U. Berufliche Bildung in Chile. In: *Die berufsbildende Schule*, (BbSch), 49, Hefte Nr. 9 und 10, 1997.

Atchoarena, D. Finanzierungsalternativen für die Berufsbildung am Beispiel der aufstrebenden Länder Lateinamerikas. In: Cedefop, *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 13 I/1998 Berlin.

BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie). *Reformprojekt Berufliche Bildung*, Arbeitspapier, 1997.

Clement, U. *Politische Steuerung beruflicher Bildung – die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungslogiken für die Berufsbildungspolitik in den Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile*, Dissertation, Universität Karlsruhe, 1998.

Cinterfor (Centro Interamericano de Investigacion y Documentacion sobre Formacion Profesional).

Formacion basada en competencia laboral, Montevideo, 1997.

Reuling, J. Zum Flexibilitätspotenzial modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 2/1998, Berlin.

Wallenborn, M. Beschäftigungsorientierte Berufsbildung – ein Popanz der deutschen Berufsbildungshilfe?. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94. Band, Heft 1, Stuttgart, 1998.

Willke, H. *Systemtheorie II, Interventionstheorie*, Stuttgart, 2. Auflage, 1996.

Weltbank/IAO. *Skills and Change, Constraints and Innovation in Reform of Vocational Education and Training*, Washington, 1998.

Europa international

Information, Vergleichsstudien

Atypische Beschäftigung im internationalen Vergleich: Rezension

Talos, Emmerich

Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien, 2000

In: Wirtschaft & Gesellschaft, 1 (2000), S. 143-147

ISSN 0378-5130

In einer im Auftrag der österreichischen Frauenministerin erstellten Studie wurden Entwicklungen und sozialpolitische Regelungen bei „atypischen Beschäftigungen“ in 15 europäischen und 2 außereuropäischen Staaten (Vereinigte Staaten, Australien) untersucht. Die von dem Autor verfasste Rezension auf diesen Sammelband fällt durchweg positiv aus. Der Sammelband bietet neben einer Fülle von Informationen über das Arbeits- und Sozialrecht der einzelnen Staaten sowie über politische Hintergründe, zahlreiche Übersichten und Tabellen in der Zusammenfassung, die ein gutes Bild über Status und Entwicklungen bei atypischen Beschäftigungen in den untersuchten Staaten vermitteln. Sie zeigen u.a. auch, dass die Entwicklungen bei einzelnen atypischen Beschäftigungsformen in den behandelten Staaten sehr unterschiedlich sind.

Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt: auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft - eine Konzept- und Literaturstudie

Blancke, Susanne; Roth, Christian; Schmid, Josef

Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg

Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, 2000, 60, 22 S.

(Arbeitsbericht/Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, 157)

ISBN 3-934629-00-8

Ziel der Studie ist es, multidisziplinär den Diskussions- und Forschungsstand zur „employability“ aufzuarbeiten sowie eine Konzeptualisierung für den deutschen Kontext zu leisten. Das zentrale Argument im Konzept der „Beschäftigungsfähigkeit“ ist, dass Strategien zur Schaffung von mehr Beschäftigung in Deutschland auf eine Dynamisierung und Flexibilisierung der Arbeitsmärkte zielen müssen. Um diese Prozesse anzuregen, ist es notwendig, die erwerbsstrukturierenden Institutionen zu reorganisieren. Der Einzelne muss durch lebenslanges Lernen und die Vermittlung von Fähigkeiten zum Self-Management und Self-Marketing so gestärkt werden, dass er sich auf flexibilisierten Arbeitsmärkten frei bewegen und dadurch seine Existenz sichern kann. Vom Betrieb wird die umfassende Qualifizierung der Belegschaften gefordert sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zum flexiblen Einsatz der Arbeitskräfte. Notwendig ist auch die Flexibilisierung der Lohn- und Arbeitszeitmodelle und die Reorganisation der herkömmlichen Qualifizierungsstrategien.

Erlebnis Erwachsenenbildung: zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik

De Cuvry, Andrea

Neuwied: Luchterhand, 1999, 367 S.

(Grundlagen der Weiterbildung)

ISSN 0937-2172

ISBN 3-472-03980-9

Mit der Aufsatzsammlung wird eine aktuelle Standortbestimmung handlungsorientierter Ansätze in der Erwachsenenbildung vorgelegt. Die Ursprünge des Konzepts des handlungsorientierten Lernens sowie der Verlauf der Entwicklung, insbesondere bezüglich der praktischen Umsetzung, werden nachgezeichnet. Der theoretische Hintergrund wird erläutert, Beispiele aus der Praxis der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung werden dargestellt. Thematisiert wird zudem, dass auch in den Hochschulen die Handlungsorientierung zunehmend umgesetzt wird. Kritische Reflexionen zu Fragen der Umsetzung handlungsorientierter

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.



Ansätze in der Bildung Erwachsener sowie ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen runden den Band ab.

Erziehungstheorie und Bildungsforschung

Achtenhagen, Frank

Opladen: Leske und Budrich, 2000,
168 S.

(Lebenslanges Lernen im Beruf: seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter, 5)

ISBN 3-8100-2751-0

Vorgestellt werden Expertisen, die grundlegende pädagogische Fragen des lebenslangen Lernens thematisieren. Sie analysieren die bisherige Diskussion und versuchen, Lösungshinweise zu geben. Inhalt: Heid: Über die Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird; Beck: Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movers lebenslangen Lernens; Bucher: Lebenslanges Lernen von Religiosität; Reetz/Tramm: Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufs-pädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung; Baumert: Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen; Krumm: Der Einfluss der Familie auf Dispositionen für lebenslanges Lernen; Arnold: Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung.

Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung: Formen selbstgesteuerten Lernens

Brinkmann, Dieter

Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit, 2000, 194 S.

(IFKA-Schriftenreihe, 17)

ISBN 3-926499-41-9

Dissertation, Universität Bielefeld, 2000

Das selbstgesteuerte Lernen steht als moderne Lebensform und Lerntechnik im Mittelpunkt der Untersuchung. Es gewinnt zunehmend an Bedeutung in der Arbeits- und Freizeitwelt. Durch selbstgesteuertes Lernen soll ein Lernen mit Vielfalt und Lernfreude ermöglicht werden. Lernen in der Arbeit und der Freizeit sowie für die Arbeit und die Freizeit gilt es zu fördern und dadurch Wege in eine Wissens-

gesellschaft für alle zu erschließen. Einleitend wird in der Studie der Begriff der Wissensgesellschaft problematisiert, und lerntheoretische Aspekte alter und neuer Lernformen werden systematisch erörtert. Eine kritische Einschätzung der Formen selbstgesteuerten Lernens sowie eine Beschreibung der Perspektiven für die Förderung selbstgesteuerten Lernens schließen sich an.

