

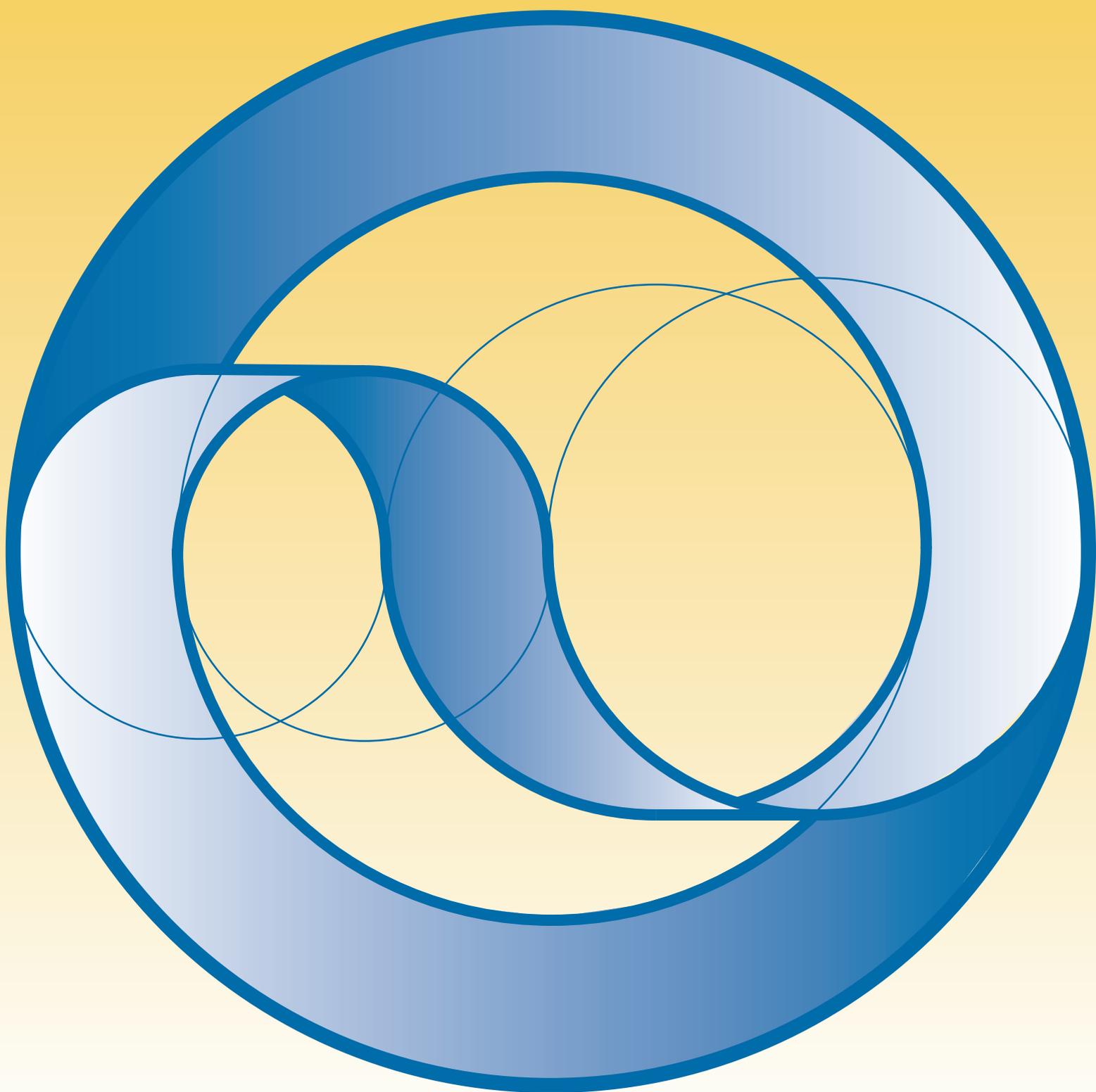
Nr. 26 Mai- August 2002/II

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) 2310 490 111
Fax (30) 2310 490 099

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:

Vorsitzender

Martin Mulder

Wageningen University, Niederlande

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Aviana Bulgarelli

Isfol, Italien

Juan José Castillo

Universidad Complutense de Madrid, Spanien

Ulrich Hillenkamp

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

Teresa Oliveira

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, Spanien

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dänemark

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Vereinigtes Königreich

University of Ljubljana, Slovenien

Ivan Svetlik

Cedefop, Griechenland

Manfred Tessaring

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS),

Éric Verdier

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:

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen

Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

Katalognummer: TI-AA-02-026-DE-C

Printed in Belgium, 2003

Übersetzung:

Corinna Frey

Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich auf

Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch.

Layout: Zühlke Scholz & Partner

Werbeagentur GmbH, Berlin

Die portugiesische Sprachversion

wird veröffentlicht von:

CIDES

Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 2-2º

P-1049-056 Lisboa

Tel. (351-21) 843 10 36

Fax (351-21) 840 61 71

E-mail: depp.cides@deppmts.gov.pt

und kann dort direkt bezogen werden.

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin

Technische Produktion mit DTP:

Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluss: 24.5.2002

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 116.**



Inhalt

Untersuchungen zum Thema Beratung und Orientierung – Beiträge zu dem am 19./20. Oktober 2000 in Thessaloniki veranstalteten Agora-X-Seminar des Cedefop über soziale und berufliche Orientierung

Untersuchungen zum Thema Beratung und Orientierung..... 3

Die Agora X des Cedefop zur sozialen und beruflichen Orientierung

Éric Fries Guggenheim

Problemstellung und Zielsetzung der Berufsberatung 5

Jean Guichard

Die Verfahren der Berufsberatung sind von der Arbeitsorganisation und den Konzepten von beruflicher Qualifikation abhängig, ebenso aber von den wissenschaftlichen Modellen, die bei der Untersuchung von Berufsberatungsfragen eingesetzt werden, sowie von den ethischen, politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen, die man der Berufsberatung zuschreibt. Wäre es angesichts der aktuellen Weltlage nicht angemessen, diese Verfahren neu zu definieren und das „Gemeinwohl“ zu ihrem zentralen Bezugspunkt zu erheben?

Berufsberatung, Ausbildung und Beschäftigung Vorbereitung auf einen Beruf oder Anpassung an den Arbeitsmarkt..... 23

Jean-François Germe

Das Konzept eines lang- oder mittelfristigen „Berufsplans“, auf dem bestimmte Ansätze der Berufsberatung aufbauen, bietet den Betroffenen nicht immer eine richtige, dem derzeitigen Arbeitsmarkt angemessene Strategie.

Forschungsbeiträge

Humanvermögensentwicklung in Europa – am Scheideweg..... 29

Barry Nyhan

Das traditionelle europäische Modell des „Humanvermögensmanagements“, das als humanistisches Wachstumsmodell bezeichnet werden kann, weicht unter dem Druck der Globalisierung einem utilitaristischen und instrumentalen Ansatz. Welche Zukunftsaussichten hat ein Europa, das sich am Scheideweg befindet?

Kooperatives E-Learning: Ein Anreiz für das Tiefenlernen? 43

An Verburgh; Martin Mulder

Stärken und Schwächen des kooperativen E-Learning angesichts der Tatsache, dass Studenten zu oberflächlichem Lernen neigen und Tiefenlernen vermeiden.

Mobilität in Europa (EU und EWR) 52 unter besonderer Berücksichtigung von Gesundheitsberufen und der Anerkennung von entsprechenden Berufsqualifikationen

Burkart Sellin

Quantitativ betrachtet hat die Mobilität der Arbeitnehmer seit Öffnung des Binnenmarktes 1993 nur unwesentlich zugenommen. Qualitativ betrachtet hingegen hat sie sich stark entwickelt. Diese Veränderungen beleuchtet der vorliegende Beitrag am Beispiel der Gesundheitsberufe.



Ein niedriges Bildungsniveau in Europa: ein Risikofaktor 65

Pascaline Descy

Dieser Beitrag will mittels einiger Indikatoren, die auf der Grundlage von Daten aus der Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Gemeinschaft (Cedefop, Europäische Kommission, Eurostat, 2001; Eurostat, Datenbank Newcronos, 2001) errechnet wurden, die Lage von Personen mit geringem Bildungsniveau in Europa beschreiben.

Analyse der Berufsbildungspolitik

Ausbildung zur Hilfskraft:

Sicherheitsnetz oder Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit? 77

Jittie Brandsma

Gegenstand dieses Artikels ist die Gestaltung und Umsetzung neuer Ausbildungsprogramme in den Niederlanden, die als eine Art Sicherheitsnetz für Jugendliche gedacht sind, die bisher unter Ausbildungsdefiziten gelitten haben.

Lernortverlagerung ins Ausland - ein Modellversuch in Deutschland 88

Wolfgang-Dieter Gehrke, Peter-Jörg Alexander

Deutschland: die Lernortverlagerung ins Ausland von Betriebspraktika im Rahmen der dualen und schulischen Erstausbildung: institutioneller Rahmen (deutsch und europäisch), Voraussetzungen für den Erfolg, Vor- und Nachteile.

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 95



Untersuchungen zum Thema Beratung und Orientierung

Die Agora X des Cedefop zur sozialen und beruflichen Orientierung



**Éric Fries
Guggenheim**
Cedefop

Einleitung

Die beiden hier unter der Rubrik „Untersuchungen zum Thema Beratung und Orientierung“ vorgestellten Beiträge stammen von zwei französischen Universitätsangehörigen und basieren auf den Referaten, die sie während der Agora X gehalten haben. Diese Agora fand in Thessaloniki am 19. und 20. Oktober 2000 statt und hatte die soziale und berufliche Orientierung zum Thema.

Theoretischer Ausgangspunkt der Agora X waren insbesondere zwei Veröffentlichungen:

□ die Sondernummer „*Le conseil en orientation*“ (*Berufsberatung*), März 2000/Bd. 29/Nr. 1, der Zeitschrift „*L'orientation scolaire et professionnelle*“ (*Schul- und Berufsberatung*) des Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation professionnelle – INETOP (nationales Institut für Arbeitsforschung und Berufsberatung);

□ die gemeinsame Veröffentlichung der Europäischen Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen in Dublin und des Cedefop mit dem Titel „Lebensbegleitende Berufsberatung“, die von Sylvie Chioussé und Patrick Werquin verfasst und in der Serie Panorama des Cedefop veröffentlicht wurde (kann von der Internetseite des europäischen Berufsbildungsdorfes des Cedefop heruntergeladen werden) ⁽¹⁾.

Die Agora hat gezeigt, dass es in einer Welt, in der sich die Technologien und Formen der Arbeitsorganisation ständig weiterentwickeln, illusorisch war, nach einer genauen Entsprechung zwischen Ausbildung und Beschäftigung zu streben. Dies führte zu einer tiefgreifenden Veränderung der Berufsberatung und des Berufs des Berufsberaters.

Das traditionelle Modell, dem zufolge jeder die berufliche Laufbahn einschlagen sollte, die am besten seinen Fähigkeiten und Neigungen entspricht, weicht immer mehr einem neuen Berufsberatungsmodell, das jedem Einzelnen helfen soll, sich bestmöglich an die bestehenden Strukturen anzupassen. Es geht darum, jede interessante Beschäftigungschance, die sich auf dem Markt mit allen seinen Schwankungen und Unwägbarkeiten bietet, sofort ergreifen zu können (Jean-François Germe, Direktor des Centre d'Études de l'Emploi – Institut für Beschäftigungsforschung).

Wie von mehreren Seminarteilnehmern aufgezeigt wurde (so von Jean Guichard, Direktor des INETOP, Jacques Limoges von der kanadischen Universität Sherbrooke, Finn Thorbjørn Hansen von der Pädagogischen Hochschule in Dänemark), bedeutet dies letztendlich, dass der Ratsuchende die Möglichkeit haben muss, seine gesamte Persönlichkeit in den Berufsberatungsprozess einzubringen.

In einer Gesellschaft, welche die absolute Notwendigkeit des lebenslangen Lernens bejaht, kann Berufsberatung nicht

⁽¹⁾ http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5079_de.pdf



auf einen bestimmten Augenblick im Leben des Menschen, d. h. den Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben, beschränkt werden. Die Übergangswege sind heute viel stärker verzweigt als in der Vergangenheit, der Einzelne muss lernen, sich zurechtzufinden, und braucht deshalb eine andere Berufsberatung als früher. Die Berufsberatung ist zu einem Bildungsakt an sich geworden, in dem der Berufsberater gleichzeitig Ausbilder und Tutor ist, wie dies in einigen bei der Agora vorgestellten Fallstudien aufgezeigt wurde: Berufsberatung für schwer vermittelbare Arbeitslose in Italien (Centro Informazione Disoccupati per persone a rischio di esclusione sociale – Informationszentrum für arbeitslose, von sozialer Ausgrenzung bedrohte Menschen), Berufsfindungsbegleiter in Österreich, integratives Ausbildungsprojekt für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und Verbesserung der lebensbegleitenden Berufsberatung in Bremen, Einbindung der Lehrkräfte in die Erstausbildungsberatung in der Sekundarstufe der Berufsschule in Frederiksberg (Dänemark).

Die Agora-Teilnehmer sprachen sich insgesamt für ein ganzheitliches Konzept bei der Berufsberatung aus, das die berufliche Entwicklung und die individuelle Lebensplanung berücksichtigt. In diese Richtung gehen im Übrigen auch die Anstrengungen der Europäischen Kommission, die eine Qualitätsnorm in der Berufsberatung anstrebt.

Berufsberatung ist folglich eine immer komplexere, aufwendigere Tätigkeit, an der es den Ratsuchenden aktiv zu beteiligen gilt, denn er muss seine Kompetenzbilanz möglichst auch unter Nutzung der bestehenden Instrumente (z.B. die Bilanz-

zentren in Frankreich) erstellen. Doch auch vom Berater werden (immer mehr) analytische und pädagogische Fähigkeiten verlangt, die mit der klassischen Berufsberatung von früher nur noch wenig zu tun haben. Die Informationskomponente verliert ständig an Bedeutung, da durch die Entwicklung der modernen Kommunikations- und Informationstechnologien, insbesondere des Internet, der informatorische Teil der Arbeit, also die Informationssuche, dem Ratsuchenden selbst überlassen werden kann. So hat der Berater „mehr Zeit“ und kann sich verstärkt seinen anderen Aufgaben widmen: der Ausbildung, Betreuung und Begleitung.

Ein guter Berufsberater zeichnet sich folglich immer weniger durch Fachwissen und immer mehr durch menschliche Qualitäten aus, durch seine Fähigkeit, die rechte Frage zur rechten Zeit zu stellen, sodass der Ratsuchende selbst die für ihn passendste individuelle Strategie (Lebensplanung) und kollektive Strategie (Berufsplanung) entwickelt. Der Berater sollte es also halten wie Sokrates, schlug Finn Thorbjørn Hansen von der Pädagogischen Hochschule in Dänemark vor.

Sämtliche Beiträge zu dieser Agora sowie die Zusammenfassung von Volker Köditz stehen im europäischen Berufsbildungsdorf unter folgender Adresse zur Verfügung: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/agora/themes/agora10.asp>

Weitere Informationen zur Agora Thessaloniki:

Norbert Wollschläger, Leiter des Projekts Agora Thessaloniki

E-Mail: nw@cedefop.eu.int

Tel. (30) 2310 490 129



Problemstellung und Zielsetzung der Berufsberatung (1)

Einleitung: Rahmenbedingungen, Kontextdimensionen und Zielsetzung der Berufsberatung

Die Berufsberatung ist Anfang des 20. Jahrhunderts in den Industrieländern entstanden. Damals stellte sie eine Art „Prüfung“ dar, die auf einer psychologischen Untersuchung aufbaute und den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben erleichtern sollte. Das vorherrschende Modell gründete auf einer „Abgleichung“ zwischen Individuum und Beruf, wofür im Wesentlichen die Eignungen der Jugendlichen herangezogen wurden. Der Berufsberater war ein psychologisch vorgebildeter Fachmann, der den Ratsuchenden von der Stichhaltigkeit seiner Ratschläge zu überzeugen suchte.

Die heutigen Verfahren der Berufsberatung sind ganz anders und weit stärker diversifiziert. Erstens sind sie nicht mehr auf die Frage des Übergangs von der Schule in das Erwerbsleben beschränkt. Heute ist von lebenslanger Orientierung und Beratung die Rede. So hat die Berufsberatung in der Schule selbst einen Platz gefunden. Der Begriff der Orientierung und Beratung beinhaltet hier zweierlei Aufgaben: die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen schulischen Ausbildungswege und diverse Bildungstätigkeiten, mit denen die Sekundarschüler darauf vorbereitet werden sollen, eine Entscheidung über ihre berufliche und persönliche Laufbahn zu treffen. Darüber hinaus wird Berufsberatung auch als Maßnahmenpaket verstanden, das erwachsenen Menschen in den Übergangphasen, die sie in ihrem Leben immer wieder durchlaufen, helfen soll.

