

Nr. 23 Mai – August 2001/II

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-570 01 THESSALONIKI
(Pylea)

Postanschrift:
PO Box 22427
GR-551 02 THESSALONIKI

Tel. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 020

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: 1.7.2001

Technische Redaktion und Koordination:
 Bernd Möhlmann

Nachdruck – ausgenommen zu
 kommerziellen Zwecken – mit
 Quellenangabe gestattet

Übersetzung:
 Anusche Khashabian-Noring

Katalognummer: TI-AA-01-002-DE-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner
 Werbeagentur GmbH, Berlin

Printed in Belgium, 2001

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin
 Foto: Jens Neumann, Berlin

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 104.**



Sehr geehrte Redaktion,

erlauben Sie uns bitte, Mark Blaugs hervorragendem Artikel über Schulabbrecher (Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 22) einige Beobachtungen aus unserer eigenen Forschungsarbeit auf diesem Gebiet hinzuzufügen. Die Stellungnahme von Herrn Blaug zum Thema „Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen?“ beschäftigt sich hauptsächlich mit der präventiven Seite dieses Problems und lässt noch Raum für die Diskussion der Frage „Was tun, nachdem Schüler die Schule vorzeitig verlassen haben?“

Das „Transition Observatory“ (Beobachtungsstelle für Übergänge) des Pädagogischen Instituts (Griechisches Bildungsministerium) hat während der vergangenen zehn Jahre Erhebungen zu Schulabbrechern durchgeführt und wertvolle qualitative Daten über Schüler gesammelt, die die Pflichtschule vorzeitig verlassen haben. In einer landesweiten repräsentativen Stichprobe befragten 1995 neunzig Interviewer (ausschließlich erfahrene Lehrer) 1450 Schulabbrecher zwischen 15 und 17 Jahren. Sie stellten verschiedene Fragen zum Schulbesuch, zum erreichten Bildungsstand, zur Arbeitsbeteiligung während der Schulzeit und nach dem Schulabbruch, zu den Berufswünschen und -plänen sowie zum Ausbildungsbedarf. Diese Fragen führten zu einigen interessanten Ergebnissen, aus denen wir folgende entscheidenden Aspekte zur Erörterung von Abhilfemaßnahmen auswählten:

□ **Geringes sozio-ökonomisches und Bildungsniveau.** Einige der Schulabbrecher waren mit zusätzlichen Problemen wie Krankheit, Scheidung der Eltern, Tod der Eltern usw. konfrontiert.

□ **Unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten** mit einer Reihe von Lücken in den für eine Berufsausbildung vorausgesetzten Grundkenntnissen.

□ **Unterschiedliche Arbeitserfahrung.** Die meisten Schulabbrecher nahmen nach dem Schulabbruch eine Beschäftigung als ungelernte Arbeiter im Baugewerbe, in der Landwirtschaft, bei der Instandhaltung

von Kraftfahrzeugen oder in anderen Dienstleistungsbereichen auf.

□ **Negative Bildungserfahrungen** während der Schulzeit trugen maßgeblich zu geringen oder unterdurchschnittlichen Leistungen bei. Ein Versagen in Mathematik, Physik und Fremdsprachen war der Hauptgrund für den Schulabbruch.

□ **Realistische Berufserwartungen** (in Bezug auf Selbsteinschätzung und Arbeitsmarktbedarf) äußerten sich darin, dass die Schulabbrecher an einer Überwindung ihrer gravierenden Bildungslücken interessiert waren, da ein Abschlusszeugnis der Pflichtschule für eine formale Ausbildung unerlässlich ist.

□ Die **starke Motivation** zum Besuch spezieller Ausbildungsprogramme ergab sich im Nachhinein (aufgrund ihrer Beschäftigung als Geringqualifizierte) dadurch, dass die Betroffenen die Bedeutung formaler Qualifikationen in der Arbeitswelt erkannten.

Aufgrund dieser Ergebnisse kamen wir zu dem Schluss, dass an der Gestaltung spezieller Ausbildungsgänge für Schulabbrecher Experten beteiligt sein sollte, die im Umgang mit besonderen Anforderungen wie allgemeine und berufliche Beratung von Jugendlichen, Entwicklung modularisierter Curricula und Analyse des örtlichen Arbeitsmarktes erfahren sind. In diesem Zusammenhang schlugen wir vor, bei der Curriculumgestaltung folgende Prinzipien zugrunde zu legen (Paleocrasas et al., 1997):

□ Die Ausbildungsprogramme müssen **modular** strukturiert sein. Offenes Lernen sowie individuelle Lehr- und Betreuungsmethoden sollten als alternative Lehrformen oder als Bestandteile eines didaktischen Gesamtentwurfs genutzt werden, um den unterschiedlichen Kenntnissen und Fertigkeiten der Auszubildenden gerecht zu werden.

□ Die Struktur der Ausbildungsprogramme muss **Übergänge ermöglichen**. Die



Curricula sind so zu gestalten, dass sie mit bestehenden Weiterbildungsprogrammen verknüpft werden können (besonders mit solchen, die zu formalen Qualifikationen führen), um den Schulabgängern ein größeres Spektrum an Möglichkeiten für die weitere berufliche Entwicklung anzubieten.

□ Die Ausbildungsprogramme müssen **integriert** sein. Aufgrund des geringen Selbstwertgefühls der Auszubildenden wegen ihres Schulversagens müssen die Kurse umfassend gestaltet sein und Bestandteile wie Förderunterricht, Beratung, berufliche Kompetenzen und Motivationsförderung enthalten.

□ Die Ausbildungsprogramme müssen **kontextbezogen** sein. Schulische Ausbildungs- und Bewertungsmethoden sind kaum geeignet für Auszubildende, die zahlreiche negative Erfahrungen mit formalen Schulen gemacht haben. Statt dessen sollte die Ausbildung mit einem praktischen Ausbildungsabschnitt beginnen. Dies würde den Lernstoff mit einem realen Arbeitsumfeld in Beziehung setzen, was den Auszubildenden den Einstieg erleichtert und sie motiviert, im Anschluss daran das theoretische Rüstzeug zu erwerben.

□ Die Ausbildungsprogramme müssen **dreiseitig** konzipiert sein. Kurse mit geringen Beschäftigungsaussichten wären wenig effektiv und würden bald das Vertrauen der Schulabbrecher untergraben. Um das Risiko der Arbeitslosigkeit nach Abschluss der Programme möglichst gering zu halten, sind die örtlichen Sozialpartner in alle Aspekte der Gestaltung und Durchführung der Ausbildungsprogramme einzubeziehen.

□ Die Ausbildungsprogramme müssen **institutionalisiert** sein. Informelle und gelegentliche Ausbildungsangebote für

Schulabbrecher stellen keine wirkliche Lösung dar und tragen nicht zu einer kontinuierlichen Verbesserung des Bildungsstands bei. Nur durch eine Institutionalisierung im Rahmen einer dreiseitigen Planung und Kostenteilung kann die Kontinuität und Stabilität solcher in sozialer Hinsicht entscheidenden Maßnahmen für Jugendliche sichergestellt werden.

Abschließend möchten wir der Schlussfolgerung, mit der Mark Blaug seinen Artikel beendet, voll und ganz zustimmen: „Haben Schüler die Schule vorzeitig verlassen, müssen wir sie für Berufsbildungszüge gewinnen, mit Hilfe derer sie Kompetenzbescheinigungen erwerben können.“ Dem fügen wir Folgendes hinzu: Diese Programme müssen mit großer Sorgfalt entwickelt werden, wenn sie Schulabbrecher erfolgreich gewinnen, behalten und sie vor allem vor sozialer Ausgrenzung bewahren sollen. Die Ergebnisse unserer Forschungsarbeit unterstreichen auch Dr. Blaugs Feststellung, dass die Frage der Zertifizierung weiter untersucht werden muss, will man eine Lösung des Problems „Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen?“ herbeiführen und nicht verhindern.

Stamatis Paleocrassas

Leitender Wissenschaftler
„Transition Observatory“
Pedagogical Institute
Athen

spaleo@pi-schools.gr

(Paleocrassas, S. N., Rousseas, P. und Vretakou, V. (1997). „Designing Special Vocational Training Courses for School Dropouts: The Case of Greece“, **International Journal of Vocational Education and Training**, Bd. 5, Nr. 2, S. 57-64.)



Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Das Programm „Leonardo da Vinci“ (1995–1999) in Spanien: Ergebnisse eines Evaluationsberichts | 5 |
| Lorenzo Cachón Rodríguez <i>Das Programm „Leonardo da Vinci“ hat sich in gewissem Umfang auf die Berufsbildung in Spanien ausgewirkt.</i> | |
| Die Weiterbildung vor dem Hintergrund der Arbeitszeitverkürzung | 19 |
| Jacques Trautmann <i>Die Vorstellung, dass die Weiterbildungszeit von vornherein eine Verkürzung der Arbeitszeit darstellt, gehört der Vergangenheit an.</i> | |
| Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten: Reformen und Ergebnisse | 31 |
| Matthias Kreysing <i>Während der jüngste Versuch zur Schaffung eines einheitlichen Berufsbildungs- systems gescheitert ist, bietet die offene Gestaltung des „School-to-Work Oppor- tunities Act“ den USA eine große Chance zur Unterhaltung einer Vielfalt von regionalen und lokalen Berufsbildungsmodellen.</i> | |
| Der Ausbau von transnationalen Praktika zu einem didaktischen Mittel.... | 42 |
| Søren Kristensen <i>Im vorliegenden Artikel wird versucht, einen Überblick über den aktuellen Stand der Erkenntnisse zu geben und aufzuzeigen, welche Richtungen bei zukünftigen Maßnahmen auf diesem Gebiet eingeschlagen werden könnten.</i> | |
| Was können wir aus der Anwendung von Doppelqualifikationsmodellen in Europa lernen? | 54 |
| Sabine Manning <i>Gemeinschaftliche Untersuchung zweier europäischer Leonardo-da-Vinci- Projekte bestimmt einige der wichtigsten Lehren, die aus verschiedenen Doppel- qualifikationsmodellen und -ansätzen zu ziehen sind.</i> | |
| Praktische Erfahrungen auf dem Weg zu einem Lernen für die Zukunft | 63 |
| Klaus Halfpap <i>Aus drei Modellversuchen gehen einige wesentliche Überlegungen im Hinblick auf die Entwicklung der Schule zu einem „Haus des Lernens“ hervor.</i> | |
| Virtuelle Unternehmen und berufliche Bildung | 71 |
| Stefan Kreher <i>Die Erfahrungen des LEONARDO-Projektes „Virtuelle Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung (ISIS)“ lassen jedoch den Schluss zu, dass das innovative Konzept der Virtuellen Unternehmen in der beruflichen Bildung durchaus erfolgreich umgesetzt werden kann.</i> | |
| Die Ausbildung von Fachleuten im Bereich der Gleichstellung von Frauen und Männern | 79 |
| Julio Fernández Garrido, Luis Aramburu-Zabala Higuera <i>1990 war der Status der im Bereich der Gleichstellung Tätigen noch recht unklar. Ein Jahrzehnt später hat sich die Situation entscheidend gewandelt.</i> | |

Lektüre zum Thema

| | |
|--------------------------------|-----------|
| Literaturhinweise | 86 |
|--------------------------------|-----------|





Das Programm „Leonardo da Vinci“ (1995–1999) in Spani- en: Ergebnisse eines Evaluationsberichts



**Lorenzo
Cachón
Rodríguez**

*Professor
für Soziologie
Universidad
Complutense
de Madrid*

Einführung

Seit den siebziger Jahren nimmt die Europäische Union eine führende Rolle auf dem Gebiet der Berufsbildung ein. Das Programm „Leonardo da Vinci“ ist Teil dieses Szenarios und baut auf den verschiedenen Programmen auf (z. B. PETRA, Comett, FORCE, Eurotecnet, Lingua usw.), die seit Mitte der achtziger Jahre unter dem Einfluss des Vertrags über die Europäische Union und des Weißbuchs „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ von 1993 durchgeführt wurden. In Spanien wurde das Programm „Leonardo da Vinci“ zu einer Zeit eingeführt, als das spanische Berufsbildungssystem einen tiefgreifenden Wandel erlebte. Dieser ist auf das Bildungsgesetz (LOGSE) aus dem Jahre 1990 zurückzuführen, als die spanische Gesellschaft damit begann, der europäischen Dimension im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung eine größere Bedeutung beizumessen.

Das Programm „Leonardo da Vinci“

Am 6. Dezember 1994 verabschiedete der Ministerrat das Programm „Leonardo da Vinci“ für den Fünfjahreszeitraum 1995–1999 (Beschluss 94/81/EG, Amtsblatt L 340, 29. Dezember 1994). Mit dem Programm sollten Projekte zur Qualitätsverbesserung und Innovation im Bereich der Berufsbildung in Europa gefördert werden. Seine Ziele waren u. a.:

- b) Förderung des lebenslangen Lernens, um den Bedürfnissen von Arbeitnehmern und dem Bedarf der Wirtschaft zu entsprechen;
- c) Förderung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen und Sprachkenntnissen;
- d) Anpassung der Berufsbildung an den gesellschaftlichen und technologischen Wandel;
- e) Nutzung von Informationstechnologien für den offenen Unterricht und die Fernlehre;
- f) Ausbildung von Jugendlichen und Erwachsenen ohne Ausbildungsabschluss, die von sozialer Ausgrenzung bedroht sind;
- g) Förderung der Transparenz der Qualifikationen.

Diese allgemeinen Ziele schlugen sich in fünf Programmprioritäten nieder, welche die Mitgliedstaaten in ihrem jeweiligen Staatsgebiet in die Praxis umsetzten:

- a) Erwerb neuer Fähigkeiten und Kompetenzen;
- b) engere Zusammenarbeit zwischen Bildungsstätten und Unternehmen;
- c) Bekämpfung der Ausgrenzung;
- d) Investition in die Humanressourcen; und
- e) Verbesserung des Wissenszugangs durch die Instrumente der Informations-

Das Programm „Leonardo da Vinci“ wurde in der Zeit von 1995 bis 1999 vor dem Hintergrund weitreichender Reformen des spanischen Berufsbildungssystems durchgeführt. Der folgende Artikel befasst sich mit den Schlussfolgerungen und Empfehlungen eines von den spanischen Behörden in Auftrag gegebenen Berichts über das Programm „Leonardo da Vinci“ in Spanien.



gesellschaft im Hinblick auf lebenslanges Lernen.

Zur Verwirklichung dieser Ziele und Prioritäten umfasste das Programm 23 Arten von Maßnahmen, die in drei Teilbereichen zusammengefasst wurden, die sich sowohl auf die berufliche Erstausbildung als auch auf die Weiterbildung bezogen.

a) Teilbereich 1: Unterstützung bei der Verbesserung der Berufsbildungssysteme und -maßnahmen in den Mitgliedstaaten.

b) Teilbereich 2: Unterstützung bei der Verbesserung der Berufsbildungsmaßnahmen für Unternehmen und Arbeitnehmer, einschließlich der Zusammenarbeit Hochschule – Unternehmen.

c) Teilbereich 3: Unterstützung beim Ausbau der Sprachkenntnisse sowie der Kenntnisse über die Berufsbildung und der Verbreitung von Innovationen im Berufsbildungsbereich.

Zur Durchführung der Programme entwickelte jeder Mitgliedstaat seine eigenen Organisationsstrukturen neben den auf Gemeinschaftsebene vorgegebenen Strukturen. In Spanien wurden ein Lenkungsausschuss (das *Comité Director Leonardo*) und eine nationale Koordinationsstelle (die spanische Leonardo-da-Vinci-Agentur) eingerichtet. Die Mitglieder des Ausschusses rekrutierten sich aus drei Instanzen: der Zentralregierung, den Autonomen Gemeinschaften mit eigenen Befugnissen in der Berufsbildung und den Sozialpartnern. In der Endphase des Programms zählte er 25 Mitglieder: zwei Vorsitzende (einen vom Ministerium für Bildung und Kultur und einen vom Ministerium für Arbeit und Soziales), acht Vertreter verschiedener Entscheidungsgremien der Ministerien für Arbeit und Soziales sowie für Bildung und Kultur, sieben Vertreter der Autonomen Gemeinschaften, vier Vertreter von Arbeitgeberorganisationen und vier Vertreter von Gewerkschaftsverbänden). Die Hauptfunktionen des Ausschusses waren die Genehmigung und die landesweite Bekanntmachung von Aufforderungen zur Einreichung von Projektvorschlägen (entsprechend dem Beschluss 94/819/EG). Darüber hinaus hatte er die Aufgabe, gegenüber der Kommission als nationale Beratungs- und Informationsstelle zu agieren.

Bei der Umsetzung des Programms wurde der Lenkungsausschuss von der spanischen Leonardo-da-Vinci-Agentur unterstützt. Auf Vorschlag der spanischen Regierung beauftragte die Kommission die Firma Tecnología y Gestión de la Innovación (TGI) S.A. damit, die Aufgaben dieser Agentur zu übernehmen. Die Firma begann ihre Arbeit als spanische Leonardo-da-Vinci-Agentur im April 1995 und erfüllte diese Aufgabe während der gesamten ersten Programmphase. Ihre Aufgaben wurden durch die Europäische Kommission vertraglich festgelegt. Sie waren hauptsächlich operativer Art und umfassten Maßnahmen der Motivation, Information und Verbreitung.

Die Berufsbildung in Spanien

Um die im spanischen Berufsbildungssystem in den letzten Jahren eingetretenen Veränderungen zu verstehen, sollte auch auf den tief greifenden Wandel eingegangen werden, den die Wirtschaft und der Arbeitsmarkt Spaniens in den vergangenen 20 Jahren vollzogen haben. Die Krisen, die die westlichen Volkswirtschaften seit Mitte der siebziger Jahre durchlebten, das Wirtschaftswachstum in Zeiten der Expansion, die Öffnung des Marktes und die betriebsinternen Veränderungen – sowohl in technologischer wie organisatorischer Hinsicht – hatten weitreichende Veränderungen des Wirtschaftssystems sowie der Qualifikationen und Fähigkeiten der Arbeitnehmer zur Folge. Die Ansprüche, die die Wirtschaft an das Bildungssystem stellt, haben sich in diesen Jahren radikal gewandelt.

Die Bildungsreformen, die in Spanien in den letzten Jahren durchgeführt wurden, müssen aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden: zum einen als ein Entwicklungsprozess innerhalb des Bildungswesens selbst, nämlich als Antwort auf die Festschreibung des Rechts auf Bildung in der spanischen Verfassung und in Anerkennung der Mängel, die eine Weiterentwicklung des Bildungswesens insbesondere im Bereich der beruflichen und der universitären Bildung behinderten; zum anderen als ein Versuch, den neuen und mit Nachdruck vorgetragenen Forderungen der Wirtschaft an das Bildungssystem nachzukommen. Das Bildungsgesetz



Mit dem LOGSE werden die staatlich geregelte Berufsbildung oder Erstausbildung, die berufliche Fortbildung und Umschulung (Arbeitsmarktausbildung) sowie die Weiterbildung in einem einzigen Berufsbildungssystem zusammengefasst. In diesem Sinne wird (in Artikel 30) bestimmt, dass „die berufliche Bildung alle Ausbildungsformen umfasst, die innerhalb des Bildungssystems und mittels einer gesetzlichen Regelung zur qualifizierten Ausübung verschiedener beruflicher Tätigkeiten befähigen. Sie schließt ebenfalls die Maßnahmen ein, die – bezogen auf die betriebliche Weiterbildung oder auf die berufliche Eingliederung bzw. Wiedereingliederung von Arbeitnehmern – im Rahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung durchgeführt werden, wofür spezielle gesetzliche Regelungen gelten. Der Staat stellt die Koordination zwischen den beiden Arten von beruflicher Bildung und Ausbildung sicher“.

Mit dem LOGSE wird das Prinzip des lebenslangen Lernens, d. h. der ständigen Weiterbildung eingeführt. In der Präambel heißt es, dass „das hohe Tempo der kulturellen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen von uns ständige Anpassungen, Aktualisierungen des Wissensstandes und neue Fähigkeiten fordern. Bildung und Ausbildung werden ein größeres Ausmaß als bisher annehmen, sie werden über den Lebensabschnitt, auf den sie bislang beschränkt waren, hinausgehen, werden vorhergehende Berufserfahrungen mit einschließen und werden sich mit Phasen der Beschäftigung abwechseln. Bildung wird eine lebenslange Aufgabe sein, und so proklamiert es auch das Gesetz, indem es fest schreibt, dass diese der Grundstein des Bildungssystems ist“. Im Gesetzestext (Artikel 2.1) heißt es sodann, dass „die wichtigste Grundlage des Bildungssystems die ständige Weiterbildung ist. Zu diesem Zweck bereitet das Bildungssystem die Schüler und Studenten darauf vor, selbstständig zu lernen, und fördert die Teilnahme von Erwachsenen an unterschiedlichen Formen des Lernens“.

Das LOGSE verfolgt das Ziel, die Sozialpartner stärker an der Entwicklung, Planung und Evaluation der Ausbildungen zu beteiligen, insbesondere im Bereich der Berufsbildung und der praktischen

Ausbildung am Arbeitsplatz. So wurde nicht nur der dem Gesetz vorausgegangene Diskussionsprozess weitergeführt, sondern es wurde auch die aktive Teilnahme der Sozialpartner in allen Bereichen der beruflichen Bildung angeregt.

Eine der großen Herausforderungen des LOGSE war die Reform der Ausbildungsinhalte. In einer für Spanien neuartigen Vorgehensweise wurden ausgehend von sektoralen Studien Berufsgruppen in der Wirtschaft definiert, und die verschiedenen Berufsbilder wurden in 20 Berufsgruppen unterteilt. Diese Berufe wurden in einem „Katalog beruflicher Bildungsabschlüsse“ (*Catálogo de Titulos Profesionales*) zusammengefasst. Dieser beinhaltet 135 Ausbildungsabschlüsse, davon 74 als *Técnico Superior* (Berufsausbildung im Hochschulbereich) und 61 als *Técnico* (mittlerer Ausbildungsabschluss). Für jeden Abschluss wurden bestimmte Kompetenzeinheiten und die entsprechenden Ausbildungsbausteine festgelegt. Die Liste der Ausbildungsabschlüsse muss in regelmäßigen Abständen überarbeitet werden, damit sie mit den Veränderungen in der Arbeitswelt Schritt halten kann. Parallel dazu hat das Ministerium für Arbeit und Soziales über das Nationale Institut für Beschäftigung die „Liste der beruflichen Befähigungsnachweise“ (*Reperitorio de Certificados de Profesionalidad*) erstellt, in der die am Ende einer beruflichen Fortbildung oder Umschulung verliehenen Abschlüsse aufgeführt sind (derzeit sind dies 110 Abschlüsse).

Die aktuelle Herausforderung für Regierung und Sozialpartner in diesem Bereich ist der Aufbau eines „nationalen Systems beruflicher Qualifikationen“, wie aus dem Zweiten Nationalen Programm für Berufsbildung ersichtlich ist.

Das Konsultativorgan für die in der Berufsbildung tätigen Einrichtungen, das die Regierung berät, ist der Allgemeine Berufsbildungsbeirat (*Consejo General de Formación Profesional*). Er wurde im Jahr 1986 ins Leben gerufen und setzt sich aus Vertretern der Zentralregierung, der Autonomen Gemeinschaften und der Sozialpartner zusammen.

Die Anpassung der Berufsbildung an die Bedürfnisse und Erfordernisse des Arbeitsmarktes, sowohl aus der Sicht der Unter-



nehmen als auch aus der der Arbeitnehmer, stellte für die Sozialpartner ein immer bedeutsameres Problem dar. Bereits im Wirtschafts- und Sozialabkommen von 1984 wurde auf die „Entfernung der Berufsbildung von den wirklichen Bedürfnissen der arbeitenden Menschen“ hingewiesen. Im letzten Abkommen in diesem Bereich, das am 19. Dezember 1996 unterzeichnet wurde, wird ausdrücklich betont, dass „der Berufsbildung eine Schlüsselposition für ein reibungsloses Funktionieren des Arbeitsmarktes und für die Schaffung von Arbeitsplätzen wie auch für die persönliche und berufliche Entwicklung der Arbeitnehmer und der Herstellung von Chancengleichheit zukommt. Darüber hinaus spielt sie eine große Rolle für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und die Qualität von Produkten und Dienstleistungen“. Der Unterzeichnung des Wirtschafts- und Sozialabkommens folgten die Einrichtung des Allgemeinen Berufsbildungsbeirates und die Entwicklung des Ersten Nationalen Programms für Berufsbildung und Beschäftigung (*Plan FIP*) einige Monate vor dem Beitritt Spaniens zur Europäischen Gemeinschaft. Weitere nach Verabschiedung des LOGSE in den neunziger Jahren geschlossene Abkommen ermöglichten es, die Vorgaben dieses Gesetzes auszuschöpfen und die Sozialpartner auf verschiedenen Ebenen der Berufsbildung voll einzubeziehen und dafür zu sorgen, dass sie über die FORCEM (*Fundación para la Formación Continua en la Empresa* – Stiftung für betriebliche Weiterbildung) die Weiterbildung in entscheidender Weise beeinflussen.

Das Programm „Leonardo da Vinci“ wurde in der Zeit von 1995 bis 1999 vor diesem Hintergrund tiefgreifender Reformen des spanischen Berufsbildungswesens implementiert.

Eine Bewertung des Programms „Leonardo da Vinci“ (1995–1999) in Spanien

Entsprechend dem Beschluss 94/819/EG sollten die nationalen Behörden vor Abschluss der ersten Programmphase am 31. Dezember 1999 der Kommission einen Bericht darüber vorlegen, wie das Programm umgesetzt wurde und welche Auswirkungen es in bestimmten Bereichen hatte. Im Oktober beauftragten die

spanischen Behörden ein Soziologenteam der Universidad Complutense de Madrid mit der Ausarbeitung dieses Berichts über das Leonardo-da-Vinci-Programm in Spanien, wobei eine Reihe von Bedingungen und ein von den Dienststellen der Europäischen Kommission erstelltes Schema zu beachten waren.¹ Die folgenden Betrachtungen geben weitgehend die Schlussfolgerungen und Empfehlungen des Berichts wieder.

Schlussfolgerungen über allgemeine Aspekte des Programms

Das Programm „Leonardo da Vinci“ wie auch andere Programme und Initiativen der Gemeinschaft können neben den auf ihre speziellen Ziele bezogenen Ergebnissen auch durch die Rolle, die sie beim Aufbau des europäischen Hauses spielen, von Bedeutung sein. Im Falle von „Leonardo da Vinci“ kann festgehalten werden, dass das Programm trotz seiner beschränkten Mittel in wirkungsvoller Weise zu dem Prozess der europäischen Integration beigetragen hat. Es hat dies in mindestens dreierlei Hinsicht getan: erstens durch die unmittelbaren Auswirkungen der Programmziele selbst, zweitens durch die indirekten Einflüsse von Maßnahmen wie Vermittlungs- und Austauschprogrammen, die als Resonanzboden des Programms fungieren. Und drittens, weil das Programm bestimmte Hindernisse für den europäischen Integrationsprozess (wie etwa die mangelnde Anerkennung von Qualifikationen innerhalb der EU) aufgedeckt und als Stimulus zu deren Überwindung fungiert hat.

Das Leonardo-da-Vinci-Programm ist von der spanischen Gesellschaft sehr positiv aufgenommen worden. Dies belegt die Tatsache, dass etwa 800 Projektträger 3.098 Projekte im Fünfjahreszeitraum von 1995 bis 1999 vorgestellt haben. Das Programm ist somit gut etabliert, allerdings innerhalb eines begrenzten Kreises von Projektträgern (dies wird dadurch untermauert, dass nur etwas mehr als 200 Trägereinrichtungen niemals einen Zuschlag für ein Projekt erhielten). Zu dieser guten Etablierung des Programms trugen folgende Faktoren bei:

a) die Erfahrungen aus den vorhergehenden Gemeinschaftsprogrammen (Comett, Eurotecnet, FORCE, PETRA, Lingua);

„Im Falle von ‚Leonardo da Vinci‘ kann festgehalten werden, dass das Programm trotz seiner beschränkten Mittel in wirkungsvoller Weise zu dem Prozess der europäischen Integration beigetragen hat.“

(¹) Für die Vorbereitung dieses Berichts wurde neben der Auswertung des aus verschiedenen Quellen erhältlichen Dokumentationsmaterials eine postalische Erhebung (UCM-LdV-99) unter allen Projektträgern durchgeführt, deren Projekte innerhalb des Fünfjahreszeitraums genehmigt worden waren (599), und unter ausgewählten Einrichtungen, deren Projekte nicht genehmigt worden waren (224). Es gingen Antworten von 173 Projektträgern ein (die insgesamt 545 der 1.023 in Spanien in diesem Zeitraum genehmigten Projekte organisiert hatten). Darüber hinaus wurden 40 persönliche Interviews mit Experten geführt, die an dem Programm beteiligt gewesen waren (Sachverständige von verschiedenen staatlichen Stellen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, Fachleute, Projektträger usw.) Die noch laufenden Arbeiten wurden im November dem Leonardo-da-Vinci-Lenkungsausschuss in Spanien vorgelegt. Die erste Version des Berichts wurde mit den zuständigen Gremien der Ministerien für Bildung und Kultur sowie für Arbeit und Soziales diskutiert, eine zweite Version wurde in einer Sitzung einer Arbeitsgruppe des Lenkungsausschusses vorgelegt, bevor die Endfassung den zuständigen Stellen der Zentralregierung und der Europäischen Kommission unterbreitet wurde. Der Bericht wird in Kürze durch das Ministerium für Arbeit und Soziales veröffentlicht werden: L. Cachón (Hrsg.) *Informe sobre el Programa Leonardo da Vinci (1995–1999) en España*. Madrid, 30. Dezember 1999.



b) die Rolle der staatlichen Stellen bei der Bekanntmachung der Programme;

c) eine zunehmende Sensibilität der Sozialpartner und der Akteure im Bereich der Berufsbildung in Spanien; sowie

d) der Aufbau eines weitreichenden Netzes von Unterstützungsdiensten (bei Organisationen, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden) und spezieller Beratungsstellen.

Von den 7.054 Projekten, die im Rahmen des Programms in Europa bewilligt wurden, wurden 12% von Spanien beantragt. Auf die Mittel bezogen bedeutet das, dass 10% der Gesamtmittel (52 Millionen EUR von insgesamt 513 Millionen EUR) nach Spanien flossen. Zwischen 1995 und 1999 wurden aus Spanien 3.098 Projektvorschläge eingereicht, von denen 1.023 genehmigt wurden, d. h. 33% der Vorschläge. 61% der Projekte entfielen auf Maßnahmen wie Vermittlungs- und Austauschprogramme gemäß Teilbereich I, gefolgt von Pilotprojekten aus demselben Teilbereich (12%), wiederum gefolgt von Vermittlungs- und Austauschprogrammen (11%) und Pilotprojekten gemäß Teilbereich II (10%), sowie von Erhebungen und Analysen gemäß Teilbereich III (3%). Mehr als die Hälfte der genehmigten Projekte konzentrierte sich auf Madrid, Katalonien, Andalusien und die Autonome Gemeinschaft Valencia. 9.134 Personen kamen in den Genuss von transnationalen Vermittlungs- und Austauschprogrammen innerhalb des Teilbereichs I, im Teilbereich II waren es 3.129 Personen. Andalusien, Katalonien und Madrid stellten rund die Hälfte der Begünstigten im Teilbereich I, aus Kastilien und León sowie aus der Autonomen Gemeinschaft Valencia stammen die meisten Begünstigten im Teilbereich II.

Die Tatsache, dass das Programm auf den Erfahrungen und den Leitlinien von Programmen wie Comett, Eurotecnet, FORCE, PETRA und Lingua aufbaute und versuchte, diese zusammenzufassen, brachte „Leonardo da Vinci“ eine zu große Komplexität und eine gewisse Starrheit in Bezug auf die Ziele ein.²

Die Erfahrungen mit der Mobilität (Vermittlungs- und Austauschprogrammen),

die durch das Programm gefördert wurde, haben einige institutionelle Mängel innerhalb der EU aufgedeckt, wie etwa die unzureichende Anerkennung von Qualifikationen oder die Notwendigkeit der Vereinfachung bestimmter Formalien, die die Mobilität der Arbeitnehmer behindern (z. B. das Erfordernis, eine Aufenthaltserlaubnis zu beantragen, wenn der geplante Aufenthalt länger als drei Monate dauert), sowie auch die unzureichende Harmonisierung der Gesetze im Bereich des Kündigungsschutzes.

Im Falle der Pilotprojekte³ und der Erhebungen und Analysen folgte auf deren zufriedenstellenden formalen Abschluss oft keine entsprechende Nachbetreuung, die eine ausreichende Verbreitung der Ergebnisse gewährleistet hätte und einen gewissen „Leonardo-Effekt“ zur Anregung der Berufsbildung in Spanien und Europa hervorgerufen hätte.

Schlussfolgerungen über die Abwicklung des Programms

Im Rahmen der UCM-LdV-99-Erhebung⁴ wurden die Projektträger darum gebeten, eine Evaluierung der für die Implementierung des Programms verantwortlichen drei Regierungsebenen (Europäische Kommission, Zentralregierung und Autonomen Gemeinschaften) vorzunehmen sowie die beiden Agenturen zu bewerten, die für die Umsetzung des Programms zuständig waren (das technische Unterstützungsbüro und die spanische Leonardo-da-Vinci-Agentur), und zwar im Hinblick auf fünf verschiedene Aspekte: Information, Evaluation und Auswahl der Projekte, technische Unterstützung, Begründung der Entscheidungen und Verwaltung. Sie wurden gebeten, die Tätigkeit jeder Einrichtung in den ihrer Zuständigkeit unterliegenden Bereichen mit Punkten auf einer Skala von 1 (schlechteste Wertung) bis 5 (beste Wertung) zu bewerten. Die mittlere Punktzahl (3) dürfte somit der Note „Befriedigend“ entsprechen. Die durchschnittlichen Wertungen aller untersuchten Funktionen waren wie folgt: Die beste Wertung (3,7) erhielt die spanische Leonardo-da-Vinci-Agentur, gefolgt von der Zentralregierung (3,1), der Kommission und den Regierungen der Autonomen Gemeinschaften (2,9); an letzter Stelle stand das technische Unterstützungsbüro (2,8).

⁽²⁾ Der Ratsbeschluss vom 26. April 1999 über die zweite Phase des Programms „Leonardo da Vinci“ hat diese Ziele vereinfacht.

⁽³⁾ Es gibt keine wirkliche Definition für Pilotprojekte. Das Konzept der Pilotprojekte erscheint zum ersten Mal im Anhang des Ratsbeschlusses vom 6. Dezember 1994, mit dem die Einrichtung eines Aktionsprogramms zur Entwicklung einer europäischen Berufsbildungspolitik (94/819/EG) beschlossen wird. Der Wortlaut des Beschlusses ist abrufbar unter: <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/94819endoc>. Allgemeine Informationen zu Leonardo sind über die Website der Generaldirektion Bildung und Kultur erhältlich: http://europa.eu.int./comm/education/leonardo_oldhtml.

⁽⁴⁾ Siehe Fußnote 1.



Die Gesamtverwaltung des Programms erhielt ein „Mangelhaft“ (2,7 Punkte) für den Untersuchungszeitraum und ein knappes „Befriedigend“ (3 Punkte) in Bezug auf die Auswahlkriterien. Wiederholt wurde ein Übermaß an Bürokratie und schriftlichen Formalitäten kritisiert. In diesem Punkt zeichnet sich ein Kontrast zwischen den Leistungen der spanischen Leonardo-da-Vinci-Agentur, die als besser bewertet wurden, und denen von „Brüssel“ ab. Die Gefahr, die sich aus zu hohen bürokratischen Auflagen herleitete, war, dass qualifizierte Projektträger möglicherweise von dem Programm abgeschreckt wurden und auf eine Teilnahme verzichteten.

Was die Abwicklung des Programms auf Gemeinschaftsebene betrifft, so wiesen die Befragten darauf hin, dass die Kommission zu viele Zuständigkeiten an das technische Unterstützungsbüro abgegeben habe (bis 1998) und dass Spanien im Leonardo-da-Vinci-Ausschuss der Gemeinschaft zu wenig präsent gewesen sei. Das technische Unterstützungsbüro fiel seinerseits bei den Projektträgern in der UCM-LdV-99-Erhebung durch. Kritikpunkte waren eine übermäßige Bürokratie, fehlende Transparenz der Verwaltung, mangelnde Unterstützung der Projekte, mangelnde Koordination zwischen den Abteilungen, mangelnde Information über seine Funktionen und Strukturen, übermäßige Zentralisierung der Projektverwaltung, Mangel an Kommunikation mit den Projektträgern und schließlich fehlende Klarheit hinsichtlich der Qualitätsanforderungen bei der Projektauswahl.

Es gab ein gewisses Durcheinander hinsichtlich bestimmter Verantwortlichkeiten und Funktionen der in Spanien geschaffenen Verwaltungsstrukturen bedingt durch die Beanspruchung des Markenzeichens „Leonardo da Vinci“ seitens der spanischen Agentur und die Identifikation des Markenzeichens mit dem Namen der Firma, die die Projekte verwaltete. Der Leonardo-da-Vinci-Lenkungsausschuss fungierte als nützliche Dialogplattform, obwohl er aufgrund des relativen Übergewichts der Ministerien für Bildung und Kultur und für Arbeit und Soziales gegenüber den Autonomen Gemeinschaften und den Sozialpartnern stark zentralisiert war. Die spanische Leonardo-da-Vinci-Agentur wurde von den Projektträgern po-

sitiv beurteilt. Sehr viel kritischer hingegen äußerten sich dazu die befragten Entscheidungsträger und Experten, die zum Beispiel fehlende Transparenz bei der Auftragserteilung an die Firma TGI beklagten. Ebenso habe sich die Agentur Aufgaben des Lenkungsausschusses zu eigen gemacht und weise zu wenige Verbindungen zu den für die Berufsbildung zuständigen staatlichen Stellen auf.

Viele der Befragten schlugen Veränderungen in der Verwaltung des Programms in Spanien vor, und zwar in dreierlei Hinsicht:

a) es gab Meinungsverschiedenheiten darüber, ob die Programmverwaltung weiterhin in der Hand eines Privatunternehmens verbleiben oder aber an eine öffentliche oder drittelparitätisch besetzte Einrichtung übergeben werden sollte;

b) die mögliche Dezentralisierung der Programmverwaltung durch die Verlagerung von Zuständigkeiten auf die Autonomen Gemeinschaften: Obwohl sich hier zwei große Lager gegenüberstanden, das der Dezentralisierungsgegner und das ihrer Befürworter, waren doch viele der Ansicht, dass die Autonomen Gemeinschaften eine aktivere Rolle in der Programmverwaltung spielen sollten;

c) eine größere Klarheit in Bezug auf die Beziehungen zwischen der Agentur und dem Ausschuss, wobei Letzterer mehr in die Programmgestaltung einbezogen werden sollte. Die Vorschläge der Befragten hinsichtlich der Programmverwaltung gingen alle in eine Richtung: Abbau der Bürokratie und Aufstockung der Mittel.

Es gab (dies kommt in der UCM-LdV-99-Erhebung und in den Interviews zum Ausdruck) einige Probleme mit der Funktionsweise der Agentur:

a) zwar waren die Befragten der Meinung, dass sich die Verwaltung im Laufe der Jahre gebessert habe, doch wurden zeitweise etliche Probleme bedingt durch Personalknappheit, häufigen Personalwechsel und mangelnde Vorbereitung der Mitarbeiter beklagt;

b) was die Bekanntmachung und die Öffentlichkeitsarbeit betrifft, so wurden die Informationen über das Programm posi-

„Die Gesamtverwaltung des Programms erhielt ein ‚Mangelhaft‘ (...) für den Untersuchungszeitraum und ein knappes ‚Befriedigend‘ (...) in Bezug auf die Auswahlkriterien. Wiederholt wurde ein Übermaß an Bürokratie und schriftlichen Formalitäten kritisiert.“



„Die Sichtbarkeit des Programms war – in Anbetracht der dafür vorgesehenen Mittel – akzeptabel und nahm stetig zu, doch ergab sich kein klares Bild in Bezug auf dessen Ziele.“

„Im Internet war das Programm in Spanien kaum präsent. Die spanische Website trug nichts zur Sichtbarkeit des Programms bei und auch nichts zur Verbreitung von dessen Ergebnissen.“

tiv beurteilt. Schlechte Noten hingegen erhielt die Verbreitung von Informationen über die Projektergebnisse;

c) was die Unterstützung der Projektträger angeht, wurde kritisiert, dass formale Kriterien eine zu große Rolle gespielt hätten, während den Projektzielen und der Qualität ihrer Ergebnisse zu wenig Beachtung geschenkt worden sei;

d) hinsichtlich der Projektevaluierung schließlich erklärten die Befragten, dass die Auswahl der Gutachter zwar gut, aber nicht in jeder Hinsicht zufriedenstellend gewesen sei. Die angewandten Evaluationskriterien ließen den Gutachtern einen zu großen Raum für subjektive Entscheidungen, und es habe Probleme beim Verhältnis zwischen Form und Inhalt der Projekte gegeben. Dieser letzte Punkt weist auf das große Problem mit Projekten hin, die zwar in formaler Hinsicht sehr gut präsentiert wurden, da sie von externen Beratungsfirmen vorbereitet worden waren, die jedoch nichts über die Bereitschaft der betreffenden Einrichtung ausagten, das Projekt tatsächlich durchzuführen.

Die Sichtbarkeit des Programms war – in Anbetracht der dafür vorgesehenen Mittel – akzeptabel und nahm stetig zu, doch ergab sich kein klares Bild in Bezug auf dessen Ziele. Gut informierte Personen wussten, dass es ein Gemeinschaftsprogramm mit dem Namen „Leonardo da Vinci“ gab; die meisten waren allerdings nicht in der Lage, die Ziele dieses Programms zu definieren. In Fachkreisen war das Programm auf institutioneller Ebene gut bekannt, doch in den Bildungseinrichtungen selbst wussten nur diejenigen ausreichend darüber Bescheid, die an bestimmten Informationsnetzen beteiligt waren. In der Wirtschaft dagegen kannte man das Programm überhaupt nicht.

Im Internet war das Programm in Spanien kaum präsent. Die spanische Website trug nichts zur Sichtbarkeit des Programms bei und auch nichts zur Verbreitung von dessen Ergebnissen. Der Bekanntheitsgrad wurde durch sie nicht verbessert, da der Name „Leonardo da Vinci“ in der Internetadresse nicht auftauchte, sondern nur der Name der Firma, die die spanische Agentur verwaltete; die Beziehung zwischen der Agentur und

dem Lenkungsausschuss wurde nicht deutlich; die Website war schwer zu finden, und die darin enthaltenen Informationen waren bruchstückhaft; manche Informationen waren nicht auf dem neuesten Stand; und auch die Kontakte zu und zwischen den einzelnen Projekten wurden nicht erleichtert. Zudem stellten die zuständigen Ministerien wie auch die meisten Autonomen Gemeinschaften auf ihren Internetseiten keinerlei Informationen zu dem Programm bereit. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass die E-Mail-Adressen der Agentur auf die Namen von Privatpersonen lauteten, was auch nicht gerade zur Förderung des institutionellen Erscheinungsbilds des Programms beitrug.

Schlussfolgerungen hinsichtlich der Wirkung des Programms

Aufgrund der komplexen Zielsetzung des Leonardo-da-Vinci-Programms und der Tatsache, dass die erste Phase sich nur über fünf Jahre erstreckte, waren viele der Projekte (insbesondere, aber nicht ausschließlich die des Jahres 1999) zum Zeitpunkt der Evaluation noch im Entwicklungsstadium, und es lag keine spezifische Untersuchung zu den Ergebnissen und Auswirkungen der Projekte (Ex-Post-Evaluation) vor. Es war daher schwierig, eine dokumentarisch begründete Bewertung der möglichen Auswirkungen des Programms auf die Berufsbildung in Spanien und in Europa vorzunehmen. In diesem Punkt waren sich alle befragten Entscheidungsträger und Experten einig. Jedoch lassen sich aufgrund ihrer qualifizierten Einschätzungen und der der Projektträger einige Anhaltspunkte in Bezug auf den Einfluss von „Leonardo da Vinci“ auf die Berufsbildung in Spanien festmachen.

Das Programm „Leonardo da Vinci“ wurde als Instrument zur Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert konzipiert. Ziel war die Verbesserung der Qualität und der Innovationsfähigkeit der Berufsbildungssysteme, da sowohl die Qualität als auch die Innovationsfähigkeit entscheidende Faktoren für die Bewältigung des technologischen und wirtschaftlichen Wandels und seiner Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation und die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe in der heutigen Zeit sind. Es sollten Projekte gefördert werden, die



geeignet waren, die Qualität und die Innovationsfähigkeit der Berufsbildung in Europa zu verbessern. Den nationalen Berufsbildungssystemen sollte ein Mehrwert hinzugefügt werden, wobei die Förderung und Verbreitung der jeweils besten Elemente eines jeden Systems gewährleistet werden sollte. Ein Projektträger brachte dies wie folgt auf den Punkt:

„Ich glaube, ‚Leonardo‘ muss nur eine einzige Zielsetzung erfüllen, nämlich *ein Innovationslabor für die Berufsbildung zu sein*. Wenn es dieses eine Ziel erreicht, hat es den Namen ‚Leonardo‘ verdient“ (C162).

Die Untersuchung der Auswirkungen auf die Qualität der Berufsbildungssysteme ist daher von entscheidender Bedeutung. Das Programm dürfte zu einer Verbesserung der inhaltlichen Qualität der Berufsbildung im Sinne der Leitlinien, die in Spanien seit Verabschiedung des LOGSE verfolgt wurden, beigetragen haben. 70% der Projektträger nannten verschiedene Bereiche der Berufsbildung, in denen die Qualität durch die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, den Erfahrungsaustausch, die Einbeziehung der europäischen Dimension in die Ausbildungsinhalte, die Bildung von Netzwerken oder die Verbesserung der Beziehungen zwischen Ausbildungsstätten und Unternehmen verbessert werden könnte. Die Mehrheit der befragten Experten und Entscheidungsträger schrieb dem Programm eine positive Wirkung zu, wenn auch diese im Bereich der Ausbildungsqualität eher beschränkt ausfiel. Der positive Effekt wäre indes größer, wenn die staatlichen Institutionen Nutzen aus den Ergebnissen der Projekte ziehen und diese allgemeiner bekannt machen würden. Einigkeit herrschte in Bezug auf die positiven Auswirkungen von Vermittlungs- und Austauschprogrammen auf die Qualität der Berufsbildung. Diese Maßnahmen kommen zunächst unmittelbar denjenigen zugute, die daran teilnehmen, doch erzeugt die Verbreitung der Erfahrungen der Projektteilnehmer eine Multiplikatorwirkung, die „Schneeballeffekte“ innerhalb des gesamten Berufsbildungssystems nach sich zieht.

Das Programm sollte zur Förderung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit der EU vor dem Hintergrund der Informati-

onsgesellschaft beitragen, das Wirtschaftswachstum fördern, um mehr Beschäftigung zu schaffen, dabei helfen, mit den wirtschaftlichen Veränderungen Schritt zu halten, Gemeinschaftsaktionen zur Stärkung kleiner und mittlerer Unternehmen unterstützen sowie die Forschungs- und Entwicklungskompetenzen stärken. Der Einfluss des Programms auf das Verhältnis von Ausbildungsstätten und Wirtschaft geht von einer differenzierten Situation aus: Während 18% der Träger von Pilotprojekten die Beziehungen zwischen den Unternehmen und den Ausbildungsstätten in ihrer Umgebung auch vor ihrer Beteiligung an dem Programm für gut hielten, erklärten 24%, dass eine solche Beziehung nicht existiere. Die übrigen Befragten gaben eine Einschätzung ab, die irgendwo dazwischen lag. Die UCM-LdV-99-Umfrage zeigte hier klare Ergebnisse: 33% der Projektträger meinten, dass das Programm eine „sehr positive“ Wirkung auf dieses Verhältnis gehabt habe. Weitere 40% beurteilten den Effekt als „positiv“, und zwar entweder aufgrund der hierdurch geförderten Austauschbeziehungen oder aufgrund von Neuerungen bei Lernmethoden und Inhalten. Drei Viertel der Projektträger gaben an, über konkrete Informationen aus ihren Projekten zu verfügen, aus denen auf einen positiven Einfluss des Programms auf das Verhältnis zwischen Ausbildung und Unternehmen geschlossen werden könne. Obwohl das Programm weit davon entfernt war, einen wirklichen Einfluss auf die Welt der Unternehmen auszuüben, so kann doch behauptet werden, dass es zum Ausbau der Verbindungen zwischen Berufsbildungs- und Wirtschaftskreisen beigetragen hat. Eine breite Übereinstimmung gab es auch in der Einschätzung, dass das Programm dazu beigetragen habe, die Präsenz der Sozialpartner innerhalb der Berufsbildung zu stärken, und dass es die Einbeziehung neuer Akteure erleichtert habe. Heftige Meinungsverschiedenheiten gab es zwischen den Befragten in Bezug auf die Rolle, welche Beratungsfirmen bei der Vorbereitung und Implementierung von Projekten spielen sollten. Die Mehrheit war sich darüber einig, dass sich diese Rolle auf die fachliche Unterstützung und Beratung beschränken sollte und dass Beratungsfirmen die Projektträger nicht bei der Leitung und Durchführung der Projekte ersetzen sollten.

„Die Mehrheit der befragten Experten und Entscheidungsträger schrieb dem Programm eine positive Wirkung zu, wenn auch diese im Bereich der Ausbildungsqualität eher beschränkt ausfiel.“

„Drei Viertel der Projektträger gaben an, über konkrete Informationen aus ihren Projekten zu verfügen, aus denen auf einen positiven Einfluss des Programms auf das Verhältnis zwischen Ausbildung und Unternehmen geschlossen werden könne.“



„Bei diesen spezifischen Zielgruppen hatte das Programm nur einen beschränkten Einfluss auf den Zugang zur Berufsbildung und die Verbesserung dieses Zugangs. Dieser Einfluss entstand vor allem durch die Entwicklung von Mitteln und Methoden und durch die Planung konkreter Berufsbildungsaktivitäten.“

„Die Projektträger sahen in der Zusammenarbeit mit Partnern aus anderen Ländern einen klaren Nutzen, da diese zur Entstehung bzw. zur Stärkung stabiler Netzwerke im Bereich der Berufsbildung auf Gemeinschaftsebene beigetragen habe.“

Mit dem Programm „Leonardo da Vinci“ sollte der wirtschaftliche und soziale Zusammenhalt in der EU gestärkt, die Chancengleichheit gefördert und eine aktive Bürgerbeteiligung unterstützt werden. Einer der Projektträger wies auf die Möglichkeiten hin, die sich durch „Leonardo da Vinci“ für eine bestimmte (wenn auch nicht die typischste) Zielgruppe mit speziellen Bedürfnissen ergeben:

„Das Leonardo-da-Vinci-Programm kann die Berufsbildung in ergänzender Weise unterstützen, da es den Teilnehmern in den meisten Fällen hilft, eine praktischere Sichtweise ihrer Arbeits- oder Studienrealität zu entwickeln. Dieser Effekt ist umso größer, wenn die Zielgruppe des Projektes hinsichtlich der Eingliederung in das Erwerbsleben spezielle Bedürfnisse hat, so wie dies bei Behinderten der Fall ist“ (C176).

Die größten Zielgruppen der Projekte waren Arbeitnehmer (im Allgemeinen), Pädagogen, Auszubildende, Hochschulstudenten, junge Menschen (im Allgemeinen), Entscheidungsträger und Verwalter im Personalwesen sowie Personengruppen, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind. Weitere, jedoch weit weniger stark vertretene Zielgruppen waren Frauen und Arbeitnehmer mit unzureichender Qualifikation. Derart grundverschiedene Gruppen wiesen sehr unterschiedliche Lücken in ihrer Ausbildung auf. Bei diesen spezifischen Zielgruppen hatte das Programm nur einen beschränkten Einfluss auf den Zugang zur Berufsbildung und die Verbesserung dieses Zugangs. Dieser Einfluss entstand vor allem durch die Entwicklung von Mitteln und Methoden und durch die Planung konkreter Berufsbildungsaktivitäten. Einige Projektträger und Befragte sahen auch einen positiven Einfluss des Programms auf die Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern in der Berufsbildung.

Ziel des Programms war die Schaffung eines Mehrwertes durch die transnationale Kooperation zwischen Akteuren und Trägern in den Mitgliedsstaaten und ein Beitrag zur Entwicklung einer Politik der Zusammenarbeit mit Drittländern, insbesondere den Ländern in Mittel- und Osteuropa, Zypern und Malta. Transnationale Kooperation und die europäische Dimen-

sion waren einige der Hauptmerkmale des Programms, wobei beide sowohl eine der Voraussetzungen für das Programm als auch eine seiner sichtbarsten Folgen waren. Über 90% der Projektträger erklärten, dass sie durch das Programm mehr über die Berufsbildung in anderen EU-Ländern gelernt hätten und dass es dazu beigetragen habe, die Grundlage für die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Fähigkeiten innerhalb der Gemeinschaft zu verbessern. Die Projektträger sahen in der Zusammenarbeit mit Partnern aus anderen Ländern einen klaren Nutzen, da diese zur Entstehung bzw. zur Stärkung stabiler Netzwerke im Bereich der Berufsbildung auf Gemeinschaftsebene beigetragen habe. Die kleineren Träger – besonders diejenigen, die sich zum ersten Mal an dem Programm beteiligten – fanden es zuweilen schwierig, Partner für die Durchführung gemeinsamer Projekte zu finden.

Die Erfahrungen transnationaler Mobilität, die durch Vermittlungs- und Austauschprogramme möglich wurden, verdienen eine äußerst positive Bewertung. Die Maßnahmen ermöglichten es den Teilnehmern, neue soziale Kompetenzen für ihr persönliches und berufliches Leben zu entwickeln, ihr Selbstbewusstsein zu stärken, leichter eine Arbeit zu finden, neue Arbeitsformen kennen zu lernen und das erworbene berufliche Wissen sowie ihre Fremdsprachenkenntnisse einzusetzen. Viele Projektträger wiesen darauf hin, dass die Vermittlungs- und Austauschprogramme nicht nur die Arbeitschancen der Teilnehmer verbessert hätten, sondern dass das Programm ebenfalls dazu beigetragen habe, die Nachfrage nach Mobilität und den Stellenwert derartiger Erfahrungen bei der Personalauswahl zu erhöhen. Diese positive Bewertung wurde durch die finanziellen Beschränkungen des Programms sowie durch die mangelnde Anerkennung nichtuniversitärer Qualifikationen in der EU abgeschwächt.

Ist das Hauptziel von „Leonardo da Vinci“ die Innovation in der Berufsbildung, so erhält diese Innovation überhaupt erst einen Sinn durch die Verbreitung ihrer Ergebnisse, damit sich die Neuerungen über das gesamte Ausbildungsnetzwerk ausbreiten und dabei ihre Wirkungen sowohl in den Systemen der beruflichen Bildung als auch in der Wirtschaft multiplizieren



können. Ein Experte fasste die Notwendigkeit der Verbreitung mit den folgenden Worten zusammen:

„Bei Leonardo ist es so, als würde man sagen: Ich mache ein Experiment und entdecke ein Wundermittel; dieses ist jedoch nutzlos, solange ich nicht ein Labor habe, in dem ich es herstellen und von wo aus ich es vermarkten kann“ (E2).