The public employment service in a changing labour market

Thuy, Phan; Hansen, Ellen; Price, David
Internationales Arbeitsamt - IAA

Genf: IAA, 2001, 258 S.

ISBN 92-2-111388-4

In einem Zeitalter beispielloser Unruhe auf dem Arbeitsmarkt spielen Arbeitsämter bei dem Versuch der Menschen, sich dem Wandel anzupassen, in vielen Ländern eine entscheidende Rolle. Dieses Buch ist eine einzigartige Zusammenstellung der jüngsten Entwicklungen in staatlichen Beschäftigungsanstalten. Untersucht werden nicht nur die Hauptaufgaben eines Arbeitsamts, sprich Jobvermittlung, Arbeitsmarktinformation, Verwaltung von Beschäftigungsprogrammen und Leistungen für Arbeitslose, sondern auch durchaus kontroverse Themen wie Ressourcen, Privatisierung, Dezentralisierung, Partnerschaften, die Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologie und Personalentwicklung für die zukünftige Gestaltung der Dienstleistungen sowie die Spannungen im Zusammenhang mit finanziellen Leistungen an Arbeitslose.

Understanding the digital divide

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2001, 32 S.

So wie er hier verwendet wird, bezeichnet der Begriff „digital divide“ das Gefälle zwischen Individuen, Haushalten, Unternehmen bzw. geografischen Gebieten auf unterschiedlichen sozioökonomischen Ebenen hinsichtlich ihrer Zugriffsmöglichkeiten auf Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) einerseits und ihrer Nutzung des Internets für die unterschiedlichsten Aktivitäten andererseits. Diese Spaltung spiegelt eine Reihe von





Unterschieden zwischen den Ländern und innerhalb der Länder wieder. Die Möglichkeiten der Internetnutzung durch Einzelpersonen und Unternehmen schwankt in erheblichem Maße sowohl innerhalb des Gebiets der OECD-Staaten als auch zwischen OECD-Staaten und Nichtmitgliedstaaten. Entscheidend für jegliche Überlegung in dieser Frage ist auf jeden Fall der Zugang zu grundlegenden Telekommunikationsinfrastrukturen, da dieser eine Voraussetzung für die Internetnutzung und in weitaus größerem Umfang verfügbar ist als der Zugang zum Internet. Die sogenannte „digital divide“ wirft eine ganze Reihe von Fragen auf. Wo erfolgt diese Spaltung und warum? Wodurch wird sie verursacht? Wie soll sie gemessen werden? Was sind die relevanten Parameter? Wie fortgeschritten ist die Spaltung, d.h. wie breit ist die Kluft? Wo ist sie am kritischsten? Welche unmittelbaren Konsequenzen wird sie haben? Welche langfristig? Was muss getan werden, um sie zu mildern? Diese Fragen sind erst in jüngster Vergangenheit aufgeworfen worden und sie können – vorläufig – alle noch nicht zuverlässig beantwortet werden.

URL: http://www.oecd.org/dsti/sti/prod/Digital_divide.pdf

World employment report 2001: life at work in the information economy

Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Vereinten Nationen - UNESCO

Paris: UNESCO, 2001, 300 S.
ISBN 92-3-103729-3

Der „World Employment Report 2001“ untersucht die Herausforderungen und Chancen, die sich für die Beschäftigung aus dem weltweit schnellen Wachstum der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) ergeben. Als einer der anerkanntermaßen wichtigsten Katalysatoren für Wirtschaftswachstum und Wohlstand tragen die IKT durch Produktivitätssteigerung, Kostensenkung und schnellere Kommunikation zur Gestaltung der neuen globalen Wirtschaft bei. Die Auswirkungen der IKT auf die Gründung neuer Unternehmen und auf den Bedarf an neuen Fertigkeiten und neuem Wissen sind tiefgreifend, und diese Studie verdeutlicht, inwieweit die neuen Technologien sowohl Arbeitsmarktbedingun-

gen als auch Wirtschaftsbeziehungen verändert haben. Noch ist der Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien einer Minderheit vorbehalten und wenn sich die aktuellen Trends bestätigen, drohen die neuen Technologien nationale und globale Ungleichheiten sogar zu verschärfen. Der Bericht spricht Aspekte dieser Problematik an, bietet umfassende Strategien für Entwicklung und Armutsbekämpfung an und benennt relevante politische Maßnahmen, mit denen das Leben der Menschen verbessert und weltweit für akzeptable Arbeitsplätze gesorgt werden kann.

URL: <http://www.unesco.org/education/information/wer/index.htm>

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

Sozialpolitische Agenda: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen

Europäische Kommission;
Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000, 31 S.

(KOM (2000) 379 endg.)

ISSN 0254-146

Kat. Nr.: KT-CO-00-391-DE-C

Zu beziehen über:

EUR-OP, 2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburg, oder über die nationalen Verkaufsbüros des EUR-OP,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

E-Mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Der Sozialpolitik kommt für den Aufbau der wirtschaftlichen Macht Europas und bei der Entwicklung eines einheitlichen Sozialstaatmodells eine Schlüsselrolle zu. Mit der sozialpolitischen Agenda soll ein positives und dynamisches Zusammenspiel von Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik sichergestellt werden. So konzentrieren sich einige der Ziele der Agenda auf Möglichkeiten der Vollbeschäftigung durch die Schaffung von neuen und besseren Jobs, auf die Modernisierung und Verbesserung der so-



zialen Absicherung, auf die Förderung der internationalen Zusammenarbeit sowie darauf, den Sozialdialog als Mittel zur Bewältigung der neuen Herausforderungen einzusetzen. Die Agenda bezieht sich auf diese Themenbereiche, auf die zukünftigen Herausforderungen und Chancen sowie auf die qualitativen Merkmale der Sozialpolitik. Ferner enthalten sind Charts und Tabellen über vergangene und vergleichende Daten sowie Charts und Tabellen mit prognostizierten Daten.

Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme

Europäische Kommission
Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000, 25 S.
(KOM (2001) 59 endg.)
ISSN 0254-1467
Kat. Nr.: KT-CO-00-391-DE-C
Zu beziehen über:
EUR-OP, 2 rue Mercier,
L-2985 Luxemburg, oder über die nationalen Verkaufsbüros des EUR-OP,
Tel.: (352-29) 2942118,
Fax: (352-29) 2942709,
E-Mail: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Dieser Bericht ist eine Antwort auf die Aufforderung, die vom Europäischen Rat bei seiner Tagung in Lissabon im März 2000 an den Rat „Bildung“ gerichtet wurde, „im Hinblick auf die Vorlage eines umfassenderen Berichts auf der Tagung des Europäischen Rates im Frühjahr 2001 allgemeine Überlegungen über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme anzustellen und sich dabei auf gemeinsame Anliegen und Prioritäten zu konzentrieren, zugleich aber die nationale Vielfalt zu respektieren.“ Der Bericht behandelt nicht nur die Bildungssysteme im engeren Sinne, sondern geht auch auf die Systeme der beruflichen Bildung ein. Er beginnt mit einer kurzen Analyse der wichtigsten Elemente, die aus den Beiträgen der Mitgliedstaaten in Beantwortung des Fragebogens der Kommission und aus der Arbeit auf EU-Ebene hervorgegangen sind. Im Anschluss daran werden eine Reihe von konkreten Zielsetzungen vorgeschlagen, die die Grundlage für ein gemeinsames, vom Rat zu genehmi-

gendes Arbeitsprogramm bilden. Abschließend werden Vorschläge formuliert, wie dieses Arbeitsprogramm im Kontext des bei den Europäischen Ratstagungen in Lissabon und Feira vorgeschlagenen „offenen Koordinierungsverfahrens“ voran gebracht werden könnte.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/objet_de.pdf

Abschlussbericht über die Durchführung der ersten Phase des Gemeinschaftlichen Aktionsprogramms Leonardo da Vinci (1995-1999)

Europäische Kommission
Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000, 28 S.
(KOM (2000)863 endg.)
ISSN 0254-1467
Kat. Nr.: KT-CO-00-835-DE-C
Zu beziehen über:
EUR-OP, 2 rue Mercier,
L-2985 Luxemburg, oder über die nationalen Verkaufsbüros des EUR-OP,
Tel.: (352-29) 2942118,
Fax: (352-29) 2942709,
E-Mail: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Rechtsgrundlage für diesen Bericht ist Artikel 10 Absatz 4 des Ratsbeschlusses von 1994 (94/819/EG vom 06.12.94). Mit diesem Abschlussbericht legt die Kommission eine nach Hauptthemen gegliederte, politische Bewertung des Programms und der Maßnahmen zur Verbesserung der Programmdurchführung vor. Die Bewertungen basieren auf a) dem externen Evaluierungsbericht der Beratungsfirma Deloitte & Touche, b) den nationalen Berichten der Mitgliedstaaten und der am Programm teilnehmenden Staaten sowie c) den Abschlussberichten der Sozialpartner auf europäischer Ebene.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/report_de.html

Integrating all young people into society through education and training

Bd. 1 - Proceedings of the Conference, Brussels, 7 and 8 May 1998

Bd. 2 - Compendium of the projects
Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur;
Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000, 28 S.





chungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000, 178 S.

ISBN 92-828-7632-2 (Bd. 1); 92-828-7634-9 (Bd. 2)

Kat. Nr.: C2-98-98-001-EN-C (Bd. 1); C2-98-98-002-EN-C (Bd. 2)

Zu beziehen über:

EUR-OP, 2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburg, oder über die nationalen Verkaufsbüros des EUR-OP,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

E-Mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Die Kommission hat zum Thema Integration durch Bildung und Ausbildung eine große Konferenz organisiert. Die Konferenz war Plattform für einen umfassenden Austausch von Meinungen und Erfahrungen zu den Fragen, die zu den wesentlichen Herausforderungen für die sogenannten Schulen der zweiten Chance gehören. Die Teilnahme an der Konferenz war jedoch nicht auf europäische Pilotprojekte beschränkt – ganz im Gegenteil: Hauptanliegen der Veranstaltung war eine möglichst breite Mobilisierung anerkannter Programme und Projekte, die sich mit der Integration von benachteiligten Jugendlichen durch Bildung und Ausbildung befassen. Diese Konferenz hatte somit drei Ziele: eine eingehende Prüfung der Ausprägungen des schulischen Versagens und seiner Ursachen; das Zusammentragen von maßgeblichen Beispielen für Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen, die sich für die Integration dieser Jugendlichen als erfolgreich herausgestellt haben; die Förderung eines länderübergreifenden Austauschs zwischen Kooperationsprojekten im Rahmen einer von der Kommission unterstützten Netzwerkinfrastruktur.

URL: <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/integration2%5Fen.pdf> (englisch)

20 Jahre im Dienste eines besseren Verständnisses der Bildungssysteme

Bildungsinformationsnetz in Europa - EURYDICE

Brüssel: Eurydice, 2001, 102 S.

ISBN 2-87116-308-1

Zu beziehen über:

EURYDICE European Unit,

Rue d'Arlon 15,

B-1040 Brüssel,

Tel.: (32-2) 2383011,

Fax: (32-2) 2306562,

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

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

Das Informationsnetz Eurydice, einer der von der Europäischen Kommission und den Mitgliedstaaten eingerichteten strategischen Pfeiler, trägt nunmehr seit 20 Jahren zu einem besseren Verständnis der Bildungssysteme und Bildungspolitik und somit zu einer verstärkten Zusammenarbeit in diesem Bereich bei. Eurydice zieht heute eine positive Bilanz seiner ersten 20 Jahre. Anlässlich dieses Jubiläums veröffentlicht die Europäische Informationsstelle von Eurydice eine Schrift, in der die Entwicklung des Netzwerks, die heutige Arbeit und seine zukünftigen Aufgaben dargestellt werden.

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

Publication_List/fr/

Liste_pub_Autres_EN.btm#20 ans

Eurydice

Taitoa ja työllisyyttä Euroopasta: Leonardo-ohjelman vaikuttavuutta etsimässä 16.-17.2.2000, Finlandia-talo, Helsinki: seminaariraportti

[Fertigkeiten und Beschäftigung in Europa: auf der Suche nach der Effizienz des Leonardo-Programms 16.-17.2.2000, Finlandia Hall, Helsinki: Seminarbericht] Nyssölä, Kari; Vähäkainu, Milla Helsinki: Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen (Opetushallitus), 2000, 107 S.