Zweitens haben die heutigen Verfahren der Orientierung und Beratung einen längeren Zeithorizont, der über die reine Frage der beruflichen Eingliederung und der beruflichen Übergangphasen hinausgeht. Ihr Ziel ist das, was Donald Super mit dem Begriff des Lebenszeit-Ansatzes der beruflichen Laufbahnberatung („*life space career development*“) beschrieb, das heißt, hier geht es um die dynamische Verzahnung verschiedener sozialer Rollen. Drittens sind die Verfahren heute weniger dirigistisch als früher. Hinter diesem Modell steht die Vorstellung einer selbstbestimmten Berufsrolle des „Beraters“. Es geht folglich darum, dem „Berater“ zu helfen, sich die Aufgabe der „Entscheidungsfindung zur eigenen Orientierung“ so umfassend wie möglich zu vergegenwärtigen und vorrangige Ziele für seine persönliche Entwicklung festzulegen.

Viertens wird der „Berater“ als Individuum begriffen, das sich über sein gesamtes Leben hinweg weiterentwickelt. Er soll in der Lage sein, auf der Grundlage seiner Erfahrungen neue Kompetenzen zu erwerben. Deshalb ist heute von „qualifizierender Organisation“, „Validierung von durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen“ und von „Kompetenzbilanzierung“ die Rede. Fünftens ist die Grenze zwischen Berufsbildung und Berufsberatung heute weniger eindeutig. So haben z.B. Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Orientierung in den reichen Ländern einen immer größeren Stellenwert in den Lehrplänen der Schulen. Sie werden sowohl von Lehrern als auch von Berufsberatern durchgeführt. In einigen Weiterbildungspraktika werden gleichzeitig allgemeine Kenntnisse und berufliches Wissen vermittelt und Hilfestellung bei der Festlegung persönlicher oder beruflicher Ziele geboten.



Jean Guichard

Professor am
Nationalen Institut
für Arbeits- und
Berufsberatungsforschung des
Conservatoire
National des Arts et Métiers

Die Verfahren der Berufsberatung haben sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts erheblich gewandelt. Dies ist auf die Veränderungen der Arbeitsorganisation und die Entstehung neuer Konzepte von beruflicher Qualifikation zurückzuführen. Allerdings sind diese Verfahren auch abhängig von den wissenschaftlichen Modellen, die bei der Untersuchung von Berufsberatungsfragen eingesetzt werden, sowie von den ethischen, politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen, die man der Berufsberatung zuschreibt. Abgesehen davon, dass die Humanwissenschaften heute ein anderes Bild vom Menschen zeichnen als jenes, das gegenwärtig die Grundlage der Beratung darstellt, bleiben die Zielsetzungen dieser Verfahren im Dunkeln. Wäre es angesichts der aktuellen Weltlage nicht angemessen, diese Verfahren neu zu definieren, indem man die derzeitige zentrale Frage der Berufsberatung – „Wie kann man dem Einzelnen helfen, sich als Individuum uneingeschränkt zu verwirklichen?“ - durch eine andere Frage ersetzt – „Wie kann man dem Einzelnen helfen, sich als Mensch zu verwirklichen, indem er seinen Mitmenschen hilft, sich als Mensch zu verwirklichen?“

(1) Dieser Beitrag greift einige Ausführungen auf, die dargelegt wurden in: J. Guichard und M. Huteau (2001). *Psychologie de l'Orientation*. Paris: Dunod.



Die verschiedenen Verfahren zur beruflichen Orientierung und Beratung scheinen sich durch die Entwicklung des Umfelds, in dem sie angewendet werden, herausgebildet zu haben. Um ihre Veränderungen begreifen, ihre Relevanz zu gegebenen Zeitpunkten evaluieren und ihre möglichen Entwicklungen absehen zu können, müssen sie folglich in dem gesellschaftlichen Rahmen gesehen werden, in dem sie sich entwickeln. Eine derartige Analyse kann auf drei Ebenen durchgeführt werden: auf der allgemeinen ideologischen Ebene, welche die Art und Weise der Problemstellung festlegt; auf der Ebene der wirtschaftlichen, technischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Zusammenhänge, welche die Fragen der beruflichen Orientierung und Beratung strukturieren; auf der Ebene der allgemeinen oder expliziten Zielsetzung der Berufsberatung.

1 Die allgemeinen ideologischen Rahmenbedingungen

Bei unserer heutigen Auffassung von beruflicher Orientierung und Beratung spielen vier allgemeine ideologische Rahmenbedingungen eine grundlegende Rolle: erstens, die Klientenzentrierung (das Individuum steht im Mittelpunkt); zweitens, die Verantwortlichkeit des Individuums für seine Selbstverwirklichung; drittens, die zentrale Bedeutung der beruflichen Aktivität bei der Identitätssuche und sozialen Eingliederung und viertens, die Vorstellung, dass die Zukunft unsicher und instabil ist.

1.1 Die Klientenzentrierung

Édouard Toulouse (1903) und Alfred Binet, die ersten Psychologen, die in Frankreich die Grundlagen der Berufsberatung schufen, unterschieden nicht zwischen gesellschaftlichen und individuellen Problemen. Binet (1908) war z.B. der Auffassung, dass die Berufsberatung zur Schaffung einer Gesellschaft beitragen müsse, in der ein jeder gemäß seinen anerkannten Eignungen arbeiten solle, so dass der Gesellschaft kein Quäntchen physischer Kraft verloren gehe. In den Augen der beiden Autoren liegt die Existenzberechtigung der Berufsberatung in der

Verwirklichung eines gerechten gesellschaftlichen Gefüges.

Frank Parsons (1909), der „geistige Vater der Berufsberatung“ in den Vereinigten Staaten, vertritt eine etwas andere Auffassung, die stärker den ideologischen Rahmen der heutigen Berufsberatungspraxis betont. Seiner Meinung nach steht das Individuum im Mittelpunkt der Beratung, die gesellschaftlichen Bedürfnisse treten in den Hintergrund. Die Gesellschaft wird folglich gemäß dem Titel eines Werkes von Norbert Elias (1991) als „Die Gesellschaft der Individuen“ betrachtet.

1.2 Entdecke, wer du sein möchtest, und verwirkliche dich selbst

Heute wird der Einzelne in noch stärkerem Maße als autonomes Individuum angesehen, das Verantwortung für sich selbst trägt und fähig ist, sich von konkreten Kontextbedingungen, in die es eingebunden ist, unabhängig zu machen. Diese Vorstellung führt zur Überlegung, die persönliche Entwicklung des Einzelnen als eine Art moralische Grundregel anzusehen, die sich mit dem Begriff der Selbstverwirklichung zusammenfassen lässt.

1.3 Verwirkliche dich und integriere dich durch deine beruflichen Neigungen

Das Engagement in einer beruflichen Tätigkeit bietet zudem eine hervorragende Gelegenheit zur Selbstverwirklichung. „Selbstverwirklichung durch Umsetzung beruflicher Neigungen“ scheint die vorherrschende Existenzauffassung in den reichen Ländern des 20. Jahrhunderts zu sein. Diese Auffassung ist freilich nicht völlig allgemein gültig. In der ersten Hälfte des Jahrhunderts bezog sie sich insbesondere auf Jungen und Männer. Infolge der hohen Arbeitslosigkeit in vielen reichen Ländern und der Entwicklung neuer Formen der Armut gibt es heute das Phänomen der „sozial Ausgegrenzten“, deren „Beschäftigungsfähigkeit“ angezweifelt wird. Die Identifikation des Einzelnen über seine berufliche Tätigkeit muss hinterfragt werden.

Die Beschäftigungskrise, die in den 70er Jahren begann, wurde von zahlreichen Autoren (Jeremy Rifkin, 1995; Dominique



Méda, 1995; Bernard Perret, 1995, u.a....) als Beginn einer Zeit beschrieben, in der die Zahl der Arbeitsplätze infolge des technologischen Fortschritts und der Globalisierung der Wirtschaft ständig zurückgeht. Daher würden notwendigerweise immer mehr Menschen ihren Arbeitsplatz verlieren oder zu Teilzeitarbeit gezwungen sein und die Arbeit ihren zentralen Stellenwert verlieren. Dominique Méda (1997) hebt z.B. hervor, dass Arbeit nicht immer mit der Vorstellung von Wertschöpfung, Veränderung der Natur und Selbstverwirklichung verbunden gewesen sei. Aus ihrer historischen Untersuchung zieht Méda den Schluss, dass Arbeit nicht die einzige Art der Selbstverwirklichung oder grundlegende Voraussetzung für zwischenmenschliche Beziehungen sei. Folglich führe „das Ende der Arbeit“ (Rifkin) dazu, dass die Arbeit zu einem „aussterbenden Wert“ würde (Méda). In dieser langfristigen Perspektive seien die Menschen ständig auf Hilfe angewiesen, künftig wahrscheinlich noch mehr als heute, doch verlören die Verfahren der Berufsberatung, wie wir sie heute kennen, an Bedeutung.

Dennoch kann die Berufstätigkeit trotz der Veränderungen, denen sie unterliegt, in unseren Gesellschaften wohl nicht als eine Beschäftigung unter anderen angesehen werden, die immer mehr an Bedeutung verliert. Ungeachtet der Analysen, die in dieselbe Richtung gehen wie die Untersuchung von Dominique Méda, bemerkt Yves Clot in diesem Zusammenhang, dass der grundlegende Unterschied zwischen Arbeit und außerberuflichen Tätigkeiten darin liege, dass Arbeit „strukturell unpersönlich und von nicht unmittelbarem Interesse“ sei. Seiner Meinung nach führt die Arbeit zu einem Bruch zwischen den vorrangigen individuellen „Beschäftigungen“ des Einzelnen und den gesellschaftlichen „Beschäftigungen“, die er zu erfüllen hat. Diese Beschäftigungen allein ermöglichen es dem Einzelnen, an einem Austausch teilzunehmen, in dem der Stellenwert und die Funktion unabhängig von den Individuen bestimmt und festgelegt werden, die sie zu einem gegebenen Zeitpunkt haben. (Clot, 1999, S. 71). Nach Auffassung von Clot hat die Arbeit heute einen zentralen Stellenwert im Leben des Einzelnen, eben, weil sie nicht mehr den größten Teil des Lebens ausmacht, weil sie keine verpflichtende, von Geburt an

vorbestimmte Tätigkeit mehr ist (wie in den ländlichen Gesellschaften, in denen es sich „von selbst“ verstand, dass der Sohn in die Fußstapfen des Vaters trat). Arbeit ist heute „Gegenstand einer neuen Nachfrage nach Selbstverwirklichung, die aus den außerberuflichen Momenten des Lebenszyklus einen starken Vitalitätszuwachs erfährt“ (Clot, 1999, S. 71).

1.4 Eine instabile Zukunft

Unser Verständnis von der Problematik der Berufsberatung wird auch dadurch bestimmt, inwieweit wir meinen, die Zukunft vorhersehen zu können. Wir halten die Zukunft für nicht planbar und gerne für instabil. Zahlreiche neuere Arbeiten (Riverin-Simard, 1996; Boutinet, 1998; Dubar, 2000) heben hervor, dass die „Berufslaufbahnen“ eher einem Chaos entsprechen denn einer systematischen „Entwicklung beruflicher Neigungen“. Beständige Berufslaufbahnen (z.B. wenn ein Arbeitnehmer an immer qualifizierteren Arbeitsplätzen innerhalb eines Unternehmens oder Industriesektors arbeitet) werden immer seltener. Die Menschen müssen sich immer häufiger mit Brüchen in ihrem Berufsleben auseinandersetzen. Diese Entwicklungen wirken sich entsprechend auf ihr Privatleben aus: Familien verlieren an Stabilität, Umzüge werden häufiger. Diese „Brüche“ im Leben der Menschen lassen sich unter dem allgemeinen Begriff der „Übergangsphasen“ subsumieren. Wie von Denis Pelletier und Bernadette Dumora (1984, S. 28) hervorgehoben wurde, kommt die Berufsberatung künftig nicht mehr umhin, den Menschen „kurzfristige Strategien“ und „Strategien zur fortlaufenden Anpassung ihrer Entscheidungen“ an die Hand zu geben.

2 Kontextdimensionen

Die Fragestellungen im Zusammenhang mit der Berufsberatungspraxis werden nicht nur von den ideologischen Rahmenbedingungen beeinflusst, sondern hängen auch von den sozialen Kontextdimensionen ab, in denen sie formuliert werden. Drei Kontextdimensionen scheinen hier eine grundlegende Rolle zu spielen: einerseits die Arbeitsorganisation und die Gestaltung der Ausbildung und andererseits die wissenschaftlichen Problemstel-



lungen, mit denen diese Fragen in ein bestimmtes Modell gefasst werden können.

2.1 Arbeitsorganisation, Qualifikationsvorstellungen und mit der Berufsberatung verbundene Fragen

In einem 1955 veröffentlichten, aber nach wie vor aktuellen Artikel beschreibt Alain Touraine drei Arten der Arbeitsorganisation, die sich im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelt haben. Mit jeder dieser drei Arten der Arbeitsorganisation ist eine besondere Vorstellung von beruflicher Qualifikation verbunden. Die Berufsberatungsverfahren wurden von diesen Vorstellungen wohl stark beeinflusst, und die Beratungsaktivitäten scheinen sich demnach drei großen Modellen zuordnen zu lassen, die jeweils einer der drei Vorstellungen entsprechen. Darüber hinaus entwickelt sich im Bereich der Arbeitsorganisation seit einigen Jahren ein vierter Ansatz, der auf die Zunahme ungesicherter Arbeitsverhältnisse zurückzuführen ist.

2.1.1 Das berufsorientierte System der Arbeit und Berufsberatung im Sinne der Hinführung zu einem Beruf

Das zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschende Modell der Arbeitsorganisation ist das berufsorientierte System der Arbeit, das dem Handwerk sehr ähnlich ist: Der Arbeitnehmer muss über „Fertigkeiten“ verfügen, einen „Beruf“ erlernt haben. Er besitzt ein Kapital an Wissen und Know-how, das er sich in einem methodischen, im Allgemeinen langen Lernprozess aneignen kann. Dieses Kapital bestimmt auch sein Selbstverständnis: man ist Mechaniker, Schreiner etc. (genauso wie man auch Rechtsanwalt oder Arzt „ist“). Der Beruf trägt zum individuellen Identitätsverständnis bei und ist oft einer ihrer Hauptbestandteile.

Eine lange Ausbildung ist zwangsläufig kostspielig. Die Entscheidung, seinen Neigungen nachzugehen, ist eine ernsthafte Angelegenheit und muss nach bewährten Techniken getroffen werden. Der Ratsuchende erhält Beratung. Der Berufsberater ist ein Experte, dessen Wissenschaft die fachpsychologische Beratung ist. Der Begriff der Eignung ist von zentraler Bedeutung. Es geht darum, so objektiv wie möglich den Beruf vorauszusehen, auf den sich der Jugendliche vor-

bereitet und den er für den Rest seines Lebens ausüben wird. Die „psychologische Untersuchung im Rahmen der Berufsberatung“ ist Hauptbestandteil der Arbeit des Berufsberaters.

2.1.2 Der „Fordismus“ und Berufsberatung im Sinne der Hinführung zu einer Berufstätigkeit

Diese Vorstellungen vom „Beruf“ und von einer an Eignungen und Fähigkeiten orientierten Berufsberatung wurden in zahlreichen Industriebranchen durch zwei arbeitsorganisatorische Erfindungen von Henry Ford, die von Frederick W. Taylor inspiriert waren, radikal in Frage gestellt: Arbeitsteilung und Fließarbeit. Als Folge dieser Art der Arbeitsorganisation hatten viele Arbeitnehmer in der Produktion keinen Beruf mehr. Der grundlegende Begriff ist nicht mehr der des „Berufs“, sondern der Begriff der „Berufstätigkeit“ (des „Jobs“). Qualifikation erhält einen anderen Sinn. Sie ist nicht mehr „mit dem Arbeitnehmer verbunden“ und bestimmt sich nicht mehr durch die Kompetenzen der Arbeitnehmer, sondern durch die Anforderungen des Arbeitsplatzes (Dubar, 1996, S. 182). Diese wiederum werden durch die technischen Merkmale der Maschine spezifiziert (Herrschen erschwerte Bedingungen? Beinhaltet die Arbeit vielschichtige Aufgaben?).

In dieser fordistischen Arbeitsorganisation „wird der harte Kern der Kompetenz in der Ausbildung vor Ort erworben“, so Dubar (1998, S. 186). Der Arbeitnehmer kann sich nicht mehr mit einem Beruf identifizieren, über den er sein Ich wesentlich bestimmen könnte. Allenfalls ist er „Produktionskraft“ oder „Maschinenbediener“. Wechselt er den Arbeitsplatz, kann seine Qualifikation in Frage gestellt werden. In diesem System der Arbeit, betont Dubar, ist die wichtigste Identifikation diejenige, die ein Individuum mit seinem Arbeitskollektiv verbindet. Dieses konstituiert eine „berufliche Gemeinschaft“ mit eigener Sprache und eigenen informellen Normen.