Die Verbreitung der Ergebnisse war vermutlich der schwächste Punkt des Programms. Doch kommt diesem Punkt entscheidende Bedeutung zu, denn da dieses Programm darauf abzielte, die Innovation im Bereich der Berufsbildung in Europa zu fördern, hätte die Verbreitung seiner Ergebnisse ein Schlüsselement sein müssen. Die erzielten Ergebnisse wurden auch tatsächlich veröffentlicht – die meisten Projektträger gaben an, dass sie dies täten, und dass Maßnahmen in dieser Richtung durchgeführt worden seien; dennoch wurde die Verbreitung der Ergebnisse im Allgemeinen als mangelhaft und ineffektiv beurteilt. Die Ursache für diesen Mangel an Effektivität ist komplexer Natur. Bei den verantwortlichen Stellen dürften die Gründe hierfür von einem Mangel an professionellen und organisatorischen Fähigkeiten auf Seiten der nationalen Einrichtungen bis hin zum Fehlen einer angemessenen Strategie oder dem Desinteresse an diesem Thema seitens der spanischen Agentur reichen. Bei den Projektträgern lässt sich die mangelhafte Verbreitungstätigkeit möglicherweise durch folgende Umstände erklären:

□ finanzielle Probleme: Wenn Projektträger gezwungen sind, aufgrund der budgetären Beschränkungen Einschnitte vorzunehmen, so tun sie dies bei der Veröffentlichung der Ergebnisse. Wie bereits in dem nationalen Zwischenbericht festgestellt wurde, gebe es „sehr wenige Projekte, die eine klare Strategie entwickelt und spezifische Mittel für die Verbreitung der Ergebnisse bereit gestellt haben. Ebenso wahrscheinlich ist, dass die Projektträger aufgrund von Haushaltskürzungen weniger für derartige Maßnahmen ausgeben werden“;

□ administrative Hindernisse: Wenn Projektträger ihre Ergebnisse verbreiten wollen, so stoßen sie auf administrative Hin-

dernisse, die dies erschweren. Bei der Verbreitung der Ergebnisse kann es Probleme mit dem Copyright geben, da sich durch die Kofinanzierung die Frage des geistigen Eigentums an den Ergebnissen oft schwierig gestaltet, was wiederum Auswirkungen darauf hat, wie sie verwendet werden. Ein Beteiligter erklärte rundheraus, dass „großer Wert auf die Rechte am geistigen Eigentum gelegt wird. Da es sich hier aber um öffentliche Einrichtungen handelt, sollte das geistige Eigentum aufgeteilt werden“ (E34);

□ Probleme mit den Partnern: Diese treten in einigen Fällen auf, sei es bei der Implementierung des Projektes oder bei der anschließenden Verwertung seiner Ergebnisse;

□ Probleme bei der Kontaktaufnahme zu entsprechenden Verbreitungs Kanälen (wie Presse oder Fachzeitschriften);

□ mangelnde Motivation in der Schlussphase des Projektes: Man muss sich vergegenwärtigen, dass die Verbreitung der Ergebnisse am Ende des Projektes stattfindet. In dieser Phase kann die Motivation etwas nachlassen, was – abgesehen von den finanziellen, administrativen oder rechtlichen Problemen – dazu führt, dass die Ergebnisse von den Projektträgern nur in unzureichender Weise veröffentlicht werden und im Regal oder in einer anderen Ablage liegen bleiben;

□ das Problem der Übertragbarkeit der Ergebnisse aufgrund deren Besonderheit.

Die Auswirkungen dieser schlechten Verbreitung waren für das Programm verheerend. Die Ergebnisse wurden nicht ausreichend bekannt, und es bestand die Gefahr, dass Projekte mit gleichem Inhalt durchgeführt wurden. Im Zeitalter des Internet ist dies kaum zu entschuldigen. Der spärliche Gebrauch dieses Mediums in einem Programm, das sich gerade die Innovation auf seine Fahnen schreibt, war frappierend.

Empfehlungsversuche

Aufgrund des ersten Leonardo-da-Vinci-Programms in Spanien und der mit Entscheidungsträgern und Experten geführ-

„Die Auswirkungen dieser schlechten Verbreitung waren für das Programm verheerend. Die Ergebnisse wurden nicht ausreichend bekannt, und es bestand die Gefahr, dass Projekte mit gleichem Inhalt durchgeführt wurden.“



ten Interviews unterbreitete das Redaktionsteam des spanischen Berichts der Kommission eine Reihe von Vorschlägen, die den für das Programm verantwortlichen Behörden und Akteuren als mögliche Reflexionspunkte dienen sollen. Diese Empfehlungen waren in fünf Blöcke eingeteilt und dabei jeweils zwei Schlüsselbegriffen zugeordnet: 1) „Ressourcen und Ziele“, 2) „Organe und Funktionen“, 3) „Funktionsweise und Transparenz“, 4) „Projekträger und Funktionen“, 5) „Verbreitung und Internet“.

Ressourcen und Ziele

□ Verbesserung der finanziellen Ausstattung des Programms;

□ Verbesserung der finanziellen Ausstattung der im Rahmen des Programms bewilligten Projekte, um deren Durchführung zu erleichtern und die Qualität zu verbessern;

□ Aufstockung des Budgets für bestimmte Projektbestandteile (z. B. um Lehrern und Betreuern Besuche in den Ländern, in denen Praktika stattfinden, zu erleichtern);

□ Verbesserung der Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen in der Berufsbildung;

□ größeres Augenmerk auf Projekte, die – bei gleichzeitiger Erfüllung der Programm Voraussetzungen – auf besonders benachteiligte Gruppen auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet sind, um so der Tendenz der Konzentration auf weniger stark benachteiligte Gruppen (wie z. B. Studenten) entgegenzuwirken.

Organe und Funktionen

□ Größtmögliche Dezentralisierung und Übertragung von Aufgaben auf nationale Einrichtungen unter Anwendung des Subsidiaritätsprinzips. Konkret würde dies bedeuten, dass Verwaltungszuständigkeiten von „Brüssel“ an nationale Einrichtungen abgegeben werden, was die Begleitung und Unterstützung der Projekte aus der Nähe ermöglicht und erleichtert. Die Kommission hätte nach wie vor die Aufgabe (und die Verpflichtung), die Gesamtdurchführung des Programms und der Projekte zu überwachen;

□ Verbesserung der Koordination zwischen den für das Programm zuständigen Einrichtungen in Brüssel und in Spanien;

□ die auf nationaler Ebene zu betreibende Programmverwaltung sollte innerhalb des Leonardo-da-Vinci-Ausschusses (und gegebenenfalls im Allgemeinen Berufsbildungsbeirat) zwischen der Zentralregierung (den Ministerien für Bildung und Kultur sowie für Arbeit und Soziales), den Autonomen Gemeinschaften und den Sozialpartnern diskutiert und abgestimmt werden;

□ Beibehaltung der zwei Verwaltungsebenen (Lenkungsausschuss und nationale Agentur) aus der ersten Phase des Programms, wobei allerdings die Beziehung zwischen diesen beiden – in der täglichen Praxis wie auch bei umfassenderen Angelegenheiten – klarer definiert sein sollte;

□ es soll hier kein Urteil über die Frage abgegeben werden, ob die nationale Agentur eine öffentliche oder private Einrichtung sein muss, weil dies von Faktoren abhängt, die nicht allein verwaltungstechnischer Natur sind. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die Aufgaben der nationalen Agentur bereits bei der Beauftragung klar definiert sind. Diese sollten sich auf die laufende tägliche Verwaltung des Programms beziehen. Die Entwicklung von Politik und Strategien hingegen sollte Aufgabe des Lenkungsausschusses sein. Ebenso sollte klar festgelegt sein, dass die Agentur den Entscheidungen und Richtlinien des Ausschusses unterworfen ist;

□ Stärkung der regionalen Ebene in der gesamten Programmverwaltung. Es sollten Wege zur Schaffung regionaler Verwaltungsstrukturen unter Einbeziehung der Autonomieregierungen aufgezeigt werden. Diese sollten vom Lenkungsausschuss (in Bezug auf die Leitlinien des Programms in Spanien) und der nationalen Agentur (in Bezug auf die alltäglichen Verwaltungsaufgaben) koordiniert werden. Gelingt eine solche Regionalisierung nicht, so sollten Verfahren gefunden werden, die es den Autonomen Gemeinschaften ermöglichen, in effizienterer Weise an der Durchführung des Programms teilzunehmen.



Funktionsweise und Transparenz

- Die Programmstrukturen müssen sowohl auf Gemeinschafts- als auch auf nationaler und gegebenenfalls auf regionaler Ebene für Projektträger und Teilnehmer transparenter gestaltet werden: Ein „Who is who“, Organigramme und Kontaktadressen der Einrichtungen sollten klarer angegeben und jeweils auf dem neusten Stand im Internet zu finden sein;
- Flexibilisierung der Programmadministration;
- Verbesserung der Kontakte und der Kommunikation zwischen den verantwortlichen Einrichtungen und den Projektträgern, wenn die Projekte einmal genehmigt sind;
- Verbesserung der Evaluation von Projektvorschlägen, sowohl in Brüssel wie auch in Spanien, um zu gewährleisten, dass subjektive Beurteilungen eingeschränkt werden und nicht etwa die formale Präsentation gegenüber der inhaltlichen Substanz der Projekte und den Eigenschaften der Projektträger den Ausschlag gibt;
- Verbesserung der Information über die Qualitätskriterien, welche die Projekte erfüllen müssen;
- Ablehnungen von Projektanträgen sollen durch die Agenturen begründet werden;
- Verbesserung der Auswahl- und Schulungsverfahren für Gutachter, sowohl in Brüssel wie in Spanien, damit nur diejenigen Personen zugelassen werden, die ausreichende Kenntnisse über Berufsbildungssysteme und Berufserfahrung in diesem Bereich haben;
- Zulassung von „Vorlaufprojekten“, so dass das gesamte Verfahren der Projektauswahl für die Träger flexibler gestaltet wird, auch wenn auf diese Weise zwei „Auswahlrunden“ organisiert werden müssen;
- Reduzierung des bürokratischen Prozesses auf ein Mindestmaß;
- Verkürzung der Zeiträume bis zur Auszahlung der Mittel an die Projektträger.

Projektträger und Partner

- Verbesserung der Verfahren für die Partnersuche auf gemeinschaftlicher wie nationaler Ebene;
- Einrichtung spezieller Hilfsangebote für kleine Projektträger und Organisationen in verschiedenen Bereichen wie Partnersuche, Projektdurchführung und Ausgabennachweis;
- stärkere Nutzung bestehender oder Schaffung neuer transnationaler Kooperationsnetzwerke zwischen Arbeitgebern und Ausbildungsstätten;
- Einrichtung und Ausbau von Partnernetzwerken in bestimmten Bereichen;
- Einführung flexibler Regelungen zum Ausschluss eines Partners, wenn dieser die Durchführung des Projekts behindert oder sich dabei nicht aktiv engagiert.

Verbreitung und Internet

- Nutzung des Internets als Instrument für das Management und die Bekanntmachung des Programms, seiner Ergebnisse und der Projekte;
- Einrichtung eines „virtuellen Leonardo-da-Vinci-Museums“ für das gesamte Programm, das über das Internet zugänglich ist und mit „virtuellen Leonardo-da-Vinci-Museen“ der Mitgliedstaaten (und gegebenenfalls der einzelnen europäischen Regionen) verknüpft ist. Das Museum sollte eine klar strukturierte Aufstellung der Ergebnisse der Pilotprojekte, der Erhebungen und Analysen sowie der Ergebnisse anderer Leonardo-da-Vinci-Maßnahmen enthalten und direkte Verknüpfungen zu Projektträgern und Projekten bieten;
- Einrichtung einer Leonardo-da-Vinci-Website, die unmittelbar dem Lenkungsausschuss untersteht und Links zu den zuständigen Ministerien und Autonomieregierungen, den Berufsbildungseinrichtungen der Sozialpartner und der nationalen Agentur bietet;
- Verpflichtung der Projektträger (Träger von Pilotprojekten sowie von Erhebungen und Analysen), zumindest grundlegende Informationen über ihre Projekte und die Projektergebnisse im Internet zu



veröffentlichen. Sollte sich diese Verpflichtung als nicht realisierbar erweisen, sollten die staatlichen Stellen diese Publikation von Amts wegen erstellen;

□ Verknüpfung der Websites der Gemeinschaftsprogramme mit den entsprechenden Websites der nationalen Berufsbildungsprogramme und denen der Autonomen Gemeinschaften;

□ Einrichtung einer spezifischen E-Mail-Adresse für das spanische Programm, aus deren Namen bereits auf das Programm geschlossen werden kann, wobei alle offiziellen Referenzen ausschließlich hierauf oder auf die verschiedenen Funktionen verweisen;

□ Abhaltung von Seminaren zu dem Programm in verschiedenen Autonomen Gemeinschaften (mit Beteiligung von Experten aus dem ganzen Land sowie aus anderen Ländern) und Einrichtung von Diskussionsforen über Schlüsselfragen des Programms;

□ Einrichtung einer „Leonardo-da-Vinci-Bibliothek“ mit den Dokumenten und den besten Berichten, die im Rahmen des Programms erstellt wurden. Die Sammlung könnte durch einige der am Programm beteiligten Ministerien unter der Schirmherrschaft des Lenkungsausschusses veröffentlicht werden. Diese „Leonardo-da-Vinci-Bibliothek“ könnte auch aus einem vom

Ausschuss veranstalteten Wettbewerb zur Verbreitung der bewährtesten Verfahrensweisen des Programms hervorgehen;

□ Herausgabe einer „Leonardo-da-Vinci-Programmzeitschrift“ in Spanien, die mindestens halbjährlich erscheinen sollte und in der alle Projektträger die im Rahmen ihrer Projekte gemachten Erfahrungen schildern können, um auf diese Weise den Austausch von Ideen, Informationen und Kontakten zwischen den Projektträgern zu erleichtern. Die Zeitschrift sollte sowohl in Papierform als auch im Internet erscheinen;

□ Vereinbarungen mit sektoralen Arbeitgeber- und Gewerkschaftsorganisationen zur Verbreitung der Projektergebnisse in Unternehmen;

□ Schaffung von Mechanismen zur Weiterverfolgung der Projektergebnisse innerhalb des Nationalen Instituts für Qualifikationen, um zu untersuchen, welchen Nutzen die verschiedenen Subsysteme der Berufsbildung in Spanien möglicherweise daraus ziehen können, und um die Verantwortlichen in der Verwaltung der einzelnen Subsysteme direkt mit den Verantwortlichen für die Projekte in Verbindung zu bringen;

□ umfangreichere Nutzung der Medien zur Bekanntmachung des Programms und der Projekte.



Die Weiterbildung vor dem Hintergrund der Arbeitszeitverkürzung



Jacques Trautmann

Dozent am Bureau d'Economie Théorique et Appliquée, Céreq, Universität Louis Pasteur, Straßburg

Einleitung

Die Frage der für die Weiterbildung aufzuwendenden Zeit hat in Frankreich besondere Aktualität gewonnen, seit die Problematik der Verkürzung der Wochenarbeitszeit durch deren gesetzliche Verankerung erneut auf der Tagesordnung steht. Das 2. Aubry-Gesetz, das im Januar 2000 in Kraft trat, schuf insbesondere die Grundlagen für eine neue Verknüpfung von Arbeitszeit und beruflicher Weiterbildung, die nun teilweise auf die „Freizeit“ angerechnet wird. Die Frage der Verknüpfung von Weiterbildungszeit und Arbeitszeit stellt sich jedoch schon sehr lange. Sie ist bereits seit dreißig Jahren Gegenstand der Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern sowie zwischen den Sozialpartnern und dem Staat. Unsere Ausführungen sollen anhand einer soziologischen Fragestellung zur Strukturierung der sozialen Zeit zeigen, dass die Weiterbildungszeit ursprünglich Bestandteil eines Konzepts zur Arbeitszeitverkürzung war, dass aber dieses derzeit durch ein Konzept der Neueinteilung der sozialen Zeit verdrängt werden könnte, das mehr Zeit für die Weiterbildung verfügbar machen dürfte¹.

Man kann keine Überlegungen über die für die Weiterbildung von Erwerbspersonen (d. h. Erwerbstätigen wie Arbeitslosen) verfügbare Zeit anstellen, ohne sich mit der Zeit zu befassen, die für die Arbeit aufgewendet wird, welche nach wie vor die wichtigste Aktivität dieser Bevölkerungsgruppe darstellt. Sich weiterzubilden stellt eine sporadische, ja sogar außergewöhnliche Aktivität dar und gehört nicht zu den normalen Alltagsbeschäftigungen, oder, anders ausgedrückt, die für die Weiterbildung aufgewendete Zeit muss von anderen Aktivitäten abgezweigt werden. Sie „stört“ die gewohnte

Zeitplanung, und hier insbesondere die Arbeitszeit, bedingt durch den engen Zusammenhang zwischen den Zielsetzungen der Arbeit und der beruflichen Bildung. Die Zeit erscheint in dieser Hinsicht als ein aussagekräftiger Indikator für den einer bestimmten Aktivität – in diesem Fall der Weiterbildung – zuerkannten sozialen Wert; ob man die Zeit nun als Dauer betrachtet (d. h. man widmet der betreffenden Aktivität viel oder wenig Zeit) oder aber als ausgewählten Moment in der Gestaltung des sozialen Zeitplans, in jedem Falle gibt sie die dieser Aktivität zugemessene soziale Bedeutung an.

Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass die solchermaßen aufgeworfene Problematik der Zeitplanung voraussetzt, dass die Weiterbildung als besondere Aktivität aufgefasst wird, die durch die für sie aufgewendete Zeit identifizierbar ist, wobei dies aber als ein speziell französisches Konzept erscheint. Der generische, aber vage französische Begriff *formation* („berufliche Bildung“ im weitesten Sinne) deckt heute all das ab, was man in den siebziger Jahren als *éducation des adultes* („Erwachsenenbildung“), *formation professionnelle continue* („berufliche Weiterbildung“), *promotion sociale* („soziale Aufstiegsförderung“), *éducation populaire* („Volksbildung“), *éducation/formation permanente* („ständige allgemeine/berufliche Bildung“), *formation récurrente* („ständig wiederkehrende Berufsbildung“) usw. bezeichnete. Die damit verfolgten Ziele haben meist mit der Arbeit zu tun: der Arbeit, der man momentan nachgeht, oder der Arbeit, die man im Hinblick auf ein berufliches Vorankommen anstrebt. Davon ausgehend wird gemeinhin die Auffassung vertreten, dass die Weiterbildung der Erwerbstätigen während der Arbeitszeit stattfinden müsse, was im Übrigen weitgehend dem Standpunkt der Gewerkschaften entspricht. So spielt in

Dieser Beitrag soll anhand einer soziologischen Fragestellung zur Strukturierung der sozialen Zeit zeigen, dass die Weiterbildungszeit ursprünglich Bestandteil eines Konzepts zur Arbeitszeitverkürzung war, dass aber dieses derzeit durch ein Konzept der Neueinteilung der sozialen Zeit verdrängt werden könnte, welches mehr Zeit für die Weiterbildung verfügbar machen dürfte.

(¹) Dieser Artikel greift einen Beitrag zur Agora VII auf, die am 7. und 8. Oktober 1999 vom Cedefop zu diesem Thema veranstaltet wurde.



„Der allmählich entstandene französische Begriff des Rechts auf Weiterbildung bezeichnet (...) ein Recht, das man in Form von Zeit für Weiterbildungszwecke in Anspruch nehmen kann.“

„(...) (in) der Grundsatzvereinbarung zwischen den Sozialpartnern von 1970 (...) (war) zum ersten Mal vom Prinzip einer rechtmäßigen Abwesenheit vom Arbeitsplatz zu Weiterbildungszwecken die Rede (...) und (...) (es wurden) darin quantitative Ziele für die Anzahl der Stunden festgelegt (...), die der Arbeitnehmer von der Arbeit im Betrieb fernbleiben konnte, um sich der Weiterbildung zu widmen.“

(²) Mitte der fünfziger Jahre wurden mehrere parlamentarische Gesetzesvorlagen zur Einführung von Bildungsurlaubsregelungen eingebracht; siehe Y. Palazzeschi (1998).

Frankreich, wo die verschiedenen Konzepte auf dem Gebiet der beruflichen Bildung eine ausgeprägte rechtliche Komponente enthalten (Recht auf Weiterbildung, Verpflichtung zur Aus- und Weiterbildung), die Bemessung der Zeit, die der Weiterbildung gewidmet wird, eine zentrale Rolle.

Wie lassen sich nun die Arbeitszeit, die nach wie vor für die Erwerbspersonen die dominierende soziale Zeit darstellt, und die Weiterbildungszeit aufeinander abstimmen, vor allem, wenn man die vielfältigen Formen der Weiterbildung erfassen will? Die Antworten auf diese Frage haben sich seit den sechziger Jahren stark verändert, was insbesondere auf die rasche Entwicklung hin zur Verringerung der Arbeitszeit zurückzuführen ist, und die eingegangenen Kompromisse sind bisher nicht von Dauer gewesen.

Als erstes möchte ich festhalten, dass bei den Verhandlungen, die zum Gesetz von 1971 geführt haben, die Weiterbildungszeit objektiv als eine Verringerung der Arbeitszeit betrachtet wurde. Unter diesen Voraussetzungen erscheint es folgerichtig, dass die Aussicht auf die angestrebte starke Verkürzung der Arbeitszeit an sich das Prinzip der Anrechnung der Weiterbildung auf die Arbeitszeit in Frage stellt.

Meine zweite Feststellung bezieht sich darauf, dass sich die Arbeitgeber, wenn sie der Weiterbildung ihrer Beschäftigten eine größere Bedeutung beimessen, in der Regel auch darum bemühen, die Zeit, während der sich die Arbeitnehmer in der Weiterbildung befinden, sinnvoll zu verwalten, die Inanspruchnahme von Weiterbildungsmaßnahmen zu kontrollieren und im Falle von länger dauernden Maßnahmen zumindest einen Teil davon nach außen zu verlagern.

Anders als bei den beiden oben genannten Punkten geht es bei meiner dritten Feststellung um den Stellenwert der Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit, das heißt, zunächst in der Freizeit, aber auch in Zeiten der Arbeitslosigkeit.

Wird die Verkürzung der Arbeitszeit in diesem Zusammenhang zu einer Verlagerung der Weiterbildungszeit von der Arbeitszeit hin zur Freizeit führen? Unter

Punkt 4 möchte ich verstärkt die Grenzen dieser Verlagerung der Weiterbildungszeit nach außen (Externalisierung), aber auch die unumgängliche Notwendigkeit aufzeigen, neue Kompromisse zwischen den Sozialpartnern auszuhandeln.

Zum Abschluss werde ich schließlich das Für und Wider einer möglichen Zunahme der Weiterbildung während der Freizeit untersuchen, eine Entwicklung, die sicherlich nicht spontan eintreten wird. Hier liegt meiner Meinung nach ein wichtiges Tätigkeitsfeld für das öffentliche Gemeinwesen, dessen Bedeutung die staatlichen Behörden und insbesondere die Gebietskörperschaften noch nicht erfasst zu haben scheinen; Letztere sind nämlich inzwischen für diese Fragen zuständig, da die Aus- und Weiterbildung zu den Befugnissen zählt, die ihnen der Zentralstaat übertragen hat.

Das Recht auf Weiterbildungsurlaub

Die fünfziger und sechziger Jahre, in denen der Weg für das Gesetz von 1971 über die berufliche Weiterbildung (*formation professionnelle continue*) im Rahmen der ständigen allgemeinen Weiterbildung (*éducation permanente*) geebnet wurde, waren von der Vorstellung gekennzeichnet, dass die Weiterbildungszeit rechtmäßig auf die Arbeitszeit angerechnet werden kann, d. h. eine Freistellung von der Arbeit beinhaltet. Das Konzept taucht zunächst im Zusammenhang mit dem Bildungsurlaub für Arbeiter (Gesetz von 1957) für die gewerkschaftliche Schulung und der Beurlaubung für die Ausbildung zu Jugendarbeitern (1961) auf². Mit der Verabschiedung des Gesetzes von 1971, durch das der Manteltarifvertrag von 1970 allgemeine Anwendung fand, gewann es jedoch erst richtig an Bedeutung. Der allmählich entstandene französische Begriff des Rechts auf Weiterbildung bezeichnet demnach ein Recht, das man in Form von Zeit für Weiterbildungszwecke in Anspruch nehmen kann.

Wichtig an der Grundsatzvereinbarung zwischen den Sozialpartnern von 1970 ist für unsere Überlegungen lediglich, dass darin zum ersten Mal vom Prinzip einer rechtmäßigen Abwesenheit vom Arbeits-



platz zu Weiterbildungszwecken die Rede war (der Begriff „Urlaub“ taucht darin nicht auf) und dass darin quantitative Ziele für die Anzahl der Stunden festgelegt wurden, die der Arbeitnehmer von der Arbeit im Betrieb fernbleiben konnte, um sich der Weiterbildung zu widmen. Im Übrigen ist hervorzuheben, dass in dieser Vereinbarung nicht zwischen der Weiterbildung auf Initiative des Arbeitnehmers und einer vom Arbeitgeber beschlossenen Weiterbildung unterschieden wurde. Dies deutet natürlich darauf hin, dass unter Weiterbildung im Wesentlichen Lehrgänge oder Praktika verstanden wurden, die nicht am Arbeitsplatz stattfanden. Diese fehlende Unterscheidung zwischen der Möglichkeit für einen Arbeitnehmer, bei Lohn-/Gehaltsfortzahlung seiner Arbeit fernzubleiben, um einer (beruflichen oder nichtberuflichen) Weiterbildung seiner Wahl nachzugehen, und der möglichen Verpflichtung zur Teilnahme an einem Praktikum zur Anpassung oder Vervollkommnung der für die Ausübung seiner Tätigkeit notwendigen Kenntnisse hat die Unterzeichnung dieser Vereinbarung möglich gemacht, weil damit festgeschrieben wurde, dass jede Weiterbildung letztendlich sowohl im Interesse des Arbeitnehmers als auch des Unternehmens liegt.

Bei der praktischen Umsetzung war es dann den Arbeitgebern anheim gestellt, entweder für das gesamte für die Weiterbildung vorgesehene Stundenvolumen oder einen Teil davon Weiterbildungsmaßnahmen zu organisieren, die dem Interesse des Unternehmens dienen, oder es den Arbeitnehmern zu überlassen, diese Stunden nach eigenen Vorstellungen in Anspruch zu nehmen. Der entscheidende Punkt ist hierbei jedoch, dass selbst die für die Arbeit nützliche, ja sogar unerlässliche Weiterbildung als eine Verkürzung der Arbeitszeit aufgefasst wurde.

Erst 1982 wurde eindeutig zwischen der Weiterbildung auf Initiative des Arbeitnehmers als einem echten Weiterbildungsurlaub und der vom Arbeitgeber veranlassten Weiterbildung im Rahmen eines betrieblichen Aus- und Weiterbildungsplans unterschieden³. Die entsprechende Vereinbarung zwischen den Sozialpartnern, die den 1984 auch gesetzlich verankerten individuellen Weiterbildungsurlaub einführte, gestand dem Arbeitneh-

mer eindeutig ein Recht auf Reduzierung seiner Arbeitszeit für einen bestimmten Zeitraum zu, um – bei vollem Lohn bzw. Gehalt – an Weiterbildungsmaßnahmen von einer Gesamtdauer von bis zu 1 200 Stunden teilzunehmen. Dies bedeutete aber nicht, dass die Weiterbildungszeit im Rahmen des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsplans als Arbeitszeit betrachtet wurde. Sowohl bei den Arbeitgebern als auch bei den Arbeitnehmern herrschte nach wie vor die Auffassung vor, dass diese für das Unternehmen erforderliche Weiterbildungszeit einem Fernbleiben von der Arbeit gleichkam.

Auch wenn dieses Recht auf Weiterbildungsurlaub, d. h. auf die Anrechnung der Weiterbildungszeit auf die Arbeitszeit von beispielhafter Bedeutung ist, so muss man auf der anderen Seite aber auch unterstreichen, dass in der Praxis nur wenig Gebrauch davon gemacht wurde: In den besten Jahren kamen nicht mehr als 34 000 Arbeitnehmer (1994)⁴ in den Genuss eines individuellen Weiterbildungsurlaubs, im Vergleich zu mehr als 3 Millionen Arbeitnehmern, die im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungspläne an Lehrgängen teilnahmen. Sicherlich lassen manche Unternehmen Mitarbeitern, die die Gelegenheit zur Fortbildung nutzen möchten, auch eine gewisse Entscheidungsfreiheit bei der Auswahl von Weiterbildungsmaßnahmen. Gleichwohl ist es der individuelle Weiterbildungsurlaub, der den Arbeitnehmern die beste Gewähr für eine Weiterbildung auf eigene Initiative bietet. Ich werde an dieser Stelle nicht im Einzelnen auf die Gründe dafür eingehen, warum der individuelle Weiterbildungsurlaub sowohl von Arbeitgeberseite als auch von den staatlichen Behörden nicht gefördert wird⁵. Zu betonen ist vor allem, dass selbst dann, wenn die Weiterbildungsmaßnahme, die ein Arbeitnehmer absolviert, nicht von unmittelbarem Interesse für das ihn beschäftigende Unternehmen ist, die dafür aufgewendete Zeit auf die Arbeitszeit angerechnet werden darf. Hierin liegt der symbolische Wert, den der Weiterbildungsurlaub für das französische System der beruflichen Weiterbildung hat.

Die vorherrschende Auffassung, derzufolge die Zeit der Weiterbildung auf die Arbeitszeit anzurechnen sei, auch wenn sie nicht direkt berufsbezogen ist, zeigt sich insbesondere in der Einführung ge-

„Erst 1982 wurde eindeutig zwischen der Weiterbildung auf Initiative des Arbeitnehmers als einem echten Weiterbildungsurlaub und der vom Arbeitgeber veranlassten Weiterbildung im Rahmen eines betrieblichen Aus- und Weiterbildungsplans unterschieden. Die entsprechende Vereinbarung zwischen den Sozialpartnern, die den 1984 auch gesetzlich verankerten individuellen Weiterbildungsurlaub einführte, gestand dem Arbeitnehmer eindeutig ein Recht auf Reduzierung seiner Arbeitszeit für einen bestimmten Zeitraum zu, um (...) an Weiterbildungsmaßnahmen (...) teilzunehmen.“

⁽³⁾ Die Notwendigkeit dieser Unterscheidung war 1974 durch einen Entscheid des Staatsrates festgestellt worden. Es sollte acht Jahre dauern, bis sich die Sozialpartner auf einen neuen Kompromiss einigten (P. Guilloux 1998).

⁽⁴⁾ Ihre Zahl ging 1996 auf unter 25 000 zurück; siehe die mit der Berufsbildung befassten Anhänge zum Entwurf des Haushaltsgesetzes.

⁽⁵⁾ Patrick Guilloux (1998) hat diese chronologisch geordnet und ausführlich erläutert.



„(...) zu den Weiterbildungsmaßnahmen (sollten) nicht nur Lehrgänge gezählt werden, die im Rahmen der gesetzlich auferlegten Verpflichtung zur Aus- und Weiterbildung finanziert werden, sondern auch insbesondere die Weiterbildung in so genannten 'Arbeitssituationen', d. h. am Arbeitsplatz.“

setzlich anerkannter neuer Arten von Weiterbildungsurlaub mit spezifischen Zielsetzungen (Sabbaticals, Beurlaubung zur Ablegung von Prüfungen oder zur Kompetenzfeststellung, Freistellung von gewählten Vertretern, freiwilligen Feuerwehrmännern usw.); auch wenn diese Formen der Freistellung nicht immer vom Arbeitgeber vergütet werden, so hat er sie doch zu bewilligen. Zudem lässt sich der quantitative Umfang der außerhalb der Arbeitszeit absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen nur schwer einschätzen, da sie kaum erforscht sind und nicht durch Befragungen erfasst werden; fest steht lediglich, dass die Finanzmittel, die die Regionalräte für Weiterbildungsmaßnahmen zur sozialen Aufstiegsförderung im Rahmen von Abend- oder Samstagkursen bereitstellen, derzeit stark zurückgehen.

Die Tendenz zur Neueinstufung der Weiterbildung als effektive Arbeitszeit

Entwicklung der Verfahrensweisen

Das Gesetz von 1971 hatte weder eine obere noch eine untere Grenze für die Anzahl der Arbeitsstunden festgelegt, die für die Weiterbildung aufzuwenden waren. Gleichwohl gab der dem Gesetz zugrunde liegende Manteltarifvertrag vom 9. Juli 1970 vor, dass bis zu 2% der Mitarbeiter eines Unternehmens gleichzeitig an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen konnten (Artikel 27)⁶; bei den Führungskräften durften dies sogar 3%⁷ sein. Laut Raymond Vatiez (1978) beinhaltete diese Bestimmung, dass der Kostenaufwand für die Weiterbildung bis zu 4 oder gar 4,5% der Lohn- und Gehaltssumme betragen konnte. Diese ursprüngliche Zielsetzung der Sozialpartner wurde weniger später durch das Gesetz von 1971 abgeschwächt, das die angestrebte Höhe der Weiterbildungsausgaben auf 1% der Lohn- und Gehaltssumme festsetzte.

Hier gilt es auch, die tatsächlichen Verfahrensweisen in den Unternehmen zu betrachten. Ist es von der betriebsinternen Logik her notwendig, einen Teil der Arbeitszeit für die Weiterbildung der Arbeitnehmer vorzusehen oder sogar dafür, ihre Weiterbildungsansprüche zu befriedigen? Oder tut der Arbeitgeber dies le-

diglich, um die ihm auferlegten Verpflichtungen zu erfüllen? Manche Unternehmen, vor allem die größeren, haben schon vor dem Gesetz von 1971 erkannt, dass die Weiterbildung zu den notwendigen Instrumenten für die Planung ihrer Humanressourcen zählt. Die meisten Betriebe haben sich jedoch erst in dem Moment mit dieser Frage auseinander gesetzt, als sie rechtlich zur Beteiligung an der Aus- und Weiterbildung verpflichtet wurden und fortan einen Mindestbetrag von anfangs 0,8% und heute 1,5% ihrer Lohn- und Gehaltssumme für die Aus- und Weiterbildung bereitstellen mussten.

In der Praxis machen diese Ausgaben bei allen Unternehmen mit 10 und mehr Mitarbeitern im Durchschnitt mehr als das Doppelte des gesetzlichen Mindestbetrags aus. Doch lassen sich je nach Betriebsgröße zwei unterschiedliche Vorgehensweisen beobachten: Nur die Unternehmen mit mindestens 500 Beschäftigten wenden über 3% der Lohn- und Gehaltssumme für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen auf⁸, während Betriebe mit 10 bis 49 Mitarbeitern sich ungefähr auf den gesetzlich vorgeschriebenen Prozentsatz beschränken. Zumindest bei den ersteren kann man davon ausgehen, dass die meisten Unternehmen derartige Ausgaben inzwischen als eine betriebliche Notwendigkeit betrachten, was durch eine Untersuchung des Céreq aus dem Jahre 1993 bestätigt wird, die im Rahmen des FORCE-Programms für die berufliche Weiterbildung in europäischen Unternehmen durchgeführt wurde⁹. Die unter diesen Voraussetzungen angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen sind in der Regel von kürzerer Dauer: Über drei Viertel davon umfassen weniger als 40 Stunden (Péry, 1999).

In dieser Hinsicht sollten zu den Weiterbildungsmaßnahmen nicht nur Lehrgänge gezählt werden, die im Rahmen der gesetzlich auferlegten Verpflichtung zur Aus- und Weiterbildung finanziert werden, sondern auch insbesondere die Weiterbildung in so genannten „Arbeitssituationen“, d. h. am Arbeitsplatz. Mit dieser befasst man sich in Frankreich erst in jüngster Zeit, obwohl davon auszugehen ist, dass diese Art der Weiterbildung schon seit längerem üblich ist. Sie entspricht einer präzisen Definition: „jeder Zeitraum der planmäßigen Personalfortbildung zum

⁽⁶⁾ Zudem wurde die Anzahl der Arbeitnehmer, die ausschließlich aufgrund der Entscheidung des Arbeitgebers an Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen, in dieser Berechnung nur zur Hälfte berücksichtigt (Artikel 30).

⁽⁷⁾ Zusatz vom 30. April 1971, Artikel 5.

⁽⁸⁾ Diese Unternehmen beschäftigen 44% der betreffenden französischen Arbeitnehmer (d. h. außerhalb des öffentlichen Dienstes und der Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten) und 63% der Arbeitnehmer, die 1996 eine berufliche Weiterbildung durchliefen (Péry, 1999).

⁽⁹⁾ Was die französischen Unternehmen betrifft, so lassen die Ergebnisse dieser Untersuchung erkennen (Aventur, 1998), dass von den Zielsetzungen, welche von den Firmen verfolgt wurden, die Weiterbildungsmaßnahmen organisierten, vier Beweggründe 85% der Antworten ausmachten: Erleichterung technologischer Veränderungen, Verbesserung der Produktqualität, Anpassung der Kenntnisse neu eingestellter Mitarbeiter und Förderung der vielseitigen Einsetzbarkeit von Mitarbeitern; die Förderung der beruflichen Karriere und die Unterstützung der Wiedereingliederung von Erwerbslosen wurden nur in 2% der Fälle an erster Stelle genannt und in 4% der Fälle an zweiter Stelle.



Zwecke der Aneignung von Fertigkeiten oder praktischer Erfahrung in einer Arbeitssituation unter Verwendung der dabei üblichen Arbeitsinstrumente“ (Aventur 1998). Diese Form der Weiterbildung wird demnach nach exakten Kriterien definiert; so erstreckt sie sich vor allem nur über eine sehr begrenzte Zeit. Nach der oben erwähnten Céreq-Studie werden pro Monat durchschnittlich anderthalb Tage für diese Art der Weiterbildung aufgewendet. Ganz offensichtlich ist in diesem Fall die Weiterbildungszeit nur eine besondere Variante der Arbeitszeit. Folglich kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Weiterbildung in Form von Praktika, die der Sicherstellung reibungsloser Arbeitsabläufe im Unternehmen dienen, inzwischen ebenfalls der Arbeitszeit zugerechnet wird. Mit anderen Worten, sie gelten nicht mehr als Abwesenheit vom Arbeitsplatz und als zeitweilige Arbeitszeitverkürzung.

Die Entwicklung der Vorschriften für die Personalplanung

Während manche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen heute selbstverständlich als Teil der Arbeitszeit angesehen werden, weil sie den Interessen des Unternehmens dienen und deshalb von diesem gewollt und organisiert sind, werden andere nur aufgrund der für den Arbeitgeber geltenden Vorschriften in die Arbeitszeit integriert.

Dies gilt in erster Linie für bestimmte Arbeitsverträge, die den betreffenden Arbeitnehmern sowohl eine Ausbildung als auch Berufserfahrung vermitteln sollen und die häufig als Einstieg in ein Arbeitsverhältnis dienen. Es handelt sich dabei um Lehrverträge, Ausbildungsverträge zur beruflichen Orientierung, Qualifizierungsverträge und Anpassungsverträge, die im Wesentlichen für Jugendliche und junge Erwachsene bestimmt sind¹⁰. Sie enthalten eine obligatorische Ausbildungsphase. Außerdem sind an dieser Stelle die Verträge zur Beschäftigungsaufnahme (*contrats initiative emploi*) und die „konsolidierten Beschäftigungsverträge“ (*contrats emploi consolidés*) zu nennen, die Ausbildungsphasen während der Arbeitszeit umfassen können, deren Inhalt und Dauer aber zuvor im Vertrag festgelegt werden müssen. Bei all diesen speziellen Verträgen ist die Ausbildungszeit aufgrund

gesetzlicher Vorschriften Teil der Arbeitszeit.

Eine andere Form der obligatorischen Einbeziehung der Weiterbildungszeit in die Arbeitszeit resultiert aus der Fortentwicklung der Rechtsprechung im Bereich der Arbeitsverträge. Die Richter können nämlich eine Entlassung als rechtswidrig einstufen, wenn sie die Folge einer Änderung der beruflichen Verwendung des Arbeitnehmers ist, auf die dieser nicht mittels einer entsprechenden Weiterbildung vorbereitet wurde. Dabei können sich die Richter auf ein Urteil des Kassationsgerichts von 1992 berufen¹¹. Dieses sanktioniert eine allgemeine Entwicklung, indem es aus dem allgemeinen Vertragsrecht eine Lauterkeitspflicht des Arbeitgebers ableitet (Willems, 1996). Wengleich solche Weiterbildungsmaßnahmen, die in die Verantwortung des Unternehmens fallen, offensichtlich während der Arbeitszeit stattfinden müssen, so lastet auf dem Arbeitnehmer nicht nur die Verpflichtung, an der Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen und sie erfolgreich abzuschließen, sondern auch die Verpflichtung, nach Wiederaufnahme seiner Arbeit unter Beweis zu stellen, dass er seine Aufgaben besser erfüllen kann als vorher. Die Weiterbildungsmaßnahme kann daher das Abhängigkeitsverhältnis, in dem sich der Arbeitnehmer befindet, verstärken (Etiennot, 1998).

Seit der Verabschiedung des zweiten Gesetzes zur tarifvertraglichen Arbeitszeitverkürzung jedoch ist dieser Grundsatz im Arbeitsgesetzbuch enthalten (L. 932-2): „Der Arbeitgeber ist verpflichtet, die Anpassung der Kenntnisse seiner Mitarbeiter an die Entwicklung ihrer Arbeitsplätze sicherzustellen.“ Der Artikel legt darüber hinaus fest, dass „jede Weiterbildungsmaßnahme, die von dem Mitarbeiter im Rahmen dieser Verpflichtung absolviert wird, effektive Arbeitszeit ist“. Diese unmissverständliche Bestimmung ist eine Reaktion auf die Regelungen in den Branchentarifverträgen, die nach dem ersten Aubry-Gesetz ausgehandelt wurden. Der Tarifvertrag für die Metallindustrie (28. Juli 1998) fiel in dieser Hinsicht besonders radikal aus: Die Weiterbildungszeit durfte in keinem Falle mehr auf die effektive Arbeitszeit angerechnet werden. Das hieß nicht, dass der Arbeitgeber sich jeglicher Kostenübernahme entzog, doch ging es hier um die Bestätigung des Prin-

⁽¹⁰⁾ Es besteht auch die Möglichkeit, Arbeitsuchende über 26 Jahren im Rahmen von Qualifizierungsverträgen einzustellen, doch befindet sich dieses Verfahren noch in der Erprobungsphase; diese sollte ursprünglich am 31. Dezember 2000 auslaufen, wurde aber durch das Haushaltsgesetz 2001 bis zum 30. Juni 2002 verlängert.

⁽¹¹⁾ Kammer für Sozialsachen, 25. Feb. 1992, Firma Expovit gg./Frau Dehaynin: „Der Arbeitgeber, der gehalten ist, den Arbeitsvertrag in gutem Glauben zu erfüllen, hat die Aufgabe, die Anpassung der Kenntnisse der Mitarbeiter an ihre Arbeitsplätze sicherzustellen.“



„Sowohl die Entwicklung der Verfahren zur Weiterbildungsplanung in den Unternehmen, die inzwischen in die Arbeitsorganisation einbezogen wurden, als auch die Entwicklung der dabei zu beachtenden Vorschriften, haben dazu geführt, dass die Weiterbildungszeit nicht mehr als eine Zeit, in der man der Arbeit fernbleibt, oder als genehmigter Urlaub betrachtet wird. Damit wird sie auch faktisch nicht mehr als Arbeitszeitverkürzung angesehen.“

„Die derzeit interessanteste Entwicklung im Bereich des Managements der Weiterbildungszeit ist jedoch ein System, das mit dem Begriff ‘Koinvestition’ bezeichnet wird. Dabei geht es um eine Vereinbarung zwischen einem Arbeitgeber und einem Arbeitnehmer über eine Weiterbildungsmaßnahme, für deren Kosten das Unternehmen aufkommt und die zum Teil während der arbeitsfreien Zeit des Arbeitnehmers stattfindet.“

⁽¹²⁾ Zudem hat der Verband der Metall- und Bergbauindustrie den Gewerkschaften im Januar 2000 den Wortlaut eines Zusatzes vorgelegt, der die dem 2. Gesetz zuwiderlaufenden Bestimmungen abändern soll.

⁽¹³⁾ Der durchschnittliche Prozentsatz der Beteiligung ist von 3,29% im Jahre 1993 auf 3,24% im Jahre 1997 gesunken, wobei dieser Rückgang bei Unternehmen zwischen 500 und 1 999 Beschäftigten 2,8% und bei Unternehmen mit über 2 000 Beschäftigten 7,97% betrug, während der Prozentsatz der Beteiligung bei Kleinbetrieben kontinuierlich anstieg (Bentabet, 2000).

zips, dass die Weiterbildungszeit nicht Teil der Arbeitszeit ist. Folglich „unterliegt die Organisation der Weiterbildung nicht den für die Dauer der Arbeitszeit geltenden Vorschriften: maximale Tages- und Wochenarbeitszeit, Überstunden, Flexibilisierung“ (Luttringer, 2000).

Obwohl die praktischen Bestimmungen zur Aufteilung der Kosten zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern in der Metallindustrie durch das zweite Gesetz nicht hinfällig wurden, wurde das ihnen zugrunde liegende Prinzip durch den Gesetzgeber außer Kraft gesetzt, weil laut diesem die Pflicht des Arbeitgebers zur Kostenübernahme bei Weiterbildungsmaßnahmen zur Anpassung von Kenntnissen dazu führt, dass solche Weiterbildungsmaßnahmen in die effektive Arbeitszeit einbezogen werden¹².

Offen bleibt immer noch die Frage der Dauer solcher Weiterbildungsmaßnahmen zur Anpassung von Kenntnissen. Für Nicole Maggi-Germain (2000) zählen zu diesen auch qualifizierende – und damit längere – Weiterbildungsmaßnahmen. Weiter verbreitet scheint jedoch die Auffassung, dass Weiterbildungsmaßnahmen, die neue Kompetenzen vermitteln, nicht mehr der Anpassung von Kenntnissen dienen und daher in eine andere Kategorie fallen. Dieser Einstufung bestimmter Weiterbildungsmaßnahmen als effektive Arbeitszeit steht jedoch entgegen, dass der zweite Absatz desselben Artikels im Arbeitsgesetzbuch gestattet, dass „die Entwicklung der Kompetenzen der Arbeitnehmer“ durch Weiterbildungsmaßnahmen sichergestellt wird, die teilweise außerhalb der Arbeitszeit stattfinden. Ihr Ziel ist in dem Fall „der Erwerb einer neuen Qualifikation oder ein beruflicher Aufstieg“ (hierzu zählen auch berufliche Umschulungen). Hier werden die Arbeitnehmer eindeutig aufgefordert, sich bewusst zu machen, dass die Planung ihrer beruflichen Karriere es erfordert, auch ihre arbeitsfreie Zeit zur Aktualisierung ihrer Kompetenzen zu nutzen.

Sowohl die Entwicklung der Verfahren zur Weiterbildungsplanung in den Unternehmen, die inzwischen in die Arbeitsorganisation einbezogen wurden, als auch die Entwicklung der dabei zu beachtenden Vorschriften, haben dazu geführt, dass die Weiterbildungszeit nicht mehr als eine Zeit, in der man der Arbeit fernbleibt, oder

als genehmigter Urlaub betrachtet wird. Damit wird sie auch faktisch nicht mehr als Arbeitszeitverkürzung angesehen.

Die Tendenz zu einer deutlicheren Beschränkung der Weiterbildung auf die Arbeitszeit

Die Umdefinition der Weiterbildung zur effektiven Arbeitszeit, sofern sie vom Arbeitgeber vorgeschrieben oder genehmigt wird, erfolgte wiederum nicht ohne eine strengere Kontrolle ihrer Kosten und somit der für sie aufgewendeten Zeit. Betrachtet man die Gesamtzahl der Praktikumsstunden im Betrieb, so bleibt diese gleich hoch und nimmt im Laufe der Jahre sogar zu, was die vom Arbeitsministerium erstellten Statistiken belegen, die sich im Anhang zu den Haushaltsgesetzen finden. Zurückzuführen ist dies jedoch auf einen Anstieg der Zahl der Arbeitnehmer, die in den Genuss von Weiterbildungsmaßnahmen kommen. Die durchschnittliche Dauer der Maßnahmen hingegen ist von 60 Stunden in den achtziger Jahren auf knapp 40 Stunden zurückgegangen. Darin dokumentiert sich die Absicht, den der Weiterbildung gewidmeten Teil der Arbeitszeit zu reduzieren. Infolgedessen ist der Prozentsatz der Beteiligung von Unternehmen an Weiterbildungsmaßnahmen seit 1993 weitgehend gleich geblieben, wobei insbesondere bei den Großunternehmen eine leicht rückläufige Tendenz erkennbar wird¹³.

Die gleiche Tendenz hin zu einer Reduzierung der Weiterbildungszeit lässt sich bei der Umsetzung des Systems des „Weiterbildungszeitkapitals“ feststellen, das 1993 durch ein Gesetz eingeführt wurde. Für die Zwecke des vorliegenden Artikels reicht es, festzuhalten, dass diese Maßnahme es unter bestimmten Voraussetzungen ermöglicht, die Hälfte der für den individuellen Weiterbildungsurlaub vorgesehenen Mittel wieder in den betrieblichen Aus- und Weiterbildungsplan einzubeziehen, was insbesondere eine erhebliche Verkürzung der Weiterbildungsdauer zur Folge hat.

Die derzeit interessanteste Entwicklung im Bereich des Managements der Weiterbildungszeit ist jedoch ein System, das mit dem Begriff „Koinvestition“ bezeichnet wird. Dabei geht es um eine Vereinbarung zwischen einem Arbeitgeber und ei-



nem Arbeitnehmer über eine Weiterbildungsmaßnahme, für deren Kosten das Unternehmen aufkommt und die zum Teil während der arbeitsfreien Zeit des Arbeitnehmers stattfindet. Ein Manteltarifvertrag und ein Gesetz aus dem Jahre 1991 stecken den Rahmen hierzu ab. Bisher wurde von dieser Regelung nur wenig Gebrauch gemacht, doch bietet das Gesetz über die 35-Stunden-Woche eine neue Gelegenheit, sie weiter auszubauen. Bei einigen Vereinbarungen auf Branchen- oder Betriebsebene wurde sie bereits ausdrücklich berücksichtigt: Als Ausgleich für die Verkürzung der Arbeitszeit kann ein Teil der frei gewordenen Zeit für Weiterbildungsmaßnahmen verwendet werden, die vom Unternehmen finanziert werden.

Allerdings modifizieren die Tarifvereinbarungen zur Arbeitszeitverkürzung, die u. a. auch eine Koinvestition im Bereich der Weiterbildungsmaßnahmen vorsehen, die gesetzlichen Bestimmungen häufig beträchtlich (Besson, 2000; Luttringer 2000). Die Vereinbarungen sehen lediglich Weiterbildungsmaßnahmen während der arbeitsfreien Zeit des Arbeitnehmers vor, die je nach Fall maximal 3 bis 5 Tage pro Jahr umfassen können, wobei manche Vereinbarungen zudem festlegen, dass noch einmal die gleiche Zeitspanne Arbeitszeit für Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden ist, andere jedoch nur die Übernahme der Weiterbildungskosten durch das Unternehmen vorsehen. All dies ist weit von den Bestimmungen des Arbeitsgesetzbuches (L. 932-1) entfernt, das vorgibt, dass nur 25% der für die Weiterbildung aufgewendeten Zeit außerhalb der Arbeitszeit liegen dürfen, und es zur Bedingung macht, dass damit der Erwerb einer beruflichen Qualifikation angestrebt wird, die einen vorrangigen Zugang zur Ausübung entsprechender Tätigkeiten eröffnet. Auch hier wieder zeigt sich, dass kurzen Weiterbildungsmaßnahmen der Vorzug vor Weiterbildungsmaßnahmen gegeben wird, für die zu viel Arbeitszeit aufzuwenden ist.

Die Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit

Die starke Betonung des Rechts auf Weiterbildung während der Arbeitszeit in Frankreich hat hier scheinbar stärker als

in anderen Ländern der Europäischen Union ein Desinteresse für Weiterbildungsmaßnahmen während der Freizeit zur Folge gehabt. Ist dies das Ergebnis einer unvermeidlichen soziologischen Entwicklung? Einige stimmen dieser Auffassung zu, wie D. Mothé, der feststellt: „Niemand hat irgendjemanden verpflichtet. Es ist einfach nur so, dass sich die Arbeitnehmer zur Ausfüllung ihrer Freizeit eher für Produkte entschieden haben, die ihnen Zerstreuung und Träume bieten, als für Produkte, die ihr Wissen mehren und ihnen Anreize bieten, sich kulturell und politisch zu betätigen oder an den Diskussionen über große weltanschauliche Fragen zu beteiligen“. Die von der INSEE durchgeführte Untersuchung „*Emploi du temps*“ (Dumontier und Pan Ké Shon, 1999) legt dies ebenfalls nahe, indem sie aufzeigt, dass Erwerbstätige für Bildung und Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit täglich im Durchschnitt drei Minuten aufwenden und dass nur 2% sich tatsächlich weiterbilden.

N. Terrot (1997), der optimistischere Töne anschlägt, schätzt, dass etwa 500 000 Personen an Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der so genannten „sozialen Aufstiegsförderung“ teilnehmen, und zwar zumeist in Abendkursen, im CNAM, in schulischen oder universitären Einrichtungen, am nationalen Zentrum für Fernunterricht oder in den Zentren zur Vorbereitung auf Auswahlverfahren im Verwaltungsbereich. Hinzu kommen nach seiner Rechnung 300 000 bis 400 000 studierende Erwachsene, die sich für herkömmliche Studiengänge an den Universitäten eingeschrieben haben. Da jedoch keine genauen Untersuchungen vorliegen, steht zu befürchten, dass diese Zahlen zu hoch angesetzt sind.

Dazu möchte ich lediglich anmerken, dass, wirtschaftlich gesehen, die individuelle Weiterbildungsnachfrage als nicht rentabel betrachtet wird und die Aus- und Weiterbildungseinrichtungen es vorziehen, sich bei den Unternehmen und den öffentlichen Stellen um eine Finanzierung ihrer Aktivitäten zu bemühen, obwohl Letztere immer weniger bereit sind, Weiterbildungsmaßnahmen zum Zwecke der sozialen Aufstiegsförderung oder der Allgemeinbildung zu finanzieren. Die für diese Fragen zuständigen Regionalräte scheinen bewusst vergessen zu haben,



„(...) ein anderes vorrangiges Anliegen (...) (ist) die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit (...) und insbesondere der Jugendarbeitslosigkeit. In diesem Bereich wird das öffentliche Aus- und Weiterbildungsangebot in der Regel von privaten Einrichtungen bereitgestellt, aber vom Staat finanziert (...). Hier geht es jedoch nicht mehr um die Förderung der Weiterbildung während der Freizeit, sondern um die Überbrückung einer Zeit ohne Beschäftigung unter dem Deckmantel beschäftigungswirksamer Maßnahmen.“

„Es wurden verschiedene Ansprüche auf Beurlaubung oder Freistellung eingeführt, die heute deutlicher als Ausdruck eines Bemühens um eine bessere Abstimmung zwischen Arbeitszeit und gesellschaftlich anerkannten privaten (...) oder öffentlichen Tätigkeiten erkennbar werden.“

dass es keine Nachfrage nach Weiterbildung während der Freizeit geben kann ohne ein entsprechendes Weiterbildungsangebot, durch das diese strukturiert und gesteuert wird, und ohne Berücksichtigung der Kosten, die für den Einzelnen durch die Teilnahme an einem Weiterbildungsprojekt entstehen.

Man darf jedoch auch nicht übersehen, dass der Staat und die Regionalräte seit zwanzig Jahren ein anderes vorrangiges Anliegen verfolgen, nämlich die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und insbesondere der Jugendarbeitslosigkeit. In diesem Bereich ist das öffentliche Aus- und Weiterbildungsangebot, das in der Regel von privaten Einrichtungen bereitgestellt, aber vom Staat finanziert wird, stets umfangreich gewesen und ist es auch heute noch. Hier geht es jedoch nicht mehr um die Förderung der Weiterbildung während der Freizeit, sondern um die Überbrückung einer Zeit ohne Beschäftigung unter dem Deckmantel beschäftigungswirksamer Maßnahmen. Im Übrigen dürfte ein Teil dieser externen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen den Arbeitgebern die Möglichkeit bieten, damit teilweise ihren eigenen Aus- und Weiterbildungsbedarf zu decken, sofern durch diese Maßnahmen potenzielle künftige Mitarbeiter nach den Vorstellungen der Unternehmen herangebildet werden. Beachtenswert ist außerdem, dass ein Arbeitsuchender nur dann an einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen darf – er riskiert andernfalls seinen Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung –, wenn es sich dabei um ein genehmigtes Praktikum handelt, das unmittelbar in eine Beschäftigung mündet¹⁴. Nur in diesem Fall wird der Erwerbslose von der Verpflichtung befreit, seine gesamte Zeit der Suche nach einer Arbeitsstelle zu widmen.