ISBN 952-13-0903-2

Zu beziehen über:

Opetushallitus / Kirjasto,

PO Box 380, FIN-00531 Helsinki,

Tel.: (358-9) 77477234,

Fax: (358-9) 77477869,

E-Mail: kirjasto@oph.fi,

URL: www.oph.fi

Im Sommer 1999 wurde ein pan-europäisches Aufwertungsprojekt zur Bewertung der Effizienz des Leonardo-Programms gestartet. Im Rahmen dieses Projekts wurden zwei Workshops organisiert, einer davon unter dem Titel „Fertigkeiten und Beschäftigung in Europa: auf der Suche nach der Effizienz des Leonardo-Programms“ am 16. und 17. Februar 2000 in der Finlandia-Halle in Helsinki. Thema des Workshops waren Mobilität und Internationalisierung der Berufsbildung sowie





Transparenz der Bildungssysteme. Behandelt wurden die Auswirkungen des Leonardo-Programms auf die Internationalisierung der Berufsbildung und auf die Entwicklung der beruflichen Fertigkeiten und Qualifikationen für den Arbeitsmarkt von Jugendlichen. Das Ziel war, Erfahrungen aus Leonardo-Projekten vorzustellen

und diese zur Erarbeitung von Empfehlungen für Entscheidungsträger zu verwenden. Dieser Bericht enthält die Beiträge, die bei diesem Seminar vorgetragen wurden. Darüber hinaus legt der Bericht Probleme in Verbindung mit der Internationalisierung sowie entsprechende Lösungsvorschläge dar.



Aus den Mitgliedstaaten

A Bildung als Schlüssel zur Informationsgesellschaft

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft - IBW

Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft ibw, 2000, 374 S.

ISBN 3-900671-85-0

Das ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft arbeitet im Bereich der Berufsbildungsforschung in Österreich und auch in Europäischen Projekten. Bis dato wurden rund 800 Projekte durchgeführt. Funktion und Dynamik in Forschung und Service können sowohl an der Anzahl als auch an der inhaltlichen Vielfalt der Projekte abgelesen werden. Aus Anlass des 25jährigen Bestehens werden in diesem Sammelband 28 Beiträge von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen und kooperierenden Autoren/Autorinnen veröffentlicht. Folgende Themenbereiche werden im Sammelband berücksichtigt: Entwicklung und Aufgaben des ibw; Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf - Hilfestellungen und Befunde; Berufliche Erstausbildung vor neuen Herausforderungen; Fachhochschulen und Universitäten - Diversifikation des Studienangebotes; Lebensbegleitendes Lernen - Entwicklungen und Konzepte; Bildungsperspektiven für die Informationsgesellschaft.

B Modalités et conditions d'une alternance intégrée des pratiques scolaires et professionnelles

Depover, Christian

Lüttich: Faculté des Sciences de l'Education, 1999

In: Education - Formation, 256, S. 4-13
Zu beziehen über:

Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Direction générale de l'organisation des études et du service de la recherche scientifique, Université de Liège Sart-Tilman, Faculté des Sciences de l'Education, B-4000 Lüttich, Tel.: (32-04) 3662072

Diese Untersuchung zieht eine Bilanz über die vielfältigen Aspekte, die es bei einem

Konzept für alternierende Ausbildung zu berücksichtigen gilt. Die Autoren behandeln im Einzelnen die verschiedenen Herausforderungen der alternierenden Ausbildung, ihre Modalitäten, eine Beschreibung der auf Lehrplan-, Personal- und Bewertungsebene integrierten alternierenden Ausbildung, die persönliche Einstellung der Auszubildenden und ihre zentrale Bedeutung sowie eine systemische Vision der alternierenden Ausbildung. Wie in diesem Artikel beschrieben, misst sich die Qualität eines Ausbildungskonzepts an den vermittelten Kompetenzen, an der Integration der Auszubildenden und an ihrer Eignung für den Arbeitsmarkt.

D Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich: Ergebnisse aus dem ADAPT-Projekt COREFO: wechselseitige Qualifizierung von Berufsbildungsexperten der Arbeitgeberverbände Deutschlands und Frankreichs.

Fietz, Gabriele; Loebe, Herbert; Severing, Eckart

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 1999, verschiedene Seiten

Wirtschaft und Weiterbildung 18

ISBN 3-7639-0113-2

Mit zunehmender Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen, in Europa beschleunigt durch die Einführung des EURO, ergeben sich für Anbieter beruflicher Bildung neue Herausforderungen, die zunehmend den Blick über nationale Grenzen nahe legen. Bisher spielt grenzüberschreitende Zusammenarbeit auf dem Feld beruflicher Bildung noch eine äußerst untergeordnete Rolle. Dies ist umso bedauerlicher, als sich die Qualität der beruflichen Bildung innerhalb Europas und damit die Wettbewerbsfähigkeit europäischer Unternehmen durch internationale Zusammenarbeit der Bildungsanbieter erheblich steigern ließe. Diese Überlegung bildete den Ausgangspunkt des transnationalen Teils des ADAPT-Projekts COREFO: Ziel dieses Projekts war die Sensibilisierung von (betrieblichen) Vertretern der Arbeitgeberverbände Deutschlands und Frankreichs für Fragen



beruflicher Bildung und Weiterbildung als Voraussetzung für die Entwicklung innovativer Konzepte für KMU. Der Leitfaden fasst die Ergebnisse des Projekts COREFO zusammen und wendet sich an Weiterbildungsverantwortliche in Unternehmen ebenso wie an privater Bildungsanbieter die eng mit Unternehmen zusammenarbeiten. Der Leitfaden gliedert sich in drei Teile: Teil 1: Europäische Kooperation in der Berufsbildung, Teil 2: Elemente der Zusammenarbeit - Ergebnisse des Projekts COREFO, Teil 3: Perspektiven der europäischen Zusammenarbeit. Im Anhang des Leitfadens findet sich ein ausführliches Glossar ebenso wie die Zusammenfassung der Ergebnisse des Projekts aus Sicht der französischen Partner vom CNPF (Conseil National du Patronat Français, seit 10/98 umbenannt in MEDEF, Mouvement des Entreprises de France). Der Band 18 ist zweisprachig (deutsch und französisch).

Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen: „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ - BMBF stellt sich mit umfangreichem Forschungs- und Entwicklungsprogramm vielschichtigen Fragen

Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF; Arbeitsgemeinschaft Quem

Berlin: Arbeitsgemeinschaft Quem, 2000

In: Quem-Bulletin, 5, S. 1-20

ISSN 1433-2914

Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Frau Edelgard Bulmahn, hat den Plänen für ein neues Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zugestimmt. Das Programm, das als offenes Entwicklungsprogramm gestaltet werden soll, wird durch den Bund und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert und im Zeitraum 2001 bis 2007 durchgeführt. Ziele des Programms sollen sein: Aufbau effizienter kontinuierlicher Lernstrukturen als Motor für Innovation und Wettbewerbstätigkeit sowie Voraussetzung für Innovation, Stärkung der individuellen beruflichen Kompetenz, komplexe Strategien des Kompetenzerhalts bei Arbeitslosigkeit. Bestandteile des Programms sind: Grundlagenforschung; Lernen im Prozess der Arbeit; Lernen im sozialen Umfeld; Lernen in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen; Lernen im Netz und mit Multimedia. Die Arbeitsgemein-

schaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (AWBF) mit ihrer Geschäftsstelle QUEM ist mit der Durchführung des komplexen Programm-Managements beauftragt; gleichzeitig hat die Ministerin ein das Programm begleitendes Kuratorium berufen.

DK Åbne læringscentre: hvorfor og hvordan
[Offene Lernzentren: wie und warum]

Neil Jacobsen, Andrew

Undervisningsministeriet - UVM,
 Uddannelsesstyrelsen

Kopenhagen: UVM, 2000, 149 S.

(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 35-2000)

ISSN 1399-2279

ISBN 87-603-1860-0

Zu beziehen über:

*Undervisningsministeriets forlag,
 Strandgade 100 D,*

DK-1401 Kopenhagen K,

Tel.: (45-33) 925220,

Fax: (45-33) 925219,

E-Mail: uvm@uvm.dk,

URL: <http://www.uvm.dk>

Die neuen pädagogischen Konzepte erfordern neue Rahmenbedingungen für das Lernen und Unterrichten. Offene Lernzentren sind ein experimenteller Lösungsansatz bzgl. der erforderlichen Flexibilität und sowohl materiellen als auch ästhetischen Umgestaltung der Umgebungen für kreatives Lernen. Der Autor hat diverse Bildungseinrichtungen in England und Dänemark besucht und entwirft anhand von sechs Fallstudien mit Schaubildern, Grundrissen, Fotos und Beschreibungen von offenen Lernumgebungen eine Diskussionsgrundlage für die Umgestaltung der gegenwärtigen materiellen Rahmenbedingungen in Bildungseinrichtungen. Im Anhang sind zudem Aufgabenbeschreibungen, Werkzeuge für interne Beurteilungen sowie Informationsstrategien für die Öffentlichkeitsarbeit enthalten. Eine Kurzzusammenfassung in englisch (Seite 132 -134) und Verweise auf diverse Websites ermöglichen dem Leser, eine eigene experimentelle Reise zu unternehmen, die zum Beispiel unter www.uvm.dk oder www.delud.dk beginnen könnte.



E Las cifras de la educación en España: datos estadísticos

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Programación económica, personal y servicios
Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, 317 S.
ISBN 84-369-3339-7

Eine Zusammenfassung von statistischen Daten über die wichtigsten Bildungsaspekte in Spanien des akademischen Jahres 1996-1997. Zu den quantitativen Daten in der Publikation gehören Statistiken über allgemeine und spezialisierende Bildung an Hochschulen und nichtakademischen Einrichtungen, über berufliche Bildung, über Sonderschulen, über Erwachsenenbildung und Fernunterricht sowie über Berufsausbildungen und Umschulungen, wobei alle Zahlen jeweils nach autonomen Regionen aufgeschlüsselt sind. Zu den dargelegten Aspekten gehören: Informationen über geographische, demographische und ökonomische Rahmenbedingungen des Bildungswesens, über die Einführung des neuen Bildungssystems und über die Bildung an den Schulen; Personalressourcen; studentische Mitbeteiligung; Hochschulergebnisse; der Zustand der öffentlichen, privaten und staatlich subventionierten privaten Schulen und der Zusammenhang zwischen Gemeindegröße und Schüler-/Studentenzahlen; die verschiedenen Unterrichtssprachen; der Fremdsprachenunterricht; Bildungsausgaben; Stipendien und Fördermittel; ausländische Studenten; die Zulassung und Anerkennung von ausländischen Abschlüssen und die Auswirkungen von Umschulungen sowie der Zustand des Bildungswesens in Spanien im Vergleich zu anderen Ländern.

F Diplôme, compétence, élévation des niveaux de formation

Germe, Jean-Francois; Planas, Jordi
Elévation des niveaux de formation, emploi et marché du travail.
Toulouse. 9.-10. November 2000
Toulouse: LIHRE, 2000, 15 S.

Zu beziehen über:

LIRHE, Université des Sciences Sociales,
Place Anatole France,
F-31042 Toulouse Cedex,
Tel.: (33-5) 61633863,
Fax: (33-5) 61633860,

*E-Mail: lirbe@univ-tlse1.fr;
URL: <http://edex.univ-tlse1.fr/>*

Die Anstalt für interdisziplinäre Forschung Lirhe („Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi“) hat mit Unterstützung des CEDEFOP ein Arbeits- und Diskussionsseminar für europäische und amerikanische Forscher organisiert, die vor dem Hintergrund steigender Ausbildungsniveaus die Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Beschäftigung untersuchen. Dieses Netzwerk hat in den vergangenen sechs Jahren zwei internationale vergleichende Projekte über den Anstieg der Ausbildungsniveaus und seiner Auswirkungen auf dem Arbeitsmarkt entwickelt. Mit Erreichen der letzten Phase des Projekts „Educational Expansion and Labour Market“ möchte das Netzwerk nun eine Diskussion über die Ergebnisse dieser Arbeiten beginnen, indem sie mit den Beiträgen von anderen in diesem Bereich tätigen Forschern verglichen werden.