Die Beobachtungen, die Paul Willis (1977, 1978) unter Stahlarbeitern in den „Midlands“ machte, beleuchten paradigmatisch die Besonderheiten einer solchen „beruflichen Identität“ in dieser speziellen Industrie. Die Identität dieser Arbeiter gründete auf dem scharfen Gegensatz



zwischen „uns“ (die in der Werkshalle, die „wissen, wo es lang geht“) und „ihnen“ (den Anderen, den „Kriechern“). Männlichkeit war dabei ein Aspekt erster Ordnung: Die Stahlarbeiter zogen ihren Stolz aus dem Gefühl, einen harten Beruf auszuüben, der Kraft und Widerstandsfähigkeit verlangte. Sie betrachteten ihre Arbeit im Gegensatz zu Büroarbeit und im allgemeineren Sinne zu „Frauenarbeit“ als „richtigen Beruf“. Diese berufliche Identität wurde täglich gelebt durch eine „Reorganisation“ der Arbeitsabläufe in der Werkshalle ohne Rücksicht auf die von den Vorarbeitern angemahnten formalen Vorschriften, durch ein System von Scherzen, das vor allem die Gruppennormen und –werte stärken sollte, und durch einen eigenen Jargon. Paul Willis resümierte all seine Beobachtungen unter dem Begriff „Werkshallekultur“ (*shop-floor culture*).

Unter solchen Kontextbedingungen erhält die berufliche Orientierung einen anderen Sinn als im Modell der Berufsberatung im Sinne der Hinführung zu einem Beruf. Im Mittelpunkt der Problemstellung steht nicht mehr die Frage nach den individuellen Fähigkeiten. Vielmehr geht es darum festzustellen, ob sich der Jugendliche den Arbeitsbedingungen anpasst, ob er sich im Produktionskollektiv wiedererkennt und ob er bereits die Werte einer Arbeitnehmergruppe teilt (oder diese teilen wird) usw. Die Praktiker der beruflichen Orientierung scheinen zwar keine systematischen Überlegungen in diesem Zusammenhang angestellt zu haben, dennoch hat die fordistische Arbeitsorganisation zur Folge, dass keine so genaue „Abgleichung“ von Individuum und Beruf mehr möglich ist wie im berufsorientierten System der Arbeit. Nun bildet aber gerade diese „Abgleichung“ die Grundlage der Instrumente der Berufsberatung (hauptsächlich sind das die Fragebögen zu den Interessensgebieten), die damals entwickelt wurden. Aller Wahrscheinlichkeit nach war die Bedeutung dieser Instrumente für die Verfahrensweisen der Berufsberater (die sich als Berater für „berufliche“ Orientierung verstanden) größer als die Bedeutung, die diese ihnen selbst zuordneten. Die Berufsberatung im Sinne der Hinführung zu einer Berufstätigkeit hat ihre Grundlage tatsächlich in der Ergründung der sozialen Persönlichkeit des Arbeitnehmers. Der von

Edward Strong (1936) Ende der zwanziger Jahre ausgearbeitete Fragebogen zu den Interessengebieten kann als Prototyp dieses Ansatzes betrachtet werden. Bekanntlich sollten die Ratsuchenden auf diesem Fragebogen ihre Vorlieben für unterschiedliche Tätigkeitsbereiche oder berühmte Persönlichkeiten angeben. Damit sollte überprüft werden, ob das Individuum den gleichen „Geschmack“ hat wie die anderen, mit denen es arbeiten soll.

2.1.3 Das Kompetenzmodell und Beratung im Sinne der Hinführung zu beruflichen Funktionen

In den letzten Jahrzehnten war die Entwicklung der Informatik wahrscheinlich einer der Hauptfaktoren für die Veränderungen der Produktionsprozesse und hat die Arbeitsorganisation stark beeinflusst. Touraine stellt fest, dass die Automatisierung einem neuen System der Arbeit entspricht, das er als „technisches“ System bezeichnet. In diesem System ist die Qualifikation mit einem anerkannten Status innerhalb eines sozialen Produktionssystems gleichzusetzen. Das „technische System der Arbeit“ erfordert bestimmte Fertigkeiten des Arbeitnehmers, die sich von denen des „Berufs“ im „berufsorientierten System der Arbeit“ unterscheiden.

Diese Fertigkeiten sind mit den Interaktionen in der Arbeitssituation eng verbunden. Die Tätigkeit am Arbeitsplatz wird in Form einer beruflichen Funktion innerhalb eines Netzes ausgeübt. In diesem Rahmen haben Even Loarer und Michel Huteau (1997) sowie Philippe Zarifian (1988; 2001) einige grundlegende Kompetenzen ausgemacht: Fähigkeit zur Zusammenarbeit (die soziale Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit erfordert), Eigeninitiative (die Anpassungsfähigkeit verlangt), Übernahme von Verantwortung (was die Fähigkeit, sich mit unerwarteten Ereignissen auseinander zu setzen und dabei neue Fähigkeiten anzueignen beinhaltet), Gründlichkeit (insbesondere im Hinblick auf Ergebnisse).

Dieses Modell unterscheidet sich von den beiden oben beschriebenen Modellen in drei grundlegenden Punkten. Zunächst wird der Arbeitnehmer hier als Inhaber eines Kompetenzkapitals betrachtet, nicht als „Maschinenbediener“ wie im fordistischen Modell der Arbeitsorganisation,



und es wird ihm außerdem die Fähigkeit zugesprochen, neue Kompetenzen zu entwickeln, insbesondere durch die sich ständig verändernden Arbeitssituationen, mit denen er sich auseinandersetzen muss. Daher spricht man von „qualifizierender Arbeitsorganisation“ und von lebensbegleitendem Lernen. Im Gegensatz zu dem auf die Eignungen ausgerichteten Modell scheinen die hier genannten Fähigkeiten jedoch eng mit den Kontexten verbunden zu sein, in denen sie auftreten. Der zentrale Stellenwert kommt heute weniger dem Berufsakteur selbst zu als vielmehr den beruflichen Interaktionen (Aktionen, Gespräche, Rollen usw.).

Im technischen System der Arbeit sind die Kompetenzbilanzierung und die Validierung und Anerkennung von durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen beispielhafte Verfahren der Orientierung und Beratung.

2.1.4 Globalisierung und „berufliches Chaos“: Beratung als Hilfe in den Übergangsphasen

Die wirtschaftlichen Veränderungen der jüngsten Zeit (d.h. die Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und mehr noch die aufeinander folgende Globalisierung von Kapital und Arbeit) führten zu einer verstärkten Segmentierung des Arbeitsmarktes. Gemäß der Segmentierungstheorie gibt es tatsächlich nicht nur einen, sondern mehrere voneinander getrennte Arbeitsmärkte (siehe hierzu z.B. Tanguy (Hrsg.), 1986, S. 217-221). Die interessantesten Arbeitsplätze mit der besten Bezahlung bilden das erste Segment. Das zweite Segment, in dem immer mehr Erwerbstätige arbeiten, sind die schlecht bezahlten Arbeitsplätze mit zum Teil sehr schlechten Arbeitsbedingungen. Auf diesem Arbeitsmarkt wird von den Arbeitnehmern nur wenig Ausbildung, aber hohe Flexibilität verlangt. Sie „gehören zu diskriminierten Gruppen: Frauen, Jugendliche, Ausländer“ (Orivel & Eicher, 1975, S. 407).

Infolge der Entwicklung von immer mehr ungesicherten Arbeitsverhältnissen durchläuft eine zunehmende Zahl von Arbeitnehmern wiederholt berufliche „Übergangsphasen“, die in der Regel nicht der Entwicklung einer „Berufskarriere“ entsprechen: Solche Übergangsphasen (z.B.

der Übergang von der Arbeitslosigkeit in ein Praktikum für Arbeitssuchende) münden nämlich nicht in qualifiziertere berufliche Positionen, die mehr Kompetenzen erfordern und mehr Verantwortung beinhalten. Wie Nancy Schlossberg, Elinor B. Waters und Jane Goodman (1995, S. 28) unterstreichen, „stellt eine Übergangsphase im Leben eines Menschen ein Ereignis dar, das sowohl Gewinne als auch Verluste mit sich bringen kann“.

Der Begriff „psychosoziale Übergangsphase“ wurde 1971 von Colin Murray Parkes geprägt. Er bezeichnet „größere Veränderungen im Lebensverlauf, die dauerhafte Auswirkungen haben, sich innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums vollziehen und die Weltansicht entscheidend beeinflussen“ (zitiert in Dupuy, 1998, S. 49). Im Bereich der lebensbegleitenden Berufsberatung wurde der Begriff nach seiner Übernahme definiert als „jedes Ereignis, das Veränderungen der sozialen Beziehungen, Alltagsbeschäftigungen, Überzeugungen und Rollen bewirkt“ (Schlossberg *et al.*, 1995, S. 27).

In einem solchen Kontext verfolgt die Berufsberatung weniger ehrgeizige Ziele als beim Kompetenzmodell. Sie soll den Ratsuchenden lediglich helfen, die verschiedenen Ereignisse, die sich auf ihr Leben auswirken, „bestmöglich“ zu bewältigen. Dazu analysiert man gemeinsam mit ihnen ihre Situation, die Hilfen, die sie in Anspruch nehmen können, ihre persönlichen Ressourcen (z. B. ihre psychischen Eigenschaften) sowie die Strategien, die sie einsetzen können (Schlossberg *et al.*, 1995, S. 49).

2.1.5 Eklektische Praxis der Berufsberatung

Die verschiedenen oben beschriebenen Systeme der Arbeitsorganisation sind nacheinander entstanden. Die Globalisierung der Wirtschaft (mit internationaler Arbeitsteilung und Verlagerung von Arbeitsplätzen) ist eine neue Entwicklung. Das heißt jedoch nicht, dass alle Berufe, für die genau festgelegte Fähigkeiten und ein bestimmtes Know-how erforderlich sind, verschwunden wären. Genauso gibt es ein Nebeneinander von „fordistischen“ Arbeitsplätzen und dem Kompetenzmodell entnommenen Arbeitsfunktionen. Gleichzeitig erleben viele Menschen immer wieder lange, schmerzhaft „Übergangsphasen“.



Die Berufsberatungspraxis trifft heutzutage auf sehr unterschiedliche Fragestellungen, zu deren Beantwortung oder Lösung sie Instrumente oder Methoden nutzt, die in unterschiedlichen „Zeitstufen“ beruflicher Beratungs- und Orientierungspraxis entstanden sind. Deshalb erscheint die Praxis der Berufsberatung oftmals eklektisch oder gar synkretistisch.

2.2 Organisation von Bildung und Problematik der schulischen Berufsberatung

Die Organisation der Arbeit ist nicht der einzige Kontext, der bei der Problemstellung der Berufsberatung eine Rolle spielt. Die Struktur des Schulsystems, d.h. die Organisation von Bildung und Bildungseinrichtungen, ist ebenfalls von großer Bedeutung.

Der Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich stellt in diesem Zusammenhang ein sehr interessantes Beispiel dar: Die Schulsysteme der beiden Länder unterscheiden sich grundlegend. In Frankreich gibt es eine einheitliche Sekundarschule, die technischen und beruflichen Bildungseinrichtungen sind in das Schulsystem integriert. In Deutschland existieren drei Typen von Sekundarschulen; die berufliche und technische Ausbildung obliegt zu einem großen Teil den Betrieben. Infolge dieser unterschiedlichen Organisationsformen unterscheidet sich auch die Praxis der deutschen und der französischen Berufsberater grundlegend.

Im französischen System, so Henri Eckert (1993, S. 272), „liegt die Kontrolle über die berufliche Intergenerationenmobilität bei der Schule und zwar auf Kosten der Beratungsdienste“. Die Berater befinden sich nicht mehr in der Position des Entscheiders, sondern fungieren als Begleiter der Schüler. Die französischen Berufsberater müssen sich folgende Fragen stellen: Soll sich der Berufsberater darauf beschränken, Informationen zu liefern, soll er den Schülern Strategien zur Entscheidungsfindung an die Hand geben oder soll er vielmehr als Psychologe bei der Selbstverwirklichung der Schüler fungieren?

In Deutschland ist die Berufsberatung laut Henri Eckert (1993, S. 269) „im Übergangsbereich zwischen allgemein bildender Schule und betrieblicher Berufsberatung“

anzusiedeln. Ihre Aufgabe sei es demnach, „Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt zu koordinieren“. Der Berater habe eine Kontrollfunktion bezüglich der sozialen Mobilität der Jugendlichen. Seine Aufgabe bestehe tatsächlich nicht nur darin, Hilfestellung beim Übergang in die Ausbildung zu bieten, sondern auch in der Evaluierung der Rationalität der Entscheidungen.

2.3 Wissenschaftliche Strukturierung der Grundfragen der Berufsberatung durch psychologische Ansätze

Wenn die Fragen der Berufsberatung im Wesentlichen soziale Fragen sind und wenn sie sich durch die Rahmenbedingungen und Kontextdimensionen bestimmen, in denen sie gestellt werden, können sie durch wissenschaftliche Fragestellungen, insbesondere durch die Psychologie, strukturiert werden. Die geistigen Väter der Berufsberatung vertraten in diesem Zusammenhang eine klare Überzeugung: Der Gewinn wissenschaftlicher Erkenntnisse könne die Berufsberatungspraxis legitimieren. Hierzu haben wir jedoch heute einige Vorbehalte und sind vielmehr der Auffassung, dass sich eine bestimmte Praxis der Berufsberatung nur durch ihren Zweck legitimiert. Außerdem sind die konkurrierenden oder komplementären Modelle so zahlreich, dass man nicht von nur einem, sondern von mehreren psychologischen Ansätzen der Berufsberatung sprechen sollte.

2.3.1 Die Differentialpsychologie und die Frage der Beziehung Individuum-Beruf

Parsons (1909) hält die wissenschaftliche Methode der Berufsberatung für einfach: Sie bestehe darin, die Eigenschaften eines Individuums durch „angemessene Überlegungen“ mit den Merkmalen eines Arbeitsplatzes in Verbindung zu bringen. Diese Art der Fragestellung zur Berufsberatung entspricht dem berufsorientierten System der Arbeit. Im Wesentlichen wird hier postuliert, dass es genau umrissene Berufe gibt, deren Anforderungen, die klar beschrieben werden können, sich zu den stabilen Merkmalen des Individuums in Beziehung setzen lassen. Die wesentliche wissenschaftliche Frage ist demnach die Frage nach der Art der Beziehung(en) zwischen Individuen und Berufen.



Mit dieser Frage hat man sich im Rahmen der Differentialpsychologie auseinander gesetzt, die das Individuum als ein mit einer stabilen Persönlichkeit ausgestattetes Wesen betrachtet. Die Persönlichkeit kann über die Positionierung auf den allgemeinen Dimensionen des intellektuellen Funktionierens und den allgemeinen Persönlichkeitszügen beschrieben werden. Im besonderen Bereich der Berufsberatung führte die Differentialpsychologie zu einer spezifischeren Untersuchung der Fähigkeiten, Werte, Interessen und der Berufstypen. Der Begriff der Fähigkeit entspricht der Auffassung, dass es zwischen Individuen und Berufen eine grundlegende Beziehung gibt, wohingegen ein auf Werte, Interessen oder Typen aufbauendes Modell wohl eher den Schluss nahe legt, dass diese Beziehung nur eine Abbildung dieser Werte oder Interessen ist.

Die Theorie der „Arbeitsangepasstheit“ („*Theory of Work Adjustment*“) von René Dawis und Lloyd Lofquist ist wohl das prototypische Modell des Differentialansatzes im Bereich der Berufsberatung und –orientierung für Erwachsene. Die Einschätzungsbögen von John Holland (1996, 1973) sind ein paradigmatisches Beispiel im spezielleren Bereich der Berufsberatung und –orientierung für Jugendliche.

2.3.2 Entwicklungsbezogene, kognitive und soziale Fragestellungen der lebensbegleitenden Berufsberatung und Orientierung

Seit den fünfziger Jahren waren die psychologischen Studien im Rahmen der Berufsberatung auf andere Fragen ausgerichtet. Sie befassten sich einerseits mit der Entstehung von Zukunftsabsichten und beruflichen Neigungen bei Jugendlichen und andererseits mit der Entwicklung der persönlichen und beruflichen Laufbahnen während des gesamten Lebensverlaufs. Diese Fragen wurden in sehr unterschiedliche Modelle gefasst. Als Beispiele angeführt werden sollen hier das Modell von John Krumboltz (1979), das von Albert Bandura (1977) inspiriert ist, die kognitive Karte der Berufe von Linda Gottfredson (1981) und das Modell von Fred Vondracek, Richard Lerner und John Schulenberg (1986), das sich an die Ökologie der menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner (1979) anlehnt. Einige dieser Ansätze beschreiben lediglich ei-

nen allgemeinen Rahmen, wohingegen andere Ansätze, wie der von Bernadette Dumora (1999, 2000), auf zahlreichen empirischen Erkenntnissen beruhen. Das sehr allgemeine Modell von Donald Super (1980) des „*life space, life span career development*“ (Lebenszeit-Lebensraum-Ansatz der beruflichen Laufbahnberatung) stellt eine Art Synthese mehrerer vorausgehender Analysen dar.