Wenngleich die öffentlichen Finanzmittel für Weiterbildungsmaßnahmen auf die arbeitslose Bevölkerung konzentriert werden, kommen sie gleichwohl nicht denjenigen zugute, die sich in einem Übergangsstadium zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung befinden, d. h. einen unsicheren Arbeitsplatz haben und/oder zur Teilzeitarbeit gezwungen sind. Diese Arbeitnehmer verfügen zwar im Allgemeinen über mehr Freizeit als andere, können diese aber nicht für ihre Weiterbildung nutzen, weil es nur sehr wenige

Möglichkeiten für eine Übernahme der Weiterbildungskosten gibt, weil die Betroffenen unzureichend informiert sind und weil das vorhandene Angebot nicht auf ihren flexiblen Stundenplan bzw. auf den unregelmäßigen Wechsel zwischen Zeiten der Beschäftigung und der Nichtbeschäftigung zugeschnitten ist.

Gewiss mit Vorsicht ist der These zu begegnen, dass die verstärkte Verlagerung der Weiterbildung in die Freizeit durch eine spontane Übernahme des rationalen Konzepts des lebenslangen Lernens bedingt sei. Die zunehmende Unsicherheit der Arbeitsplätze, von der immer mehr Arbeitnehmer betroffen sind, sowie die Flexibilisierung der Arbeit, die mit der allgemeinen Einführung der 35-Stunden-Woche im Zuge der Arbeitszeitverkürzung einhergehen wird, eröffnen keine Perspektiven für eine bessere Nutzung der individuell verfügbaren Zeit durch den Einzelnen, der diese zum Teil für seine Weiterbildung einsetzen könnte. Doch resultiert nicht etwa der Eindruck, dass man hier in einer Sackgasse steckt, aus dem übermäßig scharfen Gegensatz, der zwischen Arbeitszeit und Freizeit aufgebaut wird?

In einem Artikel aus dem Jahr 1995, in dem Alain Supiot die These unterbreitet, dass die Arbeitszeit Teil einer Problematik der „zeitlichen Abstimmung“ (*concordance des temps*) sei, bemerkt er, dass die Freizeit sich in der Arbeitszeit „einquartiert“ habe und dass im Gegenzug die Erwerbsarbeit ihre Schatten auf die Freizeit werfe. Es wurden verschiedene Ansprüche auf Beurlaubung oder Freistellung eingeführt, die heute deutlicher als Ausdruck eines Bemühens um eine bessere Abstimmung zwischen Arbeitszeit und gesellschaftlich anerkannten privaten (Kindererziehung, Pflege von Angehörigen...) oder öffentlichen Tätigkeiten (Vereinsarbeit, politische Arbeit...) erkennbar werden. Damit aber dieses Bemühen um eine „zeitliche Abstimmung“, deren Voraussetzungen in dem Bericht *„Au-delà de l'emploi“* („Jenseits der Arbeit“) (Supiot, 1999) dargelegt werden, besser gefördert werden kann, erscheint es unbedingt erforderlich, den Zeiten, die unter dem Einfluss der Arbeit stehen, gezieltere Aufmerksamkeit zu widmen und sie somit besser sichtbar zu machen. Und dabei geht es nicht nur um den Weg zwischen

⁽¹⁴⁾ Genauer gesagt steht es einem Arbeitsuchenden frei, eine Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme seiner Wahl zu absolvieren, wenn diese pro Monat einschließlich Abendterminen weniger als 40 Stunden umfasst.



Wohnung und Arbeit, sondern auch um Zeiten der Anstrengung, der Arbeit, die man zu Hause ableistet, um seine Kenntnisse zu aktualisieren, oder auch die persönliche Zeit, die man seiner Weiterbildung widmen kann.

Lässt sich für die Zukunft absehen, dass tarifvertragliche und gesetzliche Bestimmungen sowie Verwaltungsvorschriften, die sich auf die durch die Arbeit bestimmten Zeiten beziehen, besser aufeinander abgestimmt werden? Nach Auffassung von A. Supiot erfordert dies zuvor die Festlegung allgemeiner Grundsätze für die zeitliche Abstimmung, die nur durch ein Gesetz möglich sei. Geschieht dies nicht, würde nach Analyse von J.-Y. Boulin (1992) die Arbeitszeitverkürzung, wie seit den achtziger Jahren der Fall, weiter an Bedeutung verlieren und nur noch auf eine Umstrukturierung der Arbeitszeit zum Zwecke der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit hinauslaufen.

Die Grenzen der Verlagerung der Weiterbildung von der Arbeitszeit auf die beschäftigungsfreie Zeit

Der allgemeine Trend zur Rationalisierung der Weiterbildungskosten der Unternehmen und damit insbesondere hin zur strafferen Verwaltung der für die Weiterbildung bereitgestellten Arbeitszeit nimmt demnach sehr unterschiedliche Formen an. Das Gesetz über die 35-Stunden-Woche wird diesen Prozess nur beschleunigen. Es zwingt nämlich die Sozialpartner in den Unternehmen, Verhandlungen über die so genannte effektive Arbeitszeit zu führen. Dabei geht es nicht nur um die Pausen, sondern um das gesamte Umfeld der produktiven Arbeit im eigentlichen Sinn, Zeiten der Arbeitsvorbereitung, die Zeit für die Behebung von Störungen usw. Von diesem Standpunkt aus gesehen, stellt die Weiterbildung, auch wenn sie von der Unternehmensleitung angeordnet wird, keine produktive Arbeitszeit dar. Zwar dürften wir die Weiterbildungszeit inzwischen nicht mehr als eine Zeit betrachten, in der man der Arbeit fernbleibt, doch gehört sie durchaus zu den Zeiten, an denen Einsparungen vorgenommen werden müssen.

Wäre ein Kompromiss denkbar, wonach die Weiterbildungszeit in die Freizeit der Arbeitnehmer fallen würde? Diese Hypothese kann in jedem Falle nur für bestimmte Formen von Weiterbildung gelten und darf nicht als allgemeine Regel verstanden werden. Zunächst ist die Weiterbildung am Arbeitsplatz davon naturgemäß auszuschließen. Auch ist es kaum vorstellbar, dass kurze, vorgeschriebene Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der Arbeitszeit absolviert werden könnten, und zwar aus arbeitsrechtlichen Gründen. Bei diesen Weiterbildungsmaßnahmen, die der Schulung neuer Mitarbeiter für ihren Arbeitsplatz oder der Anpassung an technische oder organisatorische Veränderungen dienen, hat das zweite Gesetz zur Arbeitszeitverkürzung einen wesentlichen Punkt geklärt: Die Weiterbildungsmaßnahmen zur Anpassung von Kenntnissen sind Teil der effektiven Arbeitszeit. Sie können also nicht der Freizeit zugerechnet werden¹⁵.

Zumindest in einigen Unternehmen, vor allem in den großen Unternehmen, stellt ein Teil der im Rahmen des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsplans angebotenen Maßnahmen ein Angebot an die Arbeitnehmer dar, das sie auf freiwilliger Basis in Anspruch nehmen können. Dies gilt beispielsweise für Maßnahmen im Rahmen des Weiterbildungszeitkapitals. Bei diesen Maßnahmen lässt sich nicht a priori ausschließen, dass durch eine betriebsinterne Vereinbarung festgelegt wird, inwieweit ein Teil oder die Gesamtheit dieser Weiterbildungsmaßnahmen während der durch die Verkürzung der Arbeitszeit frei gewordenen Zeit stattzufinden haben. So sehen beispielsweise die Vereinbarungen über die 35-Stunden-Woche bei Danone, Renault oder Peugeot, die nach dem Inkrafttreten des ersten Gesetzes getroffen wurden, die Vergabe von Weiterbildungsgutscheinen (*crédits-formation*) vor, wodurch die Arbeitnehmer Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen erhalten, die zwar vom Unternehmen organisiert und finanziert werden, aber in der Freizeit zu absolvieren sind.

Dieses Beispiel zeigt jedoch, dass ein Arbeitgeber von seinen Mitarbeitern nicht verlangen kann, sich die für die Erfüllung ihrer Aufgaben notwendigen Kenntnisse anzueignen, indem sie sich während ihrer Freizeit auf eigene Faust um Weiter-

⁽¹⁵⁾ Die Definition der effektiven Arbeitszeit, die im ersten Gesetz enthalten war, erlaubte es nicht, Weiterbildungsmaßnahmen, die der Arbeitszeit zugerechnet wurden, von Weiterbildungsmaßnahmen zu unterscheiden, die nicht der Arbeitszeit zugerechnet wurden. Das *Tribunal de grande instance* von Paris, das angerufen wurde, um über den im Januar 1999 unterzeichneten Tarifvertrag des französischen Bankenverbandes zu entscheiden, hatte jene Bestimmungen für ungesetzlich erklärt, die es den Arbeitnehmern erlaubten, sich während der durch die Arbeitszeitverkürzung gewonnenen Zeit weiterzubilden, wenn die Weiterbildungsmaßnahme Bestandteil des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsplans war, weil sie dann nach wie vor ihrem Arbeitgeber zur Verfügung stünden (Maggi-Germain, 2000).



„(...) die Zunahme der Freizeit der Erwerbstätigen aufgrund der allgemeinen Einführung der 35-Stunden-Woche und der Ausweitung der selbst gewählten Teilzeitarbeit bietet nicht nur den Arbeitgebern Gelegenheit, neue Formen für die Gestaltung der Weiterbildungszeit ihrer Mitarbeiter zu finden. Sie rechtfertigt auch neue politische Fragen an die staatlichen Instanzen, zumal diese beteuern, die lebensbegleitende Weiterbildung fördern zu wollen.“

(¹⁶) Jean-Marie Luttringer merkt an, dass die Arbeitgeber, wenn sie die Weiterbildung aus der effektiven Arbeitszeit herausnehmen, feststellen würden, „dass die Verlagerung der Weiterbildung in das Privatleben ihnen die Kontrolle über die Weiterbildung nehmen wird, die ein wesentlicher Bestandteil der Management- und Führungskompetenz ist“; aus: *Négocier de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation* („Aushandlung eines neuen Gleichgewichts zwischen Arbeits- und Weiterbildungszeit“) (1999, S. 198).

(¹⁷) J-M Luttringer: „Wenn die Weiterbildung in die Privatsphäre verlagert wird, fällt sie aus den Tarifverhandlungen und damit aus dem Einflussbereich der Gewerkschaften heraus. Bleibt sie jedoch mit dem Arbeitsbereich verbunden, wenn auch die dafür vorgesehenen Mittel gekürzt werden, ist sie nach wie vor Gegenstand der Tarifverhandlungen. Ihre Merkmale und ihr rechtlicher Status unterscheiden sich von denjenigen der effektiven Arbeit, auch wenn sie weiterhin dem gleichen Bereich angehört. Die Weiterbildung wird zu einem Teilgebiet der Arbeit, für die wie bei der Arbeitslosenversicherung oder im Krankheitsfall eine Entschädigung, aber kein Lohn oder Gehalt gezahlt wird“ (ebd.).

(¹⁸) Im Gegensatz zu einer solchen Entwicklung vertritt der Supiot-Bericht (1999) die Auffassung, dass im Rahmen einer europäischen gemeinschaftlichen Politik „das Recht auf berufliche Bildung erfordert, dass in den gesetzlichen Regelungen der Arbeitszeit für diese Berufsbildungsmaßnahmen Zeit eingeräumt wird“ (S.129).

bildungsmaßnahmen kümmern¹⁶. Gewerkschaftsorganisationen und Personalvertretungen würden sich einer solchen Formel mit gutem Grund auch widersetzen, da sie ihnen einen Teil ihres Mitsprache- und Verhandlungsrechts bei der Weiterbildungspolitik des Unternehmens nehmen würde¹⁷. Die Möglichkeiten einer Verlagerung der Weiterbildungszeit auf die Zeit außerhalb der Arbeitszeit sind folglich sehr begrenzt.

Dennoch bleibt eine Frage im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Arbeitszeit und Weiterbildungszeit offen, nämlich die Frage des Rechts auf Abwesenheit von der Arbeit, um einer Weiterbildung nachzugehen. Kann die Verkürzung der Arbeitszeit als Rechtfertigung für die Aufgabe des Prinzips des Weiterbildungsurlaubs – ob individueller Weiterbildungsurlaub, Sabbatical oder Sonderurlaub – dienen? Diese Gefahr besteht durchaus, wenn man bedenkt, dass schon jetzt die finanziellen Mittel für den individuellen Weiterbildungsurlaub erheblich gekürzt worden sind. Auch wenn diese Art von Weiterbildungsurlaub nur wenige Arbeitnehmer erfasst, so ist die Infragestellung dieses Prinzips zweifellos ein Rückschritt und damit ein Rückzug der staatlichen Instanzen¹⁸.

Wie könnte eine Politik der Weiterbildung während der Freizeit aussehen?

Natürlich sind etwaige Versuche, die Weiterbildungszeit von der Arbeitszeit in die Freizeit zu verlagern, aufmerksam zu verfolgen. Andererseits wäre eine von vornherein ablehnende Haltung gegenüber allen Anreizen zur Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der Arbeitszeit wenig hilfreich, solange der Arbeitgeber weiterhin seiner Verpflichtung zur Verbesserung der Kompetenzen seiner Mitarbeiter gerecht wird, indem er insbesondere die Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen übernimmt und den Grundsatz der freiwilligen Beteiligung der Arbeitnehmer an diesen Maßnahmen respektiert. Zudem müssten in diesem Bereich auch die Personalvertretungen weiterhin ihre beratenden Aufgaben bei

der Gestaltung und Durchführung der Weiterbildungspolitik wahrnehmen können.

Doch die Zunahme der Freizeit der Erwerbstätigen aufgrund der allgemeinen Einführung der 35-Stunden-Woche und der Ausweitung der selbst gewählten Teilzeitarbeit bietet nicht nur den Arbeitgebern Gelegenheit, neue Formen für die Gestaltung der Weiterbildungszeit ihrer Mitarbeiter zu finden. Sie rechtfertigt auch neue politische Fragen an die staatlichen Instanzen, zumal diese beteuern, die lebensbegleitende Weiterbildung fördern zu wollen.

Die Gründe, weshalb sich die Erwerbstätigen möglicherweise weiterbilden wollen, variieren je nach beruflicher Situation, nach Phase des beruflichen Werdegangs, nach Alter und nach Beteiligung am gesellschaftlichen Leben und müssten daher eingehender analysiert und ermittelt werden, um den Wünschen und Ansprüchen der Arbeitnehmer besser gerecht werden zu können. Zu diesem Punkt, der hier nicht eingehender behandelt werden kann, sei lediglich angemerkt, dass die Weiterbildung offenbar dann als nützlich und wünschenswert empfunden wird, wenn sie auf eine Tätigkeit bezogen ist, sei diese nun beruflicher oder sozialer Art. Das heißt, sie kann zwar über den beruflichen Bereich hinausgehen, doch steht dieser nach wie vor im Mittelpunkt der Überlegungen, solange die Arbeit die wichtigste soziale Tätigkeit darstellt. Freilich wird heute nur zu gern davon ausgegangen, dass die Weiterbildungsmaßnahmen zu beruflichen Zwecken als zur Arbeit gehörend zu betrachten seien und damit in erster Linie der Verantwortung des Arbeitgebers unterliegen. Dabei vergisst man jedoch, dass die Erwartungen, die von den Arbeitnehmern an die berufliche Weiterbildung gestellt werden, weit über das hinausgehen können, was in der von den Unternehmen verlangten oder vorgeschlagenen Weiterbildung behandelt wird.

Darf man sich also auf das Verantwortungsgefühl und die Scharfsicht des Einzelnen verlassen und darauf vertrauen, dass sich eine Weiterbildungsnachfrage herausbildet, auf die sich der Markt einstellen und für die er das entsprechende Angebot bereitstellen wird? Die Nachfra-



ge nach Weiterbildung existiert in der Regel nicht vor dem Angebot, sie ist vielmehr auf das Angebot angewiesen, um sich strukturieren und äußern zu können. Damit kommt den staatlichen Behörden in einem zentralen oder dezentralisierten System eine gewisse Verantwortung im Hinblick auf die Zusammenstellung, die Auswahl, die Weiterentwicklung und somit auch die Finanzierung des denkbaren Weiterbildungsangebots zu.

Es obliegt ihnen jedoch, vor allem auf regionaler Ebene neue Weiterbildungsformen zu fördern, die den Problemen der Koordinierung individueller Zeitpläne, welche in erster Linie auf die Diversifizierung und Flexibilisierung der Arbeitszeit zurückzuführen sind, Rechnung tragen, denn nicht nur die Inhalte und die Zielsetzungen machen die Bedeutung und den Wert des Weiterbildungsangebotes aus, sondern auch seine Zugänglichkeit, bei der die zeitlichen Zwänge mit zu berücksichtigen sind. Hierzu können die Informations- und Kommunikationstechnologien einen Beitrag leisten, wenn man bei ihrer Nutzung nicht auf die kollektive pädagogische Vermittlung verzichtet.

Aber nicht nur das Weiterbildungsangebot sollte an die neuen Zeitaufteilungszwänge angepasst werden; auch die Entwicklung der Weiterbildungstätigkeit bei den Erwerbstätigen erfordert Maßnahmen zur Regulierung und Neueinteilung der sozialen Zeiten, wobei die staatlichen Behörden sowohl auf nationaler als auch auf lokaler Ebene eine entscheidende Rolle spielen können. Erstere hätten dabei bestimmte Grundsätze festzulegen, um sicherzustellen, dass das Allgemeinwohl im Zentrum der Versuche zur zeitlichen Neustrukturierung steht (Supiot, 1999); Letztere sollten konkrete, kohärente Formen der „zeitliche Abstimmung“ auf lokaler Ebene entwickeln (Gauvin und Jacot, 1999).

Betrachtet man die einschneidenden Veränderungen, die sich in den letzten 30 Jahren in der Erwachsenenbildung in Frankreich vollzogen haben, so ist eindeutig festzustellen, dass die Arbeitszeitverkürzung dabei bisher keine wesentliche Rolle gespielt hat; sie hat keine automatische Zunahme der Weiterbildungszeit zur Folge gehabt, möglicherweise einmal

abgesehen von den Arbeitsuchenden. Hingegen ist die Verbindung zwischen Weiterbildung und Arbeit sehr viel enger geworden, was so weit geht, dass die Weiterbildung inzwischen bisweilen der effektiven Arbeitszeit zugerechnet wird. Die Vorstellung, dass die Weiterbildungszeit von vornherein eine Verkürzung der Arbeitszeit darstellt, gehört inzwischen der Vergangenheit an.

Gleichwohl stellt die Weiterbildung keine produktive Arbeit dar, und die Arbeitgeber sind in der Regel sehr bestrebt, Weiterbildungszeit einzusparen, deren Anteil an der kollektiven Arbeitszeit zu verringern sowie deren individuelle Dauer zu verkürzen, um gegebenenfalls mehr Arbeitnehmern eine Teilnahme zu ermöglichen. Diese Notwendigkeit zur Rationalisierung sollte jedoch nicht zu einer bloßen Verlagerung der Weiterbildungszeit in die Freizeit der Arbeitnehmer führen. Vielmehr sind es nun neue Weiterbildungsinvestitionen des Einzelnen in seiner persönlich verfügbaren Zeit, um die es bei der Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit gehen muss.

Ganz offensichtlich aber wird eine Ausweitung der Weiterbildungszeit der Erwerbstätigen, und dies insbesondere während ihrer beschäftigungsfreien Zeit, nicht spontan durch das freie Spiel von Angebot und Nachfrage auf dem Markt der Freizeitaktivitäten zustande kommen. Gerade hier sind die öffentlichen Stellen und die Sozialpartner gleichermaßen gefordert. Bei Ersteren geht es dabei um ihre Fähigkeit, ein qualitativ hochwertiges Weiterbildungsangebot zu gestalten und zu fördern, das insbesondere die Erwartungen und zeitlichen und finanziellen Einschränkungen jener Bevölkerungsgruppen berücksichtigt, die eines solches Angebots am meisten bedürfen, um berufliche Perspektiven zu finden. Für Letztere wäre es wichtig, den Begriff „Koinvestition“ mit neuem Inhalt zu füllen und nicht mehr vorrangig nach möglichst geringen Kosten für das Unternehmen zu streben, sondern vielmehr Anreize für die Arbeitnehmer zu liefern, sich in Abstimmung mit ihrem Arbeitgeber an Weiterbildungsprojekten zu beteiligen, um somit einen Kompromiss zwischen dem Interesse des Unternehmens, dem seiner Mitarbeiter und dem Allgemeinwohl zu finden.

„Die Vorstellung, dass die Weiterbildungszeit von vornherein eine Verkürzung der Arbeitszeit darstellt, gehört inzwischen der Vergangenheit an.“



„Ein Gesetzentwurf, der ein allgemeines Recht auf Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen definiert, das individuell und bei Wechsel der Arbeitsstelle übertragbar ist, steht immer noch aus.“

Dies setzt jedoch voraus, dass Prinzipien und Vorschriften für ein Recht auf Weiterbildungszeit niedergelegt werden, das tatsächlich anwendbar, das heißt allgemeinverbindlich, leicht verständlich und umsetzbar ist. Zwar gibt es in diesem Bereich bereits Bestimmungen, doch handelt es dabei um eine im Laufe der Jahre entstandene Ansammlung von Einzelvorschriften, die je nach Status der Erwerbsspersonen Unterschiede aufweisen, was oft abschreckend wirkt, da die Bestimmungen deshalb komplex und für die Betroffenen nur schwer verständlich sind. Diese müssen sich an Fachleute wenden, die sie über ihre Ansprüche informieren können, wobei sie bereits von vornherein ein Weiterbildungsprojekt vorsehen müssen. Ein Gesetzentwurf, der

ein allgemeines Recht auf Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen definiert, das individuell und bei Wechsel der Arbeitsstelle übertragbar ist, steht immer noch aus, ohne dass sich Prognosen über seine Verabschiedung machen ließen. Die Sozialpartner scheinen die Initiative in diesem Bereich lieber der Regierung zu überlassen, anstatt selbst eine Regelung vorzuschlagen, die es den Arbeitnehmern erlaubt, Weiterbildungsprojekte in Angriff zu nehmen, die teils während der Arbeitszeit, teils während der beschäftigungsfreien Zeit absolviert werden, Möglichkeiten zur Neugestaltung der Arbeit bietet, finanzielle Unterstützung gewährleistet und die berufliche Anerkennung der durch die Weiterbildungsmaßnahme erworbenen Kenntnisse in Aussicht stellt.

Literaturverzeichnis

Aventur F. et al. (1998), *La formation professionnelle continue dans les entreprises françaises en 1993 – Résultats d'une enquête européenne*, Marseille, Céreq, Documents 133.

Bentabet E. et al. (2000), *La formation professionnelle continue financée par les entreprises*, Marseille, Céreq, Documents 147.

Besson V. (2000), Bilan de la négociation collective en 1999: la formation au cœur de l'activité conventionnelle, *Inffo Flash* Nr. 547, 16. Juli, Centre Inffo.

Boulin J.-Y. (1992), Les politiques du temps de travail en France: la perte de sens, *Futuribles* Nr. 165-166, Sondernummer zur Arbeitszeit.

Dumontier F. und Pan Ké Shon J.-L. (1999), *Enquête emploi du temps 1998-1999, Description des activités quotidiennes*, INSEE.

Etiennot P. (1998), Formation professionnelle et contrat de travail, *Droit social* Nr. 2.

Gauvin A. und Jacot H. (Koordinatoren) (1999), *Temps de travail, temps sociaux, pour une approche globale*, Editions liaisons.

Guilloux P. (1998), *Le congé individuel de formation*, L'Harmattan.

Luttringer J.M. (1999), Négociation de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation, *Pour* Nr. 162 – Juni.

Luttringer J.M. (2000), Vers de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation?, *Le temps après la loi Aubry II*, *Droit social* Nr. 3.

Maggi-Germain N. (2000), L'articulation temps de travail/formation professionnelle continue après la loi Aubry II, *Droit social* Nr. 9/10.

Mothé D. (1999), *Le temps libre contre la société*, Desclée de Brouwer.

Palazzeschi Y. (1998) *Introduction à une sociologie de la formation, Anthologie de textes français*, L'Harmattan.

Péry N. (1999), *La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux*, Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

Supiot A. (1995), Temps de travail: pour une concordance des temps, *Droit social* Nr. 12.

Supiot A. (Hg.) (1999), *Au-delà de l'emploi, Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Bericht an die Europäische Kommission, Flammarion.

Terrot N. (1997), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, L'Harmattan.

Vatier R. (1982), Loi de 1971: genèse et premiers effets, *Actualité de la formation permanente* Nr. 33, Centre Inffo.

Willems J.P. (1996), Le droit du travail à l'épreuve de la compétence, *Actualité de la formation permanente* Nr. 145, Centre Inffo.



Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten: Reformen und Ergebnisse



Matthias Kreysing

Universität
Göttingen,
Deutschland

Einleitung

„Wenn wir Bildungssysteme anderer Länder studieren, dürfen wir nicht vergessen, dass die Verhältnisse außerhalb der Schulen noch wichtiger sind als die in den Schulen und dass erstere für letztere bestimmend sind und als Maßstab für diese dienen. Wir können nicht einfach durch die Bildungssysteme der Welt spazieren wie ein Kind durch einen Garten, eine Blüte von einem Strauch abpflücken, ein paar Blätter von einem anderen und dann erwarten, eine lebende Pflanze zu erhalten, wenn wir das Gesammelte zu Hause in die Erde stecken. Ein nationales Bildungssystem ist ein lebender Organismus, es ist das Resultat längst vergessener Kämpfe und ‚vergangener Schlachten‘. Es enthält etwas vom verborgenen Wirken des Lebens der Nation.“

(Sadler, in Phillips, 1993)

Man möchte meinen, dieses Zitat stamme aus den frühen 90er Jahren, als in den Vereinigten Staaten eine rege Diskussion über die Bildungsreform geführt wurde. Ein allgemeiner Aspekt der Debatte über den Verlust an qualifizierten Arbeitskräften war das Interesse an den europäischen Bildungssystemen, insbesondere am deutschen dualen System. Das obige Zitat stammt hingegen von Michael Sadler, der von 1895 bis 1903 Mitglied der englischen Schulbehörde war. Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts war das Interesse am deutschen Bildungssystem nicht nur in Großbritannien, sondern auch in den Vereinigten Staaten sehr groß. Dieses Interesse wurde durch deutsche Einwanderer noch verstärkt, die mit dem deutschen System der Lehrlingsausbildung vertraut waren und versuchten, auch hier

ein strukturiertes Lehrlingsausbildungsprogramm ins Leben zu rufen. Unterstützt von den Arbeitgeberorganisationen, den Gewerkschaften und von Vertretern des Bildungssystems führten diese Bemühungen schließlich zum „National Apprenticeship Act“ (nationalen Gesetz zur Lehrlingsausbildung) von 1937, der häufig auch als „Fitzgerald Act“ bezeichnet wird. Nach dem Zweiten Weltkrieg mussten Kriegsheimkehrer wieder ins Erwerbsleben und in die Gesellschaft integriert werden. So entstanden neue bundesweite Programme für die Erhöhung der Investitionen in die Berufsbildung, und neue Gesetze wurden erlassen, um Lehrlingsausbildungsprogramme auch für Erwachsene zugänglich zu machen. Bis Anfang der 70er Jahre zeigten Politiker und Wissenschaftler jedoch nur wenig Interesse an der Berufsbildung. Im Zuge der steigenden Jugendarbeitslosigkeit wendete sich das nationale Interesse dann jedoch zunehmend der Berufsbildung zu. 1973 verabschiedete der amerikanische Kongress den „Comprehensive Employment and Training Act“ (CETA, Gesetz über umfassende Beschäftigung und Ausbildung), gefolgt vom „Job Training Partnership Act“ (JTPA, Gesetz über Zusammenarbeit in der Berufsausbildung).

Die 1983 veröffentlichte Studie „A Nation at Risk“ („Eine gefährdete Nation“) beschäftigte sich vorwiegend mit den Auswirkungen der unzureichenden Bildung amerikanischer Arbeitnehmer auf die nationale Wirtschaft und war ein Ausgangspunkt für die aktuelle Debatte zur Bildungsreform. Die Befürworter einer Reform des Bildungssystems nahmen das deutsche und das japanische System zum Vorbild, wo der Arbeitsplatz bei der be-

Anfang der 90er Jahre verlagerte die Bildungsreformbewegung in den Vereinigten Staaten ihren Schwerpunkt. Aufgrund der wirtschaftlichen Lage begann sie, sich mehr auf die Berufsbildung und den Zusammenhang zwischen Bildung und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit zu konzentrieren. Die Arbeitgeber benötigten qualifizierte Arbeitskräfte für die Umgestaltung ihrer Unternehmen. Anstatt nun ein neues Berufsausbildungsprogramm zu entwerfen, forderten reformorientierte Politiker, Pädagogen und Arbeitgeber einen neuen systemischen Ansatz für den gesamten Bereich der beruflichen Bildung.



„Berufliche Bildungsgänge wurden erstmals in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an privaten High Schools eingeführt. (...) Bis Anfang der 60er Jahre spielte die berufliche Bildung an High Schools jedoch nur eine untergeordnete Rolle.“

„(...) zweijährige Colleges (...) konzentrieren sich auf die Vermittlung beruflicher Qualifikationen. (...) Ende der 70er Jahre gab es über vier Millionen Studenten an zweijährigen Colleges. Dieser Erfolg war darin begründet, dass diese die Kluft zwischen der steigenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und dem Mangel an Lehrlingsausbildungsprogrammen überbrückten.“

beruflichen Bildung eine zentrale Stellung einnimmt. Nach der Amtseinführung von Präsident Clinton bemühte sich dessen Arbeitsminister Robert Reich darum, ein umfassendes Programm für den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben (school-to-work system) einzuführen, um die berufliche Qualifizierung junger Menschen zu verbessern. Ergebnis seiner Bemühungen war der „School-to-Work Opportunities Act“ (Gesetz zur Förderung des Übergangs von der Schule zur Arbeit) von 1994.

Der vorliegende Artikel beleuchtet die Geschichte der Berufsbildung in den Vereinigten Staaten und ihre Bedeutung für die Reformen der letzten Jahre.

Die Geschichte der Berufsbildung

Die berufliche Bildung und Ausbildung in den Vereinigten Staaten ist ein stark fragmentiertes und komplexes System, das sich nach den Schauplätzen, an denen die Ausbildung erfolgt, in vier Hauptbereiche einteilen lässt:

- a) High Schools,
- b) zweijährige Colleges,
- c) Ausbildung am Arbeitsplatz,
- d) Lehrlingsausbildung.

In all diesen Bereichen gibt es in puncto Lernsituation, Spezialisierung und Organisation unterschiedliche Formen der beruflichen Bildung.

Die High School

Das System der High Schools wurde gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts eingeführt. In der ersten Phase konzentrierten sich die Bemühungen der Kolonialstaaten auf die Einrichtung eines umfassenden Elementarschulsystems. Nach dem amerikanischen Bürgerkrieg begann man, ein System kostenloser öffentlicher Sekundarschulen zu schaffen, die durch öffentliche Steuern finanziert, durch den Staat kontrolliert und für alle offen sein sollten (Barlow, in Münch, 1989). Manche weigerten sich indes, Steuern zu zahlen, damit kostenlose öffentliche Schulen errichtet werden konnten. Durch eine Entscheidung des

obersten Gerichtshofs von Michigan wurden diese Widerstände im Jahre 1874 überwunden.

Berufliche Bildungsgänge wurden erstmals in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an privaten High Schools eingeführt. Diese Schulen boten Berufsausbildung in Fächern wie Buchhaltung, Stenografie und Maschineschreiben an. Gewissermaßen wurden die ersten High Schools zu dem Zweck gegründet, ihre Schüler auf einen Eintritt in das Geschäftsleben vorzubereiten. Erst später verlagerte sich der Schwerpunkt auf die Hochschulvorbereitung. Viele High Schools behielten jedoch ihre wirtschaftlichen Ausbildungsprogramme bei, so z. B. in Boston, Philadelphia, St. Louis, Washington DC und New Haven. Nachdem zahlreiche Bundesstaaten die Schulpflicht für ältere Schüler eingeführt hatten, sank der Prozentsatz der High-School-Absolventen, die in den tertiären Bereich übergingen. Daher musste das Curriculum angepasst werden, um der großen Zahl nicht studierwilliger Absolventen der Sekundarstufe gerecht zu werden.

1917 verabschiedete der Kongress den „Smith-Hughes Act“, ein Gesetz zur Förderung der beruflichen Bildung an High Schools. Die amerikanische Bundesregierung schuf finanzielle Anreize für die Einrichtung beruflicher Bildungsprogramme. Die meisten dieser Ausbildungsgänge bezogen sich auf die Land- oder Hauswirtschaft. Bis Anfang der 60er Jahre spielte die berufliche Bildung an High Schools jedoch nur eine untergeordnete Rolle.

Zweijährige Colleges

Vierjährige und zweijährige Colleges weisen deutliche Unterschiede hinsichtlich ihrer zentralen Zielsetzungen auf. Während erstere akademisch ausgerichtet sind, konzentrieren sich letztere auf die Vermittlung beruflicher Qualifikationen. Andererseits sind die Übergänge zwischen beiden Institutionen fließend, da Studenten des zweijährigen College ihre Ausbildung ohne Weiteres an einem vierjährigen College fortsetzen können und ihre absolvierten Kurse angerechnet bekommen. Die Einschreibung an einem zweijährigen College bedeutet daher nicht, dass die Ausbildung auch nach zwei Jahren abgeschlossen sein muss.



Die Entwicklung der zweijährigen Colleges ist untrennbar mit der Geschichte des amerikanischen Hochschulsystems verbunden. Sie stellen lediglich eine der Bildungsvarianten dieses Systems dar und sind aus dem gleichen historischen Prozess hervorgegangen. Ihre Wurzeln gehen auf die Junior Colleges zurück, die ihre Schüler auf ein Universitätsstudium vorbereiteten. Ihre Programme waren somit auf die Vertiefung und Erweiterung der allgemeinen Bildung der Teilnehmer ausgerichtet. Der 1862 erlassene „Morrill Act“ war eine wichtige Voraussetzung für die Gründung neuer Colleges, die landwirtschaftliche und technische Bildungsgänge anboten. 1900 gab es lediglich acht private zweijährige Colleges. Das erste öffentliche Junior College wurde 1902 gegründet.

Innerhalb der nächsten Jahre erweiterten die Junior Colleges ihre Curricula allmählich um berufliche Ausbildungsprogramme, während sich die neu gegründeten Community Colleges und Technical Colleges von Anfang an auf diese Bildungsgänge spezialisierten. Dabei blieb jedoch immer eine Mischung aus beruflichen und akademischen Lehrinhalten bestehen, was sich in speziellen Übergangskursen für Teilnehmer widerspiegelte, die ihre allgemeine Bildung fortsetzen wollten. Dies mag ein Ausdruck des amerikanischen Glaubens an die Chancengleichheit sein, wonach ein offenes System theoretisch jedem die Möglichkeit zur Entfaltung seiner individuellen Persönlichkeit bieten sollte.

Die Zahl der an zweijährigen Colleges eingeschriebenen Studenten stieg, nachdem der Kongress 1963 ein Berufsbildungsgesetz („Vocational Education Act“) verabschiedet hatte, das für den Ausbau der Berufsbildungsprogramme in den einzelnen Bundesstaaten entsprechende Geldmittel zur Verfügung stellte. Ende der 70er Jahre gab es über vier Millionen Studenten an zweijährigen Colleges. Dieser Erfolg war darin begründet, dass diese die Kluft zwischen der steigenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und dem Mangel an Lehrlingsausbildungsprogrammen überbrückten.

Ausbildung am Arbeitsplatz

Laut Feuer (in Münch, 1989) ist die Aus- bzw. Weiterbildung von Beschäftigten ein

vielgestaltiges Unterfangen. Sie werde von einer Vielzahl verschiedener Organisationen auf unterschiedliche Art und Weise durchgeführt, verwaltet und beurteilt. Da diese Art der beruflichen Bildung auf äußerst informelle Weise vermittelt wird, ist es sehr schwierig, bestimmte Charakteristika herauszuarbeiten. Zudem wurde dieses Thema aufgrund seiner Komplexität bisher nicht umfassend genug erforscht.

Zu Beginn dieses Jahrhunderts entwickelte Taylor seinen Ansatz der wissenschaftlichen Betriebsführung für die Organisation der Arbeit, inspiriert durch den Bedarf der Industrie an Effizienz und durch die Idee, Arbeitsprozesse in ihre einfachsten Schritte aufzuteilen. Indem die Arbeit auf diese Weise organisiert wurde, benötigten die Unternehmen keine umfassend qualifizierten Arbeitskräfte, sondern Arbeiter, die für eine spezifische Aufgabe ausgebildet waren. Überdies waren die Kosten für die Ausbildung am Arbeitsplatz bedeutend geringer als die Investitionen in ein Lehrlingsausbildungsprogramm. So entwickelte sich die Ausbildung am Arbeitsplatz aus der industriellen Organisation der Massenproduktion heraus und wurde zur wichtigsten Form der beruflichen Erstausbildung für nicht studierwillige junge Menschen.

Lehrlingsausbildung

Die Idee der Lehrlingsausbildung gelangte durch britische und deutsche Einwanderer in die USA. Während der britischen Kolonialzeit wurde die Lehrlingsausbildung durch das Handwerkerstatut von 1563 geregelt, das eine Lehrzeit von mindestens sieben Jahren festlegte und zur Anwendung und Durchsetzung des Gesetzes Zünfte gründete. Diese erlangten in den amerikanischen Kolonien jedoch nie dieselbe Bedeutung wie in Großbritannien, da ihrer vollen Entfaltung die ständige Zuwanderung, der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und der ländliche Charakter der Wirtschaft im Weg standen. Der Niedergang der Lehrlingsausbildung in den Vereinigten Staaten mag auch am Fehlen einer entsprechenden Institution zu ihrer Regulierung gelegen haben. Zudem stellten Ausreißer schon zur Kolonialzeit ein großes Problem dar, das sich nach der Unabhängigkeit noch verstärkte. Zwischen 1783 und 1799 wurden in 12 Staaten neue Gesetze zur Lehr-

„(...) die Ausbildung am Arbeitsplatz (entwickelte sich) aus der industriellen Organisation der Massenproduktion heraus und wurde zur wichtigsten Form der beruflichen Erstausbildung für nicht studierwillige junge Menschen.“

„(...) (die) Lehrlingsausbildung gelangte durch britische und deutsche Einwanderer in die USA. (...) Zünfte (...) erlangten in den amerikanischen Kolonien jedoch nie dieselbe Bedeutung (...), da ihrer vollen Entfaltung die ständige Zuwanderung, der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und der ländliche Charakter der Wirtschaft im Weg standen. Der Niedergang der Lehrlingsausbildung in den Vereinigten Staaten mag auch am Fehlen einer entsprechenden Institution zu ihrer Regulierung gelegen haben. Zudem stellten Ausreißer (...) ein großes Problem dar, das sich nach der Unabhängigkeit noch verstärkte.“



lingsausbildung erlassen, mit denen man vor allem dem Ausreißerproblem beikommen wollte. Ungeachtet derartiger Maßnahmen wurde die Lehrlingsausbildung durch das wirtschaftliche und institutionelle Umfeld nicht begünstigt, da die Durchsetzung lehrvertraglicher Verpflichtungen durch die geografische Mobilität insbesondere im Zusammenhang mit der Besiedelung des amerikanischen Westens und die Verbreitung einer Ideologie der persönlichen Freiheit zunehmend erschwert wurde. Die Gesetze hatten keine praktischen Auswirkungen, da sie nicht bundesstaatenübergreifend waren, so dass sich ihnen die Lehrlinge durch das Überschreiten der Staatsgrenze entziehen konnten. Auch die Arbeitgeber zeigten wenig Interesse, widerwillige Lehrlinge per Gesetz zum Ableisten der vollen Lehrzeit zu zwingen. Daraufhin änderten amerikanische Lehrbetriebe ihre Strategie, indem sie besondere Entlohnungsformen mit Pfandbriefen und Prämien zwischen 100 und 200 Dollar einführten. Für die Arbeitgeber war diese Praxis eine Alternative, um ihre Ausbildungsinvestitionen abzusichern und ihr Risiko zu senken. Außerdem wurde das Investitionsrisiko durch diese Neuregelungen vom Arbeitgeber auf den Arbeitnehmer verlagert. Der finanzielle Anreiz genügte jedoch nicht, um die Lehrlinge zum Bleiben zu bewegen; laut Becker (in Elbaum, 1989) lag eine Prämie von ein- bis zweihundert Dollar am Ende einer Lehre in zu weiter Ferne und schlug auf die Arbeitsstunden aufgeschlüsselt kaum zu Buche. Auch die Tatsache, dass der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften durch gut ausgebildete Einwanderer gedeckt werden konnte, dämpfte die Motivation der Arbeitgeber, nach einer effektiven Lösung des Ausreißerproblems zu suchen. Mit zunehmender Industrialisierung wuchs jedoch der Bedarf an einem Lehrlingsausbildungssystem, das sowohl theoretischen Unterricht als auch eine praktische Ausbildung am Arbeitsplatz umfasste. Ein solches System wurde 1910 von der Gewerbeschulkommission (Commission on Industrial Education) des nationalen Industriellenverbands, National Association of Manufacturers (NAM), empfohlen. Bedingt durch die große Zahl deutscher Einwanderer in Wisconsin wurde dort das Interesse an einem umfassenden System der Lehrlingsausbildung früh geweckt. 1911 wurde das Comprehensive Apprenticeship

Law (Gesetz über die umfassende Lehrlingsausbildung) verabschiedet, mit dem die Gewerbeschulpflicht eingeführt wurde. Kritiker beanstandeten jedoch, dass bestehende Lehrlingsausbildungsprogramme durch die Einführung staatlicher Gesetze zerstört würden, da die Arbeitgeber nicht durch staatliche Verordnungen gebunden sein wollten. Angesichts dessen, dass die Zahl der in Ausbildungsbetrieben beschäftigten Lehrlinge in Wisconsin im Jahre 1931 auf 73 gesunken war, mag man ihnen im Nachhinein durchaus Recht geben.

Nach dem Ersten Weltkrieg erlebten die USA einen wirtschaftlichen Aufschwung, der mit einem wachsenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften einherging, welcher aufgrund sinkender Einwanderungszahlen durch Einheimische gedeckt werden musste. Unter dem Druck einer Koalition aus Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften, Vertretern des Bildungssystems und Regierungsbehörden sah sich die Bundesregierung genötigt, ihre Bemühungen um eine Verbesserung der Berufsausbildung zu verstärken. Dies führte u. a. zum „National Apprenticeship Act“ (nationalen Gesetz über die Lehrlingsausbildung) von 1937, einem außergewöhnlich kurzen Gesetzestext, der lediglich fünf Absätze umfasst. Die Rolle, die der Regierung darin zugewiesen wird, beinhaltet die Entwicklung von Standards für die Lehrlingsausbildung in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft. Dabei ging es um die Gewährleistung der Chancengleichheit bei der Beschäftigung, die Höhe der Lehrlingsvergütungen sowie das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Lehrlingen und Gesellen am Arbeitsplatz. In dieser Zeit wandelte sich das Grundanliegen des Lehrlingsausbildungssystems vom Schutz der Arbeitgeberinvestitionen zum Schutz des Arbeitnehmers. Das System wurde nunmehr von den Gewerkschaften bestimmt; für die meisten Arbeitgeber verursachte die Ausbildung von Lehrlingen mehr Kosten als deren Alternativen, was weniger durch die Ausbildungskosten bedingt war als durch die gesetzliche Verpflichtung, Ausbildungsverträge auch unter zunehmend ungünstigen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen einzuhalten.

Anstatt in Lehrlingsausbildungsprogramme zu investieren, verließen sich die Arbeitgeber für die Heranbildung von qua-



lifizierten Arbeitnehmern auf öffentliche und private Gewerbeschulen. Dadurch übertrugen sie das Investitionsrisiko auf die Auszubildenden und die breite Öffentlichkeit. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die berufliche Bildung und die Lehrlingsausbildung durch neu erlassene Gesetze auch Kriegsheimkehrern zugänglich gemacht. Durch diese institutionelle Neuordnung wandelte sich die Lehrlingsausbildung allmählich von einem auf Jugendliche ausgerichteten System zu einem Ausbildungssystem für Erwachsene. Nach Angaben des Lehrlingsausbildungsamts (Bureau of Apprenticeship) des US-Arbeitsministeriums (Department of Labor) absolvierten freilich seit 1950 nur 2 Millionen Amerikaner eine Lehre.

Um die vier Teilbereiche der Berufsbildung zu charakterisieren, muss man ihre spezifische Lernstruktur betrachten. Während die Berufsbildungsprogramme an High Schools und zweijährigen Colleges hauptsächlich in einem schulischen Umfeld durchgeführt werden, konzentrieren sich die Ausbildung am Arbeitsplatz und die Lehrlingsausbildung auf die Berufspraxis. Nichtsdestoweniger ist Arbeitserfahrung als Teil von Berufsbildungsprogrammen auch an High Schools und zweijährigen Colleges zu finden, doch kommt ihr im Allgemeinen geringere Bedeutung zu als dem Unterricht im Klassenzimmer, und es gibt bisher auch noch keine umfassenden Konzepte für eine alternierende Ausbildung. Die Ausbildung am Arbeitsplatz beinhaltet hingegen keine schulischen Ausbildungselemente. Im Lehrlingsausbildungssystem hat sich das Konzept der alternierenden Ausbildung bislang am weitesten durchgesetzt. Allerdings ist diese Ausbildungsform in den USA nach wie vor am wenigsten verbreitet.

Jüngste Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung

1983 veröffentlichte die National Commission on Excellence in Education (nationale Kommission für herausragende Bildungsqualität) ihren Bericht „A Nation at Risk“ („Eine gefährdete Nation“), der die Meinung der breiten Öffentlichkeit zu den Bildungsreformen nachhaltig beeinflusste. Darin heißt es: „Unsere Nation ist

in Gefahr. Unsere einst unangefochtene Vorherrschaft in Handel, Industrie, Wissenschaft und technologischer Innovation wird uns nunmehr von Konkurrenten aus aller Welt streitig gemacht (...) Wir bekunden gegenüber dem amerikanischen Volk, dass wir uns zwar mit Recht dessen rühmen können, was unsere Schulen und Hochschulen in der Geschichte für die Vereinigten Staaten und für das Wohl ihrer Bürger erreicht und geleistet haben, dass heute jedoch die Bildungsgrundlagen unserer Gesellschaft von einer steigenden Flut der Mittelmäßigkeit unterspült werden, die unsere Zukunft als Nation und Volk bedroht. Was noch vor einer Generation undenkbar war, tritt inzwischen zunehmend ein – unser Bildungsstand wird von anderen erreicht und übertroffen.“

Während sich die Bildungsreformen zunächst auf die Sekundarbildung und die traditionelle amerikanische High School konzentrierten, deren Curriculum auf die Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn ausgerichtet ist, rückte die berufliche Bildung zu Beginn der 90er Jahre zunehmend in den Vordergrund, als der Zusammenhang zwischen Bildung und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit immer deutlicher wurde. Die Arbeitgeber machten geltend, dass das Schulsystem den High-School-Absolventen nicht die am Arbeitsplatz benötigten Qualifikationen vermittele. Ihr Hauptargument lautete, dass die Wirtschaft zur Erhaltung ihrer Wettbewerbsfähigkeit flexible Arbeitskräfte mit analytischen und grundlegenden Fähigkeiten benötige. Außerdem änderte sich die Haltung gegenüber der Bildungsreform dahin gehend, dass in zunehmendem Maße die Anwendung eines grundlegend neuen Ansatzes gefordert wurde, anstatt lediglich ein neues Berufsausbildungsprogramm zu den bestehenden hinzuzufügen.

Auf der Suche nach einem Vorbild sahen sich die Verantwortlichen der Reform unter den Bildungssystemen ihrer wirtschaftlichen Konkurrenten um, insbesondere in Deutschland. Wie Deutschland schon zu Beginn dieses Jahrhunderts als „Idealbild“ gegolten hatte, wurde es nun erneut zum nachahmenswerten Hauptvorbild für die USA (Wills, 1997). Das deutsche duale System, das das Lernen am Arbeitsplatz integrativ mit schulischem Unterricht ver-

„Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die berufliche Bildung und die Lehrlingsausbildung durch neu erlassene Gesetze auch Kriegsheimkehrern zugänglich gemacht. Durch diese institutionelle Neuordnung wandelte sich die Lehrlingsausbildung allmählich von einem auf Jugendliche ausgerichteten System zu einem Ausbildungssystem für Erwachsene. Nach Angaben des Lehrlingsausbildungsamts (Bureau of Apprenticeship) des US-Arbeitsministeriums (Department of Labor) absolvierten freilich seit 1950 nur 2 Millionen Amerikaner eine Lehre.“

1983 veröffentlichte die National Commission on Excellence in Education (nationale Kommission für herausragende Bildungsqualität) ihren Bericht ‚A Nation at Risk‘ (‚Eine gefährdete Nation‘), der die Meinung der breiten Öffentlichkeit zu den Bildungsreformen nachhaltig beeinflusste. (...) Während sich die Bildungsreformen zunächst auf die Sekundarbildung und die traditionelle amerikanische High School konzentrierten, deren Curriculum auf die Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn ausgerichtet ist, rückte die berufliche Bildung zu Beginn der 90er Jahre zunehmend in den Vordergrund, als der Zusammenhang zwischen Bildung und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit immer deutlicher wurde.“



„Auf der Suche nach einem Vorbild sahen sich die Verantwortlichen der Reform unter den Bildungssystemen ihrer wirtschaftlichen Konkurrenten um, insbesondere in Deutschland. (...) Das deutsche duale System beruht auf einer Reihe einzigartiger Gegebenheiten, nämlich auf zentralisierten Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften, dem Mandat der Bundesregierung für die Regulierung der Berufsbildung, dem Bestehen verbindlicher Ausbildungsordnungen sowie dem Konsens aller Interessengruppen über die Notwendigkeit eines qualitativ hochwertigen Berufsausbildungssystems. Bis auf das Letztere fehlen all diese Merkmale in den USA, wobei sich dort der Konsens mehr auf den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften bezieht als darauf, wie dieser gedeckt werden soll.“

bindet, schien der deutschen Wirtschaft einen üppigen Bestand an hoch qualifizierten Arbeitnehmern zu gewährleisten. Das Konzept der institutionellen Verknüpfung von Schule und Arbeitsplatz wurde als sinnvolle Lösung angesehen, um nicht studierwillige Jugendliche zum Verbleib in der Schule zu motivieren und somit die Abbrecherquote zu verringern. Auch dürfte der alternierende Lernansatz durch die Konfrontation der Auszubildenden mit der „wirklichen Arbeitswelt“ zum persönlichen Reifeprozess beitragen. Dennoch stellt sich die Frage, ob es in den Vereinigten Staaten möglich ist, die erforderlichen Institutionen oder den kulturellen Hintergrund für den Aufbau eines solch formalisierten Berufsbildungswesens wie des deutschen dualen Systems zu entwickeln. An dieser Stelle sei noch einmal an das Zitat Sadlers aus der Zeit um die Jahrhundertwende erinnert, wonach beim Studium der Bildungssysteme anderer Länder den Verhältnissen außerhalb der Schulen mehr Bedeutung zukommt als den Verhältnissen in den Schulen (Phillips, 1993).

Das deutsche duale System beruht auf einer Reihe einzigartiger Gegebenheiten, nämlich auf zentralisierten Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften, dem Mandat der Bundesregierung für die Regulierung der Berufsbildung, dem Bestehen verbindlicher Ausbildungsordnungen sowie dem Konsens aller Interessengruppen über die Notwendigkeit eines qualitativ hochwertigen Berufsausbildungssystems. Bis auf das Letztere fehlen all diese Merkmale in den USA, wobei sich dort der Konsens mehr auf den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften bezieht als darauf, wie dieser gedeckt werden soll. Das zentrale Problem bei der Schaffung eines umfassenden Systems liegt im fehlenden Mandat der amerikanischen Bundesregierung für den Bereich der Berufsbildung, anders als in Deutschland, wo die Bundesregierung 1969 die Verantwortung für die betriebliche Lehrlingsausbildung übernahm. In den USA ist das Bildungswesen und seine Finanzierung Angelegenheit der Bundesstaaten, die dazu mit den örtlichen Kommunen zusammenarbeiten. Die Bundesregierung kann den Bundesstaaten zwar einen politischen Rahmen vorgeben, bei der Umsetzung der Programme haben Letztere jedoch weitgehend freie Hand.

Der „School-to-Work Opportunities Act“ von 1994

Dasselbe Anliegen spiegelt sich auch im „School-to-Work Opportunities Act“ (Gesetz zur Förderung des Übergangs von der Schule zur Arbeit) von 1994 wider, der den jüngsten Versuch darstellt, ein umfassendes Ausbildungssystem als Teil einer Strategie zur Entwicklung der Erwerbsbevölkerung zu etablieren. Dieses Bundesgesetz wurde durch zwei weitere wichtige Gesetze ergänzt: „Goals 2000: Educate America Act“ (Ziele 2000: Gesetz zur Förderung der Bildung in Amerika) und „National Skills Standard Act“ (Gesetz über nationale Qualifikationsstandards). Das wichtigste Bindeglied zwischen der Strategie des Systemwandels und verschiedenen Institutionen auf Bundes-, Bundesstaats- und lokaler Ebene war die Entwicklung von Qualifikationsstandards und akademischen Standards. Diese Standards sollten Qualität sichern, Ziele aufzeigen und Veränderungen fördern. Standards sind in einem dezentralisierten System deshalb von so großer Bedeutung, weil sie auf den jeweiligen Stärken aller am System der allgemeinen und beruflichen Bildung beteiligten – öffentlichen und privaten – Institutionen aufbauen und verschiedene Einsätze zu einem gemeinsamen Ergebnis bündeln können. Ein System von Qualifikationsstandards bildet zudem die Grundlage für übertragbare, von den Arbeitgebern anerkannte Befähigungsnachweise. Zur Erleichterung der Anerkennung durch die Arbeitgeber müssen Qualifikationsstandards jedoch national verbindlich sein, damit Zeugnisse aus Kalifornien und Maine miteinander verglichen werden können. Sind die Qualifikationsstandards hingegen freiwilliger Natur, so dass jeder Bundesstaat seinen eigenen aufstellen kann, ist es den Arbeitgebern nicht ohne weiteres möglich, Zeugnisse aus verschiedenen Staaten miteinander zu vergleichen; infolgedessen werden sie bei Einstellungsentscheidungen Qualifikationsnachweise nur teilweise berücksichtigen. Dadurch verlieren Weiterbildung und berufliche Bildung deutlich an Wert. Dies ist jedoch nur für die bundesstaatenübergreifende Arbeitskräftemobilität von Bedeutung, da ein bundesstaatliches System von Qualifikationsstandards den Arbeitgebern bei ihren Einstellungsentscheidungen innerhalb des Bundesstaats und der örtlichen



Gemeinde durchaus eine gewisse Sicherheit bieten könnte.

Für die Etablierung übertragbarer, von den Unternehmen anerkannter Qualifikationen müssen alle verschiedenen Interessengruppen, wie z. B. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Bildungseinrichtungen und Regierungsbehörden, am Entwicklungsprozess beteiligt sein. Der „National Skill Standards Act“ führte zur Einrichtung eines nationalen Gremiums für Qualifikationsstandards, des „National Skill Standards Board“ (NSSB), das ein freiwilliges System von Qualifikationsstandards erstellen sollte, das alle mit den Qualifikationen von Arbeitskräften befassten Institutionen einbezog. Dazu musste das Gremium zunächst allgemeine Berufsfelder für die Einführung von Qualifikationsstandards ermitteln. Das Hauptproblem des NSSB liegt in seiner fehlenden Befugnis zur Einführung obligatorischer Qualifikationsstandards. Das Gremium kann lediglich Empfehlungen äußern, die den Hochschulen, Arbeitgebern, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften als Orientierung dienen.