URL: <http://edex.univ-tlse1.fr/edex/colloquenovembre.htm>

L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)

Quenson, Emmanuel
Paris: CNRS, 2001, 480 S.
ISBN 2-271-05850-3

Der Autor beleuchtet im Rahmen des Automobilherstellers Renault die Errichtung einer speziellen Schule für die Aus- und Weiterbildung von Facharbeitern, deren Aufgabe es sein sollte, den Arbeitern in der Fertigungsstraße die von der Geschäftsleitung und den Ingenieuren beschlossenen Konzepte zu vermitteln. Grundgedanke hierbei war die Verbindung von technischer Kompetenz mit menschlicher Kompetenz. Der gewählte Ansatz unterstreicht die Beteiligung der französischen Arbeitgeber an der Erstausbildung der Beschäftigten. Er hebt besonders die Akteure aus der Praxis hervor, die bislang auf Grund der Rolle des Staates keine deutlich sichtbare Funktion in der Ausbildung hatten – Arbeitgeber, Ingenieure, leitende Angestellte, Leiter der Lehrlingsausbildung, Ausbildungsbeauftragte, Gewerkschafter.



Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes

Giret, Jean-François
Paris: CNRS, 2000, 248 p.
ISBN 2-271-05813-9

Die berufliche Eingliederung von Jugendlichen ist einem Land wie Frankreich, wo die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen rund doppelt so hoch ist wie bei Erwachsenen, ein besonders sensibles Thema. Warum haben Generationen von immer besser ausgebildeten Menschen paradoxerweise immer mehr Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt? Warum gibt es so unterschiedliche Wege in das Arbeitsleben? Die Antwort auf diese Fragen fällt umso schwerer, als 'berufliche Eingliederung' ein komplexer Begriff und gewissermaßen eine Schnittmenge diverser Disziplinen ist. Geboten wird hier eine Beleuchtung dieser gleichermaßen ideologischen, theoretischen und empirischen Fragen unter wirtschaftlichen Aspekten.

GR Training and development in Greece 2000

Powell, Marcus
University of Leicester, Centre for Labour Market Studies - CLMS
Leicester: CLMS, 2001, 300 S.
ISBN 1-86027-040-9

Der Bericht fasst die wesentlichen Erkenntnisse der ersten nationalen Erhebung über Berufsbildungseinrichtungen in Griechenland zusammen. Die Untersuchung basiert auf einer Umfrage bei 298 Ausbildungsleitern bzw. den jeweils dienstältesten Ausbildungsbeauftragten der Einrichtungen.

IRL Employment and human resources development operational programme, 2000-2006

Department of Enterprise, Trade and Employment
Dublin: Stationery Office,
2000, 127 S. + Anhänge
ISBN 0-7076-9008-0
Zu beziehen über:
Government Publications,
Postal Trade Section,
4-5 Harcourt Road, IRL-Dublin 2,
Tel.: (353-1) 6613111,
Fax: (353-1) 4752760

Für dieses Arbeitsprogramm („Operative Programme“ - OP) wird eine Investition in Humanressourcen in Höhe von 14 199 Mio. EUR angesetzt, von denen 901,09 Mio. EUR über die nächsten vier Jahre aus EU-Strukturfonds bereitgestellt werden sollen. Angesichts des gegenwärtigen Wirtschaftsbooms in Irland und den sich daraus ergebenden Engpässen auf dem Arbeitsmarkt liegt der Schwerpunkt dieses Programms auf einer Politik, die zur nachhaltigen Förderung dieses Aufschwungs eine angemessene Versorgung mit qualifizierten Arbeitnehmern sicherstellt. Zu diesem Zweck werden vorrangig Maßnahmen gefördert, die zur Erhöhung der Erwerbsquote beitragen, sei es bei Wiedereinsteigerinnen, älteren Arbeitnehmer, Behinderten oder Einwanderern. Die Vorschläge zur innerbetrieblichen Ausbildung konzentrieren sich auf die quantitative und qualitative Verbesserung der Ausbildung und der Personalentwicklung sowie auf die Unterstützung von sozialpartnerschaftlichen Ausbildungsansätzen. Durch flexiblere Bildungs-/Ausbildungsmodelle soll auf individueller Ebene auch das lebenslange Lernen gefördert werden. Angedacht werden hier die Verbesserung des Unterrichts auf allen Ebenen des Bildungs-/Ausbildungssystems sowie die Weiterentwicklung eines Rahmens für Qualifikationen und deren Anerkennung.

Hospitality best practice: a benchmarking study

State Tourism Training Agency - CERT
Dublin: CERT, 2001, 37 S.

Zu beziehen über:
CERT, CERT House, Amiens Street,
IRL-Dublin 1,
Tel.: (353-1) 8556555,
Fax: (353-1) 8556821,
E-Mail: info@cert.ie,
URL: <http://www.cert.ie>

Diese Studie über international bewährte Managementmodelle für das Gastgewerbe stellt den ersten Schritt der staatlichen Einrichtung für Touristikausbildung CERT dar, Leistungskennziffern („Benchmarks“) auf bewährte Praktiken anzuwenden. Damit soll irischen Unternehmen geholfen werden, ihre bestehenden Geschäftsprozesse zur Verbesserung ihres Personalmanagements und ihres operativen Managements auf praktikable Art und Weise



umzustellen. Untersucht werden Managementmethoden in erfolgreichen Hotels und Restaurants in Europa und den USA. Beschrieben werden die 21 für den Zweck dieser Studie wesentlichen Geschäftsprozesse, darunter auch Ausbildung und Entwicklung. Der Bericht führt eine Reihe von Fallbeispielen an, um Möglichkeiten der Umsetzung von bewährten Praktiken zu veranschaulichen. Er stellt einige der Maßnahmen vor, mit denen die befragten Unternehmen ihre Leistung messen und überprüfen. Der Bericht schließt mit einigen Empfehlungen darüber, wie das irische Gastgewerbe mit der Umsetzung von bewährten Praktiken beginnen sollte, sowie zur Rolle der CERT bei der Unterstützung der Unternehmen.

SE **Kompetensutveckling i kunskapsföretag: fallstudier i två IT-företag**

[Kompetenzentwicklung in wissensbasierten Unternehmen: Fallstudien in zwei IT-Unternehmen]

Lundmark, Christina; Moritz, Helen
Luleå tekniska universitet - LUTH
Luleå: Luleå University of Technology,
2000, 40 S.