In der jüngsten Zeit waren insbesondere die Beschreibung der Sozialisationsprozesse und die Analyse der persönlichen und beruflichen Übergangsphasen Gegenstand der Forschungsarbeiten. Im Gegensatz zu früher wird heute nicht mehr auf die „Entwicklung“, sondern auf den „Übergang“ als vorherrschenden Begriff abgestellt: die Berufswege im Erwachsenenleben werden heute in einem sehr viel engeren Zusammenhang mit Kontexten und Ereignissen gesehen als früher. So beschreibt Claude Dubar (1992, 1998) „biographische Transaktionen“ und „zwischenmenschliche Transaktionen“, die für die Identitätsfindung des Menschen ausschlaggebend seien. Einige Analysen, wie z.B. die Untersuchung von Nancy Schlossberg (1995), legen einen besonderen Schwerpunkt auf die „Strategien“, welche die Menschen entwickeln, um sich mit erwarteten und unerwarteten Ereignissen auseinander zu setzen, die ihren Lebensweg kennzeichnen.

2.3.3 Carl Rogers und die Beratungspsychologie

Es kann eine klare Trennlinie gezogen werden zwischen den Arbeiten, welche die Faktoren beschreiben, die bei der Entwicklung von Zukunftsabsichten sowie bei der sozialen und beruflichen Eingliederung eine Rolle spielen (den „*career theories*“, um einen Begriff von John Killeen (1996) aufzugreifen), und den Studien, die sich mit den Bedingungen für wirksame Maßnahmen (gemäß der „*guidance theory*“) befassen. Carl Rogers (1951) ist sicher einer der Autoren, der die Verfahrenspraxis explizit (wie im Vereinigten Königreich) oder implizit (wie oftmals in Frankreich) am stärksten beeinflusste. Er definiert Beratung als ein vom Berater geführtes, nicht-direktives Gespräch, wobei der Berater eine empathische und verständnisvolle Haltung annimmt, die es dem Ratsuchenden ermöglicht, seine Persönlichkeit zu „restruk-



turieren“. Seither wurden zahlreiche Methoden der interaktiven Beratung entwickelt, die alle mehr oder minder diesem Ansatz zuzuordnen sind.

2.3.5 Die Beziehung zwischen psychologischer Forschung und Beratungspraxis

Obwohl die meisten „theoretischen Beratungsmodelle“ aus gesellschaftlichen Fragestellungen entwickelt wurden, die in einem der begrifflichen Rahmen der Psychologie (Behaviorismus, Neobehaviorismus, kognitive Theorien, dynamische Psychologie, Psychoanalyse) bearbeitet wurden, haben umgekehrt sicher auch psychologische Problemstellungen das Verständnis von Fragen der Berufsberatung beeinflusst. Heutzutage ist die Entfernung zwischen psychologischer Forschung und Beratungspraxis jedoch größer geworden. Dies zeigt sich an den vier folgenden Phänomenen: Erstens ist ein gewisses Desinteresse vieler Praktiker an theoretischen Beratungsmodellen festzustellen. Die Berater vertreten oftmals die Auffassung, dass die Theorie nichts mit dem zu tun habe, was bei der Beratungspraxis und insbesondere beim Klientengespräch tatsächlich passiere (Fielding, 2000, S. 80). Zweitens üben die Theoretiker häufig harsche Kritik an der Beratungspraxis. So fragt sich z.B. Claude Chabrol (2000, S. 174), ob das Gespräch vielleicht eine sanftere Technik sei, die den Ratsuchenden einer Ideologie zuführe, die darin bestehe, Erklärungen im Zusammenhang mit der individuellen Bereitschaft („so ist er eben“) vorrangig Glauben zu schenken, während Erklärungen durch situationsbezogene, soziale oder natürliche Faktoren („er befindet sich in dieser bestimmten Situation“) in den Hintergrund träten. Bei der Berufsberatung werden derartige, durch „individuelle“ Eigenschaften begründete Einschätzungen bisweilen durch Begriffe wie „Beschäftigungsfähigkeit“ herbeigeführt.

Die dritte Beobachtung zeigt, wie weit die Praxis der Berufsberatung und die wissenschaftlichen Problemstellungen heutzutage voneinander entfernt sind. So werden manche der in der Beratungspraxis behandelten Probleme in der psychologischen Forschung nicht eingehender untersucht, obwohl sie sehr wohl in dieses Fachgebiet fallen. Dies gilt für die Ermittlung der Kompetenzen und die

Validierung nicht formal erworbener Kompetenzen. Die sich dem Praktiker stellende fundamentale Frage („Unter welchen Voraussetzungen ist eine Kompetenz übertragbar – oder kann sie übertragbar gemacht werden?“) scheint von der Forschung kaum aufgegriffen zu werden. Die wissenschaftlichen Theoretiker haben sich von den Fragen entfernt, die die Praktiker im Bereich der Berufsberatung aufwerfen.

Umgekehrt trifft dies jedoch ebenfalls zu: Es bestehen heute bemerkenswerte Unterschiede zwischen dem Menschenbild, welches den von den Praktikern benutzten Instrumenten zugrunde liegt, und dem in den Humanwissenschaften dominierenden Paradigma. Die „Instrumente“ der Praktiker (z.B. die „Typen“ von John Holland 1966, 1973) betrachten den Menschen im Allgemeinen als ein mit einer stabilen Persönlichkeit ausgestattetes Wesen. In jüngster Zeit haben die Psychologie und Soziologie jedoch ein im Vergleich zu früheren Annahmen weniger „stabiles“ Modell des Menschen entwickelt.

Eine Synthese der verschiedenen zeitgenössischen Ansätze in den Humanwissenschaften führte daher zum Entwurf eines Modells der menschlichen Subjektivität (Guichard, 2001a), das auf drei grundlegenden Annahmen beruht. Die erste lautet, dass diese Subjektivität nur unter Bezugnahme auf die Gesellschaft, in der das Individuum lebt, untersucht werden kann. Die zweite unterstreicht die relative Formbarkeit dieser Subjektivität. Die dritte besagt, dass die menschliche Person sich in einem grundsätzlichen „Spannungsverhältnis“ zwischen bestimmten Identifikationen ihres Selbst und dem universellen (und aus drei Einheiten bestehenden) „Ich“ der Person befindet (Jacques, 1979, 1982).

Die Notwendigkeit einer Bezugnahme auf die Gesellschaft bei der Untersuchung der Subjektivität der menschlichen Person wird durch die Feststellung begründet, dass eine bestimmte Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt ein „Identitätenangebot“ macht, das die einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaft auf ihre jeweils eigene Art „wahrnehmen“. Dieses Identitätenangebot erfassen sie in mentalen Schemata, die gemäß dem von Marvin Minsky (1975) vorgeschlagenen Begriff als



„kognitive Rahmen“ bezeichnet werden können. Diese kognitiven Identitätsrahmen erlauben es den Menschen, ein Bild von sich selbst und von anderen machen. Sie bilden ein geistiges System, das damit zur Grundlage für die Vorstellungen von der Struktur der Beziehungen zwischen den „Sozialkategorien“ (die „sozialen Gruppen“ oder „Gemeinschaften“ aller Art) wird, wie sie im Geist eines Individuums besteht, das objektiv und subjektiv in seinem „Sozialkosmos“ (laut der Terminologie von Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant 1992, S. 73) angesiedelt ist. Demnach nimmt jeder seine Mitmenschen oder sich selbst in „Identitätsformen“ wahr, die sich an einigen dieser (kognitiven) Identitätsrahmen orientieren. Die Identitätsform (Dubar, 1998) kann also als eine bewusste Vorstellung von sich selbst und anderen beschrieben werden, die der Struktur eines bestimmten Identitätsrahmens folgt.

Gleichwohl ist die Subjektivität des menschlichen Individuums relativ formbar. Bei Berücksichtigung der Forschung über Identität und Gruppen lassen sich die subjektiven Identitätsformen von anderen Identitätsformen abgrenzen. Sosehr einige Stereotype zuweilen ermöglichen, die Mitmenschen in einen bestimmten Identitätsrahmen einzuordnen, sosehr erscheint die „subjektive Identitätsform“ als eine echte Selbstverwirklichung innerhalb eines Identitätsrahmens, in dem die Phänomene der „Identitätsfindung“, der „Personalisation“ (Malrieu, 1979), des „primus inter pares“ (Codol, 1975), der „Subjektwerdung“ (Foucault, 1982, 1994-IV) usw. zum Tragen kommen. Diese Selbstverwirklichung wird in hohem Maße durch die Kontextbedingungen bestimmt, in denen das Individuum interagiert: Man darf annehmen, dass die subjektiven Identitätsformen vikariierend auftreten. Das heißt, das Individuum erschafft sich je nach den Kontextbedingungen, in denen es interagiert, unterschiedliche Identitätsformen. Aus diesem Grund kann seine Subjektivität als „relativ“ formbar betrachtet werden. Die Stabilität oder Formbarkeit des Selbst hängt letztlich in erster Linie von dem Komplexitätsgrad der Gesellschaft ab, in der das Individuum lebt: Das Identitätenangebot (insbesondere sein Umfang) ist nicht in allen Gesellschaften gleich. Die Formbarkeit der Subjektivität hängt darüber hinaus vom

Integrationsgrad der verschiedenen sozialen Beziehungsfelder in der betreffenden Gesellschaft ab: Je nach Gesellschaft sind die verschiedenen Identitätsrahmen mehr oder weniger miteinander verbunden bzw. voneinander abgegrenzt. Diese Formbarkeit hängt schließlich auch von den Interaktionen ab, in denen sich der Einzelne engagiert, denn diese eröffnen die Möglichkeit, je nach Struktur der verschiedenen Identitätsrahmen mehr oder weniger zahlreiche Selbstverwirklichungserfahrungen zu machen.

Das vikariierende Auftreten der subjektiven Identitätsformen führt nicht zum Verschwinden des Gefühls, eine individuelle Identität zu haben. Jede stellt eine unterschiedliche Form des Selbstseins dar. Alle zusammen bilden sie ein geschlossenes System, das die Subjektivität des Menschen ausmacht. Auf einer noch grundlegenden Ebene jedoch scheint der Mensch sich in einem „Spannungsverhältnis“ zwischen seinen einzelnen Identifikationen und dem universellen „Ich“ der Person (Jacques, 1979, 1982) zu befinden, wobei er sich durch letzteres notwendig zugleich als „Ich“, „Du“ (in den Worten des Mitmenschen, an den er sich wendet) und „Er“ (der von dem „Du“ in „meiner“ Abwesenheit spricht) wahrnimmt, was bedeutet, dass er sich über den einzelnen Identifikationen stehend empfindet. Angesichts einer sich ständig wandelnden Umwelt ist der Mensch ununterbrochen auf der Suche nach Identitätsformen, in denen er sich kristallisiert, ohne dass er sich für die eine oder andere Kristallisationsform seines Ichs entscheidet, weil er gerade als „Ich-Du-Er“ niemals vollkommen mit einer dieser Ausprägungen seines „Selbst“ identisch werden kann². Er scheint von einer fundamentalen Dynamik angetrieben zu sein, aufgrund derer er danach strebt, sich in einer dieser Identitätsformen wiederzufinden, wobei er jedoch immer über diesen Identifikationsformen steht.

Ein derartiges Menschenbild macht die Fragen der Berufsberatung noch vielschichtiger. An die Stelle der Vorstellung eines Ratsuchenden, dessen wichtigste Persönlichkeitsmerkmale erfassbar sind, tritt heute immer mehr die Auffassung, dass man es mit einem „vielstimmigen“ Individuum zu tun hat (um hier die Begrifflichkeit von Bachtin aufzunehmen; vgl. Wertsch 1990 und Häyrynen, 1995),

⁽²⁾ Was darauf hinausläuft, dass die Personalisations- und Identitätsfindungsprozesse unendlich sind.



dessen Identität nie endgültig feststeht. Hat der Praktiker also das Ziel, dem Ratsuchenden bei seiner Stabilisierung in bestimmten Identitätsformen zu helfen (wie dies insbesondere das Modell von John Holland postuliert?) Oder setzt er sich im Gegenteil dafür ein, dem Ratsuchenden bei der Diversifizierung des subjektiven Systems der Identitätsformen, in denen er sich entwickelt, beizustehen, wie dies z.B. die politische Philosophie von Michel Foucault nahe legt (1988; 1994-4)?

3 Ziele und Zwecke der Beratungspraxis

Wenn sich die Beziehung zwischen Beratungspraxis und psychologischer Forschung im Laufe des Jahrhunderts gelockert hat, ist dies vielleicht darauf zurückzuführen, dass die Wissenschaft keine Antwort auf die wichtigste Frage der Praktiker geben kann. Ziel wissenschaftlicher Arbeiten ist es zu erklären, „wie die Dinge vonstatten gehen“, nie aber sagen sie, „was zu tun ist“. Die wissenschaftliche Fragestellung befasst sich mit dem „wie“ und nicht mit dem „zu was ist es gut?“. Die theoretische Forschung bewegt sich auf der Erkenntnisebene und soll Phänomene beschreiben. Sie ist nicht axiologisch oder praxisorientiert: sie erklärt nicht, welches Ziel (welche Ziele) auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse angestrebt und welche Maßnahme(n) zu diesem Zweck ergriffen werden sollen.

Dies soll jedoch nicht heißen, dass ein wissenschaftlicher Ansatz für den Praktiker von keinerlei Interesse wäre. Im Gegenteil! Einerseits kann er ihm Instrumente für wirksame Maßnahmen an die Hand geben (z.B., indem er ihm ein Verständnis der Verfahren ermöglicht, die bei seinen Tätigkeiten eine Rolle spielen), andererseits aber auch ethische Probleme aufzeigen, von denen er bisher nichts ahnte (z.B.: Ist „wohlwollende Neutralität“ – die das Grundprinzip des nicht-direkten Beratungsgesprächs darstellt - vielleicht nur eine besonders subtile Art der Manipulation?).

Doch nur die Bestimmung der ethischen, wirtschaftlichen und sozialen Zwecke erlaubt es, praktische Ziele beruflicher Orientierung und Beratung festzulegen. Für Binet (1908) waren diese Ziele offensicht-

lich: Die Berufsberatung hatte die Aufgabe, eine harmonische Gesellschaft zu errichten, in der ein jeder seinen Platz gemäß seinen Fähigkeiten findet. Die Zielsetzung des Berufsberaters war einfach: Ihm ging es darum, die in den verschiedenen Berufen verlangten Fähigkeiten und die Fähigkeiten des Einzelnen möglichst genau zu beschreiben. Die Zwecke und operationellen Ziele waren eng mit einander verbunden.

Die Situation heute ist anders. Zunächst sind die operationellen Ziele der Berufsberater unterschiedlicher als zu Beginn des Jahrhunderts, dann scheint man sich heute recht wenige Fragen zu den Zwecken der Berufsberatung, insbesondere in ethischer und sozialer Hinsicht, zu stellen, und schließlich ist die Frage der Beziehung zwischen den Zwecken und Zielen wohl recht vielschichtig.

3.1 Ziele, Forderungen und Verfahrensweisen

Berufsberater verfolgen heute zahlreiche Ziele, die sie unter Berücksichtigung ihrer institutionellen Stellung und der mehr oder minder expliziten Erwartungen der Ratsuchenden selbst festlegen müssen. Die Erwartungen können jedoch stark variieren. So kann es z.B. darum gehen, einem Ratsuchenden zu helfen herauszufinden, in welchen subjektiven Identitätsformen er sich entfalten oder wer er sein möchte. Das Ziel liegt dann darin, ihn dazu zu bringen, seine Identitätsformen mit einem gewissen Abstand zu sehen. In anderen Fällen liegt das Problem in der Entscheidungsfindung. Diese Frage kann unterschiedliche Bedeutung haben und in verschiedene Verfahren münden. Bei einem kognitiven Ansatz kann sie zur Zieldefinition führen, dem Ratsuchenden einen besseren Ansatz zur Problemlösung vorzuschlagen. Unter dem Gesichtspunkt der persönlichen Entwicklung hingegen kann die „Entscheidungshilfe“ dem Einzelnen die Möglichkeit geben, sein Ich in bestimmten Identitätsformen herauszukristallisieren.