Wenngleich Qualifikationsstandards für die Umgestaltung des Systems zentrale Bedeutung zukommt, erschwert die verfassungsrechtliche Zuständigkeit der Bundesstaaten für den Bildungsbereich die Durchsetzung eines landesweiten Systems solcher Standards, das es den Arbeitgebern gestatten würde, anerkannte Befähigungsnachweise als ein Schlüsselement in ihren Rekrutierungsprozessen zu verwenden, was einen Anreiz für Jugendliche schaffen würde, solche Befähigungsnachweise zu erwerben.

Ohne übertragbare, allgemein anerkannte Befähigungsnachweise besteht für viele High-School-Abbrecher kein Anreiz zur Weiterführung ihrer Ausbildung und zum Erwerb eines Qualifikationsnachweises, da dies ihre Anstellungschancen häufig nicht verbessert. Bailey (1995a) zufolge ziehen Arbeitgeber die High-School-Zeugnisse von Bewerbern nur selten in Betracht. Da die Schüler wüssten, dass sie zunächst auf der gleichen Art von Arbeitsstellen (häufig sogar derselben Arbeitsstelle) landen würden wie vor Erwerb des Schulabschlusses, sei ihre Motivation zur Erreichung guter Schulleistungen sehr gering.

Der „National Skill Standards Act“

Der „National Skill Standards Act“ soll den „School-to-Work Opportunities Act“ ergänzen, der einen Rahmen aus drei Hauptkomponenten schafft, innerhalb dessen jeder Bundesstaat ein eigenes, den örtlichen Bedürfnissen entsprechendes Programm für den Übergang von der Schule zum Erwerbsleben („school-to-work transition program“) entwickeln kann. Diese Komponenten sind: schulischer Unterricht, Lernen am Arbeitsplatz und Aktivitäten, die beide Konzepte zu einer umfassenden Strategie für alle Schüler – nicht nur die von Berufsbildungsprogrammen erfassten – verknüpfen. Entsprechend der allgemeinen Definition für die Gestaltung der Programme soll dieses Gesetz nicht ein bestimmtes „bewährtes Verfahren“ etablieren, sondern es fördert vielmehr eine Vielzahl verschiedener Ansätze für den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben, wie z. B. Tech-Prep-Programme, kooperative Ausbildungsgänge und Lehrlingsausbildungen für Jugendliche. All diese Programme beinhalten eine Kombination theoretischer und berufspraktischer Inhalte und bisweilen auch sekundäre und postsekundäre Bildung. Zur Förderung der Weiterbildung sollen neue Formen der Kooperation zwischen High Schools und Community Colleges unterstützt werden. Zudem zwingt das Konzept des Lernens am Arbeitsplatz die Schulen dazu, Kontakte zu Arbeitgebern zu knüpfen, um systematische betriebliche Ausbildungsprogramme einrichten zu können. Dadurch erhalten die Schüler Gelegenheit, eine Beziehung zu einem bestimmten Arbeitgeber aufzubauen, und werden zudem zum Verbleib in der Schule motiviert, da sie die Bedeutung des theoretischen Lernens für die Arbeitswelt erfahren. Zusätzlich reduziert wird das Risiko des Schulabbruchs durch die Aussicht auf ein anerkanntes Zeugnis, das die Beschäftigungsfähigkeit erhöht.

Reformhindernisse

Was steht einem Systemwandel nun eigentlich im Wege? Worin liegen die Schwachpunkte des „School-to-Work Act“? Die Bildungsreform wird insbesondere im Bereich der Berufsbildung von drei zentralen institutionellen Komponenten beeinflusst. Erstens spielt die Kooperati-

„Wenngleich Qualifikationsstandards für die Umgestaltung des Systems zentrale Bedeutung zukommt, erschwert die verfassungsrechtliche Zuständigkeit der Bundesstaaten für den Bildungsbereich die Durchsetzung eines landesweiten Systems solcher Standards (...)“

„Der ‚National Skill Standards Act‘ soll den ‚School-to-Work Opportunities Act‘ ergänzen, der einen Rahmen aus drei Hauptkomponenten schafft, innerhalb dessen jeder Bundesstaat ein eigenes, den örtlichen Bedürfnissen entsprechendes Programm für den Übergang von der Schule zum Erwerbsleben (‚school-to-work transition program‘) entwickeln kann. Diese Komponenten sind: schulischer Unterricht, Lernen am Arbeitsplatz und Aktivitäten, die beide Konzepte zu einer umfassenden Strategie für alle Schüler – nicht nur die von Berufsbildungsprogrammen erfassten – verknüpfen.“



„Was steht einem Systemwandel (...) im Wege? (...) Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine starke Arbeitgeberbeteiligung an einem groß angelegten School-to-Work-System nicht erzielt werden kann, da die Probleme der Ausbildungskosten – insbesondere der Betreuungskosten –, des ‚Trittbrettfahrer‘-Verhaltens und des fehlenden institutionellen Rahmens für die Regulierung kollektiver Interessen weder durch individuelle noch durch kollektive Motivation überwunden werden können.“

on von Arbeitgebern und Gewerkschaften für die Umsetzung und den Erfolg neuer Ausbildungsprogramme und von Reformen des Bildungssystems eine entscheidende Rolle. Zweitens wird die Anwendung und Organisation der Ausbildungsprogramme von Regierungsbehörden und den Beziehungen der Behörden auf Bundes-, Bundesstaats- und kommunaler Ebene zueinander bestimmt. Und schließlich beeinflussen auch Lehrer und Eltern die Umsetzung der Ausbildungsprogramme, wie z. B. das Kursangebot, die Wissensvermittlung und Teilnahmequoten.

Dem Engagement der Mehrheit der Arbeitgeber kommt für die erfolgreiche Einführung eines groß angelegten School-to-Work-Systems eine zentrale Rolle zu, da die Arbeitgeber Praktikumsplätze für eine große Zahl von Schülern bereitstellen müssen. Für Arbeitgeber bestehen dreierlei Anreize, sich an einem solchen Ausbildungssystem zu beteiligen: eine philanthropische, eine individuelle und eine kollektive Motivation. Aus philanthropischen Motiven stellen Arbeitgeber Ausbildungsplätze bereit, weil sie es als ihre Aufgabe betrachten, dem Gemeinwesen zu helfen, und dies als Teil ihrer unternehmerischen Verantwortung begreifen. Trotz ihrer Bedeutung für die Arbeitgeberbeteiligung in der ersten Phase wäre eine rein philanthropische Motivation nicht ausreichend, um ein umfangreiches und intensives berufspraxisorientiertes Ausbildungssystem am Leben zu erhalten. Der Arbeitgeberbeteiligung an berufspraxisorientierten Ausbildungsprogrammen kann auch eine individuelle Motivation zugrunde liegen, da die Arbeitgeber von einer verbesserten Öffentlichkeitsarbeit, der Inanspruchnahme kostengünstiger Arbeitskräfte und der Heranbildung künftiger Mitarbeiter profitieren können. Vorteile für die Öffentlichkeitsarbeit des Unternehmens werden schon durch eine geringe Zahl von Praktikumsplätzen erzielt, für die nicht unbedingt feste Ausbildungsvereinbarungen getroffen werden müssen. Die geringeren Vergütungen, die an Schüler zu zahlen sind, könnten einen besonderen Anreiz für kleinere Unternehmen darstellen, Teilzeitstellen mit Schülern zu besetzen, anstatt teurere erwachsene Arbeitnehmer einzustellen. Nach Aussage einiger Arbeitgeber in den USA seien die School-to-Work-Programme eine

geeignete Methode, an gute geringer bezahlte Teilzeitkräfte zu kommen (Lynn/Wills, in Bailey, 1995b). Bei Lehrlingsausbildungsprogrammen für Jugendliche, die ein weitaus größeres Arbeitgeberengagement erfordern als andere kooperative Ausbildungsgänge, stellen die hohen Betreuungskosten für die Lehrlinge jedoch eine größere Hürde dar als die Lohnkosten. Aus diesem Grund kann die Bedeutung der Betreuungskosten bei der Einrichtung betrieblicher Fachausbildungsplätze nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Die dritte Motivation für einen Arbeitgeber, sich an berufspraxisorientierten Ausbildungsgängen zu beteiligen, liegt in der Möglichkeit zur Rekrutierung zukünftiger Arbeitskräfte. Einige Merkmale des amerikanischen Jugendarbeitsmarktes, wie z. B. die hohe Fluktuation junger Arbeitnehmer, halten Arbeitgeber hingegen davon ab, in die Ausbildung von Schülern zu investieren. Da bei den School-to-Work-Programmen eine Mehrgleisigkeit des Bildungssystems vermieden werden soll, durch die gute Schüler auf das College vorbereitet würden, während die weniger erfolgreichen an beruflichen Ausbildungsgängen teilnehmen, haben die Arbeitgeber im Übrigen keine Gewähr dafür, dass die von ihnen ausgebildeten Schüler in der Firma bleiben und nicht stattdessen ihre Ausbildung an einem College fortsetzen. Arbeitgebern stehen zudem verschiedene andere Möglichkeiten für die Rekrutierung und Beurteilung von Bewerbern zur Verfügung, so dass sie in dieser Hinsicht nicht auf die berufspraxisorientierte Ausbildung angewiesen sind.

Das Hauptargument für die Reform des Bildungssystems ist letztlich der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. Die Heranbildung von qualifizierten Arbeitnehmern liegt im Interesse der Unternehmen. Da einzelne Arbeitgeber nicht gerne bereit sind, in die Ausbildung junger Menschen zu investieren, böte sich hier Gelegenheit für gemeinschaftliche Aktionen. Dazu bedarf es jedoch eines angemessenen institutionellen Rahmens, in dem kollektive Interessen ihren Ausdruck finden und organisiert werden können. Anderenfalls könnten einzelne Firmen von einem Reservoir an qualifizierten Arbeitskräften profitieren, ohne sich selbst am System



beteiligt zu haben. Von daher muss sich jede kollektive Aktion mit dem „Trittbrettfahrer“-Problem auseinander setzen. Ebenso wie im deutschen Lehrlingsausbildungssystem werden starke Mittlerorganisationen benötigt, die die einzelnen Unternehmen zur Beteiligung an den Ausbildungsprogrammen verpflichten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine starke Arbeitgeberbeteiligung an einem groß angelegten School-to-Work-System nicht erzielt werden kann, da die Probleme der Ausbildungskosten – insbesondere der Betreuungskosten –, des „Trittbrettfahrer“-Verhaltens und des fehlenden institutionellen Rahmens für die Regulierung kollektiver Interessen weder durch individuelle noch durch kollektive Motivation überwunden werden können. Zudem können die Arbeitgeber ihren Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften auch auf andere Weise decken, indem sie z. B. qualifizierte erwachsene Arbeitskräfte einstellen oder die Qualifikationen ihrer Beschäftigten durch Fortbildung ausbauen.

Ein zweites Hindernis für die Einführung eines groß angelegten School-to-Work-Programms liegt in der Zurückhaltung der Gewerkschaften. Diese haben Vorbehalte hinsichtlich der Beschäftigungswirkung berufspraxisorientierter Ausbildungssysteme. Besonders in Branchen mit zurückgehender oder stagnierender Beschäftigung scheinen Arbeitsplätze Erwachsener durch die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für Jugendliche gefährdet. Zudem könnte die Entwicklung umfangreicher Lehrlingsausbildungsprogramme für Jugendliche die von den Gewerkschaften selbst unterhaltenen Lehrlingsausbildungsprogramme besonders im Baugewerbe in Frage stellen. Diese Programme werden von Gewerkschaften bestimmt und gesteuert, die sich dadurch eine Monopolstellung auf dem Arbeitsmarkt für qualifizierte Arbeitskräfte sichern wollen. Hinzu kommt, dass das Durchschnittsalter der Lehrlinge in den Ausbildungsprogrammen der Gewerkschaften etwa 26 Jahre beträgt. Es handelt sich hierbei also nicht um ein Programm für den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben („school to work“), da die Auszubildenden in der Regel zuvor schon erwerbstätig waren.

Die dritte Schwierigkeit für die Einrichtung eines umfassenden School-to-Work-

Programms liegt in der Rolle der verschiedenen Regierungsebenen, d. h. Bund, Bundesstaat und Kommune. Nach dem „School-to-Work Opportunities Act“ liegt die Verantwortung für die Entwicklung und Umsetzung eines solchen Bildungssystems bei den Bundesstaaten. Da das Gesetz nur allgemeine Kriterien vorgibt, können die Bundesstaaten das Programm ihren regionalen und lokalen Bedürfnissen anpassen. Hauptakteure der Programme sind folglich die Bundesstaaten, die dabei auf ihren früheren Bemühungen um Einrichtung allgemeiner und beruflicher Bildungsmöglichkeiten für nicht studierwillige Jugendliche aufbauen. Auf diese Weise bleibt das School-to-Work-System stark fragmentiert und die Chancen zur Schaffung eines einheitlichen berufspraxisbezogenen Ausbildungssystems sinken weiter. Zudem reichen die Bundeszuschüsse für die School-to-Work-Programme für eine bundesweite Umgestaltung des Bildungssystems bei weitem nicht aus. 1995 erhielten 27 Bundesstaaten Zuschüsse von insgesamt 204 Millionen Dollar für die Umsetzung solcher Programme, verglichen mit insgesamt rund 4 Milliarden Dollar, die für andere Jugendausbildungsprogramme des Bundes bereitgestellt wurden. Diese Fördergelder des Bundes führten zur Bildung einer starken politischen Lobby, die sich kaum „von heute auf morgen“ zerschlagen lassen dürfte. Da der „School-to-work Opportunities Act“ im Jahre 2001 ausläuft, stellt sich die Frage, ob die bisher implementierten School-to-Work-Programme ohne Bundeszuschüsse über dieses Datum hinaus weitergeführt werden können.

Die letzte Gruppe, die für Bildungsreformen von Bedeutung ist, sind die Lehrer. Sie sind die „kleinen Beamten an der Basis“, die neue Maßnahmen in die Praxis umsetzen. Ihr Ermessensspielraum erlaubt es ihnen jedoch, sich neuen Maßnahmen zu widersetzen oder diese sogar zu verändern. Die Errichtung eines umfassenden und qualitativ hochwertigen School-to-Work-Systems bedarf der Bereitschaft der Lehrer, mit Unternehmen zusammenzuarbeiten und eine Partnerschaft zwischen Schule und Wirtschaft, Klassenzimmer und Arbeitspraxis aufzubauen. Daher kommt der Weiterbildung des Lehrpersonals bei den School-to-Work-Programmen ein hoher Stellenwert zu. Lehrer müssen „neue“ Lehrmethoden lernen,

„Ein zweites Hindernis (...) liegt in der Zurückhaltung der Gewerkschaften. Diese haben Vorbehalte hinsichtlich der Beschäftigungswirkung berufspraxisorientierter Ausbildungssysteme. (...) Arbeitsplätze Erwachsener (scheinen) durch die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für Jugendliche gefährdet.“

„Die dritte Schwierigkeit (...) liegt in der Rolle der verschiedenen Regierungsebenen, d. h. Bund, Bundesstaat und Kommune. (...) Hauptakteure der Programme sind (...) die Bundesstaaten, die dabei auf ihren früheren Bemühungen um Einrichtung allgemeiner und beruflicher Bildungsmöglichkeiten (...) aufbauen. Auf diese Weise bleibt das School-to-Work-System stark fragmentiert und die Chancen zur Schaffung eines einheitlichen berufspraxisbezogenen Ausbildungssystems sinken weiter.“

„Die letzte Gruppe, die für Bildungsreformen von Bedeutung ist, sind die Lehrer. (...) Die Errichtung eines umfassenden und qualitativ hochwertigen School-to-Work-Systems bedarf der Bereitschaft der Lehrer, mit Unternehmen zusammenzuarbeiten und eine Partnerschaft zwischen Schule und Wirtschaft, Klassenzimmer und Arbeitspraxis aufzubauen.“



bei denen berufsbezogene und theoretische Fächer miteinander verknüpft werden. Auf Widerstand könnte man bei manchen Lehrern stoßen, die berufliche Bildung lediglich als Alternative für leistungsschwächere Schüler betrachten und sich auf die Hochschulvorbereitung als einzige Form der weiterführenden Bildung konzentrieren. Auch könnte sich eine Kooperation zwischen akademisch und beruflich orientierten Lehrern mit dem Ziel, die spezifischen Curricula zu einem einzigen berufspraxisorientierten wie schulbezogenen Curriculum zu vereinen, problematisch gestalten, da bislang keine Zusammenarbeit zwischen diesen Lehrergruppen bestand und jede ihren eigenen Berufsstatus entwickelte.

Akademisch orientierte Lehrer, die sich auf die Hochschulvorbereitung spezialisieren, erhalten Unterstützung von einigen Eltern vor allem aus der Mittelschicht, in deren Augen berufliche Bildung ein geringes gesellschaftliches Ansehen genießt und die sich für ihre Kinder eine Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn wünschen. Da berufliche Ausbildungsgänge an den High Schools häufig von leistungsschwächeren Schülern und Angehörigen ethnischer Minderheiten bevorzugt werden, führen sie zu einem Abschlusszeugnis, das die Einstellungschancen nicht erhöht und gewöhnlich als zweitrangig betrachtet wird.

Widerstand ist auch von den Eltern zu spüren, für die das School-to-Work-Programm ein Instrument der Bundesregierung darstellt, sich in ihre Rechte als Eltern einzumischen und ihre persönliche Freiheit durch „totalitären“ staatlichen Zwang einzuschränken. So berichtet Cheney (1998), dass sich viele Eltern über diese Bestrebungen und die dafür vom Bund bereitgestellten 2,3 Milliarden Dollar ärgerten. Anstatt sich auf die Schüler in Berufsbildungsprogrammen zu konzentrieren, schlossen School-to-Work-Programme nach Auffassung dieser Eltern rechtlich gesehen alle Schüler ein. In der Praxis ginge von diesen Programmen eine ungerechtfertigte Verfügungsgewalt über das Leben ihrer Kinder aus. Jeder staatliche Eingriff in die Bildung gilt als Bedrohung des amerikanischen Traums von der Chancengleichheit; obwohl dem nicht so ist, wird jeder Reformversuch im Bildungsbereich, der zur Einführung eines forma-

len mehrgleisigen Bildungs- und Ausbildungssystems führen könnte, auf heftigen Widerstand stoßen.

Schlussbemerkungen

Anfang der 90er Jahre verlagerte sich der Schwerpunkt der Bildungsreformbewegung. Aufgrund der wirtschaftlichen Lage begann sie, sich mehr auf die Berufsbildung und den Zusammenhang zwischen Bildung und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit zu konzentrieren. Die Arbeitgeber benötigten qualifizierte Arbeitskräfte für die Umstrukturierung ihrer Unternehmen. Anstatt jedoch ein neues Berufsausbildungsprogramm zu entwerfen, forderten reformorientierte Politiker, Pädagogen und Arbeitgeber einen neuen systemischen Ansatz für den gesamten Bereich der Berufsbildung. Da Deutschland einer der größten wirtschaftlichen Konkurrenten der USA ist, orientierte man sich am deutschen Bildungssystem. Das deutsche duale System der Berufsausbildung kombiniert berufspraktisches und schulisches Lernen auf sehr strukturierte Art und Weise. Es ist eingebettet in ein institutionelles Umfeld, in dem zentralisierte Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften mit der Bundesregierung zusammenarbeiten, die die gesetzgeberische Befugnis zur Regulierung der beruflichen Bildung hat. Da in den USA all diese institutionellen Voraussetzungen fehlen, war es offensichtlich, dass das deutsche Berufsbildungssystem nicht einfach kopiert werden konnte. Daher sollte der 1994 erlassene „School-to-Work Opportunities Act“ die besonderen Bedingungen in den USA berücksichtigen und Lösungen auf bundesstaatlicher Ebene ermöglichen. In dieser Hinsicht folgt der „School-to-Work Opportunities Act“ der bildungspolitischen Tradition der Vereinigten Staaten.

Wenngleich der jüngste Versuch zur Schaffung eines einheitlichen Berufsbildungssystems gescheitert ist, bietet die offene Gestaltung des „School-to-Work Opportunities Act“ den USA eine große Chance zur Unterhaltung einer Vielfalt von regionalen und lokalen Berufsbildungsmodellen. Durch die Fülle der Berufsbildungsansätze können die einzelnen Bundesstaaten voneinander lernen und ver-



schiedene Konzepte an ihre lokalen Bedürfnisse anpassen. Ein besonders gutes Beispiel für die Anpassung der traditionellen schulischen Berufsbildung an die wechselnden Bedingungen der globalisierten Wirtschaft ist das Tech-Prep-Programm. Durch eine Kombination von Bildungsgängen der High School und des Community College werden die Schüler darauf vorbereitet, der steigenden Nach-

frage nach einem breiteren Grundwissen und Problemlösungskompetenzen gerecht zu werden. Da die Wirtschaft zunehmend fragmentiert ist und der technologische Wandel immer schneller vonstatten geht, mag die Idee eines einheitlichen Berufsbildungssystems überholt sein, so dass flexible Lösungen innerhalb eines allgemeinen Rahmens womöglich einen angemesseneren Ansatz darstellen.

Literaturhinweise

Bailey, Thomas R. (1995a): „Introduction“, in: Thomas R. Bailey (Hg.): *Learning to Work. Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*. Washington DC, S. 1–13.

Bailey, Thomas R. (1995b): „Incentives for Employer Participation in School-to-Work Programs“, in: Thomas R. Bailey (Hg.): *Learning to Work. Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*. Washington DC, S. 14–25.

Cheney, Lynne (1998): „Limited Horizons“, in: *The New York Times*, 3. Februar, S. A23.

Elbaum, Bernard (1989): „Why Apprenticeship Persisted in Britain But Not in the United States“ in: *The Journal of Economic History*, Bd. 49, Nr. 2, S. 337–349.

Münch, Joachim (1989): „Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen, Ent-

wicklungen und Probleme“. *Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung* 28, Hg.: Joachim Münch, Berlin.

Phillips, David (1993): „Borrowing Educational Policy“, in: David Finegold, Laurel McFarland und William Richardson (Hg.): *Something Borrowed, Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*, Washington DC, S. 13–20.

Reich, Robert (1992): *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*, New York.

Wills, Joan L. (1997): *The Emerging Workforce Development System in the United States*, Washington DC.



**Søren
Kristensen**
Cedefop



Der Ausbau von transnationalen Praktika zu einem didaktischen Mittel

Transnationale Praktika werden im Rahmen beruflicher Ausbildungsgänge zunehmend dazu eingesetzt, den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen, interkultureller Kompetenz, persönlicher (Schlüssel-) Kompetenzen sowie bestimmter beruflicher Kompetenzen zu fördern. Als didaktisches Instrument steckt dieses Konzept jedoch noch in den Kinderschuhen. Es sind daher weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten erforderlich, damit die Qualität des Lernprozesses sichergestellt und die Effizienz dieses didaktischen Instruments für verschiedene Zielgruppen gesteigert werden kann. Im vorliegenden Artikel wird versucht, einen Überblick über den aktuellen Stand der Erkenntnisse zu geben und aufzuzeigen, welche Richtungen bei zukünftigen Maßnahmen auf diesem Gebiet eingeschlagen werden könnten.

Einführung

In allen EU-Mitgliedsstaaten werden im Rahmen der Berufsbildung und -ausbildung vielfältige transnationale Mobilitätsmaßnahmen durchgeführt. Infolge der umfangreichen finanziellen Förderung, die in den vergangenen zehn Jahren über die europäischen Programme sowie die regionalen Entwicklungsfonds und den Sozialfonds zur Verfügung gestellt wurde, ist auf diesem Gebiet zudem ein rapides Wachstum zu verzeichnen. Im Rahmen des Programms „Leonardo da Vinci II“ (Förderzeitraum: 2000 bis 2006) werden voraussichtlich insgesamt 230.000 junge Menschen (und Ausbilder) an geförderten Mobilitätsmaßnahmen teilnehmen. Verglichen mit der ersten Phase des Programms (1995 bis 1999) entspricht dies einem Anstieg um 100.000 Teilnehmer.

Neben den europäischen Programmen gibt es eine große Vielzahl von Mobilitätsprogrammen, die durch Fördermaßnahmen auf nationaler, binationaler oder sogar regionaler Ebene ermöglicht werden. Hierzu zählen die Tätigkeiten des deutsch-französischen Jugendwerks, das schwedische Programm „InterPraktik“, das dänische Programm „PIU“ und die niederländische Initiative „Onbegrens Talent“. Auf europäischer Ebene gibt es zum jetzigen Zeitpunkt allerdings keine genauen Angaben über die Gesamtzahl der Teilnehmer an solchen Programmen. Laut gut informierten Quellen dürften es etwa 200.000 Menschen sein, die pro Jahr im Rahmen ihrer Berufsausbildung an transnationalen Mobilitätsprogrammen teilneh-

men. In dieser Zahl sind jedoch nicht diejenigen jungen Menschen erfasst, die während ihrer beruflichen Ausbildung aus eigener Initiative einen Auslandsaufenthalt organisieren, der von ihnen selbst, ihrer Ausbildungseinrichtung und/oder mit lokalen Fördermitteln finanziert wird. Die überwiegende Mehrzahl dieser Mobilitätsmaßnahmen wird in Form von Praktika bei öffentlichen oder privaten Unternehmen durchgeführt.

Ein früherer Artikel in der Europäischen Zeitschrift mit dem Titel „Mobilität als Lernprozess“ (April 1999) beschäftigte sich etwas detaillierter mit Form und Zweck dieser Art von Mobilität und verglich sie mit anderen Formen von (transnationaler) Mobilität. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in dem Artikel vier verschiedene Ansätze für die Begründung von Mobilitätsmaßnahmen im Rahmen der Berufsbildung dargelegt wurden: erstens Mobilität als Arbeitsmarktregulativ, zweitens Mobilität als Mittel zur Förderung interkultureller Verständigung, drittens Mobilität als Instrument des Technologietransfers und schließlich – der Ansatz, der für unseren Kontext hier relevant ist – Mobilität als Lernprozess. Der Artikel zeigte auf, wie transnationale Mobilitätsprojekte im Rahmen der Berufsausbildung eingesetzt werden, um die Aneignung von zwei bestimmten Kompetenzarten zu fördern, und zwar solchen, die sich als „internationale Kompetenzen“ bezeichnen ließen (Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen), und solchen, die man als „persönliche Kompetenzen“ bezeichnen könnte (unternehmerische Fähigkeiten, zwischenmenschliche Kompetenzen, kommunikative Kompeten-



zen usw.). Bei vielen Auslandspraktikumsprojekten wird auch der Erwerb bestimmter beruflicher Kompetenzen angestrebt, die im Herkunftsland nicht erworben werden können. Der vorliegende Artikel versucht, das Konzept des Lernprozesses im Rahmen transnationaler Mobilitätsprojekte (Auslandspraktika) weiterzuentwickeln, wobei speziell die Umsetzung dieser Projekte in didaktische Verfahrensweisen im Mittelpunkt stehen wird.

Mobilität als zeitlich begrenztes Phänomen

Der Einsatz der transnationalen Mobilität im Rahmen der Berufsbildung hat eine relativ junge Geschichte, die auf der europäischen Bühne mit der Schaffung des Programms Petra II (1992–95) ihren Anfang nahm. Dass die transnationale Mobilität gerade zu diesem Zeitpunkt als didaktisches Mittel entdeckt wurde, lässt sich durch die Globalisierung und die rapide Entwicklung der Technik erklären. „Globalisierung“ bezeichnet eine Zunahme von Import-/Export-Beziehungen, regelmäßige grenzübergreifende Firmenübernahmen, Fusionen und Jointventures sowie die Ausweitung der Unternehmensaktivitäten auf internationale Märkte. Sie ist eine Realität, mit der die meisten Firmen konfrontiert sind und die sich folglich auf die Kompetenzen auswirkt, die von den Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Fremdsprachenkenntnisse sind für eine wachsende Anzahl von Erwerbstätigen bereits ebenso ein Muss wie die Fähigkeit zur konstruktiven Interaktion mit Menschen aus einer anderen Kultur durch Wahrnehmung von Unterschieden in den Wertvorstellungen und Geisteshaltungen (interkulturelle Kompetenz). Das immer rasantere Tempo des technologischen Wandels hat zur Folge, dass Fachkenntnisse rasch veralten können, was wiederum die Bedeutung der so genannten „persönlichen Kompetenzen“ deutlich macht, d. h. derjenigen Kompetenzen, die nicht an einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Arbeitsorganisation gekoppelt sind, sondern die in einem beliebigen (beruflichen) Umfeld angewandt werden können. Aus diesem Grund werden diese Kompetenzen auch „bereichsübergreifende Kompetenzen“ (oder

„Schlüsselkompetenzen“, „allgemeine Kompetenzen“ bzw. „grenzüberschreitende Kompetenzen“) genannt.

„Immersion“ und „Übernahme von Verantwortung“

Schwer fassbare Konzepte wie interkulturelle und persönliche Kompetenzen lassen sich nur schwer „unterrichten“, wenn man den traditionellen Unterrichtsbegriff zugrunde legt, d. h. vom Pult herab doziert ein allwissender Lehrer im Klassenzimmer vor einer Klasse von Schülern. Die genannten Kompetenzen müssen vielmehr in einem Rahmen gelernt werden, der ihren Erwerb besonders begünstigt. Es gibt nur wenige Erkenntnisse darüber, wie diese Kompetenzen im Lernrahmen eines transnationalen Mobilitätsprojekts erworben werden. Man geht jedoch allgemein davon aus, dass dabei zwei verschiedene Prozesse eine Rolle spielen, die als „Immersion“ („vollständiges Eintauchen“) und „Übernahme von Verantwortung“ bezeichnet werden könnten (Kristensen, 2001). Der erste Begriff wird definiert als die Nähe zu und die Interaktion mit einer anderen Kultur und Mentalität. Dies bedeutet im Wesentlichen, dass sich ein Teilnehmer, je mehr er einer für ihn fremden Umwelt ausgesetzt ist, desto mehr Fremdsprachenkenntnisse und kulturelle Kompetenzen aneignen dürfte. Wenn er jedoch die meiste Zeit mit seinen Landsleuten verbringt und in die Arbeitsabläufe des Unternehmens, in dem er sein Praktikum absolviert, nicht richtig integriert ist, wird er nur einen begrenzten Lernerfolg verzeichnen. Der zweite Prozess – die Übernahme von Verantwortung – bezeichnet den Spielraum, der dem Teilnehmer zur Verfügung steht, um selbstständig Entscheidungen zu fällen. Dieser Prozess ist natürlich nicht auf transnationale Praktika beschränkt. Hier wird Transnationalität jedoch dazu eingesetzt, bestimmte Bedingungen zu schaffen, die im normalen Umfeld des Auszubildenden möglicherweise schwer herzustellen sind. Für viele Teilnehmer wird das Auslandspraktikum das erste Mal sein, dass sie aus ihrem Umfeld herausgerissen werden. Sie verfügen nicht mehr über ihr vertrautes Netzwerk aus Familienmitgliedern, Freunden und Lehrern, die ihnen Hilfestellung

„Dass die transnationale Mobilität gerade zu diesem Zeitpunkt als didaktisches Mittel entdeckt wurde, lässt sich durch die Globalisierung und die rapide Entwicklung der Technik erklären.“



geben und Beispiele dafür liefern können, wie die vielen kleineren oder größeren alltäglichen Probleme, die im Laufe ihres Praktikums auftreten, zu lösen sind. Sie sind bei der Ermittlung von Lösungswegen auf sich allein gestellt. Gleichzeitig sind viele der Herausforderungen kulturell bedingt und so beschaffen, dass die Teilnehmer zu deren Bewältigung nicht einfach auf vergangene Erfahrungen zurückgreifen können. Andererseits bietet diese Tatsache dem Teilnehmer, der sich alleine in einem ihm fremden Umfeld bewegt, auch die Möglichkeit, in einer Atmosphäre zu agieren, die frei ist von den Erwartungen anderer: Er kann mit Aspekten seiner Persönlichkeit experimentieren, die normalerweise nicht zum Vorschein kommen. Im Rahmen dieses Prozesses wird er anpassungsfähig und unternehmensfreudig, offen für neue Einflüsse usw.

Man könnte dem an dieser Stelle entgegenhalten, dass sich die beiden Prozesse im Prinzip auf ein und dasselbe Phänomen beziehen, da die Immersion, also das vollständige Eintauchen in Arbeitsabläufe oft eine Übernahme von Verantwortung nach sich zieht. Es ist jedoch auch möglich, sich das eine ohne das andere vorzustellen, d. h. eine Immersion ohne Übernahme von Verantwortung (oder nur mit begrenzter Verantwortungsübernahme) und umgekehrt. Für den Planer eines Praktikumsprojekts freilich ist es hilfreich, die beiden Prozesse separat zu betrachten.

Charakteristische Merkmale von Mobilitätsprojekten

Der doppelte Prozess der Immersion und der Übernahme von Verantwortung findet bei einem Auslandspraktikum sowohl während als auch außerhalb der Arbeitszeit statt. Der Eintritt in einen Fußballverein oder die Verhandlung mit dem Vermieter über eine zerbrochene Fensterscheibe können Handlungen sein, die trotz ihrer Banalität einen wichtigen Beitrag zum Lernprozess leisten. Doch zweifellos ist es der Arbeitsplatz, an dem der Teilnehmer mindestens sieben bis acht Stunden an fünf Tagen der Woche verbringt, welcher als Hauptschauplatz des Lernens dient. Das wichtigste Unterscheidungsmerkmal transnationaler Betriebs-

praktika gegenüber anderen Arten von Praktika ist natürlich die Transnationalität, d. h. die Tatsache, dass die Maßnahme in einem anderen geografischen, kulturellen und sprachlichen Kontext stattfindet. Zudem sind im Gegensatz zu den meisten anderen Formen der betrieblichen Ausbildung, besonders der traditionellen betrieblichen Lehre, transnationale Praktika – mit einigen bemerkenswerten Ausnahmen – zeitlich extrem begrenzt. Aus den Statistiken des Leonardo-da-Vinci-Programms geht eindeutig hervor, dass die meisten Praktika nur 3 bis 4 Wochen dauern. Die Praktikumsorganisatoren geben hierfür verschiedene Gründe an, doch laut Aussage von jungen Praktikanten, die sich in der beruflichen Erstausbildung befinden, liegt das Problem zumeist darin, dass die zuständigen Behörden (Ministerien, Industrie- und Handelskammern usw.) Projekte von längerer Dauer nicht als integralen Bestandteil des Ausbildungscurriculums anerkennen.

Unabhängig von den aufgeführten Gründen hat die kurze zeitliche Dauer des Praktikums zur Folge, dass jeder Tag des Praktikums zählt und dass dem Teilnehmer ebenso wie auch dem Gastbetrieb nur sehr wenig Zeit bleibt, um sich aneinander zu gewöhnen und sich aufeinander abzustimmen.

Eine zweite Komplikation, die sich aus dem transnationalen Kontext ergibt, besteht darin, dass der Gastbetrieb in keiner Weise rechtlich dazu verpflichtet ist, dem Praktikanten die geforderte Ausbildung zu vermitteln, da die Bildungsgesetze des entsendenden Landes nicht mit denen des Gastlandes identisch sind. Auch wenn für gewöhnlich „Verträge“ bzw. „Ausbildungsvereinbarungen“ geschlossen werden, können diese rechtlich nicht geltend gemacht werden, so dass die Vermittlung von Ausbildungsinhalten völlig dem Wohlwollen des Gastbetriebs überlassen bleibt.

Drittens führen die Unterschiede zwischen Berufsbildungssystemen und -traditionen des entsendenden Landes und des Gastlandes in den meisten Fällen dazu, dass ein gemeinsamer Bezugsrahmen für den Lernprozess zwischen dem Gastland und dem Praktikanten bzw. Praktikumsorganisator fehlt. Der Gastbetrieb dürfte nur eine sehr begrenzt-



te Vorstellung von den formellen und informellen Kompetenzen des Praktikanten oder seinen Ausbildungsanforderungen besitzen. Und da eine gemeinsame konzeptionelle Basis fehlt, ist es für den Teilnehmer bzw. den Projektorganisator auch schwierig, diese darzulegen. Und schließlich noch ein letzter Punkt: Normalerweise gibt es für einen Gastbetrieb einen sehr starken Anreiz für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten, nämlich die Möglichkeit, dass der Auszubildende später in das Unternehmen zurückkehrt, um dort zu arbeiten, wenn die Ausbildungszeit von beiden Seiten als Erfolg gewertet wird. Dieser Anreiz ist bei transnationalen Projekten jedoch nur selten gegeben, da die Teilnehmer nach Abschluss des Projekts in ihr jeweiliges Heimatland zurückkehren.

Praktika als „legitime periphere Teilnahme“

Zurzeit gibt es keine Theorie, die sich explizit mit dem Lernprozess im Rahmen transnationaler Praktikumsprojekte beschäftigt. Es lassen sich jedoch viele Anknüpfungspunkte zu Theorien finden, die sich mit „dem Arbeitsplatz als Lernumfeld“ befassen, obwohl keine dieser Theorien die Transnationalität als solche thematisiert. Einige dieser Theorien können jedoch neue Perspektiven und Einsichten bieten, wenn sie auf das hier behandelte Thema übertragen werden.

Von besonderem Interesse sind die Theorien von Jean Lave und Etienne Wenger (1999) über das „situiertere Lernen“ (d. h. das Lernen im Arbeitsplatzkontext) als Akt der „legitimen peripheren Teilnahme“, wobei die Autoren den durch und durch sozialen Charakter dieses Lernprozestyps hervorheben.

Es ist zweifellos sinnvoll, die sozialen Aspekte des Lernens bei transnationalen Praktika gegenüber den kognitiven Prozessen zu betonen, da sich das Lernen vor allem in der Interaktion mit anderen Mitarbeitern des Gastbetriebs abspielt. Durch die Einbindung in Arbeitsabläufe („Teilnahme“) bewegt sich der Auszubildende allmählich von einer Position am Rande des Kreises („peripher“) in Richtung einer Position, die sich näher am

Zentrum befindet. Dies vollzieht sich über den Lernprozess, der durch die Zusammenarbeit mit sachkundigeren Kollegen ermöglicht wird (von Lave and Wenger *community of practice* – „Gemeinschaft von (Berufs-)Praktikern“ – genannt). Nach und nach wird der Praktikant mit anspruchsvolleren Aufgaben betraut. Der Begriff „legitim“ bezieht sich darauf, dass die Gemeinschaft der Berufspraktiker die Position des Auszubildenden als Lernenden akzeptiert und willens ist, ihn an den Lernprozessen teilhaben zu lassen.

Das Konzept des Lernens am Arbeitsplatz als „legitime periphere Teilnahme“ lässt sich durchaus sinnvoll auf das Lernen im Rahmen transnationaler Praktika übertragen, da es hilft, die Gefahren des Lernprozesses deutlicher aufzuzeigen. Ein Teilnehmer an einem transnationalen Praktikum wird sich immer zunächst in einer peripheren Position befinden, da sich sein persönlicher, kultureller und beruflicher Hintergrund von dem seiner Kollegen im Gastbetrieb unterscheidet. Es existiert also immer ein sehr reelles Risiko, dass der Praktikant diese Peripherie nicht verlässt – entweder besteht eine zu große Kluft zwischen den Kompetenzen des Teilnehmers und den Kompetenzen, die im Praktikum benötigt werden, oder die Gemeinschaft der Berufspraktiker akzeptiert seine Position als Lernenden nicht, bezweifelt also mit anderen Worten seine „Legitimation“, oder aber beide Gründe kommen zusammen. Aus dieser Perspektive betrachtet ist die „legitime periphere Teilnahme“ ein Synonym für die miteinander verwobenen Prozesse der Immersion (entspricht der Teilnahme) und der Übernahme von Verantwortung (entspricht der Legitimation des Lernenden und der allmählichen Bewegung von der Peripherie zum Zentrum und damit zu einer besseren Einbindung in die Arbeitsabläufe).

Lave und Wenger wollten mit ihrer Arbeit über situiertere Lernen als legitime periphere Teilnahme an Gemeinschaften von Berufspraktikern den Lernprozess im Rahmen der betrieblichen Lehre beschreiben, und ihre Theorie lässt sich gut auf junge Menschen in der beruflichen Erstausbildung anwenden. Es gibt jedoch bei transnationalen Praktika noch andere Aspekte, die diese Theorie nicht berücksichtigt.

„Zurzeit gibt es keine Theorie, die sich explizit mit dem Lernprozess im Rahmen transnationaler Praktikumsprojekte beschäftigt. Es lassen sich jedoch viele Anknüpfungspunkte zu Theorien finden, die sich mit ‚dem Arbeitsplatz als Lernumfeld‘ befassen, obwohl keine dieser Theorien die Transnationalität als solche thematisiert.“



Aushandlung der Lerninhalte bei Praktikumsprojekten

Im Rahmen des Pilotprojekts „Qualitätssicherung und Zertifizierung transnationaler Praktika“ unter dem Programm „Leonardo da Vinci“ (DK/981/59005/pI/I.1.1.a./FPI) wurde eine Methodik entwickelt, die es den beteiligten Parteien erleichtern soll, die Ausbildungsinhalte eines transnationalen Berufspraktikums auszuhandeln. Für die Aushandlung der Lerninhalte des Praktikums ist ein dreistufiges Verfahren vorgesehen. Für jede Stufe gibt es spezielles unterstützendes Informationsmaterial in Form von Faltblättern. Aus dem ersten Faltblatt gehen die allgemeinen Bedingungen des Praktikums in Hinblick auf die Bezahlung, die Arbeitszeit, den Arbeitsschutz, die betriebliche Unfallversicherung usw. hervor, d. h. alle praktischen Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um gesetzlichen und verwaltungsrechtlichen Vorschriften Genüge zu leisten. Im zweiten Faltblatt wird der Hintergrund für das Praktikum dargelegt: der Bereich des Ausbildungssystems, aus dem der Praktikant kommt, das übergeordnete Ziel des Praktikums, welche Arten von Aufgaben und welches Verantwortungsniveau der Praktikant übernehmen soll sowie eine allgemeine Beschreibung der betreffenden Branche. Das dritte Faltblatt enthält eine lange Liste der konkreten praktischen Aufgaben, die im Rahmen des vom Teilnehmer gewählten Berufes normalerweise zu erledigen sind. Der Gastbetrieb muss die Aufgaben, die während des Praktikums angeboten werden können, ankreuzen und (in bestimmten Fällen) das betreffende Aufgabenniveau angeben. Diese Liste dient als Informationsquelle, als Grundlage für die Aushandlung der Praktikumsinhalte sowie als Instrument zur Anerkennung des Praktikums als integraler Bestandteil des vom Teilnehmer zu absolvierenden Curriculums. Anschließend muss der Gastbetrieb einen Vertrag auf der Basis dieser Vereinbarung unterzeichnen.

Am Projekt waren Partner aus Dänemark, Deutschland, Frankreich und dem Vereinigten Königreich beteiligt.

sich sagen, dass bei diesem Modell das betriebliche Praktikum weder mit dem Ausbildungsgang des Teilnehmers in Verbindung gebracht wird noch mit dem unmittelbaren Bedarf des Unternehmens. Das Praktikum wird beschrieben als frei verhandelter „resituierter“ Lernabschnitt, für den beide Parteien ein „gemeinsames Ziel“ definieren und entwickeln. Dieses Ziel kann auch unabhängig vom Bedarf des Unternehmens oder den im Curriculum festgelegten Lernanforderungen an den Teilnehmer formuliert werden.

Auf die konkrete Praxis übertragen ist dies ein Ansatz, den erfahrene Praktikumsorganisatoren bereits nutzen, um qualitativ anspruchsvolle, transnationale Praktika zu beschreiben. Sie konzentrieren sich dabei darauf, zusammen mit dem Gastbetrieb einen Lernrahmen festzulegen und/oder zu entwickeln, wobei ein oder mehrere gemeinsame Projekte (oder „gemeinsame Ziele“) abgesteckt werden – Aufgaben, die der Auszubildende ausführen kann und die für das Unternehmen von Bedeutung sind. Projekte, die sich einseitig an den Lernbedürfnissen des Praktikanten orientieren, sind für den Betrieb selten akzeptabel, ebenso wenig wie Projekte, die sich einseitig am unmittelbaren Bedarf des Unternehmens orientieren (und bei denen Praktikanten als „billige Arbeitskräfte“ ausgenutzt werden), für die Projektorganisatoren akzeptabel sind. Wenn es nicht gelingt, den Inhalt des Lernprozesses auszuhandeln, wird dies in den meisten Fällen schwerwiegende Konsequenzen für den Lernerfolg haben, da ein gemeinsamer konzeptueller Rahmen für den Gastbetrieb des einen Landes und die Projektorganisatoren bzw. die Praktikanten aus dem anderen Land fehlt. Keiner weiß, was er vom anderen erwarten kann, und die Prozesse der Immersion und der Übernahme von Verantwortung werden behindert.

Eine Typologisierung nach Zielgruppen

Als didaktische Maßnahmen unterscheiden sich transnationale Mobilitätsprojekte erheblich in Dauer, Zielgruppe, Gastland, darin ob sie für Gruppen oder Einzelpersonen organisiert werden usw. Diese Faktoren haben sowohl Einfluss auf die zu

„Projekte, die sich einseitig an den Lernbedürfnissen des Praktikanten orientieren, sind für den Betrieb selten akzeptabel, ebenso wenig wie Projekte, die sich einseitig am unmittelbaren Bedarf des Unternehmens orientieren (und bei denen Praktikanten als ‚billige Arbeitskräfte‘ ausgenutzt werden), für die Projektorganisatoren akzeptabel sind.“

Das „verbindende Modell“ der Arbeitserfahrung

Ein Projekt, das kürzlich unter der Schirmherrschaft des vierten EU-Rahmenprogramms für sozioökonomische Schwerpunktforschung (TSER) durchgeführt wurde, beschäftigte sich mit dem Thema „Arbeitserfahrung“. Der Begriff „Arbeitserfahrung“ ist in vielerlei Hinsicht eine geeignete Beschreibung dafür, um was es bei einem transnationalen Praktikum geht, da er den Zeitaspekt (die stark begrenzte Dauer) und den einmaligen Charakter der Maßnahme erfasst. Die Autoren des Projektberichts entwickeln eine Typologie der Arbeitserfahrung, die sich an den jeweils verfolgten Zwecken orientiert, und entwerfen ein „verbindendes Modell“, welches im Hinblick auf transnationale Praktikumsprojekte einige interessante Perspektiven bietet, da hier die Aneignung bereichsübergreifender Kompetenzen im Vordergrund steht. Zusammenfassend lässt



wählende Evaluierungsmethodik als auch auf die Art des durchlaufenen Lernprozesses. Der Übersichtlichkeit halber ist es sinnvoll, die jeweiligen Projekte anhand bestimmter Kriterien voneinander abzugrenzen. Was den Lernprozess angeht, erscheint eine Unterscheidung aufgrund der pädagogischen Zielsetzung am einleuchtendsten, d. h. nach der Art der zu erwerbenden Kompetenzen, denen beim jeweiligen Projekt das größte Gewicht zukommt.

Die einleuchtendsten Projekte sind diejenigen mit einer eindeutigen beruflichen Zielsetzung. Zu dieser Kategorie gehören viele Projekte, in denen sich die Teilnehmer Kenntnisse über bestimmte Technologien oder Arbeitsmethoden aneignen, die es in ihrem Heimatland nicht gibt. Ein anderes Beispiel sind Projekte, die auf Personen ausgerichtet sind, die infolge struktureller Veränderungen des Arbeitsmarktes kurz zuvor arbeitslos geworden sind. Im Rahmen dieser Projekte sollen die Teilnehmer mit klar umrissenen (individuell definierten) Kompetenzen ausgestattet werden, die eine internationale oder berufliche Qualifikation darstellen; auf diesem Weg soll ihnen geholfen werden, eine neue Anstellung zu finden. Ein transnationales Praktikum dient in diesem Vorgang als Instrument zur Aneignung der genannten Kompetenzen. Eine ganze Reihe solcher Praktika sind unter den Initiativen der Europäischen Union im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (Adapt, Youthstart usw.) zu finden. In beiden Fällen ist es möglich, recht kurz nach Rückkehr des Teilnehmers das Ergebnis des Praktikums zu bewerten, da der Erfolg entweder in Form einer neu gefundenen Stelle oder einer Verbesserung der Beschäftigungssituation gemessen werden kann.

Eine andere Art von Projekt wurde für Gruppen benachteiligter (junger) Menschen entworfen. Der Begriff „benachteiligt“ ist sehr unspezifisch, bezieht sich in diesem Zusammenhang jedoch auf eine gesellschaftlich bedingte Benachteiligung und/oder Bildungsmängel. Hier müssen eine komplett andere Art von Pädagogik und andere Erfolgskriterien angesetzt werden, wobei es sehr schwierig ist, sowohl kurz- als auch mittelfristig konkrete Ergebnisse in Bezug auf einen Arbeitsplatz zu erzielen. Der Erfolg dieser Art von Mo-

bilität ist vor allem psychologischer Natur. Erstens wird der Teilnehmer durch das Leben und Überleben in einem anderen Land ermutigt, auch andere Barrieren, die ihn umgeben, zu überwinden. Er entdeckt an sich neue Stärken und Möglichkeiten und wird dazu angespornt, seine Situation im Heimatland zu verbessern. Zweitens wird er in ein Umfeld hineinversetzt, das ihm nicht von Anfang an negativ gegenübersteht. Er kann wie ein unbeschriebenes Blatt Papier von vorn beginnen und hat die Möglichkeit, sich neu zu definieren und andere Aspekte seiner Persönlichkeit zu entfalten oder einen neuen beruflichen Weg einzuschlagen. Das Praktikumsprojekt wird so zum Beginn eines Entwicklungsprozesses, der vielleicht erst nach vielen Jahren abgeschlossen sein wird.

Schließlich gibt es eine große Anzahl von Projekten mit den verschiedensten Zielgruppen, bei denen das Praktikum vor allem dazu dient, Kompetenzen zu fördern, die im Curriculum der Ausbildung, die der Teilnehmer absolviert bzw. absolviert hat, nicht oder nur unzureichend abgedeckt sind. Hier besteht das Hauptziel in der Entwicklung der sprachlichen, interkulturellen und persönlichen Kompetenzen des Teilnehmers als Zusatzqualifikationen zu den laut Ausbildungsplan bereits erworbenen (oder noch zu erwerbenden) Kompetenzen.

Vor- und Nachbereitung des Praktikums

Ein weiteres Kennzeichen transnationaler Mobilität besteht darin, dass der Lernprozess weder durch die tägliche Interaktion in einem Klassenzimmer noch durch das geregelte Umfeld einer Werkstatt in einem Gastbetrieb gesteuert werden kann. Der Teilnehmer muss in großem Umfang Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess übernehmen und muss das nötige Rüstzeug an die Hand bekommen, um die Herausforderungen, die ihm während des Praktikums und danach begegnen, annehmen und meistern zu können. Ein transnationales Praktikumsprojekt geht daher über den reinen Praktikumszeitraum hinaus. Auch das „Briefing“ (die Vorbereitung) und „Debriefing“ (die Nachbereitung) gehören dazu. Gerade sie sind oder sollten zumindest ein integraler Bestandteil jedes Pro-

„Ein weiteres Kennzeichen transnationaler Mobilität besteht darin, dass der Lernprozess weder durch die tägliche Interaktion in einem Klassenzimmer noch durch das geregelte Umfeld einer Werkstatt in einem Gastbetrieb gesteuert werden kann. Der Teilnehmer muss in großem Umfang Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess übernehmen (...)“



„Der Praktikumsorganisator braucht kein fundiertes Know-how über Lerntheorien, muss jedoch in allen praktischen Dingen versiert sein, die bei der Schaffung eines geeigneten Lernumfeldes für Praktikanten eine Rolle spielen – mit anderen Worten: Er muss ein fachmännisches Geschick für die Projektkonzeption haben.“

jekts sein, da sie wichtige Qualitätsindikatoren darstellen. Die Vorbereitung umfasst selbst drei Phasen: erstens die Motivation (besonders wichtig für Gruppen, denen der Nutzen einer transnationalen Erfahrung nicht unbedingt einleuchtet), zweitens die Auswahl der Praktikanten (zur Gewährleistung einer guten Abstimmung zwischen den Herausforderungen des Projekts und der Persönlichkeit des Teilnehmers) und schließlich die eigentliche Vorbereitung.

Die letzte Phase besteht aus fünf Teilbereichen: der sprachlichen, der kulturellen, der beruflichen, der praktischen sowie der persönlichen bzw. psychologischen Vorbereitung. Während die Notwendigkeit der sprachlichen, kulturellen und praktischen Vorbereitungsmaßnahmen auf der Hand liegt (Organisation der Reise, soziale Sicherheit, Unterkunft, Behördengänge usw.), scheint bei vielen Projekten die berufliche Vorbereitung vernachlässigt zu werden. Die berufliche Vorbereitung besteht darin, dem Teilnehmer deutlich zu machen, welche Unterschiede im jeweiligen Berufsfeld zwischen dem Ausbildungsgang und der Arbeitsorganisation im Heimatland und denen im betreffenden Gastland bestehen. Ein Maurer in Dänemark lernt bei seiner Ausbildung beispielsweise andere Dinge als ein Maurer im Vereinigten Königreich, und ein Maurer in Deutschland organisiert seine Arbeit anders als ein Maurer in Griechenland. Solche Informationen sind für eine richtige Integration des Teilnehmers während seines Praktikums wichtig und können Frustrationen vermeiden. Die persönliche bzw. psychologische Vorbereitung soll dem Praktikanten helfen, die Krisen zu bewältigen, die fast alle Teilnehmer von transnationalen Mobilitätsprojekten durchlaufen: Gefühle der Einsamkeit, der Unzulänglichkeit, Heimweh usw.

Die Nachbereitung des Mobilitätsprojekts mit den Teilnehmern kann viele Formen annehmen und entweder in Gruppen oder individuell stattfinden, in schriftlicher Form oder mündlich. Das Wichtigste ist hierbei, dass den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Erfahrungen zu formulieren und mit anderen zu diskutieren, Dinge ins rechte Licht zu rücken und Missverständnisse zu klären. Auch die Anleitung und Beratung der Teilnehmer im Hinblick darauf, wie sie

aus ihren neu erworbenen Kompetenzen Nutzen ziehen können, sind wesentlicher Bestandteil dieser Nachbereitung.

Die Kunst der fachmännischen Projektkonzeption

Auch wenn es keine Angaben darüber gibt, wie viele Ausbildungsteilnehmer ohne Organisator einen Praktikumsplatz in einem Betrieb finden, kann man davon ausgehen, dass ihre Zahl ziemlich begrenzt sein dürfte. In fast allen Fällen tritt ein Praktikumsorganisator als Vermittler auf. Die Funktion des Praktikumsorganisors wird meist von Berufsschulen oder Schulungszentren übernommen, obwohl gelegentlich auch private Praktikumsvermittlungsorganisationen, Unternehmen und die Sozialpartner diese Aufgaben wahrnehmen. Wenn man den Praktikanten an das eine Ende einer Skala setzen würde und den Gastbetrieb an das andere, wäre die Position des Praktikumsorganisors irgendwo dazwischen anzusiedeln – normalerweise jedoch näher am Praktikanten als am Gastbetrieb; dabei nimmt er eine ganz zentrale Funktion wahr. Der Praktikumsorganisator braucht kein fundiertes Know-how über Lerntheorien, muss jedoch in allen praktischen Dingen versiert sein, die bei der Schaffung eines geeigneten Lernumfeldes für Praktikanten eine Rolle spielen – mit anderen Worten: Er muss ein fachmännisches Geschick für die Projektkonzeption haben.