(LTU examensarbete, 202(2000))

ISSN 1404-5508

Zu beziehen über:

*Luleå University of Technology,
Department of Industrial Economics
and Social Sciences,
SE -971 87 Luleå,
Tel.: (46-920) 91000,
Fax: (46-920) 72849,
URL: <http://www.ies.luth.se>*

Dieser Bericht befasst sich mit Kompetenzplanung, Kompetenzerwerb und interner Kompetenzentwicklung in wissensbasierten Unternehmen. Die Kompetenzplanung der Unternehmen wird in vielfacher Hinsicht von den strategischen Zielen der Unternehmen und ihrer Umgebung beeinflusst. Unternehmen können unterschiedliche Arten der internen Kompetenzentwicklung und des Kompetenzerwerbs einsetzen. Beispiele für interne Kompetenzentwicklung sind Weiterbildung, Jobrotation und Betreuung. Kompetenzerwerb setzt Neueinstellungen und externe Berater voraus. Die Umgebung der Unternehmen in den Fallstudien zeichnet sich durch schnelle technologische Entwicklung und intensiven Wett-

bewerb aus. Bei den Unternehmen in den Fallstudien hat dies beträchtliche Bildungsinvestitionen zur Folge und die Kompetenzentwicklung ist in diesen Unternehmen eng an die Unternehmensstrategien gekoppelt.

Perspektiv på lärande och förändring i organisationer

[Perspectives on learning und Veränderungen in Organisationen]

Augustinsson, Sören
Luleå tekniska universitet - LUTH, Institutionen för Arbetsvetenskap

Luleå: Luleå University of Technology,
2000, 166 S.

(LTU-LIC, 26(2000))

ISSN 1402-1757

Zu beziehen über:

*Luleå University of Technology,
Department of Human Work Sciences,
S-971 87 Luleå,
Tel.: (46-920)91000,
URL: <http://www.luth.se>*

Die Studie wurde in Organisationen durchgeführt, die mit Unterstützung des EU-Programms Mål 4 eine Entwicklung der Kompetenzen und der Arbeitsorganisation eingeleitet haben. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Kultur und Struktur einer Organisation eine Reihe von realistischen Perspektiven und ein Verständnis für Lern- und Veränderungsprozesse aufweisen. Laut dieser Studie bietet die Organisationsstruktur eines Pflegeheims die besten Voraussetzungen für die Entwicklung von Lernprozessen. Forschungsergebnisse belegen, dass Sitzungen, eine enge Kommunikation, der Dialog und Diskussionen allesamt für das Lernen förderlich sind. Die Organisationsform mit den meisten Hindernissen für Lernen und Veränderung ist der Laden um die Ecke. Zu den Schlussfolgerungen des Berichts gehört, dass es nicht ausreicht, sich auf Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von Einzelpersonen zu verlassen. In den ersten Phasen sollten Maßnahmen zur Schaffung der organisatorischen Voraussetzungen ergriffen werden, damit die Kompetenzentwicklung von Einzelpersonen in einer Umgebung erfolgen kann, in der ihre Kenntnisse gebraucht werden und in der sie die Gelegenheit erhalten, sich weiterzuentwickeln.



UK Learning at work: a combination of experience-based learning and theo- retical education

Paulsson, Katarina; Sundin, Lisa
Arbetslivsinstitutet; Kungliga Tekniska
Högskolan - KTH

London: Taylor & Francis, 2000

In: Behaviour and Information Techno-
logy, 19(3), S. 181-188

ISSN 0144-929X

*Zu beziehen über: Taylor & Francis Ltd,
11 New Fetter Lane,*

UK-London EC4P 4EE,

Tel.: (44-171) 5839855,

Fax: (44-171) 8422298,

URL: <http://www.tandf.co.uk>

Diese Studie untersucht die Voraussetzungen und Hindernisse für eine internetgestützte Fortbildung am Arbeitsplatz, über die Mitarbeiterkompetenzen ausgeweitet werden sollen. Die Beschäftigten zeigten trotz zusätzlicher Arbeit eine positive Einstellung, wobei die Zusatzbelastung das größte Hindernis für die Einbindung von internetgestützten Kur-

sen am Arbeitsplatz war. Die Kompetenzentwicklung war mit einem gewissen Stress verbunden, der aber dadurch mehr als ausgeglichen wurde, dass er beflügelnd wirkte und deswegen die Arbeit als weniger belastend empfunden wurde.

Young people's perspectives on education, training and employment realizing their potential

Unwin, Lorna; Wellington, Jerry

London: Kogan Page, 2001, 192 S.

(Future of education from 14+ series)

ISBN 0-7494-3122-9

Auf der Grundlage einer Befragung von über 150 Jugendlichen aus der beruflichen Bildung spiegelt dieser Band deren Sichtweisen zu den Problemen und Herausforderungen, die Bildung und Ausbildung zu bieten haben. Das Buch entwickelt auch umfassende politische Lösungsvorschläge und liefert insbesondere im Bereich der Berufsbildung eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen.





CEDEFOP

European Centre for the
Development of Vocational Training
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.eu.int>
Web address: <http://www.trainingvillage.gr>

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske
Laer Ruddannelse
The National Institute for
Educational Training of Vocational
Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317 Ms. P.
Cort
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 301 Ms. M.
Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Pia Cort
Resear

VlaaL. 61 67 Training1mail:B2.4aba467 0 TD(ocational)Tj-11.75 -120-1eac9s6 0.6DKeizerlaan 11

FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation profes-
sionnelle et de l'Emploi
Centre intercommunautaire de docu-
mentation pour la formation profes-
sionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 67 Ms. N.
Derwiduée
Tel. (32-71) 20 61 74 Ms. F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Ms. Fabienne Denis
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>
Joint Network Member for Belgium
with VDAB

VDAB

Vlaamse Dienst voor
Arbeidsbemiddeling en
Beroepsopleiding
ICODOC
Intercommunautair
documentatiecentrum voor
beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 506 13 21 Mr. R. Van
Weydeveldt
Fax (32-2) 506 15 61
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
Documentation
E-mail: tquaetho@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>
Joint Network Member for Belgium
with FOREM



Assoziierte Organisationen

abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
IBE
Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung
Raimundstraße 17
A-4020 LINZ
Tel. (43-732) 60 93 130 Ms. M.
Milanovich
Fax (43-732) 60 93 13 21
Ms. Marlis Milanovich
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibe.co.at>
Joint Network Member for Austria
with IBW