3.1.1 Forderungen an den Berater

Beim Vergleich der Erkenntnisse von Josette Zarka (2000) über die Interaktionen in Beratungsgesprächen und der Beobachtungen von Bernadette Dumora (1990) zu den den Entscheidungen von



Jugendlichen zugrunde liegenden „Denkmustern“ lassen sich vier große Gruppen von Fragen unterscheiden, die diese – oder ihre Familie – dem Berater stellen können. Strategische Fragen werden von den „Schulkonsumenten“ (Ballion, 1982) gestellt, denen es vor allem um soziale Aufstiegsmöglichkeiten geht. Ihre Fragestellung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: „Mit welcher Strategie kann ich am besten die höchste gesellschaftliche Position erreichen, die ich mir erhoffen kann?“ Manche Jugendlichen aus bescheidenen Verhältnissen, die Bernadette Dumora als „Pragmatiker“ bezeichnet, schlagen etwas leisere Töne an: „Was kann ich tun, um das bescheidene Ziel, das ich mir gesetzt habe, zu erreichen?“ „Uneindeutige Forderungen“ werden von Jugendlichen gestellt, die eine abwartende oder resignierte Haltung einnehmen. Strategische Fragen bei der Wahl des Bildungswegs vermengen sich hier mit dem Hauptproblem dieser Schüler: Müssen sie sich mit einem Verzicht auf bestimmte schulische oder berufliche (und sogar persönliche) Identitätsformen abfinden, in denen sie sich selbst verwirklichen wollten, oder nicht? Für diese Jugendlichen spielt die Interaktion im Beratungsgespräch eine entscheidende Rolle. Schließlich gibt es noch „paradoxe“ Forderungen, die folgendermaßen formuliert werden können: „Beeinflussen Sie mich, damit ich in die Lage versetzt werde, eine Entscheidung zu treffen“ oder „beeinflussen Sie mich so, dass ich in meiner Entscheidung bestätigt werde“. Diese Forderungen werden von Jugendlichen gestellt, die sich entweder durch ein „rationalisierendes Denkmuster“ (sie betrauern ihre früher gehegten „großen Erwartungen“) oder ein „illusionsgesteuertes Denkmuster“ (sie halten an ihren Erwartungen fest, obwohl sie im Widerspruch zu ihrer aktuellen Situation stehen) auszeichnen.

Zuweilen ist die in der Berufsberatung auftauchende Frage auch ganz allgemeiner Art: „Wie kann ich diese Übergangsphase bewältigen?“ In manchen Beratungsgesprächen wird verlangt, dass der Ratsuchende eine Bilanz seiner wichtigsten Lebenserfahrungen zieht und Zukunftsvorhaben formuliert. Man bezeichnet dies z. B. als „Kompetenzbilanzierung“. Diese Bilanzierung kann auch Anlass zu einer Validierung der durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen geben,

das heißt zu einem Verfahren, welches zur Ausstellung eines Zeugnisses führt, in dem die durch diverse berufliche (und außerberufliche) Tätigkeiten erworbenen Kompetenzen anerkannt werden.

3.1.2 Beispiel für ein Beratungsverfahren

Um diesen unterschiedlichen Forderungen gerecht zu werden, setzen die Berater unterschiedliche Beratungsverfahren mit verschiedenen Instrumenten ein (wie Tests und Fragebögen). Als Beispiel dafür wäre das von Norman Gysbers, Mary Heppner und Joseph Johnston (1998, 2000) entwickelte Verfahren zu nennen, das vier Hauptphasen umfasst.

Das Gespräch beginnt damit, dass Berater und Ratsuchender ein „Arbeitsbündnis“ schließen. Dieses beinhaltet drei Aspekte: das Einverständnis über die angestrebten Ziele, das Einverständnis darüber, mit welchen Mitteln sich diese am besten erreichen lassen, und der Aufbau einer Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem: „Es scheint, dass es einer Art von Beziehung zwischen dem Klienten und dem Berater bedarf, einer Bindung, die von Sorge um den Anderen (*caring*) und von Vertrauen geprägt ist, denn es ist festzustellen, dass das Fehlen einer solchen Beziehung sich negativ auf die Bemühungen zur Verwirklichung der Ziele auswirkt“ (Gysbers, Heppner und Johnston, 1998, S. 125).

In der zweiten Phase werden mithilfe verschiedener Methoden zu einer Vielzahl von Bereichen Informationen über den Ratsuchenden gesammelt. Zu diesen Bereichen zählen: Interessen, Wertvorstellungen, Eignungen und Kompetenzen; ihr Bild von sich selbst, ihren Mitmenschen und ihrem Umfeld; die zentralen verhaltensbestimmenden Faktoren; der durch ethnische Herkunft und Geschlecht bedingte Identitätsstatus; die Mittel, mit denen versucht wird, vergangenen, gegenwärtigen und künftigen Lebensrollen, -bedingungen und -ereignissen Bedeutung zu verleihen; mögliche persönlichkeitsbezogene und umfeldbedingte Hemmnisse und Zwänge; Entscheidungsstile, usw. Von den sehr zahlreichen Techniken, die zur Erhebung dieser Informationen eingesetzt werden können, wären besonders folgende zu nennen: die „Einschätzung des persönlichen und berufli-



chen Lebensverlaufs“ (*Life Career Assessment*), die auf den Theorien Alfred Adlers (1931) beruht (Adler unterscheidet drei – sich überschneidende – Bereiche, die das Verhältnis des Individuums zur Welt bestimmen: Arbeit, Gesellschaft (die sozialen Beziehungen) und Geschlechtlichkeit (Freundschaft und Liebe); das Berufslaufbahnenogramm, das in Weiterführung der Arbeiten von Monica McGoldrick und Randy Gerson (1985, 1990) entwickelt wurde; Berufsklassifizierungen; Persönlichkeits- und Eignungstests, standardisierte Inventare (z.B. zu Arbeitsinteressen und Arbeitswerten), Fragebögen (wie das „Inventar für Berufslaufbahnübergänge“ - *Career Transitions Inventory*) von Mary Heppner (1991), das die Variablen für intrapsychische Prozesse messen soll, die sich förderlich oder hindernd während einer Übergangsphase auswirken).

Die dritte Phase dient der Verarbeitung der über den Ratsuchenden erhobenen Informationen und der Formulierung von Hypothesen über seine Ziele und Probleme. Der Berater stützt sich dabei auf ihm bekannte theoretische Modelle und Persönlichkeitstheorien; er berücksichtigt außerdem interkulturelle Ansätze und Arbeiten zur Geschlechtsidentität. Auf diese Weise ermittelt und analysiert er die „Themen des persönlichen und beruflichen Lebens“ des Ratsuchenden. Gysbers *et col.* (1998, p. 238) definieren diese Themen als „die Worte, mit denen die Menschen ihre Gedanken, Werte, Einstellungen und Überzeugungen in Bezug auf sich selbst (Aussagen von der Art: „Ich bin“), auf ihre Mitmenschen (Aussagen von der Art: „X ist“) und die Welt im Allgemeinen (Aussagen von der Art: „Das Leben ist“) ausdrücken. Diese Ermittlung der Lebensthemen stellt eine Art dialogische „Inhaltsanalyse“ dar, bei der der Berater dem Ratsuchenden während (und nach) der Informationserhebung Themen vorschlägt.

In der letzten Phase erhält der Ratsuchende Hilfestellung zur Entwicklung von Zielen für seine berufliche Laufbahn, zur Erstellung von Aktionsplänen und zur Beendigung der Beratungsbeziehung. Die Festlegung des Ziels beinhaltet manchmal, dass der Ratsuchende selbst Informationen beschafft. Das Ziel muss folgende Grundeigenschaften aufweisen: Es muss

präzise und nachprüfbar sein, einen Zeitplan für seine Verwirklichung umfassen, erreichbar sein und schließlich schriftlich niedergelegt werden. Diese Zielsetzungen müssen in einem genauen Aktionsplan angegeben werden können, der auf ihre Umsetzung hinführt. Die Beratungsbeziehung wird nach einer Bilanz ihres Gesamtverlaufs beendet.

3.1.3 Beruflicher Orientierungsunterricht

Die Beratung im Vier-Augen-Gespräch ist indes nicht die einzige Verfahrenspraxis in der Berufsberatung. Seit den siebziger Jahren wurden in den meisten reichen Ländern in zunehmendem Maße Methoden zur beruflichen Orientierung im Unterricht entwickelt (Guichard, 2001b; Guichard, Guillon und Lowit, 2001). Sie sollen dazu dienen, den Zielgruppen (vor allem Jugendlichen) ein genaueres Bild von der Problematik von Entscheidungen im Hinblick auf die Berufswahl zu vermitteln.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten lassen sich dabei zwei Hauptgruppen von Verfahrensweisen unterscheiden: zum einen die von Hoyt (1977) als „*infusion*“ bezeichnete Methode und zum anderen um speziell zu diesem Zweck konzipierte Unterrichtseinheiten. Unter „*infusion*“ versteht man die Nutzung des regulären Unterrichts zur Vermittlung von beruflicher Orientierung. So spricht man z.B. von „*infusion*“, wenn ein Lehrer im Fremdsprachenunterricht mit seinen Schülern Texte bearbeitet, die dazu gedacht sind, Jugendlichen eines anderen Landes, in dem die betreffende Sprache gesprochen wird, bestimmte Berufe vorzustellen, und dann diese Texte mit Informationsmaterial aus dem eigenen Land vergleicht.

Beim eigentlichen beruflichen Orientierungsunterricht handelt es sich um gesonderte Unterrichtseinheiten, die im Stundenplan der Schüler einen eigenen Platz neben den anderen Fächern haben. Viele dieser Unterrichtseinheiten für Jugendliche in Schulen basieren auf dem herkömmlichen Modell der Berufsorientierung und –beratung: der „Abgleichung“. Dazu werden die Teilnehmer angeleitet, ein Selbstporträt in Bezug auf Interessen, Wertvorstellungen, Eigenschaften, Schulleistungen usw. zu erstellen. Strukturiert sind diese Porträts natürlich nach den dieser Metho-



de zugrunde liegenden Taxonomien. Analog gehen die Schüler dann im Hinblick auf Berufe und Ausbildungswege vor. Damit verfügen sie über ein Verzeichnis gemeinsamer Parameter, mit denen sie selbst sowie die Berufe (oder Ausbildungswege) erfasst werden. Anschließend werden sie angeleitet, diese Parameter in bestimmter Weise zu integrieren, um die „Abgleichung“ durchzuführen. Eine der gebräuchlichsten Taxonomien für diese „Abgleichung“ wurde von John Holland entwickelt.

3.2 Zwecke

Während die Ziele der Berufsberatung in der Regel explizit formuliert sind, so gilt dies nicht für die Zwecke nicht unbedingt. Hier spielt sich alles so ab, als herrsche seit Parsons eine Art Konsens: Die Entwicklung des Einzelnen und seine Fähigkeit, Übergangsphasen in den Griff zu bekommen, stehen im Mittelpunkt der Berufsberatung. Ausgehend von „dem Bedarf des Ratsuchenden“ soll ihm dabei geholfen werden, seine Trümpfe unter Berücksichtigung der Zwänge seines Umfelds bestmöglich auszuspielen.

Impliziter Zweck des vorherrschenden Modells ist es, dem Individuum bei der Anpassung an die real existierende Welt zu helfen. Dieser Ansatz wird von einigen Ideologen noch expliziter und radikaler gesehen. So behauptete z.B. ein hochrangiger Vertreter eines französischen Arbeitgeberverbands kürzlich, dass die Berufsberatung den Zweck habe, alle dazu zu bringen, die mit der Globalisierung der Wirtschaft verbundenen Herausforderungen anzunehmen. Es gehe darum, die Jugendlichen auf das Leben in einer Welt vorzubereiten, in der es nur noch sehr wenige kollektive Vereinbarungen gebe. Zweck der heutigen Berufsberatung sei es also, „Jugendliche auf Flexibilität vorzubereiten“ und sie dazu zu bringen, „die strukturelle Revolution in der Arbeitswelt zu akzeptieren“ (de Calan, 1997, S. 205).

Andere Autoren verbinden die Berufsberatung mit weniger „wirtschaftszentrierten“ Zwecken, obwohl auch bei ihnen der Einzelne im Mittelpunkt steht. Dies ist z.B. bei Claude Pair, einem Schulleiter, der Fall, der als Antwort auf die vorstehende Behauptung einen Text verfasst hat, in dem er schreibt, dass die Schule die Persön-

lichkeit entwickeln und festigen müsse, damit sich die Jugendlichen eine Identität schaffen, Ziele verfolgen und kreativ sein könnten. Dies alles sei Inhalt der Erziehung zur Entscheidungsfähigkeit (Pair, 1997, S. 251).

Ich meine jedoch, dass man die Zwecke der Berufsberatung anders verstehen könnte. Ein Expertenausschuss der UNESCO schlug 1970 eine Definition der Berufsberatung vor, die den Weg zu weniger individuellen, d.h. individualistischen Überlegungen ebnet: „Berufsberatung bedeutet, den Menschen in die Lage zu versetzen, sich seiner persönlichen Eigenschaften bewusst zu werden und sie mit Blick auf die Wahl seiner Ausbildung und Berufstätigkeit in allen konjunkturellen Phasen seiner Existenz zu entwickeln und danach zu streben, der Gesellschaft zu dienen und Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln“ (Danvers, 1992, S. 190).

Diese Definition legt den Schwerpunkt auf die soziale Entwicklung („der Gesellschaft dienen“) und auf die moralische Reifung („Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit“) des Individuums. Unter diesem Blickwinkel kann man z.B. die Auffassung vertreten, dass die Berufsberatung angesichts der Tatsache, dass vier Fünftel der Menschheit in wachsender Armut leben, die jungen Menschen darauf vorbereiten sollte, zur Schaffung einer Welt beizutragen, in der sich die Kluft zwischen Arm und Reich verringert. Man könnte des Weiteren daran denken, dass die Berufsberater sich das Ziel setzen sollten – in einer Zeit, in der die Frage der Identität immer wichtiger wird (worauf die starke Zunahme von Identitätskonflikten hinweist) –, dem Menschen zu helfen, sich der Grenzen der Identitätsrahmen bewusst zu werden, die seine eigene „kleine“ Welt bestimmen.

3.3 Die Beziehung zwischen Zwecken und Zielen

Es sollte gleichwohl unterstrichen werden, dass auch die Frage der Beziehung zwischen Zwecken und Zielen der Beratungspraxis Gegenstand einer Untersuchung sein sollte. Ein und dasselbe Ziel kann nämlich entgegengesetzten Zwecken dienen. So können z.B. Maßnahmen, die dazu führen sollen, die aktuellen Identitätsformen mit Abstand zu sehen, auch



den Zweck haben, die Flexibilität der künftigen Arbeitnehmer zu fördern und die Jugendlichen dazu zu veranlassen, ihre „Identitätsstereotypen“ in Frage zu stellen und sich der damit verbundenen Gefahren bewusst zu werden. Genauso können bestimmte Maßnahmen - die z.B. dazu dienen sollen, Jugendliche mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund dazu zu bringen, gemeinsame Aktionen zur lokalen Entwicklung durchzuführen - ihnen auch den Erwerb von Kompetenzen ermöglichen, die sich sowohl für ihre Berufslaufbahn im weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerb als auch für ihr Engagement für die Entwicklung der armen Länder als nützlich erweisen.

3.4 Berufsberatung als Mittel zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung

Abschließend ist eine Bemerkung zu machen. Die Mehrzahl der Sichtweisen in Bezug auf Berufswahl, Zukunftsabsichten, Lebensplanung und Übergangsphasen weist zwei Merkmale auf: Einerseits betrachten sie den Menschen nicht in seiner Gesamtheit, sondern konzentrieren sich, wenngleich unterschiedlich stark, auf Einzelaspekte: Ausbildung, Berufsberatung und berufliche Eingliederung. Andererseits gründen sie auf einer „positiven“, idealisierenden Sicht des Menschen und können als laizistische Auslegung des Menschenbildes gesehen werden, demzufolge der Mensch Gottes Werk auf Erden vollendet. Damit verkennen sie die Negativität, die oftmals mit den Kristallisationsformen der Identität eng verbunden ist, von denen der Mensch das gesamte 20. Jahrhundert hindurch Zeugnis abgelegt hat. Sie erklären recht schlüssig, wie man Ingenieur wird (und aus welchen Gründen man sich für diesen Beruf entscheiden kann), aber sie sagen nichts über die Tätigkeiten aus, die der Ingenieur ausüben wird: ob er zur Entwicklung einer verarmten Region beitragen oder ob er eine Anlage planen wird, die ganze Gruppen von Menschen vernichten kann.