Die erste Anforderung an einen Praktikumsorganisator besteht darin, Gastbetriebe zu finden und lehrreiche Praktika für Auszubildende auszuhandeln. Dies ist keineswegs ein einfaches Unterfangen. Bei langfristigen Praktikumsprojekten haben der Auszubildende und der Gastbetrieb zumeist genügend Zeit, um zu einem beiderseitigen Einverständnis bezüglich der Lernanforderungen und ihrer Interaktion im betrieblichen Umfeld zu gelangen, doch oft kommt dieses erst nach monatelanger aufreibender Anpassung und damit unzähligen verpassten Lerngelegenheiten zustande. Bei Praktika von kürzerer Dauer fehlt dagegen die Zeit für einen solchen Prozess der Anpassung und Annäherung. Somit spielen einerseits der Praktikumsorganisator als Vermittler für



den Teilnehmer (wie im weiter oben beschriebenen „verbindenden Modell“ dargestellt) und andererseits die Möglichkeiten und Anforderungen des Gastbetriebes die größte Rolle. Der Projektorganisator muss in der Lage sein, die notwendige Vorbereitung und Nachbereitung für die Teilnehmer durchzuführen (oder zumindest durchführen zu lassen). Drei weitere Bereiche, in denen Fachwissen erforderlich ist, gehören ebenfalls zur Projektkonzeption: die Finanzierung, die Ermittlung geeigneter Partner und die Unterhaltung von Kontakten zu diesen sowie die Bewältigung praktischer Verwaltungsangelegenheiten.

Bei der Finanzierung werden für gewöhnlich transnationale (europäische) und nationale Fördermittel in Anspruch genommen. Für viele Mitgliedsstaaten sind europäische Programme die einzige Möglichkeit der externen Finanzierung. Andere wiederum unterhalten eigene Programme, die entweder die volle Finanzierung der Projekte gewährleisten oder eine nationale Kofinanzierung für europäische Programme vorsehen. Vielen Projektberichten zufolge ist die Sicherung der Finanzierung der jeweiligen Maßnahme mit einem ungeheuren Zeitaufwand verbunden (komplizierte Bewerbungsverfahren usw.), und ist dies erst einmal gelungen, kostet es noch einmal enorm viel Zeit, anschließend die geforderten Finanzberichte zu erstellen.

Die Ermittlung geeigneter Partner und die Unterhaltung von Kontakten zu diesen ist für Mobilitätsprojekte von zentraler Bedeutung. In einigen Fällen arbeiten die Organisatoren von Praktikumsprojekten nicht mit einem zentralen Partner zusammen, sondern wenden sich direkt an potenzielle Gastbetriebe, die meisten Auslandspraktika werden jedoch im Rahmen einer Partnerschaft organisiert, an der Organisationen aus dem entsendenden Land und dem Gastland beteiligt sind. In den meisten Fällen handelt es sich bei beiden Partnern um Berufsschulen oder Ausbildungszentren, doch gibt es auch Organisationen, die sich auf Mobilitätsprojekte für verschiedene Zielgruppen (vor allem junge Erwerbstätige) spezialisiert haben. Diese arbeiten unabhängig oder in Partnerschaft mit Ausbildungsorganisationen; einige von ihnen sind gewerblich tätig. Bei vielen Projekten tre-

ten Schwierigkeiten bei der Ermittlung eines geeigneten Partners für die gemeinsame Entwicklung des Projekts auf. Kulturelle Unterschiede sind tief verwurzelt und spiegeln sich im Führungsstil wider, so dass es leicht zu Missverständnissen kommt. Andere Probleme haben sprachliche Ursachen. Der Prozess der Ermittlung eines geeigneten Partners und der Entwicklung dieser Partnerschaft bringt für viele Projektorganisatoren einen wertvollen Lerneffekt mit sich, sollte jedoch nicht den eigentlichen Zweck der Maßnahme – nämlich den Lernprozess des Teilnehmers – in den Hintergrund drängen. Bei der Analyse erfolgreicher Projekte stellt sich oft heraus, dass diese im Rahmen von Partnerschaften durchgeführt wurden, in denen entweder die Praktikantenvermittlung auf Gegenseitigkeit beruhte (d. h. beide Partnerorganisationen waren sowohl Gastgeber als auch entsendende Einrichtung), oder in Partnerschaften, die als Rahmen für verschiedene Projekte dienten und in denen die Partner einander allmählich kennen lernten und Vertrauen aufbauen konnten.

Praktische Verwaltungsangelegenheiten können einen Projektorganisator erheblich viel Zeit kosten, vor allem wenn er direkt mit den Gastbetrieben kommuniziert oder wenn der Partner seine Rolle nur begrenzt wahrnimmt. Doch selbst wenn Aufgaben wie die Beschaffung einer Unterkunft und einer Praktikumsstelle vom Partner übernommen werden, muss sich der Projektorganisator in der Konzeptions- und Planungsphase des Projekts auf diesen Gebieten gut auskennen. Der Projektorganisator sollte auch über die verwaltungstechnischen Fragen informiert sein, die in Verbindung mit der Arbeit und dem Wohnsitz auftreten, vor allem hinsichtlich der Sozialversicherung. So sind beispielsweise junge Menschen bei (unbezahlten) Praktika oft nicht gegen Arbeitsunfälle versichert, da ein Praktikant keine klar festgelegte Rechtsstellung besitzt.

Die Rolle der Gastbetriebe

Unternehmen spielen bei transnationalen Praktikumsprojekten eine zentrale Rolle, da sie dem Praktikanten für seinen Lernprozess ihre Räumlichkeiten und das



Einführung einer Qualitätskontrolle und Unterstützung von Gastbetrieben

Im PEGASE-Projekt, einem Pilotprojekt 1996 im Rahmen des Programms „Leonardo da Vinci“ (F/96/1/05350/PI/I.1.1.a/FPI), wurde ein umfassendes System der Qualitätskontrolle für die Vorbereitung, Überwachung und Evaluierung von transnationalen Praktika entwickelt. Das System ist auf alle beteiligten Akteure ausgerichtet, d. h. auf den Praktikanten selbst, den Projektorganisator, die Behörden und den Gastbetrieb. Im Rahmen des Projekts wurden alle Schritte eines Praktikumsprojekts definiert und analysiert sowie Material zur Begleitung und Unterstützung vom jedem der Akteure bei diesen Schritten entwickelt. Ist das System einmal eingeführt, weiß jeder der Akteure genau, was er von den anderen erwarten kann und wann. Darüber hinaus sind in umfangreichen Checklisten die verschiedenen zu erbringenden Leistungen sowie der dafür vorgesehene Zeitpunkt aufgeführt. Mithilfe von IKT-Instrumenten können die Praktika laufend überwacht und so Probleme frühzeitig erkannt werden. Anhand dieser Methodik kann den Unternehmen genau beschrieben werden, was die Aufnahme eines Praktikanten aus einem anderen Land genau beinhaltet, und es steht ihnen Material zur Verfügung, das die verwaltungstechnischen Vorgänge in systematischer und leicht nachvollziehbarer Form darlegt.

Am Projekt waren Partner aus Deutschland, Frankreich, Irland, dem Vereinigten Königreich und Ungarn beteiligt.

„Es gibt nur sehr wenige und eher sporadische Forschungs- und Entwicklungsprojekte über den Lernprozess aus Sicht des Gastbetriebs (im Gegensatz zur Sicht des Praktikanten oder des Praktikumsorganisations).“

berufliche Umfeld zur Verfügung stellen. Sie bilden aber auch gleichzeitig eine empfindliche Engstelle im Gesamtprozess, denn die Schwierigkeit, einen bestimmten Qualitätskriterien genügenden Gastbetrieb zu finden, bildet das wohl größte Hindernis für die Ausweitung transnationaler Praktikumsprogramme. Angesichts dieser wichtigen Rolle der Unternehmen ist es verwunderlich, dass so wenig Informationen über Betriebe und ihre Gründe für die Aufnahme ausländischer Praktikanten verfügbar sind. Welche Arten von Unternehmen nehmen Praktikanten auf? Sind es Großunternehmen? Multinationale Unternehmen? Unternehmen mit intensiven Import-/Exportbeziehungen? Gibt es bestimmte Branchen, die Praktikumsbewerbern besonders entgegenkommen? Ist es Wohlwollen, Altruismus oder der Glaube an die europäische Idee, die den Anstoß dazu geben, einen ausländischen Praktikanten aufzunehmen? Gibt es einen materiellen oder immateriellen Nutzen für das Unternehmen? Worin besteht er? Geht es lediglich darum, billige (oder in manchen Fällen sogar kostenlose) Arbeitskräfte zu beschaffen? Bevor die Inhalte von transnationalen Praktika ausgehandelt werden, wäre es sehr hilfreich, etwas über die

zugrunde liegenden Motive zu erfahren, die ein Unternehmen dazu veranlassen, sich für die Aufnahme von Praktikanten aus dem Ausland zu entscheiden, damit entsprechende Strategien entwickelt werden können. Analog dazu existieren auch nur diffuse Erkenntnisse darüber, warum sich Unternehmen gegen die Aufnahme von Praktikanten entscheiden. Manche Betriebe, die Gastaufenthalten junger Ausländer prinzipiell positiv gegenüberstünden, lehnen die Aufnahme von Praktikanten möglicherweise deshalb ab, weil sie unsicher sind, welche zeitaufwendigen Betreuungsaufgaben und anderweitigen Verpflichtungen mit solchen Praktika verbunden sind. Was genau ist zum Beispiel mit der Rolle des „Ausbilders“, von der im EUROPASS-Berufsbildung¹ die Rede ist, gemeint?

Es gibt nur sehr wenige und eher sporadische Forschungs- und Entwicklungsprojekte über den Lernprozess aus Sicht des Gastbetriebs (im Gegensatz zur Sicht des Praktikanten oder des Praktikumsorganisations). Vor kurzem wurden in zwei Ländern (Österreich und Dänemark) nationale Leitfäden für Unternehmen herausgegeben, die ausländische Praktikanten aufnehmen. Zwar beschreiben diese hauptsächlich die juristischen und sozialversicherungsrechtlichen Aspekte, doch werden sie von den Unternehmen sehr interessiert aufgenommen und haben bereits viele Unsicherheiten und Missverständnisse aus dem Weg räumen können.

Transnationale Mobilität als Investition in die Zukunft

Zu Beginn dieses Artikels haben wir uns Zahlen angeschaut, mit denen transnationale Mobilitätsprojekte beziffert werden können. Oft wird Quantität im Zusammenhang mit der Mobilität gewissermaßen als eigenständiges Erfolgskriterium vorgebracht. Es liegt jedoch auf der Hand, dass Zahlen allein nicht als Erfolgskriterium für Praktika dienen können. Im Berufsbildungskontext betrachtet sind die „Erzeugnisse“ von Mobilitätsprogrammen Qualifikationen und Kompetenzen, welche die Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmer erhöhen. Es wird allgemein an-

⁽¹⁾ Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung



erkannt, dass die Teilnahme an einem Mobilitätsprojekt die beruflichen, sprachlichen, interkulturellen und bereichsübergreifenden (persönlichen) Kompetenzen von Individuen fördert – Kompetenzen, die auf dem heutigen Arbeitsmarkt zunehmend gefragt sind, welcher bedingt durch den kombinierten Einfluss der raschen technologischen Entwicklung und der Globalisierung einem ständigen Wandel unterworfen ist. Die Tatsache, dass 100, 1.000 oder sogar 10.000 junge Menschen an transnationalen Praktikumsprogrammen teilgenommen haben, ist für sich genommen noch nicht von Bedeutung. Entscheidend ist nicht, dass diese jungen Menschen ins Ausland gegangen sind, sondern vielmehr was sie in puncto Kompetenzen und Qualifikationen mit sich zurückgebracht haben, das ihre Beschäftigungsfähigkeit steigern kann.

Eine andere Größe zur Erfassung dieser Art von Mobilität sind die Kosten. Im Rahmen des Programms „Leonardo da Vinci II“ sind jährlich schätzungsweise 600 Millionen Euro für Mobilitätsmaßnahmen vorgesehen (40% des Gesamthaushaltes). Da die aus dem Programm ausgezahlten Fördermittel zwar einen finanziellen Anreiz bieten, die Kosten jedoch nicht abdecken, wird die Fördersumme durch einen Kofinanzierungsbeitrag des jeweiligen Landes in mindestens gleicher Höhe ergänzt. Wenn dazu noch die finanziellen Beihilfen aus anderen europäischen, binationalen, nationalen und regionalen Programmen und Initiativen berücksichtigt werden, kommt man auf eine beachtliche Summe. Hier ist man versucht, zu hinterfragen, ob sich diese Investitionen überhaupt lohnen, sowohl mit Blick auf die erworbenen Kompetenzen, welche die Lebensqualität der Teilnehmer verbessern sollen, als auch was die Wettbewerbsfähigkeit Europas auf dem Weltmarkt betrifft. Oft werden authentische Einzelerlebnisse herangezogen, die den Nutzen und Wert der Teilnahme an einem Auslandspraktikum auf unwiderlegbare Weise beweisen sollen. Hierzu greift man meist auf einen jungen Vorzeige-Praktikanten zurück, der auf Konferenzen zum Thema Mobilität die Vorzüge und positiven Auswirkungen der vier im Ausland verbrachten Wochen auf sein Leben schildert. Die Gefahr besteht freilich, dass zu einer solchen Veranstaltung ebenso gut junge Menschen eingeladen werden könn-

ten, für die die transnationale Erfahrung negativ war. Keine der beiden Parteien kann die „Wahrheit“ für sich beanspruchen, ohne seine Behauptungen mit seriösen und abgesicherten Erkenntnissen zu untermauern, die aus einer gründlichen Evaluierung von Mobilitätsprojekten oder -programmen gewonnen wurden. Solche Evaluierungen sind außerordentlich schwer durchzuführen, und es fehlen zum jetzigen Zeitpunkt adäquate Methoden, die diesem Zweck gerecht werden. Auf regionaler und nationaler Ebene wurden inzwischen Anstrengungen in diese Richtung unternommen, aus denen sich vielversprechende Konzepte ableiten lassen, die möglicherweise zu einer brauchbaren Methodik weiterentwickelt werden können. Der Evaluierungsbedarf betrifft nicht nur den Lernprozess als Ganzes, sondern auch die einzelnen didaktischen Verfahren, die laufend bewertet und verbessert oder gegebenenfalls durch andere ersetzt werden müssen.

Die zukünftige Herausforderung

Das zentrale Problem in Verbindung mit der transnationalen Mobilität besteht darin, dass es an etablierter didaktischer Praxis oder Professionalität hapert. Obwohl transnationale Mobilität seit über zehn Jahren einen wichtigen Bestandteil der europäischen Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung darstellt, ist kaum zu leugnen, dass sich der Wissensstand in Bezug auf die verschiedenen Aspekte der Projektkonzeption seit dem Programm Petra II kaum weiterentwickelt hat, obwohl ein umfangreicher Anstieg der Teilnehmerzahlen zu beobachten war. Die Erklärung kann vielleicht teilweise darin gesehen werden, dass das Thema „transnationale Mobilität als didaktisches Mittel“ von vielen zentralen Akteuren auf lokaler und regionaler Ebene (Schulleitern, Erstellern von Curricula usw.) immer noch nicht gebührend anerkannt wird. Sie neigen dazu, transnationale Mobilität eher als eine Art exotischen Schulausflug denn als pädagogisches Verfahren zu sehen und weisen ihr entsprechend geringe Wichtigkeit und Ressourcen zu. Es gibt jedoch eine noch schlüssigere Erklärung, die sich gerade aus der transnationalen Natur dieser Maßnahmen ergibt.

„Die Tatsache, dass 100, 1.000 oder sogar 10.000 junge Menschen an transnationalen Praktikumsprogrammen teilgenommen haben, ist für sich genommen noch nicht von Bedeutung. Entscheidend ist nicht, dass diese jungen Menschen ins Ausland gegangen sind, sondern was sie in puncto Kompetenzen und Qualifikationen mit sich zurückgebracht haben, das ihre Beschäftigungsfähigkeit steigern kann.“



„Die Gemeinschaft derer, die zum Thema Mobilität als didaktisches Mittel Forschung und Entwicklung betreiben, ist im besten Fall eine sehr kleine Schar und darüber hinaus geografisch und hinsichtlich der Fachgebiete, in denen sie arbeiten, weit verstreut.“

Kehren wir einmal zu Laves und Wengers Theorie der Entwicklung von Fachwissen in „Gemeinschaften von Berufspraktikern“ zurück, so lässt sich feststellen, dass Praktikumsorganisatoren nie auf eine solche Gemeinschaft (oder Gemeinschaften) von Kollegen, die in Sachen transnationaler Mobilität erfahren sind, zurückgreifen können. Trotz der vielen Menschen, die an den Projekten beteiligt sind, bleiben die meisten Praktikumsorganisatoren in den sie beschäftigenden Berufsbildungseinrichtungen isoliert und haben nur selten Kontakt zueinander. Wer auf diesem Gebiet zu arbeiten beginnt, ist oftmals gezwungen, „das Rad neu zu erfinden“ und aus eigenen Fehlern zu lernen, statt sich die Erfahrung erfahrener Kollegen zunutze machen zu können. Das Wissen, das diese aufgebaut haben, geht in den meisten Fällen in dem Moment verloren, in dem sie das Arbeitsgebiet verlassen, da es keine Berufsgemeinschaft gibt, an die das Wissen weitergegeben werden kann. Einige nationale Koordinierungsstellen des Programms „Leonardo da Vinci“ haben auf einzelstaatlicher Ebene versucht, jährliche Treffen für Praktikumsorganisatoren zu veranstalten. Probleme ergeben sich jedoch aus den hohen Reise- und Unterbringungskosten und den Schwierigkeiten, ein Tagungsprogramm zusammenzustellen, das einer sehr heterogenen Gruppe gerecht wird. Ein weiteres Problem mit einer solchen rein einzelstaatlichen Praktikergemeinschaft besteht darin, dass die erfahrenen Kollegen, die im Gastland die Verantwortung für die Projektorganisation tragen, nicht mit einbezogen werden. Es spricht vieles dafür, in diesem Bereich Praktiker-

gemeinschaften zu bilden, die – analog zu den Projekten selbst – transnational sind. Eine ähnliche Problematik besteht im Hinblick auf die Forschungs- und Entwicklungstätigkeit zur Mobilität. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sind wichtig im Hinblick auf die Gewinnung gründlicherer Erkenntnisse über den Lernprozess und die darauf aufbauende Entwicklung von Instrumenten und Prozessen, mithilfe derer die Aufgaben aller Beteiligten professioneller abgewickelt und vereinfacht werden. Die Gemeinschaft derer, die zum Thema Mobilität als didaktisches Mittel Forschung und Entwicklung betreiben, ist im besten Fall eine sehr kleine Schar und darüber hinaus geografisch und hinsichtlich der Fachgebiete, in denen sie arbeiten, weit verstreut. Die Herausforderung besteht darin, Wege und Mittel zur Errichtung geeigneter Plattformen zu finden – ganz gleich ob „traditioneller“ Art (Konferenzen und Seminare) oder auf Basis der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien –, wo solche Gemeinschaften entstehen und wachsen können, um angesammeltes Fachwissen systematisch aufzufangen und den Wissenstransfer zu ermöglichen. Diese Plattformen müssen auch die gegenseitige Befruchtung zwischen der Praxis und der Forschung und Entwicklung gewährleisten und müssen unter allen Umständen transnationaler Natur sein. Das ist die unabdingbare Voraussetzung für eine Weiterentwicklung in Richtung einer Professionalisierung des Einsatzes dieses Instruments. Das Rohmaterial hierfür steht bereits zur Verfügung – gewonnen in mehr als zehn Jahren intensiver praktischer Erfahrung.

Bibliografie

Cedefop (1998). Werner, Tassinopoulos und Kristensen: *Mobilität und Wanderung der Arbeitnehmer in der Europäischen Union und ihre besonderen Auswirkungen auf die Jugend.*

Cedefop (1998) Kristensen, Søren: „Transnational mobility in the context of vocational education and training in Europe“. In: *Vocational Education and Training – the European Research Field* Hintergrundbericht, Bd. 2.

Cedefop (2001) Kristensen, Søren: „Making sense of mobility projects – a knowledge development issue for practitioners“. In: *Building Blocks for the Knowledge Society – Reflections on Knowledge*

Development Processes. Hrsg. Barry Nyhan (erscheint demnächst).

Chaiklin, Seth und Lave, Jean (Hrsg.): *Understanding practice – perspectives on activity and context.* Cambridge University Press 1996.

Colin, Lucette und Müller, Burkhard (Hrsg.): *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen.* Campus Verlag 1998.

Europäische Gemeinschaft (1998). Bericht der hochrangigen Arbeitsgruppe zu Fragen der Freizügigkeit.



Hofstede, Geert: *Cultures and Organisations – Software of the Mind.* McGraw-Hill 1997.

Kristensen, Søren: „Mobilität als Lernprozess“. In: Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“ Nr. 16, Januar – April 1999/I.

Kristensen, Søren und Schultz-Hansen, Anne: *Forberedelse til praktikophold i udlandet.* [= Vorbereitung auf einen Praktikumsaufenthalt im Ausland.] Ringsted, 1998.

Lave, Jean und Wenger, Etienne: *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge University Press 1999.

Miller, A., Watts, A.G. und Jamieson I. (Hrsg.): *Rethinking Work Experience.* Falmer Press 1991.

Wenger, Etienne: *Communities of Practice.* Cambridge University Press 1998.

Wordelmann, Peter (Hrsg.): *Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung.* W. Bertelsmann Verlag, 1995.

Berichte und gedrucktes Material von:

Leonardo-da-Vinci-Projekt DK/981/59005/PI/I.1.1.a/
FPI: Qualitätssicherung und Zertifizierung transnationaler Praktika

Leonardo-da-Vinci-Projekt F/96/1/o5350/PI/I.1.1.a/
FPI: Pädagogik und Qualitätskontrolle in transnationalen Unternehmenspraktika

4. FTE-Rahmenprogramm/Sozioökonomische
Schwerpunktforschung SOE2-CT97-2025: Work
experience as an education and training strategy:
new approaches for the 21st century



**Sabine
Manning**

WIFO Wissenschafts-
forum Bildung und
Gesellschaft e.V.,
Berlin



Was können wir aus der Anwendung von Doppelqualifikationsmodellen in Europa lernen?

Im Mittelpunkt des vorliegenden Artikels stehen die Lehren, die aus einem Prozess gegenseitigen Lernens gezogen werden können. Zur Analyse der Ergebnisse zweier europäischer Leonardo-da-Vinci-Projekte über Doppelqualifikationen stützt sich der vorliegende Artikel auf gemeinschaftliche Untersuchungen und das Prinzip des gegenseitigen Lernens. Im Folgenden werden einige der wichtigsten Schlussfolgerungen oder „Lehren“ bestimmt, die aus unterschiedlichen Modellen von Doppelqualifikationen abzuleiten sind.

Einleitung

Verschiedene europäische Partner haben im Rahmen der beiden Leonardo-da-Vinci-Projekte INTEQUAL und DUOQUAL (siehe Projektliste) Bildungsmodelle zum Erwerb von Doppelqualifikationen untersucht. Es handelt sich dabei um Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II, die berufliche und allgemeine Bildung miteinander verbinden und sowohl zu einer beruflichen Erstqualifikation als auch zur Hochschulreife führen. Die Doppelqualifikationsmodelle, die von den Partnern untersucht wurden, sind Modelle,

a) die sich auf einen großen Bildungsbereich erstrecken, wie z. B. die berufsbildende Oberstufe in der Tschechischen Republik, die Kurse der Berufsbildung in Portugal und die Berufsbildungsprogramme bzw. -zweige innerhalb des Gesamtschulsystems in Norwegen und Schweden;

b) die sich auf einzelne Kurse oder Befähigungsnachweise beziehen, z. B. das berufliche Bakkalaureat (Bac Pro) in Frankreich, die fortgeschrittene Stufe der allgemeinen beruflichen Qualifikation (GNVQ) in England, das Integrierte Multivalente Lyzeum in Griechenland, die höhere berufliche Sekundarbildung (MBO/BOL4) in den Niederlanden und die WiFi-Fachakademie Kurse in Österreich;

c) die Pilotprojekte innerhalb der nationalen Berufsbildungssysteme darstellen, wie die experimentelle Reform in Finnland und die Modellversuche in Deutschland (Bayern/Brandenburg).

Im Mittelpunkt des folgenden Artikels stehen die „Lehren aus dem Prozess gegenseitigen Lernens“, die aus diesen Modellen im Wege der Zusammenarbeit gezogen wurden. Dieses Verfahren der gemeinschaftlichen Untersuchung und des gegenseitigen Lernens wurde in einer Reihe von Leonardo-da-Vinci-Projekten entwickelt und durch begleitende Maßnahmen im Auftrag des Cedefop unterstützt. Anlässlich der Europäischen Berufsbildungskonferenz in Wien 1998 hieß es dazu: „Die entstehende Kultur des gegenseitigen Lernens verstärkt die Rolle der ‚Entwicklung komplementärer Bereiche innerhalb der Politikgestaltung‘ oder der ‚Veränderung bereits bestehender Strukturen im Hinblick auf die Integration von neuen Übergangsmodellen‘ oder der ‚Schaffung vergleichbarer Bedingungen, damit ähnliche Ideen innerhalb unterschiedlicher Systemumgebungen umgesetzt werden können“ (Kämäräinen, 1998).

Zu den Projekten, die diesen Ansatz als gemeinsames Ziel verfolgten, zählten EUROPROF, POST-16 STRATEGIES/SPENET (siehe Projektliste) und INTEQUAL/DUOQUAL. Das Konzept des gegenseitigen Lernens und die praktischen Erfahrungen, die während dieses Prozesses gewonnen wurden, sind in einer Reihe von Untersuchungen behandelt worden (Attwell 1997; Heidegger 1996, 2000; Kämäräinen 2000; Lasonen 1998; Lasonen & Manning 1998; Stenström 2000). Das im Zusammenhang mit den Projekten INTEQUAL/DUOQUAL angewandte Verfahren und die Ergebnisse des gegenseitigen Lernens werden im Folgenden un-

tersucht. Diese Untersuchung umfasst den methodischen Ansatz, die Analyse der gewonnenen Erfahrungen sowie Schlussfolgerungen.

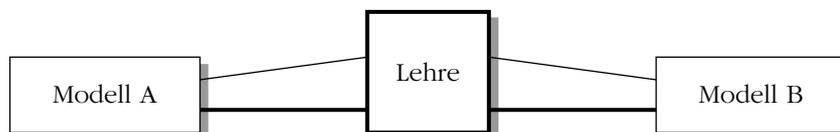
Ansatz

Die Partner hielten mehrere Sitzungen am Runden Tisch ab, um darüber zu diskutieren, was sie voneinander lernen könnten. Jeder Partner bestimmte die Stärken und Schwächen seines Modells und betrachtete die von anderen abgeleiteten Lehren im jeweiligen nationalen Kontext. Die Partner verfolgten während ihrer Diskussionen den konzeptionellen Ansatz, Erfahrungen auszutauschen, um voneinander zu lernen (Brown & Manning 1998; Manning 1997). Bei dieser Verfahrensweise wird davon ausgegangen, dass es keine allgemein gültigen Lehren gibt; Lehren sind immer kontextgebunden und stehen mit den Ausgangs- bzw. Zielmodellen in Zusammenhang, d. h. normalerweise wird eine Lehre aus einem Modell A gezogen, um in das eigene Modell B übernommen zu werden. Bei diesem Verfahren wird die Lehre sowohl von Eigenschaften des Modells A (z. B. gutes Beispiel) als auch von Aspekten des Modells B (z. B. Problem, das einer Lösung bedarf) bestimmt. Diese wechselseitige Beziehung wird natürlich auch noch von anderen Faktoren, wie z. B. den Vorstellungen und Erfahrungen des jeweiligen Partners, der die Lehren zieht, beeinflusst (siehe Kasten 1).

Geht man von unserer Leitfrage („Was können wir voneinander lernen?“) aus, liegt das Hauptaugenmerk auf den Lehren und weniger auf den einzelnen Modellen. Ziel ist es, interessante Lehren – darunter auch bewährte Verfahrensweisen – zu bestimmen, und nicht, die Modelle zu bewerten.

In der Abschlussdiskussion setzten die Partner die Projekterfahrung zu dem Potenzial von Doppelqualifikationen in Beziehung, das in einem Modell (Lasonen & Manning 1999) dargelegt wird. Dieses Modell verbindet drei Kriterien, die für die Qualität der beruflichen Bildung und ihr Ansehen im Vergleich zur allgemeinen Bildung von Belang sind: die Vermittlung persönlicher Kompetenz und die Förderung von Mobilität sowohl innerhalb

Kasten 1 Vergleichender Ansatz zum Prozess des gegenseitigen Lernens



des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt (siehe Kasten 2).

Die Lehren aus dem Prozess gegenseitigen Lernens, die von den Partnern länderübergreifend gezogen wurden, berücksichtigen implizit die nationalen Kontexte. Für eine vergleichende Untersuchung dieser Schlussfolgerungen muss aber der kontextuelle Rahmen von Doppelqualifikationen deutlicher herausgearbeitet werden. Auf der Grundlage einer Parallelstudie (Lasonen & Manning 1999) wurde eine Typologie von nationalen Rahmenbedingungen angewandt, die die grundlegende Beziehung zwischen Bildung und Arbeit definiert. Dabei wurden die folgenden drei Grundtypen von nationalen Rahmenbedingungen unterschieden (siehe Kasten 3):

a) Typ I: eine eher enge Beziehung zwischen dem Bildungswesen und dem Arbeitsmarkt, auf der Grundlage eines Bildungssystems mit vorgegebenen Bildungswegen und einer Qualifikationsstruktur, die für den Eintritt ins Erwerbsleben entscheidend ist;

b) Typ II: eine eher lockere Beziehung zwischen dem Bildungswesen und dem Arbeitsmarkt, die sich durch eine überwiegend schulische Berufsausbildung mit einer breiten Spezialisierung und einer anschließenden „Ausbildung am Arbeitsplatz“ auszeichnet;

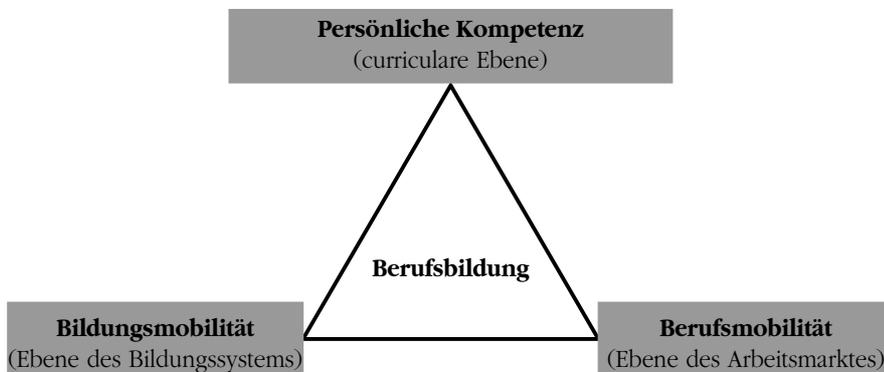
c) Typ III: eine gemischte Beziehung zwischen Bildungswesen und dem Arbeitsmarkt, bei der sowohl die schulische Berufsausbildung mit breiter Spezialisierung als auch die betriebliche Ausbildung/Lehre mit unterschiedlichen Beschäftigungsmustern vorkommt.

„Die Lehren aus dem Prozess gegenseitigen Lernens, die von den Partnern länderübergreifend gezogen wurden, berücksichtigen implizit die nationalen Kontexte. Für eine vergleichende Untersuchung dieser Schlussfolgerungen muss aber der kontextuelle Rahmen von Doppelqualifikationen deutlicher herausgearbeitet werden. (...) eine Typologie von nationalen Rahmenbedingungen (wurde) angewandt, die die grundlegende Beziehung zwischen Bildung und Arbeit definiert.“



Qualitätskriterien der beruflichen Bildung

Kasten 2



Die gewonnenen Erfahrungen werden für jede Frage entsprechend den nationalen Rahmenbedingungen der betreffenden Modelle bewertet.

Qualitätskriterien für Doppelqualifikationen

Während der Diskussion am Runden Tisch wurden die Partner gefragt, wie erfolgreich die Modelle ihrer Meinung nach hinsichtlich des Erreichens von Qualität gemessen an den drei Kriterien (persönliche Kompetenz, Bildungsmobilität, Berufsmobilität) seien. Jeder Partner beschäftigte sich mit der Frage mit Blick auf das jeweils eigene Modell, ohne einen Vergleich mit anderen Modellen zu ziehen. Für die Bewertung schlugen die Partner drei Alternativen vor: das Erreichen von Qualität; das Nichterreichen von Qualität; keine Veränderung.

Typologie der nationalen Rahmenbedingungen

Kasten 3

| Beziehung zwischen Bildung und Arbeit | Land |
|---------------------------------------|---|
| Typ I = eher eng | Dänemark, Deutschland, Niederlande, Österreich, Tschechische Republik |
| Typ II = eher locker | Schweden |
| Typ III = gemischt | England, Finnland, Frankreich, Griechenland, Norwegen, Portugal |

Die Beurteilung der Qualität von Doppelqualifikationen anhand der drei Kriterien fiel am Ende der Diskussion am Runden Tisch insgesamt positiv aus (von neun Modellen erhielten sieben eine positive Beurteilung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs und der Bildungsmobilität, sechs der Modelle erhielten eine positive Bewertung für die berufliche Mobilität). Trotzdem sollten Vergleiche zwischen den Modellen nur mit Vorsicht angestellt werden. Da sich die Frage auf die spezifischen Modelle bezog, bewerteten die Partner diese in ihrem nationalen Kontext und nicht im Hinblick auf eine vergleichende Untersuchung. Ihre Beurteilungen spiegeln daher nationale Maßstäbe und Erwartungen wider, die sich in Bezug auf die Länder und die jeweiligen Modelle erheblich voneinander unterscheiden können.

„Insgesamt erfüllen Doppelqualifikationen potenziell die Kriterien, die für die hohe Qualität und das Ansehen von beruflicher Bildung festgelegt wurden; sie vermitteln persönliche Kompetenz und erleichtern die Mobilität sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt (...).“

Analyse

Die Ergebnisse der Diskussionen am Runden Tisch über Lehren aus dem Prozess gegenseitigen Lernens werden auf der Grundlage der folgenden vier Fragen untersucht:

- Inwieweit erfüllen die Doppelqualifikationsmodelle die drei Qualitätskriterien (persönliche Kompetenz, Bildungsmobilität, Berufsmobilität)?
- Welche Probleme tauchen in allen Doppelqualifikationsmodellen auf?
- Welche Lehren lassen sich zwischen Doppelqualifikationsmodellen ziehen?
- Welche Beispiele von bewährten Verfahrensweisen können bei Doppelqualifikationsmodellen ermittelt werden?

Wenn z. B. der niederländische Experte ausgehend von sehr hohen Anforderungen die im Rahmen des MBO/BOL4-Modells entwickelte Kompetenz als nicht erfolgreich bewertet, so bedeutet dies keineswegs, dass dieses Modell eine „geringere Qualität“ bei der Entwicklung von Kompetenz aufweist als die übrigen Modelle, die als erfolgreich eingestuft wurden.

Gleichwohl entspricht die insgesamt positive Bewertung dem Ergebnis der vergleichenden Studie im Zusammenhang mit



der DUOQUAL-Untersuchung (Manning 1998). Insgesamt erfüllen Doppelqualifikationen potenziell die Kriterien, die für die hohe Qualität und das Ansehen von beruflicher Bildung festgelegt wurden; sie vermitteln persönliche Kompetenz und erleichtern die Mobilität sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt (Lasonen & Manning 1999). Eine Bewertung auf der Grundlage der Qualitätskriterien schließt zumindest aus Sicht der einzelnen Partner eine generelle Unterscheidung zwischen „starken“ und „schwachen“ Modellen oder zwischen „Lieferanten“ und „Empfängern“ von „Lehren“ aus. Der Prozess des gegenseitigen Lernens hängt mit einer viel differenzierteren Analyse und Wahrnehmung der Stärken und Schwächen der Modelle zusammen, die in den folgenden beiden Abschnitten aufgegriffen werden.

Probleme im Zusammenhang mit Doppelqualifikationen

Nachdem sie den Erfolg ihrer Modelle beurteilt hatten, wurden die Partner nach Problemen im Zusammenhang mit den Doppelqualifikationsmodellen gefragt. Diese Frage bezieht sich ebenfalls auf die einzelnen Modelle, doch regt sie eine Auseinandersetzung mit spezifischen und allgemeinen Aspekte an.

Die Schwierigkeiten, die von den Partnern angesprochen wurden, weisen über einzelne Modelle und nationale Rahmenbedingungen hinweg eine auffallende Ähnlichkeit auf. Sie betreffen vor allem die Frage, wie eine echte Integration von beruflichen und allgemein bildenden Inhalten in das Curriculum und den Lernprozess erreicht werden kann. Vor allem gibt es in mehreren Modellen (Finnland, Griechenland, Niederlanden, Norwegen, Portugal, Schweden, Tschechische Republik) Spannungen zwischen pädagogischen Innovationen auf der einen Seite und der traditionellen Trennung zwischen der schulisch-akademischen und der berufsbildenden Sphäre (in puncto Institutionen, Verwaltung, Qualifikationsstrukturen, Lehrpersonal) auf der anderen. Das Fehlen von (außerschulischer) betrieblicher Ausbildung wurde ebenfalls als großer Nachteil empfunden (Norwegen, Portugal, Schweden, Tschechische Republik). Die Integration von Theorie und Praxis im Unterrichts- und Arbeits-

alltag wird als eine Herausforderung betrachtet (Norwegen). Der Verpflichtung zum Selbstlernen könnte eine atomistische Bewertung im Wege stehen (England).

Obwohl einige Modelle (Deutschland, Finnland und Österreich) in Bezug auf die Qualitätskriterien als erfolgreich bewertet wurden, gewähren sie lediglich einen beschränkten Zugang. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf generelle Bedenken, die zu Doppelqualifikationen geäußert wurden. Angesichts der vielfältigen Probleme, die beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt auftreten, von denen eine große Zahl junger Menschen betroffen ist, erweisen sich doppelt qualifizierende Bildungsgänge tatsächlich als selektiv, weil sie schwache Schüler außen vor lassen. Die Herausforderung für die Bildungspolitik besteht darin, sicherzustellen, dass Doppelqualifikationsmodelle Teil von transparenten und flexiblen Systemen sind, dass sie von allen Stufen des Bildungssystems aus zugänglich sind und dabei den Zugang zu weiterführenden Bereichen des Berufsbildungssystems gewährleisten (siehe Lasonen & Manning 1999).

Lehren aus verschiedenen Doppelqualifikationsmodellen

Die Auseinandersetzung mit Problemen in den einzelnen Ländern ging schließlich in einen gemeinsamen Lernprozess über. Dieser wurde weitergeführt, indem man sich mit der Frage auseinandersetzte, welche Ansätze von anderen Modellen eine eingehendere Betrachtung wert seien. Insgesamt wurden 29 Lehren für 11 Modelle (die neue Ansätze brauchten oder wünschten) gezogen; 44 Mal wurde auf 11 Modelle (die Ansätze zu Verfügung stellten) Bezug genommen. Auf bestimmte Punkte sollte in diesem Zusammenhang näher eingegangen werden.

Während des Prozesses des gegenseitigen Lernens befassten sich die Partner hauptsächlich mit curricularen Aspekten (26 Lehren), hingegen kaum mit der Bildungs- und Berufsmobilität. Teilweise mag dies auf den Schwerpunkt der Projektpartnerschaft zurückzuführen sein, der auf curricularen Aspekten und Lernprozessen lag.

„Die Schwierigkeiten (...) betreffen vor allem die Frage, wie eine echte Integration von beruflichen und allgemein bildenden Inhalten in das Curriculum und den Lernprozess erreicht werden kann. Vor allem gibt es (...) Spannungen zwischen pädagogischen Innovationen auf der einen Seite und der traditionellen Trennung zwischen der schulisch-akademischen und der berufsbildenden Sphäre (...) auf der anderen.“

„Angesichts der vielfältigen Probleme, die beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt auftreten, von denen eine große Zahl junger Menschen betroffen ist, erweisen sich doppelt qualifizierende Bildungsgänge tatsächlich als selektiv, weil sie schwache Schüler außen vor lassen. Die Herausforderung für die Bildungspolitik besteht darin, sicherzustellen, dass Doppelqualifikationsmodelle Teil von transparenten und flexiblen Systemen sind, dass sie von allen Stufen des Bildungssystem aus zugänglich sind und dabei den Zugang zu weiterführenden Bereichen des Berufsbildungssystems gewährleisten (...).“

**Kasten 4****Lehren aus Doppelqualifikationsmodellen**

- Kombination fachlicher und allgemeiner Lehrinhalte im Curriculum (Deutschland, Niederlande);
- Integration allgemeiner und beruflicher Fächer (Griechenland);
- Angebot an praktischem arbeits- und berufsbezogenem Lernen als Grundlage für theoretisches Lernen (Deutschland);
- Ermöglichung einer betrieblichen Lehre als fakultatives berufliches Ausbildungspraktikum (Norwegen);
- Angebot eines schrittweisen Zugangs zur Spezialisierung nach einer Baumstruktur (Norwegen);
- Vorbereitung auf soziale Teilhabe und staatsbürgerliches Bewusstsein (Deutschland, Frankreich, Norwegen, Schweden);
- Flexibilität bei der Planung der Curricula für die Schüler (Schweden);
- Ermöglichung einer Vielfalt der Lernstile (England);
- mündliche Prüfungen, die eine synoptische Bewertung ermöglichen (Tschechische Republik);
- gewisser Spielraum bei den Ausbildungszeiten (England, Niederlande);
- Angebot eines flexiblen modularen Systems (England);
- Zusammenarbeit von allgemein bildenden und berufsbildenden Einrichtungen (Finnland);
- Angebot von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen in einer Bildungseinrichtung (England; Norwegen);
- Angebot von beruflichen Bildungsgängen unterschiedlicher Stufen in einer Bildungseinrichtung (Niederlande);
- Entwicklung von beruflichen Bildungsgängen zum Erwerb höherer beruflicher Qualifikationen für niedriger qualifizierte Personen (Österreich, Frankreich);
- Angebot einer höheren doppelt qualifizierenden Ausbildung für Absolventen einer betrieblichen Lehre (Österreich; Deutschland);
- Ausbilderschulung für integrative Kurse (Norwegen);
- Bereitstellung finanzieller Mittel für Firmen, die betriebliche Ausbildungen bzw. Praktika veranstalten (Norwegen).

rend das Zusammenpassen von erkannten Problemen und ins Auge gefassten Lösungen kaum überrascht, sind die Ausnahmen nicht weniger aufschlussreich. Einerseits mögen einige Probleme typisch für bestimmte nationale Rahmenbedingungen sein, oder sie wurden nur im nationalen Kontext erkannt. Auf jeden Fall werden Problemlösungen zunächst im nationalen Umfeld gesucht. Andererseits könnten einige Lehren durch die Ermittlung der Vorteile fremder Modelle inspiriert worden sein, indem diese zu den Begrenzungen und Schwächen oder Ausrichtungen des eigenen Modells in Beziehung gesetzt wurden.

Lehren wurden sowohl zwischen Modellen mit unterschiedlichen nationalen Merkmalen gezogen (27 Verweise) als auch zwischen Modellen desselben Grundtyps (17 Verweise). Der Umfang des Lernprozesses untermauert die Annahme, dass gegenseitiges Lernen insbesondere im Hinblick auf curriculare Aspekte nicht durch Unterschiede zwischen den Systemen eingeschränkt wird.

Es wurde auf jeden der drei Grundtypen Bezug genommen, in den meisten Fällen auf die Modelle aus Deutschland, Norwegen, England und Österreich. Diese Wahl mag teilweise auf die innovativen Ansätze innerhalb dieser Modelle zurückzuführen sein, die das Interesse geweckt haben. Ein anderer Grund ist wahrscheinlich die implizite Richtung des Lernprozesses innerhalb der Partnerschaft: Das erste Projekt (INTEQUAL) hat die Grundlagen für das Multiplikatorprojekt (DUOQUAL) geschaffen, und viele Erfahrungen daraus (darunter die der vier obengenannten Modelle!) flossen in die erweiterte Partnerschaft ein.

Eine eingehendere Betrachtung des Inhaltes der Schlussfolgerungen zeigt, dass Ansätze zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, zur Bewertung von Kompetenzen und zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Institutionen der Arbeitswelt im Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses stehen. Diese curricularen Aspekte sind von zentraler Bedeutung für doppelt qualifizierende Abschlüsse, weil sie die Voraussetzungen für die Bildungs- und Berufsmobilität schaffen. Die wichtigsten Ansätze, die als „Lehren“ aus den

Es gibt aber noch fundamentalere Gründe. Die gemeinschaftliche Untersuchung der Doppelqualifikationen hat gezeigt, dass das Curriculum und die Lernprozesse für Reformvorhaben und Modellversuche von zentraler Bedeutung sind. Außerdem sind diese Aspekte für den Erfolg der Modelle entscheidend, auch im Hinblick auf die Bildungs- und Berufsmobilität der Teilnehmer. Darüber hinaus werden curriculare Aspekte in der Regel weniger durch die nationalen Rahmenbedingungen der Modelle bestimmt als Fragen der Mobilität, die eng mit dem Bildungssystem bzw. mit dem Arbeitsmarkt zusammenhängen.

Die meisten Lehren, die aus anderen Modellen gezogen wurden, beziehen sich auf Probleme, die in den eigenen nationalen Modellen ermittelt wurden. Wäh-



einzelnen Modellen betrachtet wurden, sind in Kasten 4 wiedergegeben.

Diese Ansätze sind natürlich ein integraler Bestandteil der einzelnen Modelle und ihres jeweiligen nationalen Kontextes. Sie können nicht auf irgend ein anderes Modell „übertragen“ werden oder als „Zutaten“ zusammengestellt werden, um ein anderes Modell zu verbessern oder zu erneuern. Trotzdem können die konzeptionellen Ideen, die dahinter stehen, und die Verfahrensweisen, die sie verkörpern, auf jeden Fall eine neue Betrachtungsweise der betreffenden Probleme in den übrigen Modellen begünstigen.

„Bewährte Verfahrensweisen“ in Doppelqualifikationsmodellen

Die Bezugnahmen auf interessante Ansätze in anderen Modellen sind ebenfalls ein Beweis für den Erfolg von Doppelqualifikationen, auch wenn dieser vom jeweiligen Ausgangspunkt des Lernprozesses abhängt. Um eine umfassendere Darstellung der positiven Erfahrungen zu ermöglichen, wurden die Partner gefragt, was ihrer Meinung nach in ihren Doppelqualifikationsmodellen gut funktioniert. Ihre Beurteilung vervollständigt nicht nur die vorangegangene Suche nach Ansätzen in anderen Modellen, sondern ermöglicht auch eine Darstellung von „bewährten Verfahrensweisen“, die weitere Anreize für die übrigen Modelle bieten könnten.

Die Bewertung dessen, was in einem bestimmten Modell gut funktioniert, bezieht sich meistens auf den nationalen Kontext und stellt doppelt qualifizierende Bildungsgänge konventionellen beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen der Sekundarstufe II in den betreffenden Ländern gegenüber. Die Beispiele für „bewährte Verfahrensweisen“ beziehen sich daher auf nationale Modelle und die landesinternen Berufsbildungsdiskussionen. Dies unterscheidet die „bewährten Verfahrensweisen“ von den „Lehren“ (Kasten 4), die sich auf ausgewählte Themen oder Probleme in anderen Modellen beziehen. Darüber hinaus beziehen sich die „bewährten Verfahrensweisen“ eher auf das, was wirklich gut funktioniert, und stützen sich dabei auf interne Untersuchungen und Bewertungen, wohingegen die „Lehren“ sich sowohl auf praktische

„Bewährte Verfahrensweisen“ in Doppelqualifikationsmodellen

Kasten 5

Curriculum/Kompetenzentwicklung

- breit gefächertes Angebot an allgemeinen und grundlegenden beruflichen Inhalten der Bildungsgänge (Tschechische Republik);
- Integration von beruflichen und allgemeinen Lernzielen/Lerninhalten (Deutschland, Griechenland);
- Flexibilität der Ausbildungszeiten (Finnland);
- Schwerpunkt auf Arbeitsalltag im Unterricht und Pädagogik für neue Kompetenzen (Norwegen);
- Dynamisierung und Innovation in den Schulen (Portugal);

Bildungssystem/Bildungsmobilität

- Teilnahme einer großen Altersgruppe (Norwegen, Schweden, Tschechische Republik);
- Attraktivität für besonders leistungsstarke Schüler (Deutschland, Finnland);
- einheitliche Abschlüsse für unterschiedliche doppelt qualifizierende Bildungsgänge (Österreich);
- Förderung der Bildungsmobilität zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen (Finnland);
- weiterführende Ausbildungsgänge, die für den Zugang zur tertiären Bildung qualifizieren (England);

Arbeitsmarkt/Berufsmobilität

- enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft (Deutschland);
- sozialer Aufstieg und Beschäftigungsfähigkeit durch Erwerb eines Berufsbefähigungszeugnisses (Portugal);
- betriebliche Ausbildung als entscheidender Faktor für eine spätere Anstellung (Schweden);

Bildungs- und Berufsmobilität

- Kombination unterschiedlicher Arten von Doppelqualifikationen für individuelle Zielgruppen (Tschechische Republik);
- Zugang zum tertiären Bildungsbereich und Eintritt in die berufliche Praxis (Finnland, Griechenland, Niederlande);
- gemeinsame Verantwortung der Schulbehörden und der Organisationen der Arbeitswelt (Norwegen).

Erfahrungen als auch auf konzeptionelle Ansätze beziehen können.

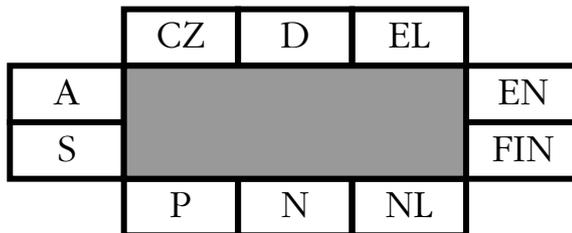
Die meisten „bewährten Verfahrensweisen“, die in Doppelqualifikationsmodellen ermittelt wurden, sind in Kasten 5 entsprechend den drei Qualitätskriterien



Bewertung von Modellen

Kasten 6

Als Vorbereitung für den Runden Tisch über den Prozess gegenseitigen Lernens bewerteten die Partner ihre Doppelqualifikationsmodelle in den folgenden Ländern:



Jeder Partner beantwortet hierzu drei Fragen:

1. Was funktioniert gut in diesem Modell?
2. Welches sind die Probleme dieses Modells?
3. Was kann aus anderen Modellen gelernt werden?

<<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/less-ass.htm>>

nerschaft werden in einer Wissensbank vorgestellt, die über die Homepage des Wissenschaftsforums Bildung und Gesellschaft, WIFO, Berlin, zugänglich ist. (<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>). Die elektronische Datenbank wurde im Verlauf des Projekts erstellt; sie soll den Partnern als gemeinsame Informationsquelle zur Verfügung stehen, gleichzeitig aber auch zur Verbreitung der Projektergebnisse einer größeren Öffentlichkeit zugänglich sein. Besondere Anstrengungen wurden unternommen, um den Lernprozess „sichtbar“ zu machen. In dem Bereich, der den „Lehren aus dem Prozess gegenseitigen Lernens“ gewidmet ist, wird zunächst die in den Sitzungen am Runden Tisch festgelegte Methodik erläutert, danach folgt eine strukturierte Bewertung der einzelnen Modelle (siehe Kasten 6) und schließlich die Zusammenfassung der Ergebnisse der Diskussion am Runden Tisch.

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse des Prozesses des gegenseitigen Lernens stützen die Hypothesen, die zu einem früheren Zeitpunkt des Partnerschaftsprojekts gemacht wurden, insbesondere:

a) dass Doppelqualifikationen potenziell die Kriterien erfüllen, die für das hohe Ansehen der Berufsbildung festgelegt wurden: Sie vermitteln persönliche Kompetenz und erleichtern die Mobilität, sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt. Sowohl die Beurteilung durch die Partner am Runden Tisch als auch die Beiträge in der detaillierten vergleichenden Untersuchung der Modelle (Manning 1998) stützen diese Hypothese. Doppelqualifikationen erfüllen die Qualitätskriterien nicht nur potenziell, sondern weitgehend auch faktisch; gleichzeitig weisen sie ein beträchtliches Potenzial für Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Verbesserungen auf;

b) dass es viele Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches und -transfers über einzelne Modelle und nationale Systeme hinweg gibt. Die abschließende Diskussion am Runden Tisch hat diese Annahme mehrfach bestätigt. Es wurde deutlich, dass sich curriculare Ansätze, ins-

zusammengefasst (siehe die in Klammern aufgeführten Länder).

Die obige Darstellung der „bewährten Verfahrensweisen“ entspricht zum Teil den Beispielen, die im Zusammenhang mit den Lehren (siehe Kasten 4) angeführt wurden, eröffnet aber ein breiteres Spektrum an positiven Erfahrungen. Der Nachweis von „bewährten Verfahrensweisen“ bezieht sich auf alle Qualitätskriterien: das Erlangen von Kompetenz und das Erreichen von Bildungs- und Berufsmobilität. Dies ist wichtig zur Untermauerung der Annahme, dass Doppelqualifikationen die Qualitätskriterien der Berufsbildung erfüllen. Außerdem konnten „bewährte Verfahrensweisen“ in allen Modellen, die innerhalb des Projektes untersucht wurden, ermittelt werden. Dabei haben die Beiträge der neu hinzugekommenen Modelle (Finnland, Griechenland, Portugal und Tschechische Republik) die Erfahrungen der Partnerschaft in Bezug auf Doppelqualifikationen besonders bereichert.

Vorstellung der Ergebnisse

Der Prozess und die Ergebnisse des gegenseitigen Lernens innerhalb der Part-



besondere die Entwicklung von Kompetenzen, für das Verfahren des gegenseitigen Lernens über nationale Modelle hinweg besser eignen als Themen, die sich auf Bildungsgänge oder berufliche Laufbahnen beziehen (welche stärker im nationalen Kontext verankert sind). Dabei sollte berücksichtigt werden, dass sich der „Erfahrungsaustausch und -transfer“, wie er beim Prozess des gegenseitigen Lernens innerhalb der Partnerschaft praktiziert wird, auf die konzeptionelle Ebene beschränkt, während

die praktischen Implikationen offen bleiben.

Die aus der Partnerschaft gezogenen Lehren sollen auf nationaler und europäischer Ebene in einer eingehenderen Diskussion mit politischen Entscheidungsträgern, praktisch Tätigen und Berufsbildungsforschern aufgegriffen werden. Die umfassenden Ergebnisse, die in der DUOQUAL-Wissensbank dargestellt sind (Manning 1999), können diesen Prozess des kontinuierlichen Lernens unterstützen.

Literaturhinweise

Attwell, G. (1997). Towards a community of practice for vocational education and training professionals. In: A. Brown, *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Hämeenlinna: Universität Tampere (S. 3–11).

Brown, A. & Manning, S. (Hrsg.) (1998). *Qualifications for employment and higher education: a collaborative investigation across Europe*. Hämeenlinna: Universität Tampere (Ammattikasvatussarja; 18).

Heidegger, G. (1996). *New forms of basic and further education of professionals for vocational education and training*. EUROPAPROF-Arbeitspapier. Bremen: Institut Technik und Bildung.

Heidegger, G. (2000). *Future trends in European vocational education*. In: M.-L. Stenström & J. Lasonen, *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institut für pädagogische Forschung, Universität Jyväskylä (S. 266–279).

Kämäräinen, P. (1998). What kind of key qualifications should be integrated to curricula in the near future according to a „horizontal approach“? In: *Development of vocational qualifications and competencies*, Europäische Berufsbildungskonferenz, Grundlagendokumente, 3. und 4. Juli 1998, Wien, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (S. 5–17).

Kämäräinen, P. (2000). Parity of esteem as a challenge to European cooperation as reflected in the POST-16 STRATEGIES/SPES-NET and INTEQUAL/DUOQUAL projects. In: M.-L. Stenström & J. Lasonen, *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institut für pädagogische Forschung, Universität Jyväskylä (S. 302–315).