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
Tel. (351-21) 843 10 35 Ms. O. Lopes
dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 36 Ms. F. Hora
Fax (351-21) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail:
odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
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
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 Ms. A.
Mannila
Tel. (358-9) 77 47 78 19 Mr. K.
Nyyssölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Mr. Kari Nyyssölä
E-mail: kari.nyyssola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish In-
ternational Programme Office for
Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 H. Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 R. Nordanskog
Fax (46-8) 453 72 53 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll: E-mail:
helene.sall@programkontoret.se
Mr. Rolf Nordanskog: E-mail:
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Ms. Sandra Dias Dos Santos: E-mail:
sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se
Web address: <http://www.programkontoret.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel
and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-20) 82 63 32 78 Ms. J.
Schramm
Tel. (44-20) 82 63 32 81 Ms. C.
Doyle
Fax (44-20) 82 63 33 33 General
Ms. Jennifer Schramm
Policy Adviser
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle
Information Officer
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address: <http://www.cipd.co.uk>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og
skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Stefania Karlsdóttir
General Director
E-mail: stefania@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Ms. Anne Haugen Tronvoll
E-mail:
anne.tronvoll@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
(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
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur l'éduca-
tion en Europe
15 rue d'Arton
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Luce Pepin
Director
E-mail: info@eurydice.org
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

FVET

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
Ms. Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Gisela Schüring
Information and Publications
Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

OIT

Centre international de formation de
L'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 69 36 510
Fax (39-011) 69 36 535
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

ILO

International Labour Office
BIT
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

DfEE

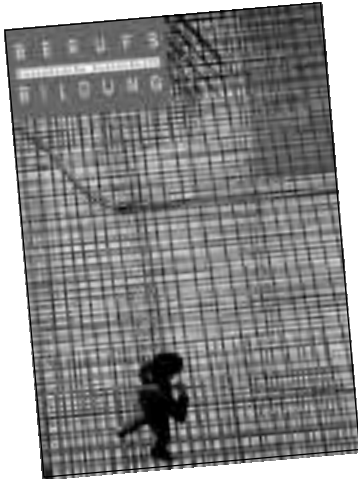
Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Amanda Campbell
Librarian
E-mail:
enquiries.library@dfee.gov.uk
Web address: <http://www.dfee.gov.uk/index.shtml>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investiga-
ción y Documentación sobre Forma-
ción 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
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



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 Raffé, 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)



**Nr. 21/2000****Entwicklungen bei der Erstausbildung**

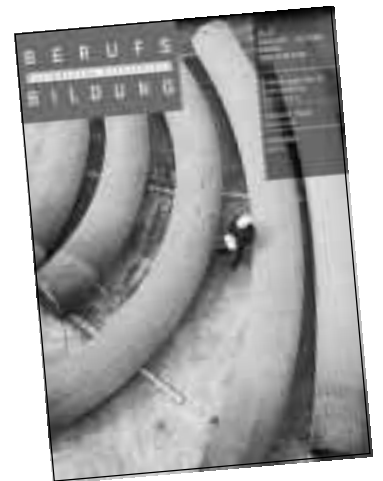
- Die qualifizierte Berufsausbildung nach dem Jahre 2000 – Bericht über einen Modellversuch in Schweden (Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindel)
- Teilkompetenzbescheinigung. Ein dritter Weg zu einem Abschlusszeugnis in der höheren Sekundarbildung in Norwegen (Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik)
- Berufsbildung an Schulen - eine australische Initiative: Für die Integration beruflicher und akademischer Ausbildungsgänge in das Curriculum der Sekundarstufe II (John Polesel)
- Curriculumentwicklung im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Deutschland (Klaus Halfpap)

Politische Fragen

- Die aktive Rolle des Lernens und des sozialen Dialogs bei organisatorischen Veränderungen (Michael Kelleher, Peter Cressey)
- Politische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Ausbildungspolitik in der Europäischen Union Teil 2: Von Maastricht bis Amsterdam (Steve Bainbridge, Julie Murray)
- Der Europäische Gerichtshof als Förderer der Mobilität von Studierenden (Walter Demmelhuber)

Fallstudien

- *Héraclès*, ein Vereinsprojekt für die soziale und berufliche Integration von behinderten Arbeitnehmern (Marc Schaeffer)



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.

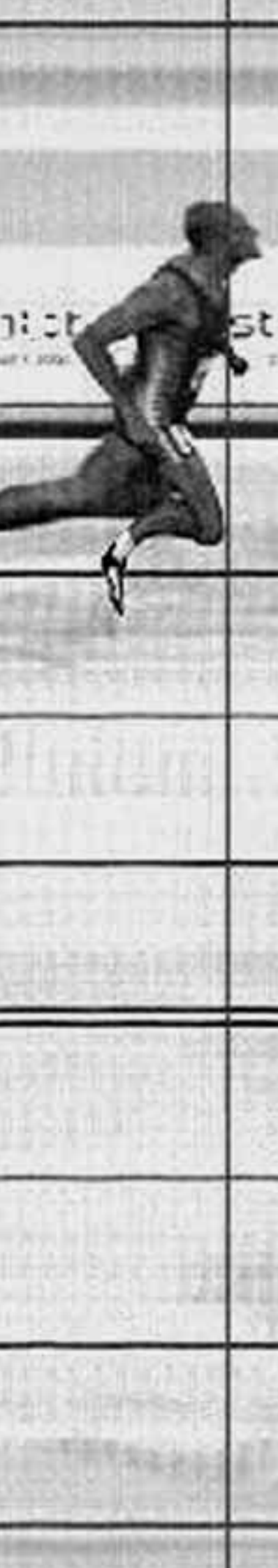
Eingereichte Artikel müssen wissenschaftlich exakt, gleichzeitig jedoch einem breiten und gemischten Leserkreis zugänglich sein. Sie müssen Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verständlich sein, die nicht unbedingt mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder vertraut sind. Das heißt, die Leser 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) 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 EG, Luxemburg, zugesandt. Die Rechnung erhalten Sie von Ihrem zuständigen EU-Vertriebsbüro.

Im Preis ist die Mehrwertsteuer nicht enthalten. Zahlen Sie bitte erst nach Erhalt der Rechnung.

Europäische Zeitschrift Berufsbildung

Nr. 22 Januar – April 2001/I



Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postadresse: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Webseite: www.trainingvillage.gr