Die Frage, die der heutigen Berufsberatungspraxis (und Berufsberatungsforschung) zugrunde liegt, ist letztlich folgende: „Wie kann jeder Mensch die Möglichkeit zur uneingeschränkten Selbstverwirklichung erhalten?“ Überdies bau-

en diese Verfahrensweisen auf der Vorstellung auf (es wurde bereits darauf hingewiesen), dass der Einzelne mithilfe des Beraters seine „eigene“ Antwort auf diese Frage finden muss – ganz im Sinne eines individualistischen Modells der Berufsberatung. Damit ist jedoch die Möglichkeit gegeben, dass ein Mensch zu der Überzeugung gelangt, dass er sich nur durch sein Engagement in einem Aktivistengrüppchen verwirklichen kann, das eine nihilistische Ideologie pflegt...

Aus diesem Grund haben die Praktiker und Theoretiker im Bereich der Berufsberatung heute wohl keine andere Alternative als über das „Gute“ und das „Gemeinwohl“ nachzudenken. Dann könnten sie zu dem Schluss gelangen, dass die Sorge darum, dass sowohl die eigene Person als auch die Anderen sich als Mensch entwickeln können, ins Zentrum der Berufsberatung gerückt werden sollte. Der Grundgedanke wäre dabei, dass die menschliche Selbstverwirklichung, die durch die Berufsberatung ermöglicht werden soll, ohne die gleichzeitige Entwicklung des Mitmenschen nicht möglich ist. Die zentrale Frage der Berufsberatung würde dann nicht mehr lauten „Wie kann man dem Einzelnen helfen, sich als isoliertes Individuum uneingeschränkt zu verwirklichen?“, sondern „Wie kann man dem Einzelnen helfen, sich als Mensch zu verwirklichen, indem er seinen Mitmenschen hilft, sich uneingeschränkt und auf ihre eigene Weise als Mensch zu verwirklichen?“ Natürlich wendet sich die Berufsberatung in beiden Fällen immer an den Einzelnen. Doch während im ersten Fall die Selbstverwirklichung des Menschen als isoliertes Einzelwesen angestrebt wird, geht es im zweiten Fall darum, dass sich alle als Mensch entwickeln.

Dieser neue Ansatz der Berufsberatung müsste sich auf Werte gründen, die als „universelle“ Handlungsmaximen gelten könnten, auf Werte wie den Grundsatz, es „jedem zu ermöglichen, auf seine eigene Weise seine Eigenschaften als Mensch voll zu entwickeln“. Dieses Bemühen um universell akzeptierbare Grundsätze für die Beratungspraxis würde die Berater mit Sicherheit dazu veranlassen, auf die Änderung bestimmter individueller Erwartungen ihrer Klienten hinzuwirken, die in ihrem Absolutheitsanspruch nicht mehr allgemein hinneh-



bar sind. Das gilt z.B. für die Forderung: „Ich will mich uneingeschränkt selbst verwirklichen“. Ein solcher Wunsch kann zu der Bereitschaft führen, alles zu zerstören, was als Hindernis für die Selbstverwirklichung wahrgenommen wird – auch den Mitmenschen.

Muss man darauf hinweisen, dass diese Suche nach universellen Grundsätzen nicht dazu dienen soll, eine Art abstraktes Modell des Menschseins zu entwerfen? Das Ziel besteht nicht darin, die Existenz individueller Identitätsformen zu leugnen, ganz im Gegenteil. Vielmehr geht es darum, sicherzustellen, dass der Mitmensch trotz ethnischer, kultureller, religiöser, geschlechtsbedingter usw. Unterschiede in seinem Menschsein anerkannt wird. Dies erfordert natürlich die Entwicklung von Verfahren der Berufsberatung, die jegliche identitäre Abkapselung des Einzelnen bekämpft, welche ihn dazu verleiten könnte, jede Identitätsform abzulehnen, die seinem subjektiven Identitätsrahmen nicht entspricht (Guichard, 2001a; Guichard und Huteau, 2001). Solche Verfahren würden bezwecken, dem

Ratsuchenden die Möglichkeit zu geben, (wieder) eine Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln (Jacques, 1982), ein aus drei Einheiten bestehendes Produkt (ich - du - er) einer Dialogbeziehung mit dem Mitmenschen, in der sich die Persönlichkeit des Einzelnen herausbildet und die ihn dazu bringt, jede Kristallisationsform seines Ichs mit Abstand zu sehen.

Dieses Konzept, das der Berufsberatungspraxis eine universelle moralische Grundlage verleihen soll, bliebe nicht ohne Auswirkungen auf die konkrete Tätigkeit der Praktiker. Wenn sich z.B. herausstellt, dass manche der heutigen Formen der Produktionsabläufe nicht die Entwicklung der Persönlichkeit fördern, sondern tatsächlich ihr „Leiden an der Arbeit“ (Dejours, 1998; Hirigoyen, 2001), dann könnten daraus Lehren für den beruflichen Orientierungsunterricht gezogen werden. So wäre vorstellbar, dass man im Rahmen dieses Unterrichts zu umreißen versucht, was unter „menschlicher Arbeit“ zu verstehen ist, und die Jugendlichen darauf vorbereitet, eben diese für sich selbst und ihre Mitmenschen einzufordern.

Literatur

Adler, A. *What life could mean to you.* Boston: Little, Brown, 1931

Bachtin (Bakhtin), M. M. *The dialogic imagination.* Ed. M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press, 1981

Ballion, R. *Les consommateurs d'école.* Paris: Editions Stock, 1982

Bandura, A. *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977

Binet, A. Préface. *L'Année psychologique*, 8. Paris: Masson, 1908

Bourdieu, P.; Wacquant, L. *Réponses.* Paris: Le Seuil, 1992

Bourdieu, P.; Wacquant, L. *An invitation to reflexive sociology.* Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1992

Boutinet, J.-P. *L'immaturation de la vie adulte.* Paris: PUF, 1998

Bronfenbrenner, U. *The Ecology of Human Development.* Cambridge, MS: Harvard University Press, 1979

Chabrol, C. Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, Nr. 29, S. 171-180.

Clot, Y. *La fonction psychologique du travail.* Paris: PUF, 1999

Codol, J. P. On the so-called „superior conformity of the self: twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology* Nr. 5, 1975, S. 457-501.

Danvers, F. *700 mots – clefs pour l'éducation.* Lille: PUL, 1992

Dawis, R. N.; Lofquist, L. H. *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984

De Calan, D. Préparer les jeunes à la flexibilité. In Collectif: *L'orientation face aux mutations du travail.* Paris: Syros, 1997

Dejours, Ch. *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale.* Paris: Editions du Seuil, 1998



- Dubar, C.** Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie* Nr. 33, 1992, 505-530.
- Dubar, C.** La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, 179-193.
- Dubar, C.** Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* Nr. 27, 1998, S. 95-104.
- Dubar, C.** *La crise des identités; l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000
- Dumora, B.** La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* Nr. 19, 1990, S. 111-127.
- Dumora, B.** *Les intentions d'orientation; aspects développementaux et psychosociaux*. Document de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches. Ecole doctorale Entreprise – Travail – Emploi de l'université de Marne-la-Vallée et du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (Document multigraphié), 2000
- Dupuy, R.** Transitions et transformations des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (Hrsg.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-72). Saint Agne: Eres, 1998
- Elias, N.** *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Eckert, H.** *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1993
- Fielding, A. J.** Pourquoi les praticiens disent-ils que „la théorie n'est pas utile à la pratique“? Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21^{ème} siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, Nr. 29, S. 79-90.
- Foucault, M.** The Subject and Power. (Hrsg): In H. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, IL: University Press.
- Foucault, M.** Technologies of the self. (Hrsg): In P. H Hutton, H. Gutman, & L. H. Martin, *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault* (S. 16-49). Anherst, MS: the University of Massachusetts Press.
- Gottfredson, L. S.** Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph* Nr. 28, 1981, S. 545-579.
- Guichard, J.** Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. In J. E. Nurmi (Hrsg.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 275-302). New York: Garland Publishing, 2001a
- Guichard, J.** A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for educational and vocational guidance* Nr. 1, 2001b, S. 155-176.
- Guichard, J.; Guillon, V.; Lowit, V.** (Hrsg): *Eduquer en orientation: enjeux et perspectives*. Actes du colloque international INETOP-CNAM (24-26 mai 2000). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* Nr. 30, 2001, Hors-série, S. 1-606.
- Guichard, J.; Huteau, H.** *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod, 2001
- Gysbers, N. C.; Heppner, M. J.; Johnston, A.** *Career counseling: process, issues, and techniques*. Needham Heights (MA): Allyn & Bacon, 1998
- Gysbers, N. C.; Heppner, M. J.; Johnston, A.** Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, Nr. 29, S. 91-115.
- Häyrynen, Y. P.** Le concept de soi: un bien personnel, une norme ou une entité légitime? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1995, Nr. 24, S. 5-17.
- Heppner, M. J.** *The career transitions inventory*. Columbia, MI: University of Missouri, 1991
- Hirigoyen, M. F.** *Malaise dans le travail. Harcèlement moral: démêler le vrai du faux*. Paris: Syros, 2001
- Holland, J. L.** *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdel, 1966
- Holland, J. L.** *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973
- Hoyt, K.-B.** *A primer for career Education*. Washington, DC: Government Printing Office, 1977
- Jacques, F.** *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*. Paris: PUF, 1979
- Jacques, F.** *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier, 1982
- Killeen, J.** Career theory. (Hrsg): In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice* (S. 23-45). London: Routledge, 1996
- Krumboltz, J.-D.** A social learning theory of career decision making. (Hrsg): In A.-M. Mitchell, G.-B. Jones, & J.-D. Krumboltz, *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston (Rhode Island): The Carroll Press, 1979
- Loarer, E.; Huteau, M.** *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel?* Paris: INETOP, 1997
- McGoldrick, M.; Gerson, R.** *Genograms in family assessment*. New York: W.W. Norton, 1985
- McGoldrick, M.; Gerson, R.** *Génogramme et entretien familial*. Paris: E.S.F., 1990
- Malrieu, P.** La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Education* Nr. 3, 1979, S. 1-18.
- Méda, D.** *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris: Aubier, 1995
- Méda, D.** La fin de la valeur travail. In O. Mongin (Hrsg.), *Le travail, quel avenir?* Paris: Gallimard - Folio actuel, 1997



- Minsky, M.** A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (Hrsg.), *The psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill, 1975
- Orivel, F.; Eicher, J. C.** Coûts et avantages de l'éducation. *Orientations* Nr. 56, 1975, S. 383-407.
- Pair, Cl.** Eduquer aux choix ou préparer à la précarité. In Cité des Sciences et de l'Industrie, *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 241-253). Paris: Editions Syros, 1997
- Parkes, C. M.** Psycho-social transitions: A field for study. *Social Sciences and Medicine* Nr. 5, 1971, S.101-105
- Parsons, F.** *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 1909
- Pelletier, D.; Dumora B.** Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. (Hrsg): In D. Pelletier & R. Bujold, *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin, 1984
- Perret, B.** *L'avenir du travail*. Paris: Le Seuil, 1995
- Rifkin, J.** *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam's sons, 1995
- Rifkin, J.** *La fin du travail*. Paris: La Découverte, 1996
- Riverin-Simard, D.** Le concept de chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du XXIème siècle? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* Nr. 25, 1996, S. 467-487.
- Rogers, C.** *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951
- Schlossberg, N. K.; Waters, E. B.; Goodman, J.** (1995). *Counseling adults in transitions – Linking practice with theory* (2. Ausg.). New York: Springer, 1995
- Strong, E.** Interest of men and women. *The Journal of Social Psychology* Nr. 7, 1936, S. 49-67.
- Super, D.** A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior* Nr. 13, 1980, S. 282-298.
- Tanguy, L.** (Hrsg): *L'introuvable relation formation - emploi. Un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986
- Toulouse, É.** Les règles du travail. *Le Journal*. 20 septembre 1903
- Touraine, A.** La qualification du travail: histoire d'une notion. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique* Nr. 13, 1955, S. 27-76.
- Vondracek, F.-W.; Lerner, R.-M.; Schulenberg J.-E.** *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986
- Watts, A. G.; Law, B.; Killeen, J.; Kidd, J. M.; Hawthorn, R.** (Hrsg): *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. London: Routledge, 1996
- Wertsch, L.-V.** The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. C. Moll (Hrsg.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociobistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990
- Willis, P.** *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. New-York: Columbia University Press, 1977
- Willis, P.** L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1978, Nr. 24, S. 50-61.
- Zarifian, P.** L'émergence du modèle de la compétence. In F. Stankiewicz (Hrsg.), *Les entreprises face aux ressources humaines*. Paris: Editions Economica, 1988
- Zarifian, P.** *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison (France): Editions Liaisons, 2001
- Zarka, J.** Conseils et limites: limites du conseil au-delà des limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Nr. 29, 2000, S. 141-169.



Berufsberatung, Ausbildung und Beschäftigung Vorbereitung auf einen Beruf oder Anpassung an den Arbeitsmarkt



**Jean-François
Germe**

*Centre d'études
de l'emploi/
Conservatoire
national des arts
et métiers, Paris*

Drei Gedanken sollen hier kurz vorgestellt werden.

Erstens: Das Verständnis, das man von der Berufsberatung haben kann, beruht zwangsläufig auf einem Modell – oder anders gesagt auf einer spezifischen Analyse – der Beziehungen zwischen Ausbildung, Beschäftigung und Berufslaufbahnen.

Zweitens: Die derzeitigen Entwicklungen des Arbeitsmarktes⁽¹⁾, der beruflichen Laufbahnen und der Mobilität stehen im Widerspruch zu einigen expliziten oder impliziten Vorstellungen von Berufsberatung.

Drittens: Das Konzept eines lang- oder mittelfristigen „Berufsplans“, auf dem bestimmte Ansätze der Berufsberatung aufbauen, bietet den Betroffenen nicht immer eine richtige, dem derzeitigen Arbeitsmarkt angemessene Strategie.

Rationale Berufsberatung?

Berufsberatung, insbesondere für Jugendliche, zielt darauf ab, eine Beziehung zwischen einem Individuum, einem Beruf und einer Ausbildung herzustellen. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen von Berufsberatung, je nachdem, wie die Bestandteile dieser Beziehung verstanden und ihre möglichen Berührungspunkte untereinander definiert werden.

Versuchen wir, eine imaginäre Vorstellung von Berufsberatung zu entwickeln: eine

Vorstellung von Beratung, die rational und normativ, d.h. in der Lage sein soll, eine Anleitung für die Beratungsleistung zu geben. Diese Vorstellung könnte auf folgenden Bausteinen aufbauen.

□ Nach **Berufen** geordnete, eindeutig bestimm- und feststellbare Berufsbildungsmaßnahmen.

□ **Berufsausbildungen**, die auf bestehende Berufe vorbereiten.

□ Menschen, die in der Lage sind, einen Beruf zu **wählen**, den sie auch ausüben möchten.

Welche Verbindungen bestehen zwischen diesen Bausteinen?

Berufsausbildungen bieten Zugang zu bestehenden Berufen, eine abgeschlossene Ausbildung gilt als Voraussetzung für den Berufszugang. Der Einzelne muss unter Berücksichtigung seiner Fähigkeiten und des Arbeitskräftebedarfs in den verschiedenen Berufen eine rationale Entscheidung treffen.

Hier greift nun eine weitere rationale Überlegung, die des Einzelnen, der verschiedene Punkte berücksichtigen muss, um seinen Gedankengang richtig entwickeln zu können:

□ Der Einzelne kann und muss einen Berufs**plan** umsetzen, d.h. Mittel (insbesondere Ausbildung) einsetzen und steuern, um den Berufsplan verwirklichen zu können. Das Vorhandensein eines Plans wird als Voraussetzung für eine rationale

Dieser Beitrag vertritt die Auffassung, dass die Menschen bestimmte Verhaltensweisen entwickeln, um sich an einen immer wechselhafteren, unsichereren und komplexeren Arbeitsmarkt anzupassen. Kurz, man könnte „von der Herausbildung eines typischen Händlerverhaltens auf dem Arbeitsmarkt sprechen, in dem Sinne, dass die Menschen Verhaltensweisen an den Tag legen, die dem Verhalten sehr nahe sind, das man von einem rational denkenden Handelsvertreter auf einem bestimmten Markt erwarten würde.“ Was dazu führt, dass der Gedanke eines mittel- oder langfristigen Berufsplans – der die Grundlage bestimmter Berufsberatungsansätze bildet – für den Einzelnen nicht immer eine sinnvolle, dem derzeitigen Arbeitsmarkt angepasste Strategie bildet.

⁽¹⁾ Hier wurde z.T. ein bereits veröffentlichter Text aufgenommen



berufliche Orientierung und Beratung angesehen, mit der Planung und Steuerung der Mittel werden das Individuum, die Ausbildungsgänge und Arbeitsplätze in einen normativen Zusammenhang gesetzt.