Lasonen, J. (1998). Shared learning. In: J. Lasonen & M. Young (Hrsg.), *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Jyväskylä: Institut für pädagogische Forschung, Universität Jyväskylä (S. 169–185).

Lasonen, J. & Manning, S. (1998). Analysing strategies and qualifications in two Leonardo da Vinci research partnerships – issues of transnational research in collaboration. In: M. Mulder (Hrsg.), *Vocational Education and Training Research: Proceedings of the vocational education and training NET program at the ECER conference on 17–20 September 1998 in Ljubljana, Slovenia* (S. 1–7).

Lasonen, J. & Manning, S. (1999). *How to improve the standing of vocational as against general education – a comparative investigation of strategies and qualifications across Europe*. Jyväskylä: Institut für pädagogische Forschung, Universität Jyväskylä; Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (auch erschienen in: *Training in Europe*. Berufsbildungsforschungsbericht des Cedefop. Hintergrundbericht).

Manning, S. (Hrsg.) (1996). *Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education: A Comparative Investigation of Innovative Schemes in Seven European Countries*. INTEQUAL Report I. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO).

Manning, S. (Hrsg.) (1997). *Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education: A Collaborative Investigation of Selected Issues in Seven European Countries*. INTEQUAL Report II. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO).

Manning, S. (Hrsg.) (2000). *Dually-oriented qualifications: a knowledge base related to the Leonardo da Vinci projects INTEQUAL/DUOQUAL*. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO). Internet: <<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>> (erstmalig eingerichtet am 14. August 1999).

Stenström, M.-L. (2000). Impacts of and experiences from the SPES-NET project. In: M.-L. Stenström & J. Lasonen, *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institut für pädagogische Forschung, Universität Jyväskylä (S. 253–257).



Projekte

(1) **EUROPAPROF** / Leonardo-da-Vinci-Erhebungen und -Analysen (1995–1997).

Titel: Neue Formen der Grundausbildung und Weiterbildung für Spezialisten der Erstausbildung und Weiterbildung.

(2) **INTEQUAL** / Leonardo-da-Vinci-Erhebungen und -Analysen (1995–1997).

Titel: Der Erwerb integrierter Qualifikationen für Beruf und Studium – eine Untersuchung innovativer Ansätze in sieben europäischen Ländern.

(3) **DUOQUAL** / Leonardo-da-Vinci-Multiplikatorprojekt (1997–2000) auf der Grundlage von INTEQUAL.

Titel: Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education – applying a pattern of comparative investigation across European countries. (Doppelqualifikationen für den Zugang zur Beschäftigung und zur Hochschule – Anwendung eines vergleichenden Forschungsansatzes auf verschiedene europäische Länder)

Koordinatorin (INTEQUAL/DUOQUAL): Sabine Manning, Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO), Berlin.

Partner (IQ = INTEQUAL; DQ = DUOQUAL):

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (BIAT), Universität Flensburg, Deutschland (DQ);

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ), Marseille, Frankreich (IQ);

Cooperativa Marcella, Lurago Marinone, Italien (DQ);

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Ciências da Educação (Fakultät der Wissenschaften und der Technologie – Erziehungswissenschaften), Neue Universität Lissabon, Monte de Caparica, Portugal (DQ);

Høgskolen i Akershus – HIAK (Hochschule Akershus), Bygdøy, Norwegen (IQ/DQ);

Institut for uddannelsesforskning (Institut für Bildungsforschung), Universität Roskilde, Roskilde, Dänemark (DQ);

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien, Österreich (IQ/DQ);

Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Paris, Frankreich (DQ);

Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen, Deutschland (IQ/DQ);

Institute for Employment Research (IER), Universität Warwick, England (IQ/DQ);

Lärarhögskolan i Stockholm (Pädagogische Hochschule Stockholm), Stockholm, Schweden (IQ/DQ);

Koulutuskeskus tutkimuslaitos/Pedagogiska forskningsinstitutet (Institut für pädagogische Forschung), Universität Jyväskylä, Finnland (DQ);

Pädagogisches Institut, Bildungsministerium, Athen, Griechenland (DQ);

SCO Kohnstamm Instituut, Universität Amsterdam, Niederlande (IQ/DQ);

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), München, Deutschland (IQ/DQ);

Universität Surrey, Surrey, England (IQ);

VÚO_ (Forschungsinstitut für berufliche Bildung), Prag, Tschechische Republik (DQ).

Autoren der INTEQUAL/DUOQUAL Wissensbank (Manning 2000)

<<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>>

Göran Arman, Tor Bergli, Rainer Bremer, Alan Brown, Elly de Bruijn, Henri Eckert, Lourenço Frazão, Robert Höghliem, Knud Illeris, Gerald Heidegger, Pekka Kämäräinen, Jean-Louis Kirsch, Anna Konopásková, Werner Kusch, Lillian Larsen, Anne Lazar, Kveta Lejcková, Owe Liljefelt, Sabine Manning, Loukia Marneli, Trudy Moerkamp, Teresa Oliveira, Stamatis Paleocrassas, Fátima Santos, Monika Thum-Kraft, Petr Viceník, Maarit Virolainen, Eva Voncken, Stella Zacharia.

(4) **POST-16 STRATEGIES**



Praktische Erfahrungen auf dem Weg zu einem Lernen für die Zukunft



Klaus Halpapp

Leitender Regierungsschuldirektor a. D. bei einer Bezirksregierung in Nordrhein-Westfalen

Einleitung

Die Studiengruppe Allgemeine und berufliche Bildung der Europäischen Gemeinschaften hat 1997 „die Professionalisierung und die Vorbereitung auf den Eintritt in eine komplexe, anspruchsvolle und sich schnell verändernde Arbeitswelt ... auf allen Stufen der Bildungssysteme“ als dritte grundlegende Funktion der Bildung neben der Entwicklung der Persönlichkeit und der Sozialisierung gefordert (Europäische Gemeinschaften 1997).

Nach Opaschowski (1999) sind „Kern-trends“ für die gesellschaftliche Entwicklung der westlichen Welt (einschließlich der USA und Japans) im nächsten Jahrzehnt richtungweisend. Im Folgenden werden einige für das Bildungssystem bedeutsame genannt und stichwortartig verkürzt erläutert:

a) Globalisierung: globale Verteilung der Arbeit – Rückgang der Arbeit im traditionellen Verständnis – Forderung: Erweiterung des Arbeitsbegriffs über die Erwerbsarbeit hinaus um humane und soziale Leistungen;

b) Dienstleistungen: Strukturwandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft auf informationstechnologischer Basis – Ausbau von Sicherheits-, Vorsorge- und Gesundheitswesen – Expansion erlebnisorientierter Freizeitgesellschaft (Tourismus, Medien u. a.);

c) Flexibilisierung: häufiger Wechsel der Arbeitstätigkeiten und des Arbeitsplatzes;

d) Überalterung: Ansteigen der Lebenserwartung in den westlichen Industrieländern bis Mitte des Jahrhunderts auf durchschnittlich 90 Jahre – Verdoppelung des

Anteils der über 60-Jährigen in Deutschland;

e) Individualisierung: Leitfigur des Industriezeitalters: „Arbeitnehmer“ – Leistungsziel der Zukunft: „Lebensunternehmer“;

f) Mediatisierung: weltweiter Durchbruch für das neue Massenmedium Internet.

Aus berufspädagogischer Sicht führen diese Trends zu einem veränderten und erweiterten Verständnis des Ziels beruflicher Bildung. In den 80er und 90er Jahren führten die Veränderungen in der Arbeitsorganisation der Industriegesellschaft zu einer bewussten Förderung von Schlüsselqualifikationen über die Fachkompetenz hinaus. Solche grundlegenden Kompetenzen „wie Flexibilität, Entschlusskraft, Unternehmungsgeist, Abstraktionsvermögen, Teamgeist und Lernfähigkeit (Selbstlernkompetenz)“ haben eine „Schlüsselrolle in der gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsorganisation“ (Europäische Kommission 1993). Diese Qualifikationen sind auch weiterhin unerlässliche Voraussetzungen zur Bewältigung einer Arbeitsaufgabe (Ott 1999). Eine 1998/1999 in Deutschland durchgeführte Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zum strukturellen Wandel der Arbeitswelt bestätigt dies: Im Vergleich zu 1991/1992 hat der Autonomiegrad bei der Arbeitsorganisation zugenommen, der Grad der Monotonie der Arbeit hat abgenommen, die Innovationsfähigkeit oder Kreativität als Arbeitsanforderung hat zugenommen (Dostal et al. 2000). Die genannten Qualifikationen sind für einen selbstständig handelnden Menschen darüber hinaus unabdingbar zur Bewältigung einer vollständigen Handlung in jeder Lebenssituation (vgl. Abbildung 1).

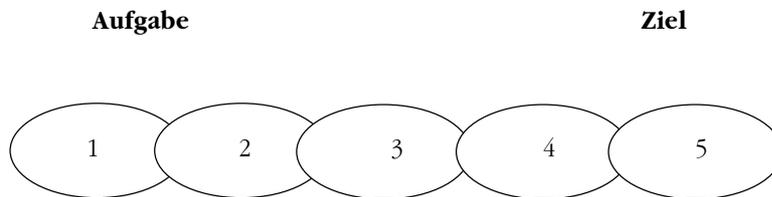
Eine Reihe von „Kern-trends“, die für die gesellschaftliche Entwicklung richtungweisend sind, führen zu einem erweiterten Verständnis des Ziels beruflicher Bildung. Der vorliegende Artikel beleuchtet drei Modellversuche in Deutschland, deren Ergebnisse auch für Länder mit anderen Ausbildungssystemen von Interesse sein können. Die Erfahrungen aus den Modellversuchen fließen in einen Entwicklungsprozess zur Gestaltung der Schule der Zukunft als einem „Haus des Lernens“ ein.

(¹) Von der Fließbandarbeit zur integrierten Werkstattfertigung. Von der isolierten kaufmännischen Sachbearbeitung zur komplexen Fallbearbeitung.



Modell einer vollständigen Handlung

Abb. 1



Phasen

- 1) Analyse der Aufgabe, möglicher Lösungen und handlungsrelevanter Bedingungen
- 2) Aktionsplan entwerfen (Zwischenziele und Arbeitsschritte)
- 3) Aktionsplan beurteilen und beschließen
- 4) Aktionsplan durchführen
- 5) Ergebnisse und Handlungsprozess überprüfen und evaluieren

setzt eine allgemeine Disposition zum sozialen Verhalten voraus, die u. a. durch „Einbindungen“ in einen großen Freundes- und Bekanntenkreis und in eine Kirche sowie durch einen höheren Bildungsabschluss gefördert werden.

Das „neue“ Bildungsziel lässt sich zusammenfassen als eine umfassende Handlungsfähigkeit im beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Leben. Dabei sind insbesondere wichtig:

- a) fachliche und berufsspezifische Fähigkeiten (Wissen, Fertigkeiten);
- b) Problemlösungsfähigkeit, insbesondere Analyse-, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit;
- c) Interaktionsfähigkeit, insbesondere Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit;
- d) Verantwortungsfähigkeit: eigen- und sozialverantwortliches Handeln.

Viele der genannten Trends waren bereits seit längerer Zeit erkennbar (vgl. zum Beispiel Europäische Kommission 1993). Durch die Entwicklung neuer Ausbildungskonzepte – gestützt durch zahlreiche Modellversuche³ – wurde in Deutschland versucht, die berufliche Bildung dieser Entwicklung anzupassen. Im Folgenden wird von einigen Modellversuchen und Folgemaßnahmen berichtet.⁴ Alle didaktischen Arbeiten beziehen sich auf Bildungsgänge im Lernort Schule.

Die Praxisberichte beschränken sich auf die Ergebnisse, die auch für Länder mit anderen Ausbildungssystemen von Interesse sein können. Die gewählten Überschriften kennzeichnen aus meiner Sicht wichtige Meilensteine auf dem Weg in die Zukunft beruflicher Bildung im Lernort Schule:

- a) Verknüpfung von Arbeiten und Lernen bei der Berufsausbildung;
- b) Qualifizierung der Lehrenden und Schaffung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen;
- c) neue Leistungen der Lehrenden und Lernenden.

Abschließend werden die erläuterten praktischen Erfahrungen zusammengefasst und um einige Aspekte zu wesentlichen Elementen eines Schulentwicklungsprozesses

Das erweiterte Verständnis der Aufgabe beruflicher Bildung bezieht sich unter der Leitmaxime „Qualifizierung zum lebenslangen Lernen“ auch auf Folgendes:

- a) nicht mehr nur für eine Erwerbsarbeit sollte ausgebildet werden, sondern auch für Arbeiten in humanen und sozialen Lebensbereichen – auch unbezahlte Tätigkeiten. In Deutschland gewinnt das so genannte Ehrenamt zunehmende Bedeutung;
- b) auch das Berufsbildungssystem muss sich der Herausforderung stellen, die Menschen zu qualifizieren, in der immer länger werdenden Phase nach der beruflichen Erwerbstätigkeit ihr Leben sinnerfüllt zu gestalten, denn Arbeit ist ein existenzieller Teil des menschlichen Lebens.

Aber nicht nur nach der Phase der Erwerbsarbeit, sondern bereits parallel dazu hat in dieser Lebensphase die so genannte (unbezahlte) Freiwilligenarbeit² große Bedeutung, was eine erstmals in Deutschland durchgeführte Repräsentativerhebung belegt (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2000). Danach sind 34% der über 14-Jährigen (das sind ca. 22 Millionen) freiwillig engagiert (bei den 14- bis 25-Jährigen sogar 37%). Die Bereitschaft zur Übernahme freiwilliger Aufgaben und Arbeiten

⁽²⁾ Zum Beispiel in den Bereichen Sport, Freizeit, Kultur, Schule, Soziales, Kirche, Politik, Jugendarbeit, Rettungsdienst usw.

⁽³⁾ Siehe hierzu die Veröffentlichungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, Anschrift: Hermann-Ehlers-Strasse 10, D-53113 Bonn.

⁽⁴⁾ An ihnen hat der Verfasser dieses Beitrages als Leiter oder wissenschaftlicher Begleiter mitgewirkt.



für die Schule der Zukunft als „Haus des Lernens“ erweitert.

Verknüpfung von Arbeiten und Lernen bei der Berufsausbildung

In Nordrhein-Westfalen können Schüler mit Fachoberschulreife in einer zweijährigen Berufsfachschule eine kaufmännische Grundbildung und den schulischen Teil der Fachhochschulreife erwerben.⁵ Diese Ausbildung an der „höheren Handelsschule“ war bis Mitte der 80er Jahre fast ausschließlich theoriebezogen. Ein stärkerer Praxisbezug der Ausbildung wurde unerlässlich, um die Berufsfachschüler durch eigenes Tun und damit durch eigene Erfahrungen effektiver lernen zu lassen.

In einem Modellversuch wurde von 1985 bis 1988 an vier Schulen erprobt, wie durch Arbeitslernen in einem Lernbüro dieses Ziel erreicht werden kann (Halfpap 1993a). Dazu wurden in den Schulen praxisgerechte Büros zum Planen, Ausführen und Beurteilen kaufmännischer Tätigkeiten eingerichtet. An einem Tag pro Woche arbeiteten und lernten die Schüler an typischen kaufmännischen Arbeitsplätzen in den Abteilungen eines Modellbetriebes: Einkauf, Verkauf, Lager, gegebenenfalls Fertigung, Buchhaltung, Personalwesen/allgemeine Verwaltung (vgl. Abbildung 2). Die kaufmännischen Arbeitstätigkeiten waren real, nur in Bezug auf den tatsächlichen Güteraustausch waren sie simuliert.⁶

Ein Modellbetrieb ist eine idealtypische Abbildung der Realität und schafft den Handlungsrahmen für das Arbeitslernen in der Schule – nicht nur im Lernbüro (deshalb der Doppelpfeil zu den Unterrichtsfächern in Abbildung 2.⁷ Das Arbeitslernen im Lernbüro lässt sich wie folgt kennzeichnen:

a) es wird nach didaktischen Grundsätzen mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad der Arbeitsaufgaben strukturiert, vor allem in Bezug auf die Komplexität der Arbeitsabläufe und der Informationsinhalte sowie in Bezug auf die Entscheidungsfreiräume der Lernenden bei der selbstständigen und kooperativen Planung und Gestaltung der Arbeitsprozesse;

Verbindungen zwischen Praxis und Theorie im Lernbüro

Kaufmännische Arbeitsplätze in realen Unternehmen

berufsbezogenes Lernen

Lernbüro eines Modellbetriebes

mit Abteilungen (Einkauf, Verkauf usw.)

theoriegebundenes Lernen

Unterrichtsfächer: Handel, Englisch, Gemeinschaftskunde, Deutsch usw.
< relevante Bildungsfächer >

Abb 2

b) es ist handlungsorientiertes Lernen mit hoher Lerneffizienz, weil es subjektorientiert, tätigkeitsstrukturiert, erfahrungsbezogen, interaktionsbetont und ganzheitlich ist. Der Lernende ist nicht mehr Konsument von Wissen, sondern muss seine Lernprozesse aktiv mitgestalten;

c) es erfordert ein verändertes Lehrerverhalten im Sinne interaktiver Partnerschaft: Lehrer arrangieren die Lernprozesse im „Team-Teaching“ als Berater und Helfer bei der Arbeits- und Lerntätigkeit der Lernenden;

d) es ist fächerverbindendes Lernen und erfordert eine enge Abstimmung mit dem fachbezogenen Lernen im Bildungsgang.

Inzwischen sind Lernbüros an allen Schulen Nordrhein-Westfalens, aber auch in anderen deutschen Bundesländern eingeführt worden⁸. Anstöße zur Einführung dieses Konzepts wurden in Ungarn und

⁽⁵⁾ Nach anschließender betrieblicher Ausbildung berechtigt die dann erworbene Fachhochschulreife zum Studium an einer Fachhochschule. Die Fachoberschulreife ist ein mittlerer Bildungsabschluss, der nach 10 Jahren an einer allgemein bildenden Schule erworben werden kann.

⁽⁶⁾ In Deutschland bestand damals keine Akzeptanz, in Schulen reale Betriebe zu gründen, die von Schülern geführt werden. Heute geschieht dies bereits vereinzelt.

⁽⁷⁾ Der Pfeil von den Unterrichtsfächern zum Lernbüro soll veranschaulichen, dass viele Unterrichtsfächer von der Lernbüro-Arbeit betroffen sind und hier verknüpft werden. Die Pfeilspitze zu den Unterrichtsfächern soll deutlich machen, dass die Daten des Modellbetriebes auch in den Unterrichtsfächern genutzt werden (sollten).

⁽⁸⁾ Vgl. zum Beispiel Achtenhagen/Schneider 1993.



neuerdings auch in Russland und in Polen gegeben. So wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB 1996) in zahlreichen Städten Mittel- und Osteuropas Modellzentren zur Berufsausbildung gefördert. Sie sind im kaufmännischen Bereich grundsätzlich mit Lernbüros ausgestattet. Im Rahmen dieses Projekts wird zum Beispiel ein Modellzentrum in Moskau von einer Schule unterstützt, die an dem genannten Modellversuch „Lernbüro“ in Nordrhein-Westfalen beteiligt war. In Polen gibt es „Modell-Lernbüros“ in Poznan und Koszalin. In den Republiken Estland, Lettland und Litauen wurden mit Unterstützung der zuständigen Ministerien in Deutschland und in den drei baltischen Staaten, des BIBB sowie von Instituten der Länder Hessen und Nordrhein-Westfalen Modellzentren der beruflichen Bildung entwickelt.⁹

Arbeitslernen in Lernbüros wurde in Nordrhein-Westfalen inzwischen auch auf andere Bildungsgänge übertragen, so zum Beispiel auf die Ausbildung zu Bürokauffleuten. In Modellbetrieben mit einer entsprechenden Fachraumausstattung wird an Schulen auch in anderen Bildungsgängen gearbeitet und gelernt, zum Beispiel bei der Ausbildung zu Fachkräften in Anwaltsbüros, Arzt- und Zahnarztpraxen, Spediteuren oder im Einzelhandel (Halfpap 1993b).

Qualifizierung der Lehrenden und Schaffung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen

In einem Transfer-Modellversuch „Lernbüro“ von 1992 bis 1995 im Land Brandenburg wurden die Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen aufgegriffen. Anfangs sechs Schulen des Landes wurden Lehrerteams qualifiziert, Lernbüro-Arbeit durchzuführen. Der Modellversuch (Halfpap, Oppenberg und Richter 1996) bezog sich auf die zweijährige vollzeitschulische Berufsausbildung zum Wirtschaftsassistenten. Je zwei Schulen wurden im ersten Jahr von einem Lehrerteam einer Partnerschule des Landes Nordrhein-Westfalen betreut. Nach einem Jahr erhöhte sich die Nachfrage nach dieser Ausbildung so stark¹⁰, dass dieser Bildungsgang

an weiteren Schulen angeboten wurde. Deshalb waren zum Abschluss des Modellversuchs 16 Schulen in Brandenburg beteiligt. Ein Jahr später hatten – gestützt durch weitere Fortbildungsmaßnahmen – mit einer Ausnahme alle 20 Schulen Lernbüros.

Dieser auch konzeptionell erweiterte Modellversuchsumfang stellte die vier Moderatorenteams (eine vierte Partnerschule konnte gewonnen werden) vor unerwartet hohe Anforderungen. Die Aufgabe war nur durch eine konsequent handlungsorientiert gestaltete Lehrerfortbildung als kooperative Selbstqualifizierung zu erfüllen.¹¹ Mehrmals im Jahr trafen sich nun die Teams benachbarter Schulen in Brandenburg zu einer einwöchigen Fortbildungsmaßnahme, die von den Lehrerteams aus Nordrhein-Westfalen moderiert wurde. Dabei ging es nicht um die Förderung von Fachwissen bei den Lehrern, sondern um die Förderung ihrer didaktischen Qualifikation und ihrer Teamfähigkeit in neuen Organisationsstrukturen.

So mussten sie lernen, integriertes Handlungslernen durch die Konstruktion von Handlungslernsituationen nach dem Modell einer vollständigen Handlung (Abbildung 1) zu gestalten. Dazu ist eine neue, sehr anspruchsvolle Planungskompetenz des Lehrers notwendig. Um umfassende Handlungsfähigkeit durch möglichst hohe Selbstorganisation des Lernens in Handlungslernsituationen zu fördern, muss der Lehrer vor allem die Lernumwelt und die Lernbedingungen so gestalten, dass die Lernenden ihre eigenen Lernprozesse planen und gestalten können.¹²

Die konsequente Umsetzung des Bildungsgangkonzepts im Land Brandenburg (und in Nordrhein-Westfalen) stellte weitere Herausforderungen an die Lehrenden und an das Schulmanagement. Das Bildungsgangkonzept besagt, dass der Bildungsgang zentrales Orientierungskriterium für die Gestaltung des Lernens und Lehrens in allen Fächern ist. An berufsbildenden Schulen gibt es sehr viele Bildungsgänge mit unterschiedlichen Abschlüssen (im Unterschied zum Beispiel zum Gymnasium mit nur einem Abschluss). Es ist wenig effektiv, interessant und zukunftsbedeutsam für die Lernenden, die sich für eine Berufsausbildung

⁽⁹⁾ Der Verfasser dieses Beitrages hat 1996 in Jurmala und Riga (Lettland) an einem Workshop mit Führungskräften und Mitarbeitern von Modellzentren zum Erfahrungsaustausch über den Entwicklungsstand der Berufsausbildung in diesen Ländern teilgenommen. Dabei wurde die Bedeutung der Lernbüro-Arbeit hervorgehoben, die aber durch Praktika in Betrieben ergänzt werden muss (Carl Duisberg Gesellschaft 1997).

⁽¹⁰⁾ Weil betriebliche Ausbildungsplätze im Rahmen der dualen Ausbildung nicht angeboten werden konnten.

⁽¹¹⁾ Dieses Lernkonzept für Erwachsene hat sich sehr bewährt. Somit kann Blaschke (1997, S. 17) entgegen werden, dass zumindest diese „Lern- und Lehrmethode für Erwachsene“ existiert und inzwischen vielfach praktiziert wird.

⁽¹²⁾ Auf die Verbesserung des Lernens durch die Stärkung des Lernumfeldes am betrieblichen Arbeitsplatz hat Onstenk (1995, S. 39) hingewiesen.



entschieden haben, eine Fremdsprache, Mathematik oder Wirtschaftslehre „als solche“ zu lernen. Vielmehr muss der Bezug dieses Faches zum Bildungsgang des Wirtschaftsassistenten oder zum Beispiel des Kaufmanns für Verkehrsservice transparent werden. Weiterhin ist ein inhaltlich und zeitlich abgestimmtes Lernen in den Fächern des Bildungsgangs lernfördernd, weil so leichter Zusammenhänge erkennbar und fächerverbindendes Lernen möglich ist. Diese Aufgabe können die Lehrer nur durch Teamarbeit (einschließlich „Team-Teaching“) leisten. Teamfähigkeit kann jedoch effektiv auch nur durch eigenes Tun, d. h. durch Arbeiten in Teams gefördert werden. Nach diesem Prinzip wurden die Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer strukturiert.

Die Umsetzung des Konzepts handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung und des sich aus ihm ergebenden Bildungsgangskonzepts hat wichtige Konsequenzen für das Schulmanagement.¹³

a) Durchführung von Bildungsgangkonferenzen mit den Lehrern aller Fächer des Bildungsgangs¹⁴ zur Erarbeitung der didaktischen Grobstruktur des Bildungsgangs. Lehrerteams erarbeiten danach eine didaktische Jahresplanung und fächerverbindende Handlungslernsituationen;

b) Einsatz der Lehrer als Teams im gleichen Bildungsgang über einen längeren Zeitraum. Sie organisieren ihre Arbeit weitgehend selbst (einschließlich der Verteilung der Unterrichtszeiten). Es werden nur die Jahresstunden je Fach und Lehrer vorgegeben;

c) Ausstattung der Unterrichtsräume so, dass kooperatives Lernen in Kleingruppen und alternierende Plenumsarbeit sowie Theorie und Praxis verzahnendes Lernen möglich sind (z. B. in Lernbüros und Werkstattlaboren).

Neue Leistungen der Lehrenden und Lernenden

In Schleswig-Holstein wurde von 1990 bis 1993 ein Modellversuch „Werkstattlabor“ durchgeführt.¹⁵ Im Mittelpunkt stand die Förderung von Schlüsselqualifikationen am Beispiel der CNC-Technik, und zwar

im Bildungsgang des technischen Berufs Zerspanungsmechaniker (Halfpap und Marwede 1994).¹⁶ Dabei ergab sich, dass die Förderung von Schlüsselqualifikationen (siehe oben) ein verändertes Verständnis von den Leistungen der Lehrenden und Lernenden erfordert, wovon im Folgenden berichtet wird.

Die Schüler hatten – unterstützt von einem Lehrerteam – weitgehend selbstständig eine komplex gestaltete Produktionsaufgabe in einem halben Jahr (pro Woche 1 Tag mit 8 Stunden) zu bearbeiten, und zwar in Werkstätten, den „Laboren“, eines in der Schule gegründeten Modellbetriebes.¹⁷ Die Ausstattung der Arbeitsräume (einschließlich einer umfangreichen Bibliothek) erleichterte das Arbeitslernen für den Einzelnen sowie in Klein- und Großgruppen. Lerninhalte aus den Fächern Fertigungs- und Prüftechnik, Technische Kommunikation, Werkstofftechnik, Maschinen- und Gerätetechnik, Betriebswirtschaftslehre, Gemeinschaftskunde wurden erarbeitet, z. B. beim Herstellen von „mitlaufenden Zentrierspitzen“ in der Vor- und Nachkalkulation, in der Arbeitsvorbereitung, im Programmierbüro, in der Fertigung und Kontrolle.

Die Lehrer führten über ihre Arbeit detailliert Protokoll. Einige wichtige Auswertungsergebnisse zur Lehrerqualifikation beim Arbeitslernen sind folgende:

a) Arbeitslernen stellt hohe Anforderungen an die Planungskompetenz (siehe oben) und Methodenflexibilität der Lehrer;

b) Lehrer müssen lernen, Schülerverhalten kriterienbezogen zu beobachten und Verhaltensqualifikationen bewusst zu fördern;¹⁸

c) Lehrer müssen selbst umfassende Handlungsfähigkeit mit den oben erläuterten Schlüsselqualifikationen praktizieren, gleichsam vorleben.

Wenn es gilt, die „neue“ Lehrerleistung zu evaluieren, ist zum Beispiel zu fragen: Hat der Lehrer die Handlungskompetenz der Lernenden umfassend gefördert? Konnte er Handlungslernsituationen – gegebenenfalls in Teamarbeit – schaffen und integriertes Handlungslernen ermöglichen?

⁽¹³⁾ Zur Hilfestellung bei der schulorganisatorischen Realisierung dieser Maßnahmen und zur Sicherung der Modellversuchsergebnisse wurden in Brandenburg mehrere Fortbildungsveranstaltungen für Mitglieder der Schulleitungen durchgeführt.

⁽¹⁴⁾ Als beratende Mitglieder sollten auch Vertreter der Schüler dieses Bildungsgangs und (in Berufsschulbildungsgängen) auch Vertreter der Ausbildenden in den Betrieben eingeladen werden.

⁽¹⁵⁾ Dieser Modellversuch hat zu vergleichbaren Konsequenzen für die Schulorganisation und das Schulmanagement geführt wie beim Modellversuch in Brandenburg.

⁽¹⁶⁾ Diese Erfahrungen flossen übrigens in den Modellversuch in Brandenburg ein.

⁽¹⁷⁾ Dies lässt erkennen, dass Erfahrungen aus dem Modellversuch „Lernbüro“ in Nordrhein-Westfalen eingeflossen sind.

⁽¹⁸⁾ Denn auch Sozialverhalten lässt sich auf der Schülerebene effektiv nur durch reflektiertes Tun lernen, indem zum Beispiel das Verhalten der Schüler mit ihnen kognitiv aufgearbeitet wird.



Die „neue“ Leistung der Lernenden besteht z. B. in der Fähigkeit zur Dokumentation der eigenen Arbeit, im Umgang mit Software und Maschinen, in Teamfähigkeit, in der Fähigkeit, sich Informationsmaterial zu beschaffen, in der Fähigkeit, erworbenes Wissen zu nutzen, und in mündlichen Vorträgen (in Form von Referaten oder durch weiterführende Beiträge im Unterricht).

Es gilt also, soweit möglich die komplexe Leistung der Lernenden in Bezug auf ihre Lernzuwächse in allen Kompetenzbereichen der umfassenden Handlungsfähigkeit zu beurteilen und zu bewerten, und zwar nach Kriterien, die den Schülern bekannt und einsichtig sind.

Schulentwicklungsprozess zum „Haus des Lernens“

1992 setzte der Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen¹⁹ eine international besetzte Bildungskommission ein, die ihre Analysen, Leitvorstellungen und Empfehlungen in einer Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ vorgelegt hat (Bildungskommission 1995). Die Schule der Zukunft wird als „Haus des Lernens“ gekennzeichnet. Sie wird dem Anforderungsdruck in Zukunft nur dann gewachsen sein, „wenn sie sich selbst als lernende Organisation versteht“ (a. a. O.). Hier wird die gleiche Forderung erhoben, wie sie die Autoren der Studie „Die lernende Organisation“ in ihre Vision der Entwicklung der Humanressourcen für die Aus- und Weiterbildung in Betrieben der Europäischen Gemeinschaft gefasst haben: Selbstlernen am Arbeitsplatz ist das Lernmuster der lernenden Organisation Betrieb, nach dem Arbeit und Lernen in einer „allumfassenden Lernkultur“ kombiniert werden (Europäische Kommission 1993).

Im Haus des Lernens sollen die Schulen ihr eigenes pädagogisches Profil entwickeln, indem alle in der Schule Tätigen über folgende Aufgaben zu einem Konsens gelangen und diese in ihrer „Schulkultur“ gewichten:

- a) Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung;
- b) fachliches und überfachliches Lernen;

c) soziales und anwendungsbezogenes Lernen;

d) Finden der eigenen Identität und Achtung der Integrität anderer (Bildungskommission 1995).

Eine Leitvorstellung der Kommission für die berufliche Bildung und Weiterbildung lautet: „Der Bildungsauftrag der beruflichen Bildung geht über eine berufs- und tätigkeitsbezogene Qualifizierung hinaus. Berufliche Bildung ist zugleich auch allgemeine Bildung“ (a. a. O.).

In diesem Kontext lassen sich die oben erläuterten Konsequenzen aus der Arbeit in Modellversuchen zu folgenden meines Erachtens wesentlichen Elementen des Schulentwicklungsprozesses zusammenfassen und erweitern:

a) Schulprofile bringen die pädagogischen Grundorientierungen zum Ausdruck, die in einer Schule leitend sind. Eine solche Profilbildung erfordert ein hohes Maß an Gestaltungsautonomie der einzelnen Schule. Diese legt in einem Schulprogramm ihre Ziele, die Realisierungsstrategien und Evaluationsmaßnahmen schriftlich fest.

b) Eine Bildungsgangdidaktik führt zu einer Verzahnung des objektiven Bildungsgangs²⁰ mit den subjektiven Bildungsgängen der Lernenden. Fächerverbindende Handlungslernsituationen im Rahmen eines Modellbetriebes sind wichtige Kernstücke einer Bildungsgangdidaktik, durch die traditionell isolierte Fachwissenschaftsdidaktik überwunden wird.

c) Didaktischer Ansatz der Curriculumentwicklung sind berufliche sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsame Handlungsfelder. Sie werden inhaltlich näher beschrieben durch intendierte Fähigkeiten (Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz) und durch Handlungssituationen, zu deren Bewältigung qualifiziert werden soll. Diese vorgegebenen Curricula werden von Lehrerteams (in Bildungsgangkonferenzen) zu einem schuleigenen Curriculum entwickelt.

d) Lehrerbildung und -fortbildung muss sich an einem Leitbild „Lehrer sein“ mit dem neuen Paradigma „Lernen lassen“ orientieren (statt Lehren im Sinne reiner Wissensvermittlung). Sie muss zum Erzie-

⁽¹⁹⁾ Das war damals der heutige Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland, Johannes Rau.

⁽²⁰⁾ Dieser wird durch das Curriculum vorgegeben (Halfpap 2000).



hen, zum Beraten, zum Innovieren, zur Teamarbeit qualifizieren und damit zur Mitgestaltung des Schulprofils sowie zur Mitarbeit bei der schuleigenen Curriculumentwicklung im Rahmen einer Bildungsgangdidaktik befähigen.

e) Schulorganisation und Schulmanagement müssen das skizzierte pädagogische Konzept ermöglichen und stützen. Dazu gehören insbesondere:

– fein partizipatives Führungsmodell mit einem hohen Maß an Selbstorganisation der Arbeit durch die Lehrenden (in Teams);

– eine Organisationsstruktur nach Bildungsgängen oder Bildungsganggruppen mit einem Lehrereinsatz in so wenig Bildungsgängen wie möglich;

– eine flexible Stundenplangestaltung sowie eine Raumausstattung, die handlungsorientiertes Lernen und Lehren fördern.

Als Ergebnis der oben erwähnten Studie wurden 11 „Erfordernisse von Verantwortungsrollen“ herausgearbeitet, die Leitgesichtspunkte für die Förderung des Engagements bei der Freiwilligenarbeit sein sollten (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2000).²¹ Sie waren – jetzt rückblickend – auch leitend bei den Modellversuchen, über die hier berichtet wurde. Sie sind gleichermaßen wesentliche Erfordernisse in der Erwerbsarbeit, die, wie gezeigt wurde, in Wirtschaft und Schule bereits wirksam werden. Werden sie berücksichtigt, erfolgt durch berufliche Bildung auch eine Qualifizierung zur Freiwilligenarbeit:

- 1) Spielraum für selbstständiges, eigenverantwortliches Handeln;
- 2) Chance zur Einbringung eigener Neigungen und Fähigkeiten;
- 3) Chance, etwas „Sinnvolles“ zu tun;
- 4) Chance zum ergebnisorientierten Handeln;
- 5) Zuerkennung von Verantwortlichkeit;

6) Chance zum selbstorganisierten Teamwork;

7) Chance zur Selbstkontrolle;

8) Gewährleistung ausreichenden Könnens und Wissens;

9) Einräumung großzügiger Flexibilität不会chancen in zeitlicher Hinsicht;

10) Chance zur Beteiligung an der Festlegung von Tätigkeitszielen;

11) Gewährleistung einer „aktivierenden“ Führung.

Bei einem Kongress wurde anhand von 26 Beispielen gezeigt, wie in Teilbereichen dieses Konzept der Schule der Zukunft bereits praktisch umgesetzt wird (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997). Ein Lehrerteam berichtete über seine Arbeit „Lernen für Europa“ und beschrieb die Gesamtkonzeption u. a. wie folgt (a. a. O.):

„Lernen für Europa kann und darf nicht Aufgabe eines gesonderten Faches sein. Soll Handlungskompetenz der Jugendlichen im Hinblick auf das erweiterte und komplexere Handlungsfeld Europa ausgebaut werden, ist es vielmehr notwendig, bildungsgangorientiert fächerübergreifende Zielperspektiven zu entwickeln, diese zu konkretisieren, zu harmonisieren und verbindlich festzuschreiben. Es wird also zu ergründen sein, welche Beiträge die einzelnen Fächer des Bildungsganges zum Erreichen der gemeinsamen Ziele leisten können (müssen) und wie die Fächer im Sinne des gemeinsam angestrebten Zieles kooperieren müssen (...) ‚Lernen für Europa‘ lässt sich sicherlich am besten verwirklichen, indem vor Ort, also im europäischen Ausland, oder in enger Kooperation mit ausländischen Partnern gelernt wird.“ Bei der Professionalisierung durch praktischen Erfahrungsaustausch sind in diesem Programm der EU, „Sokrates“, Schulen aus Deutschland, Dänemark, dem Vereinigten Königreich, den Niederlanden, Portugal und Ungarn beteiligt.

Die praktischen Erfahrungen haben gezeigt, dass der Weg zu einem Lernen für die Zukunft geebnet ist.

⁽²¹⁾ Das 12. Erfordernis „Chance zum Wechsel ohne Rechtfertigungszwang“ trifft nur für Freiwilligenarbeit zu.



Literaturverzeichnis

Achtenhagen, Frank, und Schneider, Dagmar: *Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien*, 2 Bände, Göttingen 1993

Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, Denkschrift dieser Kommission an den Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995

Blaschke, Dieter: „Aktuelle Situationen, Erfahrungen und Strategien in der Evaluierung von beruflichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen“, in: Cedefop (Hrsg.): *Evaluierung von europäischen Ausbildungs- und Beschäftigungsprogrammen sowie Programmen zur Entwicklung der Humanressourcen*, Thessaloniki 1997, S. 15 ff.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Geförderte Modellzentren und Lernbüros in Mittel- und Osteuropa*, Berlin 1996

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland, Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*, 3 Bände (zitiert nur Band 1: Gesamtbericht), Stuttgart/Berlin/Köln 2000

Dostal, Werner, Jansen, Rolf, und Parmentier, Klaus (Hrsg.): *Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung*, Nürnberg 2000

Carl Duisberg Gesellschaft e. V. (Hrsg. mit dem Zentrum für Berufsbildung Lettlands): *Modellzentren der beruflichen Bildung in Estland, Lettland und Litauen*, Köln 1997

Europäische Gemeinschaften (Hrsg.): *Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung*, Bericht der Studiengruppe Allgemeine und berufliche Bildung, Luxemburg 1997

Halfpap, Klaus: *Lernen lassen – Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln*, Darmstadt 1996

Halfpap, Klaus: „Curriculumentwicklung im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Deutschland“, in: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 21/2000, S. 37 ff.

Halfpap, Klaus, et al.: *Arbeitslernen im Lernbüro*, 3. Auflage, Schwerte 1993a

Halfpap, Klaus (Hrsg.): *Unterricht als integriertes Handlungslernen in kaufmännischen Schulen, Band 1: Absatzwirtschaft*, Darmstadt 1993b, *Band 2: Fremdsprachen*, Darmstadt 1994

Halfpap, Klaus, und Marwede, Manfred: *Werkstattlabor, Band 2: Abschlussbericht des Modellversuchs Werkstattlabor*, Schwerte 1994 (Kurzfassung im Internet: <http://www.ipts.de/ipts23/wela/wela-ind.htm>)

Halfpap, Klaus, Oppenberg, Heinbernd, und Richter, Dirk: *Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg, Band 3: Abschlussbericht des Modellversuchs Lernbüro*, Schwerte 1996

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): *Die lernende Organisation – Eine Vision der Entwicklung der Humanressourcen*, von Thomas Stahl, Barry Nyhan und Piera C. Aloj, Brüssel 1993

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Profilbildung in Kollegschulen und berufsbildenden Schulen*, Soest 1997

Onstenk, Jeroen: „Lernen am Arbeitsplatz bei der Neuorganisation in der Prozessindustrie“, in: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 5/1995, S. 37 ff.

Opaschowski, Horst W.: *Blick in die Zukunft – Wie wir morgen arbeiten und leben*, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Schwerte 1999

Ott, Bernd: „Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung“, in: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 17/1999, S. 55 ff.



Virtuelle Unternehmen und berufliche Bildung

Einführung

Zunehmend entstehen dezentrale Unternehmensstrukturen als Reaktion auf neue Anforderungen des Wettbewerbs. Das Management dieser Strukturen wird durch die intensive Verbreitung und Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien) erleichtert bzw. erst ermöglicht. Als Folge entwickeln sich Unternehmensstrukturen, die als „virtuelle Unternehmen“ (VU) bezeichnet werden.

Die Bandbreite des Verständnisses von virtuellen Unternehmen beginnt bei der Vorstellung nicht real existierender Unternehmen (Übungsfirmen) über Unternehmen, die im Internet ihre Geschäfte tätigen, bis hin zu lockeren Verbänden selbständiger Unternehmen, die nach außen unter einem gemeinsamen Namen auftreten und sich nur über IuK-Technologie organisieren.

Dem letzteren Verständnis von virtuellen Unternehmen folgend, lassen sich Kennzeichen solcher virtuellen Strukturen definieren:

- a) die hohe Problemzentrierung auf eine bestimmte Fragestellung (extreme Kundenorientierung),
- b) eine temporäre Arbeitsorganisation, die sich nach Lösung des Problems auflöst,
- c) eine dezentrale Organisation der „Problemlösungsgemeinschaft“,
- d) kein fester Standort, sondern nur im Internet/Intranet existent (extrem hoher IuK-Einsatz).

Die Umsetzung eines virtuellen Unternehmens in der beruflichen Bildung geschieht durch die Auflösung des traditionellen Widerspruchs von intern und extern. An-

spruchsgruppen, wie Lehrer, Schüler, Klassen, Schulen mit gewerblich-technischer Fachrichtung, Schulen mit kaufmännisch-verwaltender Fachrichtung, Schulleitungen und externe Berater, finden sich zu einer Problemlösungsgemeinschaft zusammen und arbeiten dank dem Einsatz von IuK-Technologie sehr eng zusammen. Dabei firmiert das Virtuelle Unternehmen Außenstehenden gegenüber wie ein eigenständiges Unternehmen bzw. Projekt. Ein Lehrer oder eine Schulklasse bietet auf einem virtuellen Markt ein Unterrichtsprojekt an und sucht für die Projektdurchführung weitere Schulklassen, die ihre Fachkompetenz zur Lösung der Fragestellung einbringen wollen.

Virtuelle Organisationsstrukturen

Wie in Abbildung 1 dargestellt, können sich virtuelle Organisationsstrukturen auf verschiedenen Ebenen von Unternehmen bilden (vgl. Hofmann/Kläger/Michelsen 1995, S. 25).

Intraorganisationale virtuelle Strukturen bestehen innerhalb der rechtlich-organisatorischen Grenzen eines einzelnen Unternehmens (vgl. Klein 1995, S. 309; Kirn 1995, S. 25; Mowshowitz 1986, S. 389f.).¹ Die technische Umsetzung erfolgt über ein Intranet. Winand bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

„Speziell das Prinzip der virtuellen Projekte bzw. Prozesse kann nun sowohl auf die Inter- als auch auf die Intra-Kooperation von Organisationen (...) angewendet werden. Im ersten Falle werden Kooperationen über Organisationsgrenzen etabliert. Im Falle der Intra-Kooperation werden Partner aus verschiedenen Bereichen, Abteilungen einer Institution zu virtuellen Einheiten gebündelt...“ (Winand 1997, S. 8)

Stefan Kreber

Von 1998-2001 wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Arbeitswissenschaft der Universität Gesamthochschule Kassel. Seit April 2001 im Industrial Engineering der Volkswagen AG Werk Kassel tätig. Arbeitsschwerpunkt: Arbeitsorganisation/Organisationsentwicklung.

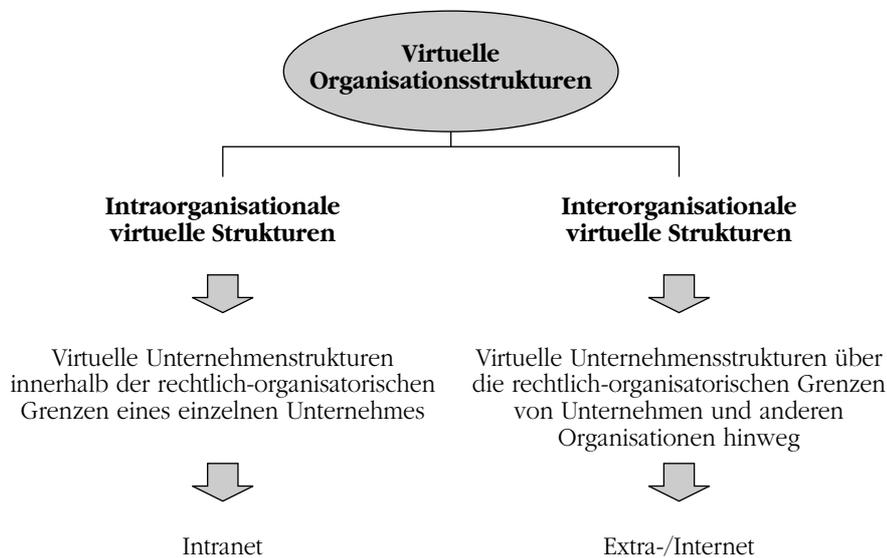
Die Erfahrungen des LEONARDO-Projektes „Virtuelle Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung (ISIS)“ lassen jedoch den Schluss zu, dass das innovative Konzept der Virtuellen Unternehmen in der beruflichen Bildung durchaus erfolgreich umgesetzt werden kann.

⁽¹⁾ Olbrich spricht in diesem Zusammenhang von „unechten virtuellen Unternehmen“ (vgl. Olbrich 1994)



Strukturen virtueller Organisation

Abbildung 1



definieren VU als Unternehmen, die ihre Produkte und Dienstleistungen auch in großer Stückzahl kundenspezifisch, kostengünstig und schnell herstellen können. Dabei beziehen sich Davidow/Malone in erster Linie auf Produkte und Dienstleistungen und vermeiden jegliche konkrete Definition des Terminus „virtuelle Unternehmung“ (vgl. Davidow/Malone 1993, S. 13f). Trotzdem hat die Arbeit von Davidow und Malone die Diskussion um virtuelle Unternehmen maßgeblich vorangetrieben und eine Fülle von Präzisierungsversuchen des Begriffs hervorgebracht.

Anders als Davidow und Malone, die vom virtuellen Unternehmen ausgehen, definiert Fischer „virtuelle Unternehmen“ als eine kurzfristige, ad hoc gebildete Organisation, die aus Teams oder Einzelpersonen besteht, also eine temporäre Verbindung von Spezialisten (Fischer 1995, S. 77). Fischer bezieht sich bei dieser Definition auf die Eigenschaften der virtuellen Unternehmen, die er folgendermaßen darstellt:

- a) problemlösungsorientiert,
- b) schnell,
- c) anpassungsfähig und
- d) partnerschaftsorientiert.

Interorganisationale virtuelle Strukturen bilden sich über die rechtlich-organisatorischen Grenzen von einzelnen Unternehmen und anderen Organisationen hinweg. Hier erfolgt die technische Umsetzung über ein Extra- oder über das Internet. Die Extremform von interorganisationalen virtuellen Organisationsstrukturen bezeichnet die virtuellen Unternehmen. Neben ihrem intendierten temporären Charakter, der intraorganisationalen virtuellen Unternehmensstrukturen nicht notwendigerweise innewohnt, unterscheiden sich virtuelle Unternehmen von dem extensiveren Begriff virtueller Organisationsstrukturen vor allem dahingehend, dass sie sich ausschließlich auf interorganisationale Strukturen beziehen.

Virtuelle Unternehmen

Die wohl größte Beachtung erhielt der Begriff des virtuellen Unternehmens durch die Arbeit von Davidow und Malone. Sie

Unter dem Konzept „virtuelle Unternehmen“ werden in neuerer Zeit temporäre, informationstechnisch gestützte Kooperationsverbände rechtlich unabhängiger Unternehmen betrachtet, die nur für eine begrenzte Dauer eines gemeinsam verfolgten Projektes realisiert werden, um so die Kompetenzen unterschiedlicher Partner projektspezifisch flexibel zu nutzen (vgl. hierzu und im Folgenden z.B. Winand 1997; Pribilla/Reichwald /Goecke 1996, S. 147; Hoffmann/Hanebeck/Scheer 1996, S. 36; Reiß 1996, S. 10; Winand 1995; Flynn/Flynn 1995, S. 42; Klein 1994, S. 309). Die so entstandenen „Problemlösungsgemeinschaften“⁽²⁾ bestehen aus verschiedenen Unternehmen und trennen sich nach erfolgreichem Abschluss des Projektes bzw. nach der erfolgreichen Lösung des Problems. Häufig kommt es im Anschluss wieder zu neuen Verbänden, die dann aber unter Umständen in veränderter Konstellation auftreten.

Gegenüber dem „Probleminhaber“, dem Kunden, erscheint ein solcher Verbund als

(2) Zum Begriff „Problemlösungsgemeinschaft“ vgl. Fischer 1995, S. 56.

wirtschaftliche Einheit, von der er die angebotenen Leistungen in der Weise bezieht, wie er dies von einem klassischen Unternehmen erwartet. Dabei verbirgt sich hinter der Problemlösungsgemeinschaft keine dauerhafte, physische Struktur.

Mertens und Faist erweitern die Definition und schließen auch Einzelpersonen mit in den Organisationsverbund virtueller Unternehmen mit ein:

„Ein virtuelles Unternehmen ist eine Kooperationsform rechtlich unabhängiger Unternehmen, Institutionen und/oder Einzelpersonen, die eine Leistung auf der Basis eines gemeinsamen Geschäftsverständnisses erbringt. Die kooperierenden Einheiten beteiligen sich an der horizontalen und/oder vertikalen Zusammenarbeit vorrangig mit ihren Kernkompetenzen und wirken bei der Leistungserstellung gegenüber Dritten wie ein einheitliches Unternehmen. Dabei wird auf Institutionalisierung zentraler Managementfunktionen zur Gestaltung, Lenkung und Entwicklung des VU weitgehend verzichtet und der notwendige Koordinierungs- und Abstimmungsbedarf durch geeignete IuK-Systeme gedeckt. Das VU ist mit einer Mission verbunden und endet mit dieser.“ (Mertens/Faist 1997, S. 102)

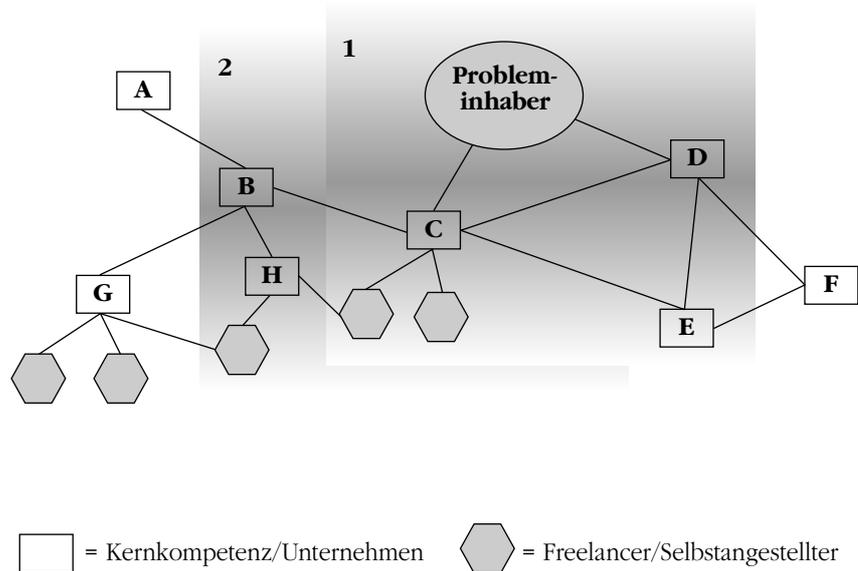
Grafisch lässt sich ein solches virtuelles Unternehmen wie folgt darstellen:

Virtuelle Unternehmen sind gekennzeichnet durch:

- a) eine hohe Problemzentrierung auf eine bestimmte Fragestellung (extreme Kundenorientierung),
- b) eine temporäre Arbeitsorganisation, die sich nach Lösung des Problems verflüchtigt,
- c) eine Konzentration auf die Kernkompetenz,
- d) den Verzicht auf Institutionalisierung zentraler Managementfunktionen,
- e) rechtlich unabhängige Einheiten,
- f) Vertrauen und ein gemeinsames Geschäftsverständnis,

Virtuelle Unternehmen

Abbildung 2



g) eine lernende und adaptive Orientierung,

h) eine dezentrale Organisation der Problemlösungsgemeinschaft und

i) keinen festen Standort, sondern nur im Internet/Intranet existent (extrem hoher Bedarf an IuK-Technik) (vgl.: Zmija 1998).

Mertens und Faist (1997, S. 111f.) fanden in ihrer Feldstudie drei verschiedene Typen von virtuellen Unternehmen (Abbildung 3). Entscheidend für den Erfolg von virtuellen Unternehmen ist der Faktor Vertrauen. Bereits vor dem Zusammenschluss zu einem virtuellen Unternehmen sind vertrauenserweckende Hinweise aus der Arbeitsweise der einzelnen Geschäftspartner nötig. Aus diesem Grund ist die von Mertens und Faist als Typ A definierte Netzwerkform eine häufig anzutreffende Variante. Beim Typ A konfigurieren sich die virtuellen Unternehmen aufgrund eines bereits vorhandenen Pools von Unternehmen, die sich bereits gegenseitig ken-

Typologien virtueller Unternehmen (vgl. Mertens/Faisst 1997)

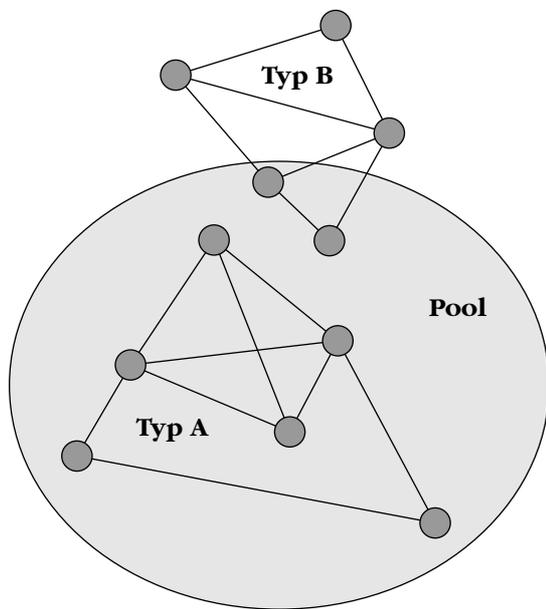
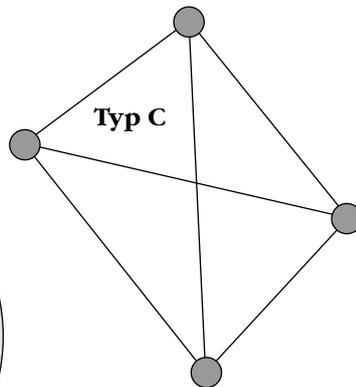


Abbildung 3



Andererseits lassen sich hemmende Faktoren beobachten. Entgegen der von Organisationstheoretikern und -praktikern zuweilen vertretenen These, dass Großunternehmen in Zukunft die Ausnahme und netzwerkartige Verbände die Regel sein werden, ist eine verstärkte Konzentration zu Großunternehmen und ein damit verbundenes Streben nach erhöhter Marktmacht zu beobachten (vgl. ebenda, S. 115f.). Gegen virtuelle Unternehmen sprechen

- a) die fehlende Langfristerfahrung der Beteiligten und die damit verbundene Einsicht in die Nachteile der Schnelligkeit,
- b) die feste Bindung von Spezialisten an ein Unternehmen,
- c) die Arbeitnehmervertretungen, die diesem Konzept sehr skeptisch gegenüberstehen,
- d) die Komplexität von virtuellen Unternehmen sowie
- e) Hemmnisse während des Kooperierens.

nen und somit eine gewisse Vertrauenskultur unter den Geschäftspartnern vorausgesetzt werden kann. Sollte in diesem Pool eine bestimmte, zur Lösung des Problems benötigte Kompetenz nicht oder nicht ausreichend vorhanden sein, dann wird von außerhalb ein Partner temporär für die Dauer des VU's hinzugezogen (Typ B). Eine spätere Aufnahme dieses externen Partners in den Pool ist bei einer erfolgreichen Zusammenarbeit sehr wahrscheinlich. Selten ist die Gründung von virtuellen Unternehmen bei Partnern zu beobachten, zwischen denen bislang keine Beziehung bestand und daher auch noch kein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden konnte (Typ C).