□ Ein Berufsplan muss zwangsläufig **langfristig** sein, weil Ausbildung und Berufszugang lange dauern.

□ Zwischen den konstituierenden Bestandteilen der individuellen Berufswege besteht **Kontinuität**: zwischen Absicht und Plan, zwischen Ausbildung und ausgeübtem Beruf sowie zwischen den verschiedenen Arbeitsplätzen, die der Einzelne in seinem Arbeitsleben innehat.

□ Schließlich ist natürlich auch die **Information** eine weitere Grundvoraussetzung für eine rationale Berufsberatung, weil sie die Entscheidungsgrundlage des Einzelnen bildet.

Diese Vorstellung von Berufsberatung ist natürlich fiktiv. Jeder weiß, dass die Wirklichkeit vielschichtiger, die Berufsberatung in den verschiedenen Ländern unterschiedlich und Veränderungen unterworfen ist und von Land zu Land je nach Ausbildungs- und Beschäftigungssystem unterschiedliche Organisationsformen aufweist. Doch ist sie nur teilweise theoretisch. Sie hat bisweilen einen normativen Wert, weil sie eben das Tätig-Werden beeinflusst. Den Menschen bei der Ausarbeitung eines Berufsplans zu helfen und ihren Informationsstand über die Berufe und eigenen Fähigkeiten zu verbessern, sind heute tatsächliche wichtige Aktionsfelder für die berufliche Orientierung und Beratung.

Entstehung neuer Berufswege

Es soll nun aufgezeigt werden, dass die Begrifflichkeit, auf der dieses imaginäre Berufsberatungsmodell beruht, mit der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktentwicklung immer weniger in Einklang gebracht werden kann. Der Unterschied ist so groß, dass das Modell vielleicht Gefahr läuft, seinen normativen Wert zu verlieren.

Hierzu könnte man zunächst die vorstehend genannten Bausteine nacheinander

untersuchen. So müsste z. B. bereits der Begriff des Berufs vertieft und diskutiert werden. Der neu entstandene Begriff der Kompetenz und des Kompetenzmanagements wird in zahlreichen Arbeiten behandelt, die zur Entwicklung eines neuen Verständnisses von beruflicher Orientierung und Beratung beitragen könnten. Im Rahmen meines Beitrags möchte ich mich auf einen weniger bekannten Aspekt der Beschäftigungsentwicklung beschränken: auf die berufliche Mobilität.

Die Überlegung, die ich hier vorstellen möchte, ist einfach. Die Begriffe Plan, Kontinuität und Langfristigkeit bieten keinerlei Erklärungsansatz für bestimmte Formen der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt. Dem Einzelnen mag die Ausarbeitung eines langfristigen Berufsplans sogar unmöglich oder wenig zweckdienlich erscheinen. Wir möchten uns an dieser Stelle mit den Formen der Mobilität von Erwachsenen in Frankreich befassen, wobei einige unserer Feststellungen auch auf junge Menschen auf der Suche nach einer Erstanstellung zutreffen.

Zunächst sollen drei Feststellungen zur Entwicklung der beruflichen Mobilität getroffen werden, gemäß denen davon auszugehen ist, dass ein neues Denken im Zusammenhang mit Berufswegen und neue Verbindungen zwischen der Ausbildung und den neuen Berufswegen entstehen.

□ Die zunehmende Zahl von Erwerbstätigen, die in ein anderes Unternehmen wechseln, zeigt, dass der externe Arbeitsmarkt aktiver wird.

□ Die derzeitige Mobilität ist heute weniger als früher mit einem beruflichen Aufstieg verbunden. Dies steht wahrscheinlich in Zusammenhang mit dem Rückgang der freiwilligen Mobilität.

□ Die Beziehung zwischen Ausbildung und Mobilität wird schwächer und verändert sich. Berufsbildungsmaßnahmen führen heute seltener zu einem beruflichen Aufstieg innerhalb des Unternehmens. Sie kommen insbesondere den Erwerbstätigen in den stabilsten Arbeitsverhältnissen zugute.

Diese Entwicklungen haben mehrere Konsequenzen.



Die erste Konsequenz ergibt sich unmittelbar aus den Hindernissen, die der Aufstiegsmobilität im Wege stehen. Die Mobilität verläuft heute eher horizontal, d.h. sie bewegt sich auf ein und derselben Beschäftigungsebene und wird mit Hilfe eines Berufsverzeichnisses beurteilt. Folglich ist die Annahme legitim, dass die berufliche Mobilität heute häufiger als früher mit der Ausübung einer neuen beruflichen Tätigkeit auf derselben Ebene verbunden ist oder mit einschneidenden Veränderungen des Aufgabenbereichs an den verschiedenen Arbeitsplätzen einhergeht, die ein Mensch im Laufe seines Arbeitslebens einnimmt. Daher konnte man im Zusammenhang mit der Abschwächung der Beziehung zwischen beruflichem Aufstieg und Weiterbildung und zur Beschreibung funktionaler Entwicklungen, die mit der Verbesserung der Beschäftigungssituation von Einzelpersonen auf ein und derselben beruflichen Ebene einhergehen, von diagonaler Mobilität [Drexel, 1996] sprechen. Die Zunahme von diagonaler oder horizontaler Mobilität legt auch den Schluss nahe, dass die Beziehung zwischen dem Schwerpunkt der Erstausbildung und dem Schwerpunkt der ausgeübten Berufstätigkeit heute weniger eng ist. Demnach ließe sich die Mobilität heute weniger als früher einem einzigen Berufsfeld oder einem Berufsmarkt [Paradeise, 1988] zuordnen.

Die zweite Konsequenz betrifft die Pläne von Einzelpersonen im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Laufbahn und den Berufsbildungsmaßnahmen, die sie individuell absolvieren möchten. Die Verwirklichung dieser Pläne, die Suche nach einem anderen Arbeitsplatz, das Streben nach beruflichem Aufstieg und die Fortsetzung einer Ausbildung, dies alles ist heute auf den internen Arbeitsmärkten, d. h. innerhalb der Unternehmen, schwieriger zu bewerkstelligen als früher. Die Aktivierung des externen Arbeitsmarktes bringt die Menschen dazu, sich angesichts der Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt relativ kurzfristige **Berufs- und Ausbildungsziele zu setzen**. Das erhöhte Risiko, arbeitslos zu werden, macht auch langfristige Investitionen und somit auch langfristige (folglich kostspielige) Ziele riskanter.

Die dritte Konsequenz betrifft die Art der individuellen Ausbildungsziele. Ausbil-

dung wird als Ressource für die Verwirklichung eines Berufsplans angesehen. Der kürzere zeitliche Horizont eines Berufsplans, die neuen Aufgaben und Berufe verleiten die Menschen wohl dazu, immer kürzere Ausbildungsgänge zu absolvieren, die einen Berufswechsel begünstigen. Zwischenzeugnisse und Zusatzausbildungen, die weniger kosten als die klassischen Ausbildungen, die mit einem entsprechenden Befähigungsnachweis abgeschlossen werden, bieten die Möglichkeit, die vom Markt gebotenen Gelegenheiten besser zu nutzen. Beobachtungen der Beschäftigungslage und der Einstellungspolitik zeigen, wie wichtig es ist, zweifache Kompetenz zu besitzen und mehr zu können als das, was in einem bestimmten klassischen Berufsfeld normalerweise verlangt wird. Hierdurch verändern sich die Grenzen zwischen den Qualifikationen [Combes, 1996]. Dies gilt insbesondere für die Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor, deren Berufsprofile oftmals weniger klar definiert sind als in der Industrie.

Diskontinuität, Kurzfristigkeit und individuelle Strategien

Diskontinuitäten und die geringe Bedeutung des Denkens in Berufsstrukturen

Die heutigen Beschäftigungs- und Arbeitsmarktbedingungen führen zu starker beruflicher Diskontinuität zwischen dem aktuellen Arbeitsplatz, der Erstausbildung, dem individuellen Berufsprojekt und der angestrebten beruflichen Spezialisierung.

Es konnte nachgewiesen werden [Germe, Pottier, 1998], dass bei mehr als 60% einer Erwachsenenpopulation, die auf eigene Initiative an einer Berufsbildungsmaßnahme in Frankreich teilnahmen, Diskontinuität auf der Ebene der Beziehung zwischen aktuellem Arbeitsplatz und dem am Ende der Bildungsmaßnahme angestrebten Arbeitsplatz festzustellen war. Die beobachtete Erwachsenenpopulation konnte genau eingeteilt werden, je nach dem, ob ihr beruflicher Werdegang durch Kontinuität oder Diskontinuität gekennzeichnet war. Daher besteht eine klare Kohärenz zwischen Diskontinuität bzw.



Kontinuität und der Typologie der vorstehend beschriebenen Bevölkerungsgruppe. Es lassen sich also ganz deutlich zwei unterschiedliche Gruppen unterscheiden. Die eine kann einem Denken zugeordnet werden, das man als „Berufsdanken“ bezeichnen könnte, in dem Sinne, dass die Angehörigen dieser Gruppe ihre Aktion und ihre „Pläne“ gemäß einem Berufsfeld steuern bzw. entwerfen, dem sie sich aufgrund ihres aktuellen Arbeitsplatzes und ihrer Erstausbildung zugehörig fühlen. Die zweite Gruppe ist dagegen einem anderen Denken zuzuordnen, bei dem die Zugehörigkeit zu einem Beruf keinen Bezugspunkt für die Aktionen und Pläne bildet. Im Hinblick auf diesen Gegensatz ist festzustellen, dass das Denken in Berufsstrukturen besonders bei Technikern und Ingenieuren verbreitet ist, denn ihr langer Berufsweg entwickelt sich oft auf dem internen Arbeitsmarkt des Unternehmens, wo technische und wissenschaftliche Fähigkeiten die Grundkompetenz bilden, die bei der Arbeit mobilisiert wird. Angestellte und Arbeiter gehören dagegen überwiegend zur zweiten Gruppe. Führungskräfte und Angehörige des mittleren Managements im Dienstleistungssektor sind in beiden Gruppen gleich stark vertreten. Dies scheint zu den wenig klar umrissenen Arbeitsplatzprofilen im Dienstleistungssektor zu passen.

Unter methodischen Gesichtspunkten wirft allein schon der Gedanke von Kontinuität und Zugehörigkeit zu einem Beruf Probleme auf. Kontinuität und Diskontinuität werden in den Berufsverzeichnissen nur unzureichend berücksichtigt. So haben Informatiker z.B. ein sehr unterschiedliches Betätigungsfeld, das unterschiedlichen Berufen zuzuordnen ist. Wegen der Veränderungen der Arbeitsorganisation, der Verschlankung der Hierarchien und der Ausbreitung des Dienstleistungssektors lassen sich die neuen Formen der Mobilität mit Hilfe der lange Zeit verwendeten Berufsverzeichnisse heute weniger gut beschreiben. Es ist insbesondere deutlich geworden, dass die Entwicklungen der funktionellen Situation und der hierarchischen Position sowie die Aneignung von Doppelkompetenzen grundlegende Bestandteile individueller Berufswege bilden, die in den heutigen Verzeichnissen sehr schlecht erfasst sind. Die Veränderung der Regeln auf den internen

Arbeitsmärkten kann das Zugehörigkeitsgefühl zu einem Beruf indes nur abschwächen. Insbesondere sei daran erinnert, dass die formalen Regeln, nach denen bestimmte Ausbildungen bestimmten Arbeitsplätzen zugeordnet werden, immer mehr an Bedeutung verlieren und individuelle Beurteilungen nach anderen Kriterien, die sich nur teilweise an die beruflichen Fachkompetenzen anlehnen, immer wichtiger werden.

Der Anteil der Bevölkerung, der nicht einfach nur an beruflichen Aufstieg oder Mobilität innerhalb eines abgegrenzten Berufsfelds denkt, scheint also sehr hoch zu sein (dies steht im Gegensatz zu zahlreichen Arbeiten, die von relativ homogenen, abgegrenzten und in sich geschlossenen Berufsfeldern ausgehen). Auch wenn sich dieser Gegensatz nur teilweise mit der Unterscheidung zwischen internem und externem Arbeitsmarkt überschneidet, zeigt die Bedeutung der Diskontinuität, welche Auswirkungen ein Arbeitsmarkt hat, auf dem es immer weniger formale Regeln für eine Entsprechung zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz gibt, die mit individuellen Verhaltensweisen und der Organisation der Unternehmen in Verbindung stehen.

Ein kurzfristiger Zeithorizont und neue individuelle Strategien

Wegen des engeren zeitlichen Horizonts setzen sich die Menschen heute kurzfristigere Ziele.

Zwischen den Ausbildungszielen von Einzelpersonen einerseits und der Typologie der o. g. Population im Hinblick auf Bildungsweg und Ausbildungsplan andererseits besteht keinerlei Kohärenz. Kurz gesagt, besteht im Hinblick auf die Ausbildungsdauer und den Erwerb eines Befähigungsnachweises keine offensichtliche Verbindung zwischen Berufsplan und Ausbildungsplan. Unabhängig von der Orientierung und Beratung formulieren die Menschen Ausbildungsziele, die scheinbar keinerlei Bezug zu ihrem Berufsplan haben. So könnte man z.B. annehmen, dass Menschen, die eine Umschulung machen möchten, einen langfristigeren Ausbildungsplan entwerfen, der zum Erwerb eines Befähigungsnachweises führt. Doch das ist nicht der Fall. Außerdem sind Menschen ohne Berufs-



plan genau diejenigen, die ihren Ausbildungsplan mit Blick auf den Erwerb eines Befähigungsnachweises klarer formuliert haben. Dies könnte darauf schließen lassen, dass ein Ausbildungsplan an die Stelle des Berufsplans tritt.

Eine sequentielle Sicht individueller Berufswege und –pläne, in dem Sinne, dass ein Ausbildungsweg auf einen Berufsplan und einen Ausbildungsplan gründet, wäre falsch. Eine derartige sequentielle Sicht der Dinge setzte ein geplantes Handeln der Menschen voraus, das sich aus einer langfristigen Vision ergibt, auf deren Grundlage die täglichen Entscheidungen zielgerichtet getroffen werden. Es scheint, als würden viele Menschen ihre Ausbildungsentscheidungen je nach Arbeitsmarktinformationen, Wahrnehmung des Ausbildungsangebots und Entwicklung ihres Berufsprojekts ständig und kurzfristig anpassen. Die Handlungen der Menschen wären also sehr viel stärker das Ergebnis von wahrgenommenen Chancen als die Folge der Entwicklung und Umsetzung eines Projekts, dessen Zielsetzung, Verwirklichung und Dauer im Vorhinein in einem Aktionsplan festgelegt werden. Dies würde die Menschen dazu bringen, sich nach und nach Ausbildungswege mit entsprechenden Ausbildungsplätzen zu suchen, um die Entwicklungs- und Anpassungsmöglichkeiten ihrer beruflichen Zukunft langfristig offen zu halten.

Eher Vorbereitung auf den Markt als auf einen Beruf

Die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt scheint heute größtenteils keine Folge einer Analyse der Berufswege im Hinblick auf die Kontinuität eines genau umrissenen Berufsfelds und a fortiori eines bestimmten Berufs zu sein. Eine Ausbildung kann zwar den Versuch eines beruflichen Aufstiegs in einem genau umrissenen Berufsfeld unterstützen, doch kann die Mobilität nur zum Teil durch Ausbildung erklärt werden.

Führt man diesen Gedankengang konsequent weiter, wäre man versucht zu sagen, dass ein Teil der Erwerbstätigen und wahrscheinlich insbesondere der Jugendlichen mit ihrer Ausbildung nicht in er-

ster Linie das Ziel verfolgt, sich auf einen Beruf vorzubereiten (im Zuge einer Umschulung oder weil sie keine berufsbefähigende Erstausbildung absolviert haben) oder einen bereits erlernten Beruf auf einer höheren Ebene auszuüben, sondern es vielmehr darum geht, sich auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, d.h. die „Ressourcen“ zu erwerben, mit denen die Chancen auf beruflichen Aufstieg und Mobilität innerhalb oder außerhalb des Unternehmens verbessert werden können. Die Ressourcen, die im Zuge einer Ausbildung – aber nicht nur da – erworben werden können, sind vielfältig: Befähigungsnachweise, Zeugnisse, Fachkenntnisse, fachübergreifende Kenntnisse und die Fähigkeit, sich auf ein Beziehungsgeflecht oder Unternehmensnetz einlassen zu können. Der Einzelne würde seine Entscheidungen so spät wie möglich treffen, um über den größtmöglichen Handlungsspielraum zum Ergreifen von Chancen zu verfügen, die ihm vom Arbeitsmarkt oder dem Unternehmen geboten werden. Die Entscheidungen des Einzelnen, Ressourcen zu bilden, geht kaum auf einen im Vorhinein festgelegten langfristigen „Plan“ zurück, sondern im Gegenteil auf fortlaufende Entscheidungen zur kurzfristigen Anpassung eines Berufs- und Ausbildungswegs. Es ginge den Menschen weniger darum, sich auf einen Beruf mit guten Aussichten vorzubereiten, sondern mehr darum, „Positionen“ zu finden, die ihnen die besten Möglichkeiten bieten, Gelegenheiten zu ergreifen.