Gefördert wird der Trend zur Virtualisierung durch Gründerhilfen und Ausgründungen aus bestehenden Unternehmen. Gleichzeitig gibt es einen Trend zu kleineren, meist selbstständigen oder teilautonomen Unternehmenseinheiten. Der Ausbau bestehender Softwarestandards verstärkt den Trend zu wenigen Softwaresystemen. Letztlich ist eine höhere Flexibilisierung der Arbeitskräfte zu beobachten (vgl. Mertens/Faist 1997, S. 114).

Virtuelle Unternehmen und berufliche Bildung

In einem LEONARDO Projekt³ wurden die Konsequenzen für die berufliche Bildung hinsichtlich der dargestellten Überlegungen zu virtuellen Unternehmen untersucht. Welche Kompetenzen sind in virtuellen Organisationsformen und hier insbesondere in virtuellen Unternehmen wichtig? Wie sollte die berufliche Bildung, besonders die berufliche Erstausbildung, organisiert sein, um für die Zukunft gerüstet zu sein?

Problembereich: Kompetenzen

Wie aus der zuvor geschilderten Konzeption der virtuellen Unternehmen deutlich wird, lassen sich eine Reihe von Problemfeldern in Bezug auf die Anforderungen virtueller Unternehmen an die berufliche Bildung aufdecken, die im LEONARDO Projekt ISIS identifiziert werden konnten:

Arbeiten in Projekten

Während der Durchführung eines Projektes werden von den einzelnen Projektmit-

⁽³⁾ LEONARDO-Projekt: „Evaluation, Intervention und Transfer des LEONARDO Projektes ‚Virtuelle Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung (ISIS)‘ - OSIRIS“ unter der Leitung von Prof. Dr.-Ing. Hans Martin, Institut für Arbeitswissenschaft der Universität Gesamthochschule Kassel mit Projektpartnern in Deutschland (HRM Consult, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik), Griechenland (Universität Thessaloniki) und Irland (Cork Institute of Technology). Laufzeit des Projektes 1997-2000.

gliedern sowohl entsprechende Fachkenntnisse als auch eine Vielzahl verschiedener Kompetenzen erwartet und gefordert. Fachübergreifende Kommunikation mit den Partnern zur gemeinsamen Bestimmung und Abgrenzung der Arbeitsfelder sind genauso notwendig wie Kenntnisse zur Lösung von Problemen in fachlichen wie auch im zwischenmenschlichen Bereich. Mit den Planungswerkzeugen für Projekte muss der Teilnehmer genauso vertraut sein wie mit den Umgangsformen und Regeln bei Besprechungen, Meetings und Präsentationen.

Selbstständiges Erkennen von Informations- und Handlungsdefiziten und daraus resultierendes eigenständiges Beschaffen der notwendigen Informationen und Kenntnisse wird im Rahmen von Projekten ermöglicht und gewünscht.

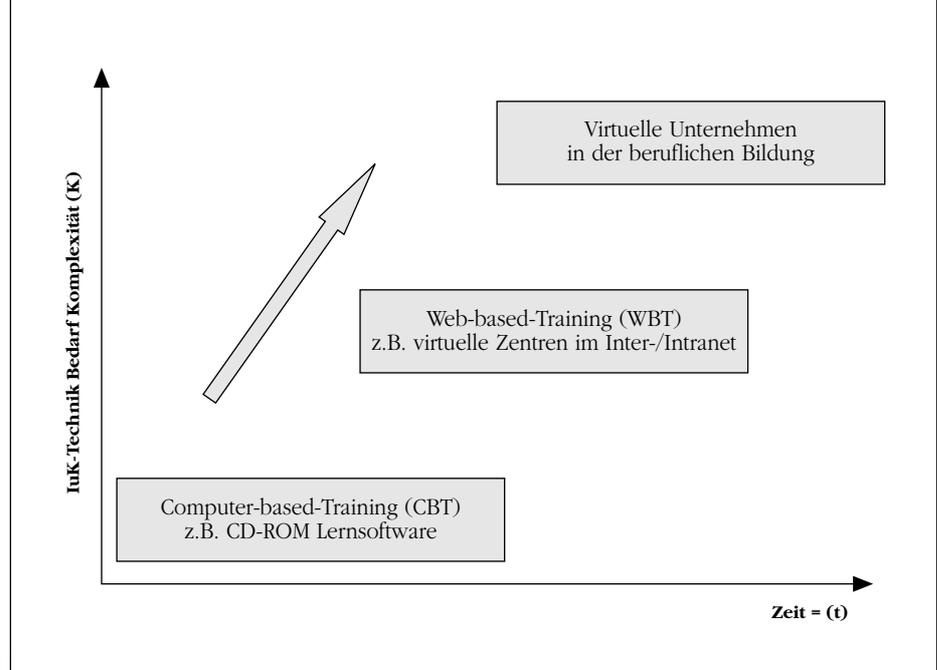
In allen modernen Berufen gewinnen neben informations- und kommunikationstechnischen Fachkenntnissen Beratungs- und Serviceleistungen an Bedeutung. Fachkräfte dürfen sich also nicht in ihrer Fachsprache abkapseln, sondern sie müssen die Problemstellung ihres Kunden erkennen und ihre Fachkompetenz dazu nutzen, entsprechende Lösungen zu finden. Zukünftige erfolgreiche Berufsausübung erfordert somit eine Verknüpfung der jeweiligen Fachkompetenz mit entsprechenden kommunikationstechnischen und kaufmännischen Kenntnissen. Aus der Erfahrung, dass Fachkenntnisse heutzutage immer schneller veralten, resultiert die Forderung nach permanenter flexibler Anpassung und nach lebenslangem Lernen.

Informations- und Kommunikationstechnologie

Aufgrund des enormen Einsatzes von IuK-Technologie in VU müssen Beschäftigte in solchen Strukturen über entsprechende Kompetenzen verfügen. Neben den Anwendungskenntnissen, die sicherlich heutzutage selbst in konservativen Organisationsstrukturen gefordert sind, sind vor allem Kenntnisse über die Vernetzung von IuK-Systemen nötig. Das LEONARDO Projekt ISIS benötigte über ein Jahr, um die erforderliche technische Infrastruktur an allen beteiligten Institutionen und Schulen, insbesondere an den deutschen Berufsschulen, einzurichten. Daran wird

Virtuelle Personalqualifizierung

Abbildung 4



deutlich, wie wichtig neben einer guten EDV-Ausstattung vor allem Kompetenzen über den Umgang mit der IuK-Technologie und deren Betreuung sind.

Internationalisierung

Neben den technischen Fachkompetenzen sind in transnationalen virtuellen Unternehmen Sprach- und Kulturkompetenzen besonders wichtig. Kulturelle Unterschiede können zu Problemen hinsichtlich der Interpretation von Informationen führen. Das Verständnis für die andere Kultur und deren Gebräuche bzw. Umgangsformen beugt Missverständnissen und Irritationen vor.

Kompetenzen den Arbeitsplatz betreffend

VU schaffen neue Arbeitsformen und neue Arbeitsstätten. Es wird dezentral von zu Hause oder vom Kunden aus gearbeitet. Vereinzelt kann es auch zur Bildung nicht-kommerzieller Arbeitsstätten, wie kommunale Telearbeitszentren oder Office Hostelling kommen. Die Beschäftigten müssen daher Kenntnisse über Arbeitsrecht und Arbeitsschutz besitzen. Entspre-



chende Arbeitsschutzvorschriften sind auch in Arbeitsstätten außerhalb der eigentlichen Unternehmen anzuwenden (z.B.: Bildschirmarbeitsplatzverordnung). Arbeitsplatzbeschreibungen und Anforderungsprofile für bestimmte Arbeitsstellen, z.B. Stellenbeschreibungen, sind in VU nicht hilfreich, da es „den“ Arbeitsplatz im engeren Sinne nicht mehr gibt. Die Anforderungen an die Beschäftigten sind projektabhängig. Ein Tätigkeitsprofil für einen bestimmten Arbeitsplatz gibt es nicht, da sich die Tätigkeiten entsprechend der Projektanforderungen ständig verändern. Daraus folgt eine ständige Aus- und Weiterbildung, die nach Bedarf vorgenommen werden muss.

Karriereplanung und Weiterbildung

Die Karriereplanung ist in VU nicht als Stellung innerhalb einer Hierarchie zu gestalten, sondern im Sinne einer Projektvergangenheit. Das erfolgreiche Bearbeiten eines Projektes führt zur Karriere, nicht die Personalverantwortung oder die Unternehmenszugehörigkeit. Das Team-Design ist entscheidend für den Erfolg von VU. Einheitliche Standards in Ausbildung, Methoden und Verfahren, sowie im Verhalten sind zusammenzustellen. Die Betreuung der Teams ist elementar. Daraus folgt auch eine Veränderung der Aus- und Weiterbildung. Sind klassische Arbeitsplätze nicht mehr relevant, hat auch eine traditionelle Ausbildung wenig Sinn. Die Ausbildung muss daher ebenfalls projektbezogen sein. Die Weiterbildung wird individualisiert. Die „Selbstangestellten“ und auch die Stammebelegschaft muss in sich selbst investieren und sich ständig weiterbilden. Ein hoher Weiterbildungsbedarf ist vorhersehbar.

Wie kann dieser Bedarf gedeckt werden, bzw. wie sollte Aus- und Weiterbildung in VU organisiert sein?

Problembereich: Organisation beruflicher Bildung in virtuellen Unternehmen

Eine Lösungsmöglichkeit bietet die Virtualisierung der Aus- und Weiterbildung (Abbildung 4). Diese kann und wird jedoch nicht die traditionelle Aus- und Weiterbildung substituieren, sondern ergänzen.

Zunächst ist geeignete Lernsoftware zu entwickeln. Bereits heute sind gute CBT-

Programme (Computer-based-Training) im Handel erhältlich. Diese sind in erster Linie stationär auf einem PC einsetzbar, d.h. auf einer CD-ROM. Die Anpassung der Inhalte erfolgt über Neudistribution der Software. Der Lernende kann an einem multimedialfähigen PC-Arbeitsplatz das Programm ausführen. Die Gestaltung solcher Systeme stellt hohe Anforderungen an didaktische Kenntnisse.

Um den Anforderungen virtueller Unternehmen gerecht zu werden, sollte die Aus- und Weiterbildung ihren stationären Charakter verlassen und ebenfalls vernetzt möglich sein. Web-based-Training-Konzepte über Inter- oder Intranet lassen schnelle Änderungen der Bildungsinhalte zu. Der Nutzer kann jederzeit an jedem Ort, an dem er Zugang zum Netz hat, die entsprechenden Bildungsinhalte aufrufen und die Module durcharbeiten. Auch bei diesen Systemen sind mediendidaktische Überlegungen wichtig für den Erfolg der Systeme.

Letztlich können auch in der beruflichen Bildung virtuelle Unternehmen organisiert werden. Im ersten Schritt sind VU des Typs A vorhanden. Aus einem festen Pool von Mitarbeitern, Weiterzubildenden, Lehrern und Schülern bildet sich eine virtuelle Lerngruppe im Sinne eines virtuellen Unternehmens. Jeder einzelne kann auf dem virtuellen Markt seinen Bildungsbedarf formulieren, bzw. einen Anbieter für seine individuellen Bildungsanforderungen suchen. Eine Öffnung dieses Systems zum Typ B oder C ist denkbar. Für solche Strukturen steigt allerdings der IuK-Technikbedarf und eine damit verbundene Komplexität stark an.

Es gibt unterschiedliche Anbieter virtueller Personalqualifizierung, die sich ebenfalls wieder in intraorganisationale und interorganisationale virtuelle Strukturen untergliedern lassen (Abbildung 5).

Schulen können Unterrichtsinhalte im Internet anbieten. Es ist denkbar, dass Lehrer Ergänzungen zu ihrem Unterricht über das Internet den Schülern zugänglich machen. Nachfrager solcher Inhalte können Schüler oder andere Lehrer sein. Ein VU des Typs A oder B kann sich entwickeln, wenn an den Unterlagen gemeinsam im Team zwischen Schülern und Lehrern gearbeitet wird⁴.

⁽⁴⁾ Beispiel hierfür sind die im LEONARDO-Projekt „Virtuelle Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung (ISIS)“ beteiligten Schulen und Bildungsinstitutionen in Deutschland (Schulze-Delitzsch-Schule, Wiesbaden; Max-Eyth-Schule, Alsfeld; Friedrich-Ebert-Schule, Wiesbaden), Griechenland (Technology College of Chalkis, Chalkis) und Irland (Cork Institute of Technology, Cork). Das ISIS-Projekt wird vom OSIRIS-Projekt wissenschaftlich begleitet.

Unternehmen und Firmen bauen zur Zeit verstärkt WBT-Angebote für die eigene innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung auf. Hier ist die Zielgruppe eindeutig die eigene Stammbeschaft. Ein VU des Types A kann sich entwickeln.

Verstärkt treten Dienstleistungsfirmen (i.d.R. Weiterbildungsinstitute) mit einem Angebot für Unternehmen und Personengruppen im Internet auf. Teilweise öffnen Unternehmen die intern entwickelten WBT-Module für andere Unternehmen oder Personen. Während dieses Angebot dem VU-Typ B entspricht, können die Dienstleister im Internet eher dem VU-Typ C zugeordnet werden.

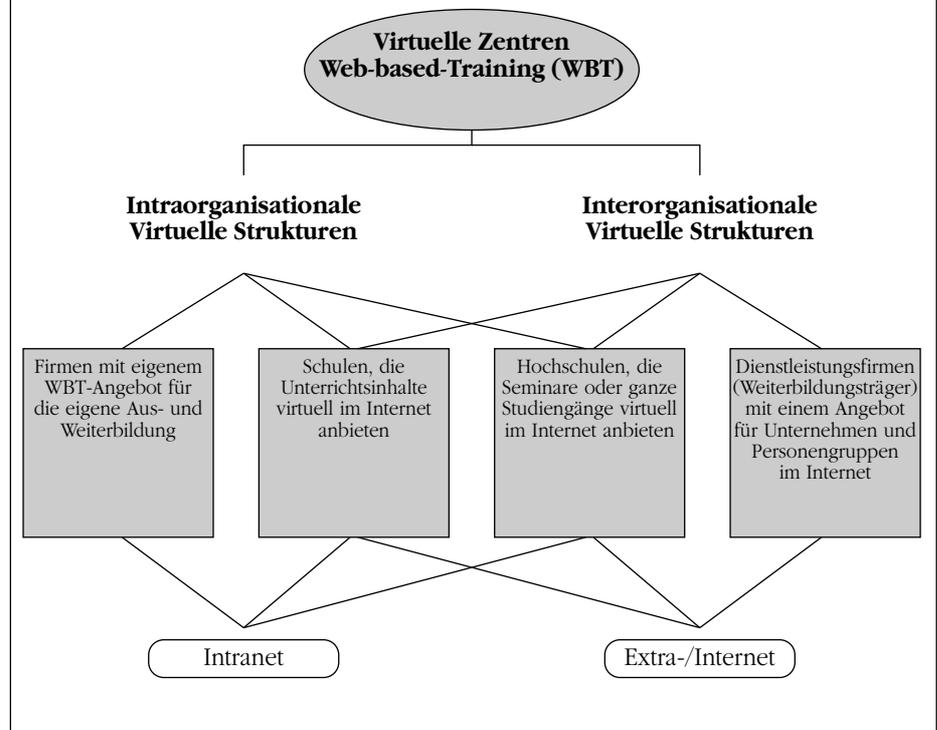
Letztlich entwickeln Hochschulen virtuelle Seminare oder ganze Studiengänge, die im Internet angeboten werden. Es tritt eine Mischung von VU-Typ A und C auf, die abhängig von den Nutzern universitätsintern (Typ A) oder sogar universitätsübergreifend (Typ C) organisiert ist.

Alle Angebotsformen virtueller Personalqualifizierung entsprechen den Anforderungen virtueller Unternehmen. Es ist ein hoher Vernetzungsgrad über IuK-Technik nötig. Die Nutzer der Angebote erlernen entsprechende Techniken und die in virtuellen Strukturen benötigten Schlüsselqualifikationen. Es bilden sich virtuelle Teams als Lerngruppen, die ebenfalls wieder technische Möglichkeiten für die Effektivierung ihrer Arbeit nutzen können.

Virtuelle Unternehmen als Extremform interorganisationaler virtueller Organisationsstruktur in der beruflichen Bildung bedürfen einiger Voraussetzungen. Interne und externe Anspruchsgruppen beruflicher Bildung lösen sich auf. Lehrer, Klassen, Schüler, Schulleitung, externe Dozenten, Unternehmen und Berater kommen in einem Pool (Typ A oder B) oder auf einem öffentlichen virtuellen Markt (Typ C) zusammen, um dort ihre jeweilige Fachkompetenz einzubringen. Im Intra- oder Internet wird auf dem virtuellen Markt ein Projekt oder eine Fragestellung angeboten. Daraufhin kommt es zur Bildung einer Problemlösungsgemeinschaft, die sich aufgrund der Fragestellung zusammensetzt (Abbildung 6). Alle notwendigen Kernkompetenzen werden für die Projektdurchführung eingebunden. Ergebnisse werden in den Verbund zurückgespielt. Nach Be-

Angebotsformen Virtueller Lernzentren

Abbildung 5



endigung des Projektes kommt es zur Rekonfiguration und zur Neubildung von virtuellen Unternehmen.

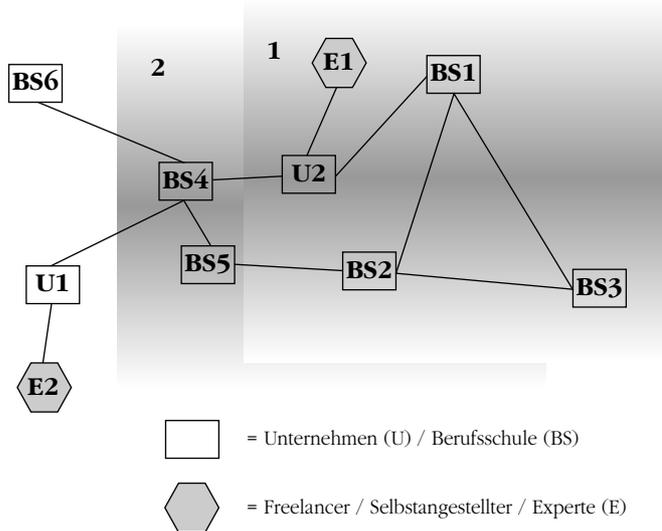
Diese theoretische Vorstellung kann am Beispiel „Bau einer Windkraftanlage“ verdeutlicht werden. Eine Schulklasse einer gewerblich-technischen Berufsschule möchte eine Windkraftanlage bauen. Zur erfolgreichen Umsetzung sind viele Informationen nötig. Das Marketing, die Konstruktion, die Produktionsplanung, das Rechnungswesen, die Kosten- und Leistungsrechnung, der Verkauf und der Einkauf sind zu bedenken. Fragestellungen ergeben sich, die der Lehrer dieser Klasse vermutlich nicht allein bewältigen kann.

Es bietet sich ein handlungsorientierter Projektunterricht mit Anbindung von anderen Klassen an. Auf dem virtuellen Markt kann nun das Projekt vorgestellt und nach potenziellen Partnern Ausschau gehalten werden. Es findet sich eine Klasse einer kaufmännisch-verwaltenden Berufsschule, die sich an dem Projekt beteiligen möchte.



Virtuelle Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung

Abbildung 6



Ein Handwerksbetrieb hat zudem Interesse und seine Mitarbeit zugesagt.

Literatur

Davidow, W.H.; Mallone, M.S.: Das virtuelle Unternehmen. Frankfurt, New York: Campus 1993.

Fischer, P.: Die Selbständigen von morgen: Unternehmer oder Tagelöhner?. Frankfurt, New York: Campus 1995.

Flynn, L.K.; Flynn M.: Virtual Companies. In: Ingram's, Vol. 21 (1995), No. 2, S. 41-43.

Hoffmann, W.; Hanebeck, C.; Scheer, A.-W.: Kooperationsbörse - Der Weg zum virtuellen Unternehmen. In: Management & Computer, 4. Jg. (1996), S. 35-41.

Hofmann, J.; Kläger, W.; Michelsen, U.: Virtuelle Unternehmensstrukturen. In: Office Management, Baden-Baden, Nr. 12 (1995), S. 24-29.

Kirn, S.: Kooperierende virtuelle Agenten in Virtuellen Organisationen. In: HMD, Heidelberg, 32. Jg. (1995), Heft 185, S. 24-36.

Klein, S.: Virtuelle Organisation. In: WiSt, 23. Jg. (1994), S. 309-311.

Mertens, P.; Faisst, W.: Virtuelle Unternehmen: Idee, Informationsverarbeitung, Illusion. In: Scheer, A.-W. (Hg.): 18. Saarbrücker Arbeitstagung für In-

Im nächsten Schritt ist das virtuelle Unternehmen zu gründen. Die Aufgaben sind zu verteilen und die nötige Kommunikationsstruktur ist festzulegen. Informationen werden zwischen den Projektbeteiligten ausgetauscht. Letztlich kommt es zum Bau der Windkraftanlage und das Projekt ist beendet. Die kaufmännische Berufsschulklasse strebt nun einen neuen Verbund an, da über dieses Projekt Kontakte entstanden sind und nun das Unterrichtsthema „europäischer Zahlungsverkehr“ auch im Rahmen eines virtuellen Unternehmens abgearbeitet werden soll. Ein neuer Verbund konfiguriert sich.

Die Idealdarstellung ist sicherlich nicht vollständig und erweiterbar. Es werden hohe Anforderungen an die Lehrer und Schüler gestellt. Die Erfahrungen des LEONARDO-Projektes „virtuelle Unternehmen in der beruflichen Erstausbildung (ISIS)“ lassen jedoch den Schluss zu, dass das innovative Konzept der Virtuellen Unternehmen in der beruflichen Bildung durchaus erfolgreich umgesetzt werden kann.

dustrie, Dienstleistung und Verwaltung 1997. Heidelberg: Physica-Verlag 1997. S. 101-135.

Mowhowitz, A.: Social Dimensions of Automation. In: Advances in Computers, Vol. 25 (1986), hrsg. Von M. C. Yovitz, Orlando et al., S. 335-404.

Olbrich, T. J.: Das Modell der „Virtuellen Unternehmen“ als unternehmensinterne Organisations- und unternehmensexterne Kooperationsform. In: Information Management, Nr. 4 (1994), S. 28-36.

Pribilla, P.; Reichwald, R.; Goecke, R.: Telekommunikation im Management: Strategien für den globalen Wettbewerb. Stuttgart: Schaefer-Poeschel 1996.

Reiß, M.: Virtuelle Unternehmung: Organisatorische und personelle Barrieren. In: Office Management, Baden-Baden, Nr. 5 (1996), S. 13.

Winand, U.: Virtuelle Unternehmen. In: NetWorks, Nr. 3 (1995), S. 45.

Winand, U.: Gestaltung durch Virtualisierung - Fokus: Medien- und Kommunikationstechnologien. Arbeitsbericht Nr. 14 Lehrgebiet Wirtschaftsinformatik, Universität GH Kassel 1997.

Markus Zmija <http://www.stud.uni-essen.de/~sw0844/virtuell.htm> am 19.10.1998



Die Ausbildung von Fachleuten im Bereich der Gleichstellung von Frauen und Männern

Einführung

1990 erhielten die Fachleute für die Gleichstellung von Frauen und Männern in Spanien verschiedene Berufsbezeichnungen, wie z. B. „soziokulturelle Berater“ (*animadores/as socioculturales*), „Gemeindeerzieher“ (*educadores/as de comunidad*), „Erwachsenenausbilder“ (*formadores/as de adultos*) usw. Der Status derer, die damit betraut waren, positive Maßnahmen in den Sozialdiensten der Gemeinden und öffentlichen Einrichtungen zu fördern, war recht unklar, und im Allgemeinen wurden sie als „Sozialarbeiter/innen“ oder als „Erwachsenenerzieher/innen“ betrachtet. Unter „positiven Maßnahmen“ ist dabei der Versuch zu verstehen, Situationen zu vermeiden oder zu korrigieren, die zu einer tatsächlichen Ungleichbehandlung zwischen Männern und Frauen führen und eine geschlechtsspezifische Diskriminierung darstellen (Bianca, 1987). Wie in anderen Staaten der Europäischen Union werden diese positiven Maßnahmen auch in Spanien durch die Verfassung von 1978 (Artikel 9.2. und 14) und durch die Rechtsprechung gestützt. Zur damaligen Zeit gab es keine spezielle Bezeichnung für diese gleichwohl schnell wachsende Berufsgruppe (etwa 600 Personen), deren Tätigkeitsprofil auf die Bekämpfung der Diskriminierung im sozialen, Arbeits- oder Bildungsumfeld ausgerichtet war. Angesichts der Bedeutung ihrer Arbeit, die darin

bestand, Gleichstellungsprogramme in der öffentlichen Verwaltung umzusetzen, erschien es andererseits ratsam, die Zugangs- und Spezialisierungswege im Rahmen der Berufsbildung formal anzuerkennen (siehe Kasten 1).

Im Prinzip ging man davon aus, dass diese Fachleute für die Gleichstellung von Frauen und Männern in kommunalen Einrichtungen oder in der Erwachsenenbildung tätig waren, mit anderen Worten, dass es sich um eine den Sozialarbeitern und Sozialpädagogen ähnliche Berufsgruppe handelte; es gab jedoch keine konkrete Anerkennung für das Berufsprofil von Personen, die sich für positive Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen einsetzten.

Ein knappes Jahrzehnt später hatte sich die Lage grundlegend gewandelt. Eine Reihe von Studien, die im Rahmen von NOW (*New Opportunities for Women*), einer Gemeinschaftsinitiative für die Entwicklung von Chancengleichheit zwischen Mann und Frau insbesondere in der Arbeitswelt durchgeführt wurden (die hier beschriebenen Maßnahmen wurden von der Generaldirektion für Frauen der Gemeinde Madrid kofinanziert), haben die offizielle Anerkennung der beruflichen Profile und Ausbildungswege ermöglicht. Im Allgemeinen basierten diese Studien auf einer systematischen Analyse der Beschäftigungsfelder von Gleichstellungsfachleuten und auf der



**Julio
Fernández
Garrido**

Direktor des Fachbereichs für Arbeitswissenschaften der Universidad Complutense in Madrid (Spanien)



**Luis
Aramburu-
Zabala
Higuera**

Beigeordneter Professor für Arbeitspsychologie an der Universidad Carlos III in Madrid (Spanien)

Der folgende Artikel beschreibt den Prozess der Anerkennung des Berufsprofils und der Zugangswege für Fachleute im Bereich der Gleichstellung von Frauen und Männern in Spanien. Er skizziert die Unterstützung durch die Gemeinschaftsinitiative NOW und ermutigt interessierte Organisationen und Personen, sich der Initiative anzuschließen, um die Transparenz und die Etablierung anerkannter Berufsabschlüsse in diesem Bereich in der gesamten EU zu fördern.



Kasten 1

In Spanien sind die folgenden in diesem Artikel verwendeten Termini geläufig:

Berufsbildung (*Formación Profesional*): fachbezogene Ausbildung auf Sekundarschulebene (nach Beendigung der Schulpflicht, d. h. nach dem 16. Lebensjahr), die den Bildungsbehörden untersteht und in zwei Abschnitte unterteilt ist, die den Qualifikationsstufen 2 und 3 der Europäischen Union entsprechen. Die in diesem Rahmen erworbenen Ausbildungsabschlüsse werden in ganz Spanien anerkannt.

Fortbildung und Umschulung bzw. Arbeitsmarktausbildung (*Formación Ocupacional*): kurze Fachausbildung für Arbeitslose oder Personen, die ihre Qualifikation verbessern möchten. Diese Ausbildung ist kostenlos und untersteht in Spanien den staatlichen Arbeitsbehörden (Ministerium für Arbeit und soziale Sicherheit) sowie den Regionen oder Autonomen Gemeinschaften.

Beruflicher Befähigungsnachweis (*Certificado de Profesionalidad*): berufliches Abschlusszeugnis, das die Ausübung eines Berufes ermöglicht und landesweit anerkannt wird. Das Zeugnis wird am Ende eines standardisierten Ausbildungsgangs verliehen. Normalerweise bestehen diese Ausbildungsgänge aus einer Reihe von akkumulierbaren Lerneinheiten.

Nationale Berufsklassifikation (*Clasificación Nacional de Ocupaciones*): amtliches Verzeichnis aller in Spanien existierenden Berufe, das für statistische und beschäftigungspolitische Zwecke verwendet wird. Das Verzeichnis datiert von 1994 und hat gewisse Ähnlichkeit mit der Internationalen Standardklassifikation der Berufe der IAO (1988).

Oberster statistischer Beirat (*Consejo Superior de Estadística*): Regierungsorganisation, die in Spanien betraut ist, in regelmäßigen Abständen die nationale Berufsklassifikation zu aktualisieren.

Arbeitsämter (*Oficinas de Empleo*): lokale Dienststellen des Nationalen Instituts für Beschäftigung (INEM) und der Regionalbehörden.

Berufsmodelle (*Modelos Ocupacionales*): fachliche Charakteristiken, die vom Nationalen Institut für Beschäftigung (INEM) erarbeitet werden und die grundlegenden Inhalte und Erfordernisse eines Berufes beschreiben.

Standardisierte Ausbildungsgänge (*Programas de Curso Normalizados*): Fachausbildungsgänge, die auf der Grundlage eines standardisierten Curriculums entwickelt werden, das Mindestanforderungen festlegt und landesweite Gültigkeit besitzt. Die Ausbildungsgänge können an die konkreten Bedürfnisse bestimmter Märkte oder Regionen angepasst werden.

Einführende – „breit angelegte“ – Ausbildungsgänge (*Programas de Iniciación – amplia base*): Ausbildungsgänge, die Grundlagenwissen für die Ausübung eines Berufes vermitteln.

Spezialisierungsprogramme (*Programas de Especialización*): Ausbildungsgänge für Personen, die bereits über die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten für die Ausübung eines Berufes verfügen. Im Falle von Hochschulabsolventen werden sie auch als „Kurse auf sehr hohem Niveau“ (*Muy Alto Nivel – MAN*) bezeichnet.

Hochschulabschluss (*Diplomatura universitaria*): Hochschulabschluss nach einem dreijährigen Studium, entsprechend der Qualifikationsstufe 4 der Europäischen Union.

Wissenschaftlicher Hochschulabschluss (*Licenciatura universitaria*): Hochschulabschluss nach einem fünfjährigen Studium, der der Stufe 5 der Europäischen Union entspricht.

Die Berufsausbildung in Spanien besteht aus zwei Ausbildungsabschnitten, die auf dem Abschluss der Pflichtschule aufbauen. Sie entsprechen den Qualifikationsstufen 2 und 3 der Europäischen Union und unterstehen den staatlichen Bildungsbehörden. Die Fortbildung und Umschulung bzw. Arbeitsmarktausbildung beinhaltet dagegen kurze fachliche Spezialisierungskurse und richtet sich an Arbeitslose und bestimmte andere Zielgruppen. Sie fällt in die Zuständigkeit der staatlichen Arbeitsbehörden, d. h. der Arbeitsämter sowie der regionalen Ausbildungs- und Arbeitsvermittlungsagenturen.

Erforschung der Ausbildungsbedürfnisse. Das Ergebnis war die Aufnahme der Berufsbilder „Gleichstellungsbeauftragte/r“ und „Gleichstellungsberater/in“ (*Agentes y Promotores/as de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*) in die nationale Berufsklassifikation (*Clasificación Nacional de Ocupaciones*) und die Einführung von standardisierten Ausbildungsgängen. In Spanien werden dabei oft die weiblichen Berufsbezeichnungen verwendet, denn bis etwa 1992/1994 waren die Personen, die in Spanien positive Maßnahmen entwickelten, in aller Regel Frauen; im Jahr 1999 waren etwa zehn Prozent der Gleichstellungsbeauftragten und -berater männlichen Geschlechts. Diese Entwicklungen dürften auch in anderen Mitgliedstaaten zu beobachten sein und könnten als Impulse für Gleichstellungsprogramme dienen, wie es sie in der öffentlichen Verwaltung, bei Gewerkschaften und in einigen Unternehmen gibt.¹ Der folgende Artikel beschreibt den Prozess, der zu dieser Anerkennung führte, und fordert interessierte Personen und Organisationen auf, sich dieser Initiative anzuschließen, damit in allen Ländern der Union „transparente“ und „anerkannte“ berufliche Befähigungsnachweise geschaffen werden.

Beschäftigungsprofile im Bereich der Gleichstellung von Frauen und Männern

In den Vereinigten Staaten und in einigen europäischen Ländern gibt es seit längerer Zeit Spezialisten für die Gleichstellung von Frauen, die an positiven Maßnahmen in verschiedenen Bereichen – Beschäftigung, Bildungswesen, Bürgerbeteiligung u. a. – mitwirken. Die Aufgabe dieser Spezialisten besteht darin, der Diskriminierung aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit vorzubeugen und Rahmenbedingungen zu fördern, die eine echte Chancengleichheit ermöglichen. Die zunehmende Bemühung um die Gleichstellung von Mann und Frau hat in vielen Ländern zur Einrichtung von speziellen Beratungsdiensten geführt. Die Entstehung von Berufsprofilen im Zusammenhang mit den positiven Maßnahmen entspricht dem Bedarf nach kompetenten Mitarbeitern auf diesem Gebiet. Die Berufsprofile weisen Gemeinsamkeiten auf, doch bestehen zwischen den einzelnen Mitglied-



staaten auch Unterschiede, die auf die nationalen Besonderheiten zurückzuführen sind (Cedefop, 1986):

In Frankreich gibt es die so genannten *conseiller(e)s d'égalité*, *agents d'égalité* oder *responsables en égalité*. In Deutschland sind diese Arbeitsbereiche seit langem klar definiert; im Allgemeinen werden die Bezeichnungen „Gleichstellungsberater/in“ und „Gleichstellungsbeauftragte/r“ verwendet. Im Vereinigten Königreich wird diese Tätigkeit von den *Equal Opportunity Officers* oder den *Equal Opportunity Advisers* ausgeübt. In den Niederlanden schließlich wurde die Bezeichnung *Emancipatiewerker* eingeführt.

In Spanien spricht man seit einigen Jahren von *Agentes de Igualdad* und von *Promotores/as de Igualdad de Oportunidades*. Was die Ausbildung dieser Fachleute betrifft, sind drei Tendenzen erkennbar: die Ausbildung im Bereich Personalwirtschaft (in Ländern wie dem Vereinigten Königreich oder Italien), die Vorbereitung im Bereich der Gewerkschaften und der Tarifverhandlungen (Italien, Frankreich, Deutschland) sowie die Förderung der beruflichen Integration und der Karrierechancen von Frauen (in Portugal, Griechenland, Deutschland, Spanien). Die spanischen Ausbildungsprogramme in diesem Zusammenhang ähneln manchen mehrfachqualifizierenden Maßnahmen, die kürzlich in einigen deutschen Bundesländern und in den Niederlanden durchgeführt wurden. Diese Initiativen beinhalteten „breit angelegte“ Ausbildungsprogramme, die nicht auf ein bestimmtes Arbeitsfeld wie Personalmanagement oder Berufsberatung beschränkt waren, sondern vielmehr ein breites Spektrum von Kompetenzen vermittelten, die zur Entwicklung von positiven Maßnahmen in unterschiedlichen Kontexten benötigt werden. Allerdings wurden in diesen Ländern bislang keinerlei Versuche zur Vereinheitlichung dieser Art von Grundausbildungen im Rahmen eines landesweit gültigen Curriculums unternommen. In diesem Sinne ist das spanische Beispiel ein besonderes, da hier ausdrücklich das Ziel verfolgt wird, einen künftigen beruflichen Befähigungsnachweis zu schaffen, der von den Arbeitsämtern unterstützt und von allen Arbeitgebern anerkannt wird.

Kasten 2

Gleichstellungsbeauftragte/r

Berufsbeschreibung

Der/Die Gleichstellungsbeauftragte (*Agente de Igualdad de Oportunidades*) hat die Aufgabe, positive Maßnahmen für die Gleichstellung von Frauen in den Bereichen Bildung, Berufsbildung und Beschäftigung, Kultur, Freizeit, Sozialfürsorge und allgemein in allen Formen der Bürgerbeteiligung einschließlich der Vertretung in öffentlichen Einrichtungen zu initiieren, zu koordinieren und umzusetzen.

Seine/Ihre Aufgaben sind insbesondere:

- Beratung von Verwaltungsinstanzen, Sozialpartnern, Unternehmen und Nichtregierungsorganisationen in Bezug auf Initiativen und die Gesetzgebung auf dem Gebiet der Gleichstellung von Frauen;
- Koordinierung, Überwachung und Beteiligung an der Erstellung von Programmen für Maßnahmen der Berufsvorbereitung und -beratung, Implementierung von Berufsbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen für benachteiligte Zielgruppen;
- Kooperation mit lokalen Einrichtungen für Sozialfürsorge, Beschäftigung, Jugend, Gesundheit und andere Bereiche, um Situationen, die zur Benachteiligung oder Marginalisierung von Frauen führen, zu vermeiden oder zu korrigieren;
- Initiierung und Förderung von Sensibilisierungskampagnen zur Änderung von diskriminierenden und stereotypen sexistischen Einstellungen in der Gemeinde;
- Entwurf, Implementierung und Evaluierung von positiven Maßnahmen und Programmen zur Förderung der Chancengleichheit, Koordinierung der Aktivitäten der verschiedenen beteiligten Einrichtungen und Personen;
- Vermittlung zwischen Verwaltungsinstanzen, Frauenorganisationen und Sozialpartnern in allen Fragen der Gleichstellung von Frauen in der Gemeinde.

Ausbildung und wünschenswertes Profil

Obwohl es in den EU-Mitgliedstaaten eine Tendenz gibt, Bewerber mit einem Hochschulabschluss in Sozialwissenschaften oder vergleichbaren Abschlüssen (Qualifikationsstufe 4 und 5 der Europäischen Union) einzustellen, kann diese Tätigkeit auch von Personen mit einer anderen Ausbildung, die über umfangreiche Erfahrung im Bereich der Gleichstellung von Frauen verfügen, kompetent ausgeübt werden. Als unerlässlich gelten Eigenschaften wie Ausgeglichenheit, Kommunikationsfähigkeit und Empathie sowie die Fähigkeit zum Projektmanagement und zur Mitarbeiterführung. Eine besondere Sensibilität gegenüber den Problemen von traditionell benachteiligten Gruppen und hier insbesondere von Frauen ist eine Grundvoraussetzung für die Ausübung dieser Tätigkeit.

Untersuchung der Berufsprofile

Vor diesem Hintergrund machte sich ein Forscherteam des Fachbereichs für Arbeitswissenschaften der *Universidad Complutense* in Madrid daran, das Berufsprofil der Fachleute für die Gleichstellung von Frauen und Männern in Spanien zu

(¹) Die spanische Initiative wurde von den folgenden Einrichtungen in besonderer Weise unterstützt: Der Generaldirektion für Frauen der Gemeinde Madrid, dem *Instituto de la Mujer* (Institut für die Frau), den Gewerkschaften *Comisiones Obreras* und *Unión General de Trabajadores* sowie von verschiedenen lokalen Körperschaften (Fuenlabrada und Coslada in Madrid; Pamplona usw.).



Gleichstellungsberater/in

Kasten 3

Berufsbeschreibung

Der/Die Gleichstellungsberater/in initiiert und koordiniert verschiedene positive Maßnahmen in Zusammenarbeit mit dem/der Gleichstellungs- oder Frauenbeauftragten und steht dabei in direktem Kontakt zu Frauen, Frauenverbänden und anderen auf dem Gebiet der Gleichstellung von Frauen tätigen Organisationen.

Seine/Ihre Aufgaben sind insbesondere:

- Empfang, Information und Beratung in Frauenberatungszentren, Frauenhäusern und anderen Einrichtungen für Frauen einschließlich sozialer und kommunaler Dienste;
- direkte Teilnahme als Berater/in bei Aktivitäten für Frauen im Bereich von Berufsvorbereitungsmaßnahmen, Bildung, Berufsbildung, Berufsberatung, Gesundheit, Kultur u. a.;
- Beratung und Unterstützung von Gruppen und Verbänden hinsichtlich der Dienstleistungen, Ressourcen und Aktivitäten für Frauen;
- Ausbildung und Beratung von Sozialarbeitern, Übernahme von Aufgaben in den Bereichen Erziehung und Gesundheit;
- Information und Beratung von Unternehmen und Organisationen in Bezug auf die Durchführung von positiven Maßnahmen (Subventionen, Hilfen für Fortbildung und Umschulung, usw.) und bezüglich Fragen der Gleichstellung von Frauen und Männern;
- Beratung und Mitarbeit bei Programmen und Initiativen des Frauenrates und der Frauenkommission (*Consejo y Comisión de la Mujer*), usw.;
- Mitarbeit bei der Gestaltung, Betreuung und Evaluierung von positiven Maßnahmen im lokalen Umfeld, Ermittlung von Frauendiskriminierung vor Ort.

Ausbildung und wünschenswertes Profil

Ausgehend von den beschriebenen Aufgaben gilt eine Grundausbildung auf Qualifikationsstufe 2 oder 3 der Europäischen Union (Sekundarschulbildung) als angemessen, obgleich die Tätigkeit auch von Personen mit Ausbildung und Erfahrung in der unmittelbaren Frauenarbeit ausgeübt werden kann. Eine besondere Sensibilität gegenüber den Problemen von traditionell benachteiligten Gruppen und hier insbesondere von Frauen ist eine Grundvoraussetzung für die Ausübung dieser Tätigkeit.

hinaus sollte dem Nationalen Institut für Statistik ein Vorschlag zur offiziellen Anerkennung dieser Berufsprofile unterbreitet werden, denn die Forschungsarbeiten liefen zeitgleich mit der Neuerstellung der nationalen Berufsklassifikation (1994).

Für die Erstellung einer Beschreibung der Berufsprofile von Gleichstellungsbeauftragten und -beratern/innen entwickelte ein Wissenschaftlerteam des Fachbereichs für Arbeitswissenschaften den PAIO²-Fragebogen, der als Grundlage für strukturierte Interviews zur Datenerhebung über den Inhalt der Beschäftigungen diente. Im Wesentlichen wurde dabei eine ähnliche Methodik angewandt, wie sie von der Internationalen Arbeitsorganisation für die Studien bzgl. Stellenbeschreibungen empfohlen wird (z. B. Beschreibung der allgemeinen Funktionen, speziellen Aufgaben und Tätigkeiten sowie konkreten Obliegenheiten). Der Fragebogen wurde an etwa 200 Fachleute und ihre direkten Vorgesetzten in ganz Spanien verschickt. Die zwischen 1992 und 1994 durchgeführte Studie kam zu den im Folgenden dargelegten Ergebnissen.

Die ursprüngliche Annahme der Wissenschaftler, dass innerhalb dieses Berufsfeldes zwei unterschiedliche Profile existieren, wurde bestätigt. Das eine umfasst die Planung und die Beratung von fachlichen und politischen Verantwortungsträgern sowie die Evaluierung der Programme. Diese Aufgaben werden von Personen mit Hochschulausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung wahrgenommen. In Analogie zu anderen Ländern (siehe Cedefop, 1986) wurde dieses Berufsprofil mit „Gleichstellungsbeauftragte/r“ (*Agente de Igualdad de Oportunidades*) bezeichnet. Das zweite Berufsprofil umfasst Aktivitäten, die sich unmittelbar an die Nutzer von Einrichtungen für Frauen richten, sowie Sensibilisierungskampagnen, Erwachsenenbildungseinrichtungen usw. Diese Tätigkeiten werden vorwiegend von Personen mit nicht-universitärer Ausbildung wahrgenommen, und das entsprechende Berufsprofil erhielt die Bezeichnung „Gleichstellungsberater/in“ (*Promotor/a de Igualdad de Oportunidades*).

Obwohl die beiden Profile ziemlich unterschiedlich sind, gibt es Überschneidungen, insbesondere hinsichtlich der Bera-

untersuchen, um es in die nationale Berufsklassifikation aufzunehmen. Dies sollte im Rahmen eines von der Generaldirektion für Beschäftigung und Soziales der EU-Kommission durchgeführten und von den Strukturfonds kofinanzierten NOW-Programms geschehen. Ziel des Programms war es, die Personen zu ermitteln, die in Spanien Aufgaben im Zusammenhang mit der Gleichstellung von Frauen wahrnehmen, und ein standardisiertes, von den Arbeitsämtern unterstütztes Ausbildungsprogramm zu entwerfen. Darüber

(²) PAIO = *Perfil Profesional de Agentes de Igualdad de Oportunidades* (Berufsprofil für Gleichstellungsbeauftragte), *Escuela de Relaciones Laborales de la Universidad Complutense de Madrid*, 1992.



tung von Frauen aus bestimmten Zielgruppen (z. B. Arbeitsuchende, misshandelte Frauen usw.) Mit anderen Worten gibt es eine gewisse Kontinuität zwischen den Aufgaben von Gleichstellungsbeauftragten und -beratern/innen.

Auf der Grundlage dieser Daten wurden zwei Berufsbeschreibungen erstellt, in denen die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst sind (siehe Kästen 2 und 3).

Anerkennung im Rahmen der nationalen Berufsklassifikation

Im Jahr 1994 wurden die Ergebnisse dieser Arbeit dem obersten statistischen Beirat Spaniens (*Consejo Superior de Estadística de España*) im Hinblick auf deren Aufnahme in die nationale Berufsklassifikation vorgelegt, ein amtliches Verzeichnis, in dem die wichtigsten Berufe eines jeden Landes aufgeführt sind. Dieser Vorschlag wurde im Rahmen der zwischen 1992 und 1994 vorgenommenen Aktualisierung des Verzeichnisses angenommen.³ Das spanische Nationale Institut für Beschäftigung (INEM) nahm die beiden Berufsprofile 1997 ebenfalls in seine eigene Berufsklassifikation auf. Dies bedeutet, dass Gleichstellungsbeauftragte und -berater/innen in Spanien in alle statistischen Erhebungen einbezogen werden und dass sich Personen, die eine Stelle in diesem Bereich suchen, hierfür in den Arbeitsämtern registrieren lassen können.

Der nächste Schritt, der zwischen 1998 und 1999 unternommen wurde, bestand in der Entwicklung von standardisierten Ausbildungsgängen, die die Anerkennung der einschlägigen beruflichen Bildungsgänge, die bereits seit vielen Jahren überall in Spanien existierten, herbeiführen sollte. Diese berufsqualifizierenden Lehrgänge, die zuerst vom *Instituto de la Mujer de España* durchgeführt und später auf verschiedene Autonome Gemeinschaften ausgedehnt wurden, ermöglichten die Ausbildung von mehr als 600 Frauen zwischen 1987 und 1999. Ein Teil dieser Ausbildungsgänge wird von der staatlichen Arbeitsvermittlung subventioniert, welche die Standardisierung der Curricula empfahl. Im Grunde gab es zwei Phasen in

Kasten 4 Übersicht über den Ausbildungsgang Gleichstellungsbeauftragte/r, 1999

**Ausbildungsgruppe: Kommunale und personenbezogene Dienste
Spezialisierung (Ausbildungsabschluss): Gleichstellungsbeauftragte/r**

Empfohlene Dauer: 270 Stunden

Anzahl der Auszubildenden: 15

Qualifikationsniveau: Fortbildung für Hochschulabsolventen (MAN)⁵

Registernummer in der nationalen Berufsklassifikation: 2939 (Seite 160)

Allgemeine Ziele:

Nach Abschluss des Ausbildungsgangs sollen die Teilnehmer/innen über die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, um:

- Verwaltungsinstanzen, Sozialpartner, Unternehmen und andere Einrichtungen in Bezug auf Initiativen und die Gesetzgebung auf dem Gebiet der Gleichstellung von Frauen und Männern zu beraten;
- positive Maßnahme und Gleichstellungsprogramme zu entwerfen, umzusetzen und zu evaluieren und diese Tätigkeiten mit den verschiedenen beteiligten Einrichtungen und Personen zu koordinieren;
- als Vermittler zwischen Verwaltungsinstanzen, Frauenorganisationen und Sozialpartnern in allen Fragen der Gleichstellung von Frauen zu fungieren.

Zugangsvoraussetzungen:

Hochschulabschluss (vorzugsweise in Sozialwissenschaften)
Fachliche Vorkenntnisse werden nicht verlangt.

Inhalte: (Themenblöcke)

- Strategien zur Ermittlung und Prävention von Diskriminierung
- Techniken der Planung, Entwicklung und Evaluierung von positiven Maßnahmen
- Beratungstechniken
- Verhandlungs- und Kommunikationstechniken
- Intervention in spezifischen Kontexten.

der Entwicklung dieser Maßnahmen: eine erste Phase, in der zahlreiche einführende bzw. breit angelegte Ausbildungsgänge eingerichtet wurden (1987–1992), und eine zweite Phase mit Spezialisierungskursen (1993–1999). Allerdings wird bei diesen Ausbildungsgängen nicht klar zwischen den beiden in der nationalen Berufsklassifikation von 1994 beschriebenen Profilen unterschieden.

⁽³⁾ Gleichstellungsbeauftragte/r, Code-Nr. 2939 der nationalen Berufsklassifikation Spaniens (1994), Seite 160, und Gleichstellungsberater/in, Code-Nr. 3539, a. a. O. Seite 201.

**Kasten 5**

Übersicht über den Ausbildungsgang Gleichstellungsberater/innen, 1999

**Ausbildungsgruppe: Kommunale und personenbezogene Dienste
Spezialisierung (Ausbildungsabschluss): Gleichstellungsberater/innen**

Empfohlene Dauer: 270 Stunden

Anzahl der Auszubildenden: 15

Qualifikationsniveau: Fortbildung

Registernummer in der nationalen Berufsklassifikation: 3539 (Seite 201)

Allgemeine Ziele:

Nach Abschluss des Ausbildungsgangs sollen die Teilnehmer/innen über die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, um:

- Frauen in Frauenberatungszentren, Frauenhäusern und anderen Einrichtungen für Frauen zu empfangen, zu informieren und zu beraten;
- an Aktivitäten für Frauen im Bereich von Berufsvorbereitungsmaßnahmen, Bildung, Berufsbildung und -beratung, Gesundheit, Kultur usw. teilzunehmen;
- Gruppen und Verbände hinsichtlich der Dienstleistungen, Ressourcen und Aktivitäten für Frauen zu beraten und zu unterstützen.

Zugangsvoraussetzungen:

Sekundarschulabschluss oder, falls ein solcher Abschluss nicht erworben wurde, Berufserfahrung in der Beratung von Frauen oder Animationstätigkeit im soziokulturellen Umfeld.

Fachliche Vorkenntnisse werden nicht verlangt.

Inhalte: (Themenblöcke)

- Strategien zur Ermittlung und Prävention von Diskriminierung
- Empfangs- und Nachbetreuungstechniken
- Ausbildung von Ausbilder/innen für positive Maßnahmen
- wirkungsvolle Präsentationen
- Intervention in spezifischen Kontexten.

bung ergeben hatten, und ging von zwei Ausbildungsebenen aus: einem Spezialisierungskurs auf der Qualifikationsstufe 4/5⁴ für Gleichstellungsbeauftragte und ein anderer auf Stufe 3 für Gleichstellungsberater/innen. Die Antworten zum Fragebogen wurden von einer Delphi-Gruppe, bestehend aus Fachleuten von Gleichstellungsorganisationen, Kommunalverwaltungen und Gewerkschaften, ergänzt, und bilden die Grundlage für zwei Lehrgangsmo- delle, die in den Kästen 4 und 5 zusammenfassend dargestellt sind.

Auf dem Weg zum beruflichen Befähigungsnachweis

Die Standardisierung der Berufsausbildung führt uns schließlich zum dritten Ziel, der Anerkennung des beruflichen Befähigungsnachweises für Gleichstellungsberater/innen⁵ durch das spanische Ministerium für Arbeit und soziale Sicherheit und der Entwicklung eines Modells für die Berufsausbildung, welche in Spanien in die Verantwortlichkeit des Ministeriums für Bildung und Kultur und der Regionen fällt, die von einer weitgehenden Dezentralisierung profitieren. Der Katalog der beruflichen Befähigungsnachweise in Spanien bildet die Grundlage für die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungen zwischen den beiden traditionell voneinander getrennten Subsystemen, nämlich dem System der Berufsbildung (welches den Bildungsbehörden untersteht) und dem der Fortbildung und Umschulung bzw. Arbeitsmarktausbildung (die in die Zuständigkeit des spanischen Nationalen Instituts für Beschäftigung fällt). Gegenwärtig bemüht sich das Wissenschaftlerteam des Fachbereichs für Arbeitswissenschaften der *Universidad Complutense* weiterhin um die Anerkennung dieses beruflichen Befähigungsnachweises. Allerdings weisen die Wissenschaftler auch darauf hin, dass das Berufsbild der Gleichstellungsbeauftragten und -berater/innen zusätzliche Kompetenzen erfordert, die nicht durch eine formale Ausbildung erworben werden können und bei den Auswahlverfahren zu berücksichtigen sind, wie z. B. persönliche Reife, vorherige Erfahrung in der Frauenarbeit sowie die Fähigkeit zum Umgang mit Menschen. Dies sind die Grundlagen eines „Ausbil-

(⁴) Bezugs-codes im System der beruflichen Qualifizierungsstufen der Europäischen Union.

(⁵) Der Fall der Gleichstellungsbeauftragten ist ein anderer, da dieser Beruf ein Hochschulstudium mit einem Abschluss auf Stufe 4 oder 5 gemäß dem Qualifikationsschema der Europäischen Union voraussetzt.

Im Hinblick auf die Standardisierung der Ausbildungsgänge wurden zunächst zwei Berufsmodelle entwickelt, welche die für jedes der beiden Profile erforderlichen Kompetenzen widerspiegeln. Hierfür wurden die Gleichstellungsbeauftragten von 1992 bis 1994 erneut befragt, und hierzu wurde ein weiterer Fragebogen zu den Aus- und Weiterbildungsbedürfnissen angewandt. Dieser Fragebogen ordnete die Bildungsbereiche nach den Funktionskategorien, die sich aus der ersten Erhe-



dungsmodells“, das jüngst im Rahmen der Initiative NOW nach den Vorgaben der Nationalen Instituts für Beschäftigung in Spanien entwickelt wurde.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Bemühungen um die Anerkennung des Berufsbildes der Gleichstellungsbeauftragten und -berater/innen sind ein Beispiel dafür, wie Berufsbildungsfachleute zur Entwicklung von positiven Maßnahmen in der Europäischen Union beitragen können. 1994 führte eine detaillierte Studie über die Arbeit von Fachleuten für die berufliche Gleichstellung von Frauen und Männern zur offiziellen Anerkennung dieser beiden Berufsbilder im Rahmen der nationalen Berufsklassifikation in Spanien. Anschließend bildete

die Untersuchung der Berufsprofile und der Ausbildungsbedürfnisse die Grundlage für zwei standardisierte Ausbildungsgänge und die künftigen beruflichen Befähigungsnachweise. Praktisch bedeutet dies, dass die im Bereich der Gleichstellung Tätigen in diesen Jahren das Ziel der Anerkennung von staatlicher Seite erreicht haben. Hierfür waren zwei Gründe verantwortlich: zum einen die Arbeit der Fachleute und zum anderen die Mobilisierung von Frauengruppen und -organisationen in ganz Spanien. Diese Mobilisierung war insofern wichtig, als sie die Unterstützung durch Gleichstellungsorganisationen, Einrichtungen der Lokal- und Autonomieverwaltungen und der bedeutendsten Gewerkschaften ermöglichte. Da es sich um eine Pionierinitiative in der Europäischen Union handelt, wird gegenwärtig daran gearbeitet, sie auf andere Länder auszudehnen.⁶

Literaturverzeichnis

Arbejdsmarkedsstyrelsen Danmark (1992), *Towards Equal Opportunities for Women and Men*, Arbejdsmarkedsstyrelsen (Zentralamt für Arbeit Dänemarks), Kopenhagen (Dänemark).

Bianca, I. (1987), *Un programa de acción positiva*, Ministerio de Educación y Cultura (Ministerium für Bildung und Kultur), Madrid.

Cedefop (1986), *Die Gleichstellungsbeauftragte: Berufsausbildung und -profil*. ISBN 92-825-6589-0, Berlin

Centro de Estudios de la Mujer (1991), *Mujeres y Ayuntamiento*, Centro de Estudios de la Mujer (Zentrum für Frauenforschung), Madrid

Deroure, F. (1990), *Accompagner les femmes dans leur formation: formation professionnelle des femmes*, Generaldirektion für Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten, Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Instituto Nacional de Empleo (1988), *Diseño de pruebas de certificación*, internes Dokument, Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional, INEM (Nationale Institut für Beschäftigung), Madrid.

Instituto Nacional de Empleo (1996), *Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-INEM/1994)*, Madrid.

Instituto Nacional de Estadística (1994), *Clasificación Nacional de Ocupaciones, Revisión 1994*, INE (Nationale Institut für Statistik), Madrid

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social – Instituto Nacional de Empleo (1988), *Clasificación de Ocupaciones (Nomenclatura)*, internes Dokument, Subdirección General de Promoción de Empleo, INEM (Nationale Institut für Beschäftigung), Madrid

Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (1991), *Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO: 1988)*, Genf

Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (1998), *Tareas propias de los puestos de trabajo*, EADA, Barcelona.

United States Bureau of Labor (1977), *Dictionary of Occupational Titles*, US Bureau of Labor.

⁽⁶⁾ Anfragen im Hinblick auf einen Informationsaustausch zu diesem Thema sind bitte an Julio Fernández und Luis Aramburu von der *Escuela de Relaciones Labores de la Universidad Complutense de Madrid* zu richten. Anschrift: C/San Bernardo 49, E-26015 Madrid (Spanien). E-Mail-Adresse: psdif07@sis.ucm.es und aramburu@correo.cop.es. Initiativen zur Durchführung von Gemeinschaftsaktionen zum Thema Gleichstellungsbeauftragte in den Ländern der Europäischen Union werden begrüßt.

Diese Rubrik wurde von
Anne Waniart,
Bibliothekarin im Cedefop,
mit Unterstützung der
Mitglieder des Dokumentationsnetzwerkes erstellt

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

Europa international

Information, Vergleichsstudien

Competence development and learning organisations: a critical analysis of practical guidelines and methods / Löfstedt, Ulrica.

[Kompetenzentwicklung und lernende Organisationen: eine kritische Analyse von Praxisrichtlinien und Methoden]

In: Systems research and behavioural science, 18 (2001), S. 115-125
New York: John Wiley, 2001
ISSN 1099-1743

Im Rahmen einer kritischen Betrachtung von acht Forschungsberichten über Kompetenzentwicklung in Organisationen wird festgestellt, dass Systemmodelle, Methoden und Ansätze im Bereich der Kompetenzentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen eine Menge zu bieten haben. Allerdings sind die vorgestellten Methoden und Ansätze noch ziemlich spekulativ und eher theoretisch begründet. Sie bedürfen aus diesem Grund noch weiterer empirischer Überprüfungen und einer Anpassung an die Praxis. Zudem wäre es wünschenswert, alle in diesen Berichten angesprochenen Ideen weiterzuentwickeln und bis zu ihrer vollständigen Reife auszuarbeiten. Um allen Anforderungen des ADAPT-Programms der Europäischen Kommission gerecht zu werden, ist darüber hinaus weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit in der Frage erforderlich, wie die in dieser Untersuchung behandelten Methoden miteinander verknüpft und ausgeweitet werden können.

Lifelong Learning and the new educational order / Field, John.

[Lebenslanges Lernen und die neue Bildungsordnung]

London: Trentham Books, 2000, XII + 181 S.
ISBN 1-85856-199-X

Dieser Band besteht aus fünf Kapiteln. Kapitel 1 - „Lifelong learning: a design for the future?“ (Lebenslanges Lernen: ein

Modell für die Zukunft?) – befasst sich mit dem Konzept, den Umsetzungsstrategien und dem Kontext, in dem das Konzept und die Strategien angewendet werden. Kapitel 2 - „The silent explosion“ (Die stille Explosion) – basiert auf dem Glauben des Autors an „den grundlegenden Wandel im Verhalten des normalen Bürgers“. Kapitel 3 - „The learning economy“ (Die lernende Wirtschaft) – befasst sich mit dem Arbeitsplatz, d.h. mit einem Bereich, in dem das Konzept des lebenslangen Lernens oft und problemlos angewendet wird. Kapitel 4 - „Who is being left behind?“ (Wer bleibt zurück?) – greift auf einen bereits zuvor angesprochenen Punkt zurück und unterstreicht die Rolle der Bildung und möglicherweise des lebenslangen Lernens in der Frage der „Ausgrenzung“ weiter Teile der Gesellschaft. In den ersten vier Kapiteln definiert Field die Grundlagen seiner in Kapitel 5 - „The new educational order“ (Die neue Bildungsordnung) - vorgestellten Strategien. In der komplexen Welt von heute gibt es keine (einfache) Patentlösung. Stattdessen schlägt der Autor vier plus eine Strategien vor, um auf dem Weg zu der von ihm angestrebten neuen Bildungsordnung voranzukommen: Überdenken der Rolle des Schulwesens; Ausweitung der Erwachsenenbildung; Schaffung von mehr Eigenverantwortlichkeit durch Investitionen in Sozialkapital; ständige Hinterfragung von Sinn und Zweck; plus Abwägen zwischen persönlichen Zielen und Verantwortung für die Umwelt.

Creative and inclusive strategies for lifelong learning: report of International Roundtable 27-29 November, 2000

[Kreative und umfassende Strategien für lebenslanges Lernen: Bericht über die internationale Round-Table-Konferenz vom 27.-29. November 2000]

Hrsg. Gillian Youngs, Toshio Ohsako und Carolyn Medel-Añonuevo.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - UNESCO, Institute for Education - UIE

Meeting International Roundtable, Hamburg, 2000

Abdruck Hamburg: UIE, 2001, 124 S.
ISBN 92-820-1110-0



Angeboten wurden die Round-Table-Gespräche im Rahmen des Programm-segments 1 (Cluster 1) des UNESCO-Instituts für Pädagogik: „Learning Throughout Life in Different Cultural Contexts: From Laying Foundations to Strengthening Participation“ (Lebenslanges Lernen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten: Von der Schaffung der Grundlagen bis zur Stärkung der Teilnahme). Das Programm ist auch eine Fortsetzung des Globalen Dialogs „Building Learning Societies: Knowledge, Information and Human Development“ (Aufbau der Lerngesellschaft - Wissen, Information und menschliche Entwicklung), der im Rahmen der EXPO 2000 vom 6.-8. September 2000 in Hannover veranstaltet wurde. Es wird darüber hinaus als Vorbereitung für die Festlegung eines vom UIE geleiteten und koordinierten Tätigkeitsbereichs als Folge-maßnahme des Weltbildungsforums (WEF, Dakar, April 2000) dienen.

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

Mémoire de la CES, la FGTB, et la CSC à la présidence de l'Union européenne.

[Memorandum des EGB, des Allgemeinen belgischen Gewerkschaftsverbands (FGTB) und des Gesamtverbands christlicher Gewerkschaften (CSC) an den Ratsvorsitz der Europäischen Union]

Brüssel: ETUC, 2001, 18 S.

ETUC,
5 Boulevard Roi Albert III,
B-1210 Brüssel,
Tel.: (32-2) 2240411,
Fax: (32-2) 2240454,
E-mail: etuc@etuc.org,
URL: <http://www.etuc.org/>

Der Europäische Gewerkschaftsbund, der Gesamtverband christlicher Gewerkschaften und der Allgemeine belgische Gewerkschaftsverband hoffen, dass es unter dem belgischen Ratsvorsitz gelingen wird, das Europäische Sozialmodell über den sozialen Dialog und den europäischen makro-ökonomischen Dialog hinaus weiterzuentwickeln. Die Organisationen fordern zudem, dass den nationalen Sozialpartnern mehr Mitwirkungsmöglichkeiten gegeben

werden. Die Gewerkschaftsverbände sind aus diesem Grund der Auffassung, dass der belgische Ratsvorsitz gemeinsam mit der Kommission einen Europäischen Gipfel des sozialen Dialogs einberufen sollte.

Euromosaic: Regional- und Minderheitensprachen

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur

Luxemburg: EUR-OP, 2001,
diverse Seiten

ISBN 92-821-5512-6

Zusammenfassung des Texts in allen

EU-Sprachen verfügbar unter:

<http://europa.eu.int/comm/education/langmin/euromosaic.html>

Die Studie stützt sich auf einen theoretischen Ansatz, der die verschiedenen gesellschaftlichen und institutionellen Aspekte bei der Produktion und Reproduktion von Sprachgruppen untersuchte. Dabei konzentrierte er sich auf sieben zentrale Begriffe, für die empirische Werte gesucht wurden. Als Hauptmittler dieser Prozesse wurden die Familie, die Erziehung und die Gemeinschaft festgestellt. Treibende Kraft hierbei war der Begriff des Sprachprestiges bzw. des Werts einer Sprache für die gesellschaftliche Mobilität und kulturelle Reproduktion. Der Zusammenhang zwischen Sprachvermögen und Sprachgebrauch korrelierte mit den Begriffen Institutionalisierung und Legitimierung. Der aus dieser Studie (produziert vom „Institut de Sociolingüística Catalana“ in Barcelona, vom „Centre de Recherche sur le plurilinguisme“ in Brüssel und vom „Research Centre Wales“ in Bangor) hervorgegangene Euromosaic-Bericht hebt im Besonderen einen neuen Denkansatz bei der Bewertung der Vielfalt im Hinblick auf ihren wirtschaftlichen Nutzen und die europäische Integration hervor. Es wird argumentiert, dass Sprache ein zentraler Bestandteil der Vielfalt ist und dass Sorge für den Erhalt der vorhandenen Vielfalt in der EU getragen werden muss, wenn diese Vielfalt tatsächlich eine wesentliche Voraussetzung für innovative Entwicklungen ist.

Kalif: to share is to multiply.

[Kalif: Teilen heißt vermehren]

CIBIT

European Consortium for the Learning Organisation - ECLLO



Utrecht: CIBIT, 2001, 75 S.
ISBN 90-75709-10-2

Die Europäische Kommission unterstützt bei 16 ESPRIT-Projekten (bekannt unter dem Namen KALIF – „Knowledge and Learning Infrastructure“) die Entwicklung einer vernetzten Wissensinfrastruktur. Ziel des Ende 1998 begonnenen Projekts ist es, den 16 Projekten, die mit Mitteln aus Esprit, dem neuen Informationstechnologie-Programm der EU, gefördert werden, einen Rahmen für das Wissensmanagement und das Lernen in Organisationen zu bieten. Dabei sollen die Grundsätze und Konzepte des Lernens in Organisationen auf ein gesamtes EU-Programm angewendet werden. Mit diesem Projekt soll versucht werden, eine effiziente Lernumgebung für die EU und die am Programm beteiligten Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie für die beiden Hauptpartner und die Mitglieder ihrer jeweiligen Netzwerke zu schaffen. Ferner sollen im Rahmen des Projekts drei Benutzergruppen mit Vertretern der Industrie eingerichtet werden, die sich für das Thema des Programms interessieren und die Möglichkeiten einer breiteren Verwertung der geplanten Projekte untersuchen sollen.

Occupational safety and health and employability: programme and experience.

[Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz und Beschäftigungsfähigkeit: Programm und Erfahrungen]

Europäische Agentur für Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz
Luxemburg: EUR-OP, 2001, 214 S.
ISBN 92-95007-18-2
Kat. Nr. TE-33-00-502-EN-C

Dieser Bericht vermittelt einen Überblick über die verschiedenen Arten von Initiativen in den Mitgliedstaaten, mit denen die Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen durch eine Verknüpfung mit Maßnahmen aus dem Bereich Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz verbessert werden soll. Am Beispiel von 26 Fallstudien in 13 Mitgliedstaaten wird aufgezeigt, wie das Thema Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz dazu beitragen kann, die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern zu verbessern. Dazu gehören neben vorbeugenden Programmen auch solche, mit denen bestimmte Gruppen in die Ar-

beitswelt integriert bzw. re-integriert werden sollen.

URL: <http://agency.osha.eu.int/publications/reports/employability/>

Second chance schools: dissemination conference: passing the torch to the Grundtvig programme.

[Schulen des zweiten Bildungswegs: Verbreitungskonferenz: Fackelübergabe an das Grundtvig-Programm]

Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion Bildung und Kultur, 2001, 108 S.

Europäische Kommission -
Generaldirektion Bildung und Kultur,
Rue de la Loi 200 / Wetstraat 200,
B-1049 Brüssel,
Tel.: (32-2) 2991111,

URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Verfügbar in: EN und FR

Am 10. und 11. Mai 2001 wurde von der Gemeinde Norrköping und den dortigen Schulen der zweiten Bildungswegs mit Unterstützung des schwedischen EU-Programmbüros und der Europäischen Kommission eine Konferenz veranstaltet, um die Ergebnisse von Pilotprojekten zum Thema Schule des zweiten Bildungswegs zu verbreiten. Unterstützt wurde diese Konferenz auch vom Programm SOKRATES-GRUNDTVIG, dem in Zukunft eine wichtige Rolle bei der Verbreitung der Botschaft der Schulen des zweiten Bildungswegs zukommen wird. Zu den rund 120 Teilnehmern aus 19 Ländern gehörten auch nationale Agenturen des Grundtvig-Programms, interessierte lokale Behörden und Agenturen sowie das schwedische Bildungsministerium und die schwedische Lehrgewerkschaft. Diese Konferenz hat den Erfolg der Pilotphase hervorgehoben – sowie das starke Interesse an einer Fortsetzung der Projekte, an der Schaffung weiterer Verknüpfungen und an der Einbindung weiterer Schulen, Gemeinden und Länder. In der noch jungen Geschichte des Konzepts der Schulen des zweiten Bildungswegs war dies das erste Mal, dass die Grundidee Nicht-EU-Staaten wie Island, Norwegen, Bulgarien, die Tschechische Republik, Lettland, Rumänien, die Slowakei und Polen vorgestellt wurde.

URL: <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/report.pdf>



Studie zur Lage der Jugend und zur Jugendpolitik in Europa.

Europäische Kommission - Generaldirektion Bildung und Kultur

IARD

Luxemburg: EUR-OP, 2001, diverse Seiten
Verfügbar in allen EU-Sprachen.

Im Rahmen des Programms „Jugend für Europa“ hat die Generaldirektion Bildung und Kultur beim IARD-Institut (Mailand) eine „Studie zur Lage der Jugend und zur Jugendpolitik in Europa“ in Auftrag gegeben. Diese Studie ist das Ergebnis der aktiven Zusammenarbeit zwischen europäischen Forschungsinstituten in den 15 Mitgliedstaaten, Liechtenstein, Norwegen und Island. Das Werk ist in drei Hauptabschnitte gegliedert: der erste befasst sich mit der Lage der Jugend in den 18 europäischen Staaten, der zweite mit der Jugendpolitik in diesen Staaten und der dritte mit „Bildung und Ausbildung der Jugendarbeiter in Europa“. Die eindrucksvolle Studie zeigt zunächst die wesentlichen Probleme und Herausforderungen auf, mit denen die heutige Jugend konfrontiert ist. Danach werden einige spezielle Problembereiche wie Bildung und Ausbildung, Arbeitsmarkt, Lebensqualität, Gesundheit, Werte, Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben und die „Europäische Dimension“ untersucht. Die Studie enthält für jeden dieser drei Themenkomplexe jeweils einen allgemeinen Bericht und spezielle Länderberichte. Zudem liefert sie einige zusätzliche politische Überlegungen und Empfehlungen zur Förderung von Initiativen im Bereich der Jugendpolitik.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/youth/studies/iard/summaries_de.pdf

Training needs of investment analysts. [Ausbildungsbedarf bei Wertpapieranalysten]

Europäische Kommission - Generaldirektion Unternehmen

Luxemburg: EUR-OP, 2001, 48 S.

ISBN 92-894-0632-1

Kat. Nr. NB-NA-17031-EN-C

Ein von der Generaldirektion Unternehmen in Auftrag gegebener Bericht zeigt, dass es im heutigen Europa für Wertpapieranalysten in drei wesentlichen Bereichen einen echten Fortbildungsbedarf gibt: Unternehmergeist, technologische Trends und Entwicklungen sowie theoretische Technologiegrundlagen (Verständnis der technischen Grundlagen von Technologien). Im Bericht wird empfohlen, dass mehr Institutionen auf Hochschulebene dem Beispiel von Einrichtungen wie INSEAD, London Business School oder IMD (Schweiz) folgen sollten, die jeweils Programme zu diesem Thema entwickelt haben und anbieten. Da es sich noch um neue Themenbereiche handelt, wird angeregt, für den Unterricht Fachleute aus der IT-Branche einzusetzen. Zudem wird vorgeschlagen, die Kurse von Beteiligungsgesellschaften finanzieren zu lassen, um das Interesse der Branche zu wecken. Eine weitere Empfehlung des Berichts ist, dass Industrieverbände insbesondere zu folgenden Themen Programme einrichten sollten: neue technologische Trends und Marktentwicklungen, Technologiegrundlagen in einer für Analysten ohne technischen Hintergrund leicht verständlichen Sprache, Bewertung von Wachstumsaktien und Bewertungsprobleme. Und da sich neue Technologien von Natur aus schnell entwickeln, sollten die Kurse auch so oft wie möglich überarbeitet und angepasst werden.



Aus den Mitgliedstaaten

A Valorisierung von Leonardo da Vinci in Österreich: ein Bericht zur Veranstaltungsreihe der Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich

Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich

Wien: Österreichischer Akademischer Austauschdienst, 2001, 315 S.

*Leonardo da Vinci
Nationalagentur Österreich,
Schottengasse 7/5,
A-1010 Wien,*

Tel.: (43-1) 5324726,

Fax: (43-1) 532472680,

E-mail: info@leonardodavinci.at,

URL: http://www.leonardodavinci.at

Während des Jahres 2000 wurden im Rahmen eines Meinungsaustauschs die Ergebnisse der ersten Phase des Programms Leonardo da Vinci in Österreich diskutiert, um die Nachhaltigkeit des Programms auf nationaler Ebene zu prüfen und die Perspektiven für die Durchführung der zweiten Phase des Programms in Österreich festzustellen. Dieses Projekt, das von der Europäischen Kommission europaweit initiiert und gefördert wurde, um die erste Phase des Leonardo-Programms aufzuarbeiten, hat im Februar 2000 in Wien mit einer Reihe von Seminaren begonnen. Höhepunkt war schließlich eine internationale Valorisierungskonferenz in Salzburg am 16. Juni 2000. Schwerpunkte der Fachseminare waren drei Themenbereiche: das duale Bildungssystem, berufliche Weiterbildung und Sprachkenntnisse.

D Innovative Ansätze beim Lernen durch Arbeit und bei beruflichen Prüfungen: Sechs Fallstudien als Basis zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Beobachtung von Innovationen in Europa.

Grünewald, Uwe [et al.]

Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB
Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 238
Bielefeld: Bertelsmann 2000, 128 S.

ISBN: 3-7639-0910-9

Die vorgestellten sechs Fallstudien sind ein Teilergebnis eines von der Europäischen

Kommission finanzierten Projekts, das zum Ziel hatte, innovative Ansätze im Bildungsbereich modellhaft zu analysieren und als „good practice“ darzustellen. Der Band widmet sich zum einen dem Themenkomplex Lernen am Arbeitsplatz und Nutzung der Lernpotenziale der Arbeit und zum anderen den Innovationen im deutschen Prüfungs- und Zertifizierungswesen. Beide Felder weisen in die Zukunft, da sie sich mit Lernprozessen befassen, die jenseits der klassischen Lernformen (Unterricht, Seminare) angesiedelt sind. Prüfung und Zertifizierung wiederum beziehen sich zunehmend auf konkrete berufliche Anforderungen des Arbeitsprozesses. Die Fallbeispiele verdeutlichen die Chancen und Probleme innovativer Ansätze.

Förderung von Benachteiligten in der Berufsausbildung.

Büchel, Dieter-August [et al.]

Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB
Bielefeld: Bertelsmann 2000, 120 S.

ISBN: 3-7639-0920-6

Die Publikation stellt einige der Einsendungen 2000 zum jährlich vom Verein Innovative Berufsbildung ausgelosten Hermann-Schmidt-Preis vor. Dieser berufsbildende Wettbewerb stand im Jahr 2000 unter dem Thema „Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung“. Dabei ging es im Sinne einer nachhaltigen Integration von Benachteiligten in Gesellschaft und Erwerbsleben um Aktivitäten, die der Vorbereitung, Begleitung und Durchführung von Ausbildungsverhältnissen dienen, die zu einem anerkannten Abschluss gemäss Paragraph 25 Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung führen. Auswahl und Gliederung der Beiträge orientieren sich an den Schwerpunkten der Benachteiligtenförderung. Dargestellt werden Konzepte, die der Berufsorientierung und der Hinführung zur Ausbildung dienen. Es folgen Ansätze mit Branchen- bzw. Regionalbezug, Beiträge zum Thema Förderplan, zur Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen oder Ausbildungsabschnitten sowie zum Ausbildungsende und der Zeit danach.



DK **Erfaringer fra forsøg med eud-reformen: grundforløb og hovedforløb i 2000. [Erfahrungen mit Modellversuchen zur Berufsbildungsreform: Grund- und Hauptkurse 2000].**

Shapiro, Hanne

Undervisningsministeriet, UVM;

Uddannelsesstyrelsen

(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie Nr. 11 –2001)

Kopenhagen: UVM, 2001, 136 S.

ISBN: 87-603-1988-7

Im März 1999 wurden die Änderungen des Berufsbildungsgesetzes verabschiedet. Im Zuge dieser Änderungen wurden technische Berufsbildungsprogramme organisatorisch von Grund auf reformiert, um offenere, flexiblere und transparentere Strukturen zu schaffen. Eingeführt wurden diese Änderungen im Januar 2001. Zuvor wurden überall in Dänemark eine Reihe von Entwicklungsprojekten an technischen Fachhochschulen eingeleitet. In dieser Publikation werden die vom Dänischen Technologischen Institut geleiteten Entwicklungsprojekte beschrieben. Der Bericht befasst sich mit folgenden Themenbereichen: der organisatorische Rahmen der Reform, ihre pädagogischen Ziele, die neuen Rollen der Lehrer und neue Werkzeuge, Berücksichtigung des Bedarfs der Unternehmen im Rahmen der Reform sowie das Problem der Aussteiger.

Om erhvervsakademiuddannelserne: 6 tv-programmer: vejen videre.

[Über die Berufsakademieausbildungen: 6 Fernsehprogramme: der Weg voran].

Kopenhagen: DR, 2001. Videokassette, 160 min.

DEL,

Rosenørns Allé 31,

DK-1970 Frederiksberg C

2000 wurde die Reform der Kurzstudiengänge eingeführt. Ziel der Reform ist es, breitere und konsequentere Bildungsprogramme sicherzustellen, die im Vergleich zu anderen Bildungsprogrammen in ihrer Attraktivität wettbewerbsfähig sein können. Zu diesem Zweck wurde die Anzahl der Programme von 75 auf 15 drastisch reduziert, von denen 13 völlig neu sind. Auf diesem Videoband werden alle Berufsakademieprogramme (wie sie wört-

lich übersetzt heißen) inhaltlich und in ihren Strukturen vorgestellt. Die Programme sollen sowohl berufliche Fähigkeiten sicherstellen als auch die Schüler auf einen höheren Bildungsweg vorbereiten.

E **Guía de formación profesional en España. (Leitfaden: das Berufsbildungswesen in Spanien).**

Instituto Nacional de las Cualificaciones, INCUAL

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, MTAS

INCUAL, 2001, 176 S.

INCUAL,

Rafael Calvo 18,

E-28010 Madrid

Bericht über das Berufsbildungswesen in Spanien, gegliedert in vier Kapitel mit einer ausführlichen Beschreibung der vorhandenen Subsysteme. Das erste Kapitel ist der staatlich geregelten Berufsbildung oder Erstausbildung gewidmet und informiert über Gesetze, Zugangsbestimmungen usw., die Programme der sozialen Sicherheit sowie über Spezialausbildungen (Ausbildungen in den Bereichen Kunst, plastisches Gestalten, Fremdsprachen und Sport). Das zweite Kapitel beschreibt das System der Fortbildung und Umschulung, die gesetzlichen Grundlagen, die Konzeption der Bildungsmaßnahmen und die Zertifizierung sowie das Programm der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen und schließlich das System der Weiterbildung für Arbeitnehmer (Finanzierung, Verwaltung, Übereinkünfte der Sozialpartner und die Stiftung für Weiterbildung FORCEM). Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit solchen Ausbildungen, die nicht den Arbeits- oder Bildungsbehörden unterstellt sind, wie zum Beispiel Berufe im Bereich der Seefahrt, der Landwirtschaft und in den Streitkräften. Das letzte Kapitel stellt in Form von Schaubildern die Situation und Verwaltungsstruktur der Berufsbildung sowie die an Planung und Verwaltung beteiligten Organe dar und strebt eine Transparenz der Qualifikationen bezogen auf die Europäische Union an. Das Kapitel schließt mit der Nationalen Bildungsklassifikation (CNED-2000).



F Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue: bilan pour un futur. [Die Ziele einer Reform der beruflichen Weiterbildung: Bilanz für die Zukunft.]

Lichtenberger, Yves; Méhaut, Philippe
MEDEF,
31 avenue Pierre 1er de Serbie,
F-75784 Paris Cedex 16,
<http://www.medef.fr>

Dieser Bericht wendet sich im Rahmen der Verhandlungen über das System der beruflichen Weiterbildung an die Sozialpartner, zieht eine Bilanz der gegenwärtigen Lage und schlägt Untersuchungspunkte für die zukünftigen Diskussionen vor. Eine Reihe von teilweise bereits veröffentlichten Dokumenten bildet den zwölfteiligen Anhang zu folgenden Themenbereichen: Arbeitsmarkt, Entwicklung und Perspektiven – Wandel der Arbeit, Relevanz und Ziele der Ausbildung – demographische Perspektiven – Effizienz der Ausbildung für den Einzelnen und die Unternehmen – Weiterentwicklung der Ausbildung, Verhältnis zur Arbeitszeit - Finanzierung, Kostenstrukturen, Branchenunterschiede, nicht ausbildende Unternehmen – Einrichtung von Berufsbildungskassen, die Rolle der OPCA („Organismes Paritaires Collecteurs Agréés“) – der Einzelne und das lebenslange Lernen - Zugangsmöglichkeiten, Ausbildungsurlaub („Congé Individuel de Formation“/CIF), Zeitkapital für Ausbildung („Capital Temps Formation“/CTF) – Zertifizierung und Anerkennung von Kenntnissen - Erstausbildung, Zugang der Jugendlichen zur alternierenden Ausbildung, Dynamik der Tarifverhandlungen.

Evaluation du programme Leonardo Da Vinci I en France de 1995 à 1998.

[Beurteilung des Programms Leonardo Da Vinci I in Frankreich von 1995-98.]

Gartiser-Schneider, Nathalie
 Institut de Recherche et d'Analyse des Dynamiques Economiques et Spatiales – IRADES
 Bureau d'économie théorique et appliquée - BETA
 Marseille: CEREQ, 2001, 124 S.
 Documents CEREQ, série évaluation, 154
 ISBN 2-11-091-413-0
CEREQ,
10 place de la Joliette,
BP 21321,

F-13567 Marseille cedex 02,
Tel.: (33-4) 91132828,
Fax: (33-4) 9113288,
E-mail: cereq@cereq.fr,
URL: <http://www.cereq.fr>

Dieser Bericht schließt sich an einen ersten Bericht über die Einführung des EU-Programms Leonardo da Vinci I an (CEREQ-Dokumente Nr. 127, Oktober 1997). Das Dokument zieht eine erste Bilanz der bislang erzielten Ergebnisse. Während die Projektträger sich in der Regel zufrieden über die erreichten Ergebnisse zeigen, so bleibt doch die Verbreitung und Verwertung ihrer Leistungen schwierig. So scheinen die Konsequenzen des Leonardo-Programms in Frankreich noch bescheiden zu sein, sei es bzgl. der Auswirkungen auf die Qualität der Erstausbildungs- und Weiterbildungssysteme, bzgl. der Innovationen auf dem Ausbildungsmarkt oder bzgl. der Zunahme von Jugendlichen, die ein Praktikum oder eine Arbeitsstelle in einem der EU-Mitgliedstaaten antreten. Im Bericht wird ferner festgestellt, dass sich die Partnerschaften allzu oft nur auf die Dauer eines Projekts beschränken, während zu den Zielen des Leonardo-Programms eigentlich gehört, dass die Partnerschaften auch darüber hinaus in anderer Form fortgesetzt werden. Der Bericht unterstreicht die Auswirkungen einer inneren Ablauflogik des Programms und seiner Durchführungsbestimmungen für die Projekte. Diese führen insbesondere zu einer zweifelhaften Verwertung der konkret erzielten Ergebnisse und zu einer Unterbewertung des Nutzens von Modellversuchen. Die Durchführungsbestimmungen haben nicht selten den Projekt- und Innovationsspielraum eingeengt, der nichtsdestotrotz das Hauptziel des Programms bleibt.

Une nouvelle ambition pour la voie technologique.

[Neue Ziele für den Technologieweg]

Decomps, Bernard
 Paris: MENRT, 2001, 116 S.
Ministère de l'Education nationale,
de la Recherche et de la Technologie,
110, rue de Grenelle,
F-75357 Paris cedex 07,
URL: <http://www.education.gouv.fr>

Zur Sicherstellung der Glaubwürdigkeit, des reibungslosen Ablaufs und der Über-



sichtigkeit aller beruflich ausgerichteten Bildungswege ist in Frankreich die Einführung einer globalen Architektur für die Berufslaufbahnen erforderlich. Diese Struktur setzt eine starke Verknüpfung zwischen dem technologischen und dem beruflichen Zweig voraus. Konkret bedeutet dies die Entwicklung von Berufsgymnasien, in denen individuell gestaltete Laufbahnen, die nahtlos auf beide Bildungszweige zurückgreifen, ermöglicht werden. In diesem Zusammenhang hat Decomps einen doppelten Auftrag. So wird die technologische Seite dieser Berufslaufbahnen eingehend untersucht. Dazu gehört insbesondere eine Analyse der Ursachen für Laufbahnwechsel, der Bestimmungen für den Zugang zu den verschiedenen Schulabschlüssen („baccalauréat technologique“, BTS, DUT) sowie der jeweiligen beruflichen Perspektiven. Ein Bericht zu diesem Auftrag wurde am 1. Februar 2001 vorgelegt. Darin enthalten sind insbesondere Vorschläge für eine wünschenswerte Weiterentwicklung des „baccalauréat technologique“, für die Verknüpfung zwischen dem technologischen und dem beruflichen Zweig sowie für Bestimmungen, die den Zugang zu diesem Zweig für Schüler des allgemeinbildenden Zweigs regeln sollen.

URL: <http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr/ministere/missions/rapport-decomps.htm>

GR Thesmoi kai politikis epangelmatikis katartisis: i evropaiiki proklisi kai I exelixi tou ethnikou systimatos epangelmatikis katartisis. (Berufsbildungseinrichtungen und –politiken: die europäische Herausforderung und die Entwicklung des nationalen Berufsbildungswesens)

Amitsis, Gavriil
Athen: Verlag Papazisi AEBE, 2000, 949 S.
ISBN 960-021442-5
Ekdoseis Papazisi AEBE,
Nikitara 2,
GR-106 78 Athens,
Tel.: (30-1) 3822496,
Fax: (30-1) 3809150,
E-mail: papazisi@otenet.gr

In dieser Studie wird der institutionelle Rahmen für die staatlich anerkannte Berufsbildung in Griechenland beschrieben und untersucht sowie die Politik der EU

zur Modernisierung und Verbesserung der entsprechenden staatlichen Maßnahmen analysiert. Die Studie befasst sich schwerpunktmäßig mit folgenden Themenbereichen: a) Analyse des institutionellen Kontextes, der die Durchführung von Berufsbildungsmaßnahmen in Griechenland bestimmt, b) Beschreibung der zuständigen Planungsdienste und der Berufsbildungsangebote (Erstausbildung und Weiterbildung), c) Standardisierung der nationalen Basismodelle im Bereich der Berufsbildung in Europa, d) Untersuchung der Rolle und Politik der EU bei der Förderung von Berufsbildungsmaßnahmen, die vom ESF subventioniert werden. Laut dieser Studie sollte die Berufsbildungspolitik nicht nur im Hinblick auf die Wirtschaft und deren Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch unter Berücksichtigung der vom Arbeitsmarkt ausgegrenzten Menschen überprüft werden. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass eine radikale Umstrukturierung der Berufsbildungspolitik sowie eine Neuausrichtung auf die neuen Rahmenbedingungen erforderlich ist. Erreicht werden kann dies durch eine verfassungsmäßige Stärkung des persönlichen Rechts auf berufliche Bildung sowie die Schaffung von Verbindungen zwischen der Erstausbildung und der Weiterbildung.

IRL 2000 review and 2001 outlook statement. [Erklärung zur Lage 2000 und zu den Aussichten 2001]

FORFAS
Dublin: FORFAS, 2001, 39 S.
Zu beziehen über:
FORFAS,
Wilton Park House,
Wilton Place,
IRL-Dublin 2,
Tel.: (353-1) 6073000,
Fax: (353-1) 6073030,
E-mail: forfas@forfas.ie,
URL: <http://www.forfas.ie>

Die Erklärung enthält einen Überblick über die wirtschaftliche Lage im Jahr 2000 unter dem Aspekt der Leistung der staatlichen Entwicklungseinrichtungen. Dazu gehören unter anderem Informationen zur Beschäftigungslage und zum Qualifikationsbedarf. Besprochen wird eine vom staatlichen Amt für Industrieentwicklung (FORFAS) unterstützte Arbeit der Expertenkommission über zukünftigen Quali-



kationsbedarf. Die Expertenkommission berichtet über Kompetenzanforderungen im Bereich des elektronischen Handels und über innerbetriebliche Ausbildung. Besonders hervorgehoben wird die landesweite Erfassung der offenen Stellen durch die Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde (FAS) und das Wirtschafts- und Sozialforschungsinstitut (ESRI). 2001 wird sich die Expertenkommission schwerpunktmäßig damit befassen, wie die aktive Beteiligung der über 55jährigen in der irischen Erwerbsbevölkerung gefördert werden kann. Weitere Schwerpunkte bilden der Bedarf an IT-Kenntnissen in der nationalen Wirtschaft, der Qualifikationsbedarf in der Baubranche unter dem Aspekt des nationalen Entwicklungsplans, der Bedarf an Forschern in der Wirtschaft und an den Hochschulen sowie die Probleme in Verbindung mit der generellen Angebots- und Nachfragesituation auf dem nationalen Arbeitsmarkt.

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

[Operationelles Programm 2000-2006 für Beschäftigung und Personalentwicklung]

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 operationelle Programm wird eine Investition in Humanressourcen in Höhe von 14,199 Mrd. 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 Arbeitnehmern, 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.

Learning for life: white paper on adult education.

[Lernen fürs Leben: Weißbuch über Erwachsenenbildung]

Department of Education and Science - DES

Dublin: Stationery Office, 2000, 224 S.

ISBN 0-7076-6450-0

Zu beziehen über:

Government Publications,

Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublin 2,

Tel.: (353-1) 6613111,

Fax: (353-1) 4752760

Erwachsenenbildung ist der letzte Bereich der Massenbildung, der in Irland noch unterentwickelt ist. Das Weißbuch liefert einen Entwurf für ihre zukünftige Entwicklung und Ausweitung. Besondere Schwerpunkte hierbei sind Aspekte wie Zugang, Qualität, Flexibilität und Aktualität sowie die Schaffung von nationalen und lokalen Strukturen zur Bildung eines abgestimmten und integrierten Gesamtsystems. Die Bereitstellung einer ergänzenden, auf die Lernenden ausgerichteten Bildungs- und Ausbildungsstruktur ist für die Weiterentwicklung eine der vorrangigen Prioritäten. Das Weißbuch befasst sich mit dem seit der Veröffentlichung des Grünbuchs eingeleiteten Anhörungsprozess und fasst seine Vorschläge und die jeweils erforderlichen Strukturen für deren Umsetzung unter folgenden Überschriften zusammen: Zweiter Bildungsweg und Weiterbildung, Gemeinschaftsbildung, Ausbildung am Arbeitsplatz, Höhere Bildung, Unterstüt-



zungsdienste (d.h. Ausbildung der Lehrer in der Erwachsenenbildung), Anerkennung/Zulassung, Kinderbetreuung usw.

Partnership in training and lifelong learning: case study pack.
[Partnerschaft in Ausbildung und lebenslangem Lernen: Fallstudien]

Irish Congress of Trade Unions - ICTU
 Irish Business and Employers' Confederation - IBEC
 Dublin: IBEC, 2001, diverse Seiten
IBEC,
Confederation House,
84/86 Lower Baggot Street,
IRL-Dublin 2,
Tel.: (353-1) 6601011,
Fax: (353-1) 6601717,
URL: http://www.ibec.ie

Die Fallstudien werden hier im Rahmen einer Untersuchung zu den Auswirkungen von Partnerschaftsvereinbarungen über lebenslanges Lernen auf Betriebsebene vorgestellt. Die Studie, die 2000 gemeinsam von IBEC und ICTU durchgeführt wurde, untersucht, wie Partnerschaftsvereinbarungen die Art und Struktur von Ausbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen in irischen Unternehmen beeinflussen. Ferner befasst sich die Studie mit einigen Aspekten eines unternehmensgesteuerten Ausbildungsansatzes sowie mit der Arbeit von Skillnets (Programm für Ausbildungsnetzwerke) - eine Einrichtung, an der sowohl Arbeitgeber- als auch Arbeitnehmerorganisationen beteiligt sind. In den Fallstudien wird beschrieben, wie 10 irische Unternehmen (halbstaatliche, private und multinationale) Partnerschaftsvereinbarungen eingeführt haben, um die gegenseitige Einbindung der Führungsebene und der Belegschaft an der organisatorischen Entwicklung zu erleichtern. Diese Vereinbarungen hatten in allen Fällen auch Auswirkungen auf die Ausbildungs- und Entwicklungsprozesse in diesen Unternehmen und sind so Ausdruck von neuen Ansätzen für das lebenslange Lernen am Arbeitsplatz.

NL Lifelong learning in the Netherlands: the state of the art in 2000 (Lebenslanges Lernen in den Niederlanden: neuester Stand der Technik 2000)

Cees Doets, Barry Have

Anneke Westerhuis (Red.).
 's-Hertogenbosch: CINOP, 2001. - 136 S.
 (Expertisecentrumreeks). -
 ISBN 90-5003-333-4

Zu beziehen über:

CINOP,
P.O. Box 1585,
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch,
Tel. (31-73) 6800768,
verkoop@cinop.nl

Dieser Bericht befasst sich mit der zentralen Frage, wie die Grundidee des lebenslangen Lernens a) in der Entwicklung der niederländischen Berufsbildungspolitik, b) in Innovationen bei der Organisation von Erst- und Folgeausbildungen durch Bildungseinrichtungen bzw. in den Betrieben und c) in der sich ändernden Inanspruchnahme von Berufsbildungsangeboten durch Erwachsene ihren Ausdruck findet. Diese Frage wird von den Autoren aus unterschiedlichen Blickwinkeln beantwortet. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Regierung, die Sozialpartner und die Ausbildungsanbieter in den Niederlanden einige Schritte in Richtung einer Gesellschaft gegangen sind, in der das Lernen von Erwachsenen einen größeren Stellenwert einnimmt und eine höhere Anerkennung erfährt.

Koers BVE: advies over de voortgang in de vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie / SER

's-Gravenhage: Sociaal-Economische Raad (SER), 2001. - 117 S. -

ISBN 90-6587-772-X

SER,

P.O. Box 90405,
NL-2509 LK Den Haag,
Tel. (31-70) 3499541,
verkoop@gw.ser.nl

Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft [OC&W] hat den Rat aufgefordert, beratend an den Inhalten des mit Koers BVE (Aktionskurs in Berufs- und Erwachsenenbildung) bezeichneten Memorandums mitzuwirken. Eingebettet in einen konsequenten politischen Rahmen gibt dieses Memorandum des Ministers dem Sektor den mittelfristigen Entwicklungskurs vor. Ziel der Maßnahmen im Memorandum ist die Stärkung der Berufsbildung. Der sozioökonomische Rat [SER] wurde aufgefordert, sich beratend zu den



Inhalten des Memorandums zu äußern. Zu dieser Aufforderung gehörte auch die Bitte um besondere Berücksichtigung folgender Punkte: Stärkung von regionalen Initiativen; Gestaltung von verteilten staatlichen Zuständigkeiten; Abstimmung des Angebots auf die (regionale) Nachfrage; Wege zur Stärkung der Position der Teilnehmer durch die Schaffung von alternativen Finanzierungsmöglichkeiten zur Deckung der Nachfrage. In den Empfehlungen wird zunächst ein Überblick über den Berufsbildungssektor in seinem sozialen Kontext vermittelt. Ferner werden Themen angesprochen, die für die mittelfristige Politikagenda von Bedeutung sind. Die Überzeugungen des Rates zu diesen Themen werden im Einzelnen ausgeführt, wobei zwischen einer Reihe von Schlüsselthemen unterschieden wird. Behandelt werden: Kontrolle und Zuständigkeit, regionale Zusammenarbeit, Zugang zur Berufsbildung sowie Zweckmäßigkeit und Leistung.

P **Classificação nacional de áreas de formação.**
[Nationale Klassifizierung von Ausbildungsbereichen].

Diário da República (Lisbon) 78, 1ª série, 2001

CIDES,

Praça de Londres 2-2º,

P-1049-056 Lissabon,

Tel.: (351) 218441100,

Fax: (351) 218406171,

E-mail: depp.cides@deppmts.gov.pt,

URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>

Die Berufsbildung spielt für die Beschäftigungsqualität eine immer entscheidendere Rolle. Der Mangel an vergleichbaren Daten über die in Portugal angebotenen Ausbildungen war bislang ein Hindernis bei politischen Entscheidungen. Das Statistische Amt der Europäischen Gemeinschaften (EUROSTAT) und das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) haben im Bewusstsein dieser Schwierigkeit bei der Vergleichbarkeit von Statistiken die international geltende Klassifizierung (ISCED) der Berufsbildungsbereiche weiter untergliedert. Die interministerielle Kommission für Beschäftigung (CIME) hat diese Arbeit übernommen und an die portugiesischen Gegebenheiten angepasst. Entstanden ist so mit der Ministerialverordnung

Nr. 316/2001 die nationale Klassifizierung der Berufsbildungsbereiche.

Mudança organizacional e Gestão dos Recursos Humanos.
[Organisatorischer Wandel und Personalmanagement].

Caetano António, Koord.

Observatório do Emprego e Formação Profissional, OEFP

Estudos e Análises (Lissabon) 20

Lissabon: OEFP, 2000, 345 S.

ISBN: 972-732-603-X

Observatório do Emprego e Formação Profissional,

Av. Defensores de Chaves, 95,

P-1000 Lisboa,

Tel.: (351) 217817080,

Fax: (351) 217817087

Ziel dieser Studie ist die Darstellung der Zusammenhänge zwischen organisatorischem Wandel und Personalmanagement unter den Aspekten: Beschäftigungsqualität, Motivation und Einbindung der Arbeitnehmer in die Organisation sowie deren Anpassungsfähigkeit an die verschiedenen, durch die Wettbewerbsstrategien dieser Unternehmen bedingten Veränderungen.

Os empresários e o mercado do 1º emprego: estratégias de recrutamento.
[Unternehmer und der Arbeitsmarkt für Berufsanfänger: Einstellungsstrategien].

Moreno, Conceição, Koord.; Colaço, Teresa [et al.]

CESO I & D

Lissabon: AIP, 2000, 201 S.

CIDES,

Praça de Londres 2-2º,

P-1049-056 Lissabon,

Tel.: (351) 218441100,

Fax: (351) 218406171,

E-mail: depp.cides@deppmts.gov.pt,

URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>

Dieser Bericht fasst die wesentlichen Punkte einer Studie über „Unternehmer, den Arbeitsmarkt für Berufsanfänger und Einstellungsstrategien“ zusammen, die von dem Industrieverband Porto unter der Schirmherrschaft des Instituts für Beschäftigung und Berufsbildung (IEFP) in Auftrag gegeben wurde. Die technische Durchführung wurde 1997 nach einer öf-



fentlichen Ausschreibung von CESO – Forschung und Entwicklung übernommen. In der Studie werden folgende Problembereiche untersucht: die hohe Jugendarbeitslosigkeit, die Schwierigkeiten bei der Suche nach der ersten Anstellung, die Arbeitslosigkeit bei Akademikern sowie der generelle Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. Angesichts dieser Situation hat der Industrieverband Porto zwei Seminare in Porto bzw. Viana do Castelo veranstaltet sowie verschiedene Spezialisten eingeladen, um die Ergebnisse der Studie analysieren zu lassen. Diese Monographie enthält einiger dieser Schlussfolgerungen. Besonders unterstrichen wird vom Industrieverband Porto der Handlungsbedarf in folgenden Bereichen: Stimmigkeit und Effizienz der Erstausbildung; Transparenz der Ausbildungssysteme und Anerkennung der Qualifikationen; Einstellung, berufliche Eingliederung und Beschäftigungsförderung; Personalmanagement.

UK Schools: building on success [Schulen: Bauen auf Erfolg]

Department for Education and Employment

Sheffield: DfEE, 2001, 96 S.

ISBN: 0-10150-502-7

Zu beziehen über:

The Stationery Office,

PO Box 29,

Norwich NR3 1GN,

Tel: (44-845) 7023474

Fax: (44-870) 6005533,

e-mail: book.orders@theso.co.uk,

URL: <http://www.ukstate.com>

Dieses Grünbuch befasst sich mit den Veränderungen im Bildungswesen seit der Übernahme der Regierungsverantwortung durch die Labour Party und liefert Reformvorschläge für die kommenden Jahre. Es sieht in den allgemeinbildenden Schulen den höchsten Reformbedarf und schlägt ein System vor, in dem sich Schulen von dem derzeitigen umfassenden Standardkonzept, das die meisten staatlichen Schulen kennzeichnet, zu Spezialschulen weiterentwickeln können, die ihre Schwerpunkte auf bestimmte Fachbereiche, darunter berufsbildende Kurse, setzen. Vorgeschlagen wird, Schülern ab 14 Jahren eine Mischung von akademischen, berufsbildenden und praxisorientierten Kursen

zu ermöglichen. Vorgesehen sind hierbei auch leistungsorientierte weiterführende Berufsbildungsoptionen, die ab 16 in eine höhere Berufsbildungslaufbahn oder in ein „Modern Apprenticeship“ (moderne Lehre) münden. Das Grünbuch beschreibt darüber hinaus den Anspruch der Regierung, dass Schulen, Hochschulen und die Wirtschaft enger zusammenarbeiten sollten, um Beschäftigungsmöglichkeiten zu erschließen.

Online-Ausgabe: <http://www.dfee.gov.uk/buildingonsuccess/pdf/schools.pdf>

Opportunity for all in a world of change: a white paper on enterprise, skills and innovation.

[Chancen für alle in einer Welt des Wandels: Weißbuch über Unternehmungsgeist, Kenntnisse und Innovation]

Department for Trade and Industry, Department for Education and Employment
Sheffield: DfEE, 2001, diverse Seiten

ISBN: 1-10150-522-1

Zu beziehen über:

The Stationery Office,

PO Box 29,

Norwich NR3 1GN,

Tel: (44-845) 7023474

Fax: (44-870) 6005533,

e-mail: book.orders@theso.co.uk,

URL: <http://www.ukstate.com>

Dieses Weißbuch befasst sich mit den Anforderungen für wirtschaftlichen Erfolg im nächsten Jahrzehnt. Vorgestellt werden die Errungenschaften der derzeitigen Labour-Regierung hinsichtlich Wirtschaftswachstum und Berufsbildung. Es liefert einen Überblick über die Vorschläge zur Anpassung an den Wandel und zur Sicherstellung einer modernen Infrastruktur für Investitionen. Folgende Schlüsselbereiche werden behandelt: Ausstattung des Einzelnen mit den richtigen Kenntnissen, Aufbau starker Regionen, Investitionen in Innovation, Förderung eines Klimas für Unternehmungsgeist und Wachstum sowie Stärkung der europäischen und globalen Beziehungen. Das Weißbuch lässt keinen Zweifel daran, dass eine Anhebung des Bildungs- und Ausbildungsstandes in der Bevölkerung eine Grundvoraussetzung ist, um dem Einzelnen die für das Wirtschaftswachstum erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Qualifikationen zu vermitteln. Es plädiert entschieden für die Ent-



wicklung 'eines Berufsbildungssystems, das zu den besten der Welt gehört'. Hinzu kommen Einzelheiten über eine geplante Investition in Höhe von GBP 163 Mio., mit der an Hochschulen berufliche Spezialbereiche entwickelt, weitere Mittel für die reformierten „Modern Apprenticeships“ bereitgestellt sowie die beruflichen Qualifikationen rationalisiert werden sollen. Vorgeschlagen wird, neue fortschrittliche Lernprogramme einzusetzen, um pro

Jahr zusätzlich 10 000 Menschen eine Fortbildung in Informations- und Kommunikationstechnologie zu ermöglichen. GBP 45 Mio. sind für den Aufbau eines kleineren und leistungsfähigeren Netzwerks für die 'National Training Organisations' – die von Arbeitgebern geführten branchenspezifischen Ausbildungseinrichtungen - vorgesehen.

URL: <http://www.dti.gov.uk/opportunityforall>





Mitglieder des Cedefop-Dokumentationsnetzwerkes

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30-31) 049 01 11 General
Tel. (30-31) 049 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 049 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>

FOREM/CIDOC

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

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
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: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
Documentation
E-mail: tquaetho@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>
Joint Network Member for Belgium with FOREM

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
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
Ext. 301 Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Pia Cort
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26
Mr. D. Braecker
Tel. (49-228) 107 21 31
Ms. M. Krause
Fax (49-228) 107 29 74
Mr. D. Braecker
E-mail: braecker@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tel. (30-1) 27 09 144 Ms. E. Barkaba
Fax (30-1) 27 09 172
Ms. Ermioni Barkaba
Head of Documentation
E-mail: oEEK20@ath.forthnet.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Luis Díez García de la Borbolla
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
F-93218 SAINT DENIS LA PLAINE
Cedex
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: d.joulieu@easynet.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: s.heroult@easynet.fr
Web address: <http://www.centre-inffo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: margaret.carey@fas.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Enrico Ceccotti
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23,rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 22 02 66
Fax (352) 22 02 69
Mr. Jerry Lenert
Director
E-mail: AGN@foprogest.lu
Web address: <http://www.foprogest.lu>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 06 19 Ms. M. Maes
Fax (31-73) 612 34 25
Ms. Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Ms. Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria/IBW

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 0
Ms. S. Klimmer
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Joint Network Member for Austria with IBE



Assoziierte Organisationen

abf-Austria/IBE

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
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 IWB

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. Nyysölä
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 Nyysölä
E-mail: kari.nyysola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish Inter-
national Programme Office for
Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 Heléne Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 Rolf 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 J. Schramm
Tel. (44-20) 82 63 32 81 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
Ms. Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Ms. Bára Stefánsdóttir, Librarian
barastef@ismennt.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. Aagot van Elslande
E-mail:
Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
Tel. (32-2) 295 75 62
Ms. E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81
Ms. D. Marchalant
Fax (32-2) 295 57 23
Fax (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'éducation
en Europe
15 rue d'Arlon
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/BIT

International Labour Office
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.open.gov.uk/index/.dfee/dfeehome.htm>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación sobre
Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 20/2000

Die Politik der Europäischen Union: eine Rückschau

- Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union. Teil I - Vom Vertrag von Rom zum Vertrag von Maastricht (Steve Bainbridge, Julie Murray)

Aktuelle politische Fragen

- Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Leitlinien für die Schaffung eines dualen, pluralen und modularen Systems (DPM-Systems) des lebensbegleitenden Lernens
- Auf der Suche nach Qualität in Schulen. Der Standpunkt der Arbeitgeber (Informelle Arbeitsgruppe der Arbeitgebervereinigungen)
- Arbeiten, um zu lernen: ein ganzheitlicher Ansatz für die Erstausbildung Jugendlicher (Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffe, Lorna Unwin)

Diskussion - Entwicklungen in der Politik

- Gering qualifizierte Personen am europäischen Arbeitsmarkt: auf dem Weg zu einer Mindestlernplattform? (Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman)
- Das Konzept einer Mindestlernplattform - Bildungsinhalte und Methoden zur Förderung gering qualifizierter Personen (Arthur Schneeberger)
- Die Schaffung einer allgemeinen Mindestlernplattform – kritische Fragen mit Auswirkungen auf Strategien und politische Optionen (Roberto Carneiro)

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)





Nr. 22/2000

Forschungsbeiträge

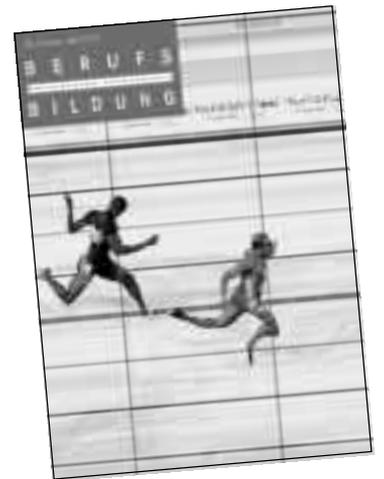
- Qualifikationsprofile in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich (Åsa Murray, Hilary Steedman)
- Handwerker Ausbildung im Bereich Gebäudeinstallation in Großbritannien: ein Vergleich mit Frankreich und Deutschland (Derek King)
- Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen (Jens Bjørnåvold)

Berufliche Bildung und junge Menschen

- Das Für und Wider der „Basisqualifikation“: Eine Grundausstattung mit Kompetenzen für alle (Ben Hövels)
- Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? – Eine Stellungnahme (Mark Blaug)

Berufliche Bildung außerhalb der Europäischen Union

- Eine vergleichende Analyse der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme Frankreichs und Deutschlands einerseits und der Türkei andererseits (Tomris Çavdar)
- Die berufliche Bildung in Lateinamerika (Manfred Wallenborn)



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 (30-310) 490 111, per Fax (30-310) 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. 23 Mai – August 2001/II



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