Dieses Verhalten wäre letztendlich eine Anpassung an den Arbeitsmarkt, der insbesondere wegen der größeren Beschäftigungsflexibilität [Trottier, 1997] aktiver und wechselhafter, damit auch unsicherer und vielschichtiger geworden ist. So könnte man von der Herausbildung eines typischen Händlerverhaltens auf dem Arbeitsmarkt sprechen, in dem Sinne, dass die Menschen Verhaltensweisen an den Tag legen, die dem Verhalten sehr nahe sind, das man von einem rational denkenden Handelsvertreter auf einem bestimmten Markt erwarten würde: Suche nach Informationen und Gelegenheiten, Entscheidungsflexibilität je nach Marktlage, kurzfristige Anpassung der Präferenzen.

Ausgehend von einer Analyse der Berufswege käme man dann auf die Überlegungen zur Beschäftigungs- und Qualifika-



tionsperspektive zurück und würde den arbeitskräftebedarfsorientierten Ansatz einer Planung, die „auf strengen, zu genau beschriebenen Arbeitsplätzen führenden Fachausbildungswegen“ aufbaut, marktorientierten Ansätzen gegenüber stellen [Plassard, 1997], bei denen die Fachrichtung der Ausbildung einen Teil ihrer analytischen Relevanz verliert. Unter diesem Gesichtspunkt können fehlende Ziele der Menschen, dieses „mal sehen“, als Zeichen für die Anpassung an den Markt gewertet werden. Eine weitere Reflexionsachse könnte sich an dem Gedanken der „Wählbarkeit“ entlang entwickeln [Espinasse, 1996]. Gäbe es mehr Be-

reiche der „Wählbarkeit“, würden sich die Menschen tastend vorwagen und versuchen, die Kompetenzen zu erwerben, mit denen sie in einen bestimmten Arbeitsplatz „gewählt“ werden können: die Fachausbildung, der Befähigungsnachweis als ein Faktor unter vielen anderen, Erfahrung, Zertifizierung, Kombination ganz neuer Kompetenzen usw. Die Analysen der beruflichen Eingliederung und Mobilität, die weitgehend auf einer Untersuchung der Zurückstufungen und der Beziehungen zwischen Fachausbildungen und Facharbeitsplätzen aufbauen, würden damit einen großen Teil ihrer Stichhaltigkeit verlieren.

Literatur

Combes, M.-C. et al. (Hrsg): *Les contrats d'études prospectives: Qualifications et fonctions transversales*. Commissariat Général du Plan, 1996

Drexel, I. Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg – das deutsche Modell, seine Stärken und seine Risiken in der Perspektive lebenslangen Lernens. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 1996, Nr. 8/9

Dubar, C. L'individu et ses appartenances. In: *Sciences humaines*, März 1994

Espinasse, J.-M.; Vincens, J. Marché du travail et allocation des compétences, 1996, Nr. 201. LIHRE

Goux, D.; Maurin, E. Les entreprises, les salariés et la formation continue. In: *Économie et statistiques*, 1997, Nr. 306

Paradeise, C. *Les professions comme marchés du travail fermés*. Sociologie et sociétés, XX(2), 1988

Plassard, J.-M.; Pluchard, T. Méthodologie pour une prospective d'emploi et de qualification. In: *Travail et emploi*, 1997, Nr. 2/97(71)

Podevin, G. *De la promotion sociale à la promotion de l'économique*. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971. CEREQ, 1996

Trottier, C.; Laforce, L.; Cloutier, R. La représentation de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'Université. In: *Formation Emploi*, 1997, Nr. 58



Humanvermögensentwicklung in Europa – am Scheideweg



Barry Nyhan
Cedefop

Einleitung

Der Begriff „Humanvermögensentwicklung“ (human resource development, HRD) bezieht sich auf Bildungs-, Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, die mit dem Arbeitsleben in Zusammenhang stehen. Obwohl der Begriff häufig im weitesten Sinne für alle arbeitsbezogenen Lernaktivitäten verwendet wird, bezieht er sich eher auf die Weiterbildungs- und Lernaktivitäten für diejenigen, die über einen Arbeitsplatz verfügen und ihre fachliche bzw. berufliche Grundausbildung bereits abgeschlossen haben. Allerdings stellt die Humanvermögensentwicklung kein eigenständiges Konzept dar, sondern leitet sich von den Theorien des „Humanvermögensmanagements“ (human resource management, HRM) her (in Kasten 1 finden Sie Anmerkungen zur Humanvermögensentwicklung und zum Humanvermögensmanagement sowie zu weiteren in diesem Beitrag verwendeten Schlüsselbegriffen). (Berufliche Weiterbildung wird in manchen Kontexten häufig als Synonym für Humanvermögensentwicklung verwendet.)

Nach dieser Einleitung wird in Abschnitt zwei die Entstehung neuer Personalführungsstrategien im Zusammenhang mit den jüngsten Herausforderungen untersucht, denen sich europäische Unternehmen gegenübersehen. Im Anschluss daran wird die Entstehung des Harvard-Modells des „Humanvermögensmanagements“ zurückverfolgt, das international (so auch in Europa) großen Einfluss auf die Schaffung eines umfassenden Bezugssystems für das Verständnis der in den Arbeitsorganisationen ablaufenden menschlichen und sozialen Prozessen und den Umgang mit diesen hatte (Hollinshead, 1995). Das Harvard-Modell stellt eine Verlagerung des Schwerpunkts

vom segmentären - und in den meisten Fällen marginalen - Ansatz des „Personalmanagements“ zum Ansatz des „Humanvermögensmanagements“ dar, der in die allgemeine Unternehmensstrategie eingebettet ist.

In Abschnitt drei wird gezeigt, wie die dem Harvard-Modell des Humanvermögensmanagements inhärenten „humanistisch-entwicklungsorientierten“ Wertvorstellungen dazu führen, dass dem generativen und lebensbegleitenden Lernen eine hohe Priorität eingeräumt wird. Dieser Ansatz des Lernens bzw. der Kompetenzentwicklung wird sogar als eine Voraussetzung für den langfristigen Unternehmenserfolg bewertet. Dies führte zum Beispiel zur Herausbildung des Konzepts der „lernenden Organisationen“, mit dem versucht wird, Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung und persönlichen Entwicklung in die Tätigkeiten einzubinden.

Vor dem Hintergrund des internationalen Modells der Humanvermögensentwicklung konzentriert sich Abschnitt vier dieses Beitrags insbesondere auf den Inhalt der Maßnahmen zur Organisationsentwicklung und zum Lernen in den Unternehmen in Europa. Obwohl anerkannt wird, dass die Begriffe Humanvermögensmanagement und Humanvermögensentwicklung ihren Ursprung in den Vereinigten Staaten haben, besitzt Europa in diesen Bereichen eine eigene Tradition. Diese wird verkörpert von den Wertvorstellungen und Prinzipien, die dem zugrunde liegen, was man vereinfacht als europäische Industrie-/Arbeits- und Berufsbildungskulturen bezeichnen könnte. Im Anschluss daran werden einige bemerkenswerte Ähnlichkeiten zwischen der europäischen Tradition und dem internationalen „humanistisch-entwicklungsorientierten“ Modell des Humanvermögensmanagements erörtert.

In diesem Beitrag werden das Konzept und die Praxis der Humanvermögensentwicklung (Human Resource Development, HRD) aus europäischer Sicht untersucht. Dabei wird die Humanvermögensentwicklung, bei der es speziell um das Lernen sowie um Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen geht, in den Kontext der zugrunde liegenden Theorien des „Personalmanagements“ gestellt (Humanvermögensmanagement). Es werden zwei Theorien der Humanvermögensentwicklung einander gegenübergestellt, die sich aus zwei verschiedenen Vorstellungen zum Humanvermögensmanagement herleiten. Bei der ersten, die viel mit den klassischen europäischen Wertvorstellungen der Industrie- und Arbeitswelt gemein hat, handelt es sich um die „humanistisch-entwicklungsorientierte“ Tradition. Das damit konkurrierende zweite Modell ist durch eine „instrumental-utilitaristische“ Sicht des Humanvermögens gekennzeichnet. In diesem Beitrag wird die Schlussfolgerung gezogen, dass die europäischen politischen Entscheidungsträger auf dem Gebiet der Humanvermögensentwicklung gegenwärtig in einer Debatte über diese beiden Ansätze gefangen sind. Europa sucht offensichtlich nach Leitlinien für das Humanvermögensmanagement und die Humanvermögensentwicklung, die für jeden am Arbeitsplatz das lebenslange Lernen mit dem Ziel des Aufbaus einer starken und nachhaltigen Wirtschaft fördern.

**Kasten 1:****Anmerkungen zu den Schlüsselbegriffen**

Die nachstehend aufgeführten Begriffe werden von den Autoren sehr unterschiedlich interpretiert, wobei die Theorie häufig durch die Praxis bestimmt wird. Im Folgenden werden diese Begriffe in dem in diesem Beitrag verwendeten Sinne erläutert.

Kulturelle Industrie-/Arbeitsweltrraditionen

Dies bezieht sich auf die Grundprinzipien und -annahmen, nach denen eine Gesellschaft oder eine Firma/Institution ihre Arbeitsorganisation und Arbeitsmanagementsysteme gestaltet (Taylorismus stellt zum Beispiel eine kulturelle Industrie-/Arbeitsweltrradition dar).

Personalmanagement

Dieser Begriff, der zunehmend dem „Humanvermögensmanagement“ (human resource management, HRM) weicht, wird für eine spezielle Funktion oder Abteilung im Unternehmen (oder am Arbeitsplatz) verwendet, deren Aufgabe der Aufbau aus menschlicher Sicht effizienter und zufrieden stellender (gerechter) Arbeitssysteme ist. Anfangs verfolgte das „Personalmanagement“ eher einen reformistischen Zweck, indem es die durch die Massenindustrialisierung entstandenen Exzesse ausglich. Dabei war es zunächst auf die Förderung der sozialen Fürsorge und gerechter Beschäftigungsverhältnisse ausgerichtet, nahm sich aber später auch der Methoden des „wissenschaftlichen Managements“ und der Konzepte der „Human Relations“ an.

Zu den typischen Aktivitäten gehören:

Rekrutierung und Auswahl, Aus- und Weiterbildung, Leistungsbeurteilung, Arbeitnehmer-Arbeitgeberbeziehungen, Vergütung und Nebenleistungen, Gesundheitsschutz und Sicherheit am Arbeitsplatz.

Humanvermögensmanagement (Human Resource Management, HRM)

Darin drückt sich die Umwandlung der Funktion des „Personalmanagements“ von einem unterstützenden Dienst für die obere Führungsebene in eine strategisch bedeutsame, von einem Direktor als gleichberechtigtes Vorstandsmitglied wahrgenommene Position aus. Dabei handelt es sich beim Humanvermögensmanagement nicht um eine eigenständige, spezielle Funktion (häufig beliebiger Natur), sondern um eine integrierte Unternehmensstrategie und ein Anliegen des gesamten Linienmanagements, das nun Maßnahmen umsetzen muss, die früher dem Personalmanagement übertragen wurden.

Humanvermögensentwicklung (Human Resource Development, HRD)

Dieser Begriff kann sowohl in einem weiteren als auch im engeren Sinne verstanden werden. Für einige Kommentatoren ist Humanvermögensentwicklung fast gleichbedeutend mit Humanvermögensmanagement. Viel häufiger bezieht sich Humanvermögensentwicklung jedoch auf Lern- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, obwohl diese in anderen Aktivitäten des Humanvermögensmanagement integriert sind und sowohl auf organisationales Lernen und Entwicklung ausgerichtet als auch individualistisch gestaltet sind.

Berufliche Weiterbildung (Continuing Vocational Training, CVT)

Auch dieser Begriff ist eng mit der Humanvermögensentwicklung verbunden und kann sowohl im weiteren als auch im engeren Sinne gebraucht werden. Ant et al. (1996) wählen in ihrem Überblick über die berufliche Weiterbildung in Europa eine nicht restriktive Definition, indem sie den Begriff mehr oder weniger mit der Humanvermögensentwicklung gleichsetzen. Im engeren Sinne bezieht sich die berufliche Weiterbildung unter Ausschluss der Weiterbildung der Führungskräfte und organisationaler Lernaktivitäten nur auf Ausbildungsmaßnahmen auf der Ebene der Handwerker oder Arbeiter.

In Abschnitt fünf wird dargelegt, dass sich in internationalen und europäischen Kreisen zunehmend ein konkurrierendes, auf der „instrumental-utilitaristischen“ Sicht basierendes Modell des Humanvermögensmanagements durchsetzt. Zudem wird kurz untersucht, wie sich die Herausbildung dieses Modells auswirkt. In diesem Modell, das von neo-tayloristischen Prin-

zipien der Arbeitsorganisation und der neo-liberalen Wirtschaft inspiriert ist, wird die „Humanvermögensentwicklung“ als eine nicht vorhersehbare, hauptsächlich durch Umweltfaktoren bestimmte Aktivität dargestellt.

Angesichts dieser beiden konkurrierenden Modelle werden im abschließenden sech-



sten Abschnitt Fragen zur künftigen Ausrichtung der Humanvermögenspolitik in Europa aufgeworfen. Für die Experten auf dem Gebiet der „Humanvermögensentwicklung“ besteht eine Herausforderung darin, neue, innovative Modelle zu entwickeln, die über kurzfristige instrumental-utilitaristische Strategien hinausgehen. So kann die Humanvermögensentwicklung zum Aufbau einer nachhaltigen, lernenden Wirtschaft in Europa beitragen, die auf den Grundsätzen des lebenslangen Lernens und der langfristigen Investitionen in das Humanvermögen basiert.

Neue Formen der Arbeitsorganisation

Um auf die dramatischen Veränderungen in der globalen und der europäischen Wirtschaft reagieren zu können, mussten die europäischen Unternehmen in den letzten 15 Jahren ihre Einstellung zur Arbeitsorganisation - und zum „Humanvermögensmanagement“ - radikal ändern. Obwohl diese neuen Herausforderungen bereits in unzähligen Publikationen dargestellt wurden, sollten hier zur Erinnerung noch einmal vier der wichtigsten Aspekte dieser Veränderung kurz genannt werden.

- Erstens ist in der Weltwirtschaft ein starker Rückgang des Bedarfs an Massenprodukten und eine deutlich steigende Nachfrage nach kundenspezifischen Waren „hoher Qualität“ zu verzeichnen;
- zweitens wird die Wettbewerbsfähigkeit europäischer Unternehmen durch die Globalisierung des Welthandels gefährdet;
- drittens sind alle europäischen Unternehmen aufgrund der Schaffung des europäischen Binnenmarkts einerseits und der Einführung der Marktwirtschaft in den östlichen Teilen Europas andererseits gezwungen, ihre Strategien der Arbeitsorganisation zu überdenken;
- viertens wurden durch die Fortschritte auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologien Fragen in Bezug auf Investitionen in diese Technologien und deren Einsatz sowie hinsichtlich der durch ihre Einführung entstehenden Folgen für die Arbeitsorganisation aufgeworfen.

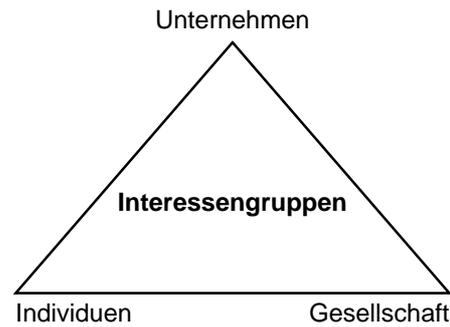
Die Unternehmen reagierten auf diese neuen Herausforderungen mit der Einführung neuer, (in interner wie externer Hinsicht) „flexiblerer“ Formen der Arbeitsorganisation, die sich in neuartigen Personalführungsstrategien widerspiegeln und als Strategien des „Humanvermögensmanagements“ bekannt wurden (siehe Sparrow und Hiltrop, 1994; Miles und Snow, 1984). Diese Theorien des „Humanvermögensmanagements“ waren mit der Abkehr von zentralisierten, bürokratischen Arbeitsproduktionsstrategien, denen zufolge jeder eine eindeutig bestimmte Funktion hatte und die dem Zeitalter der nachhaltigen Massenproduktion angemessen waren, sowie mit der Umsetzung eines neuen organischen Personalmodells verbunden, durch das den Arbeitnehmern größere Verantwortung (sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Hinsicht) übertragen wurde, was allerdings nicht die finanzielle Kontrolle einschloss, die in der Regel weiterhin zentralisiert blieb. Dadurch wurde der Schwerpunkt auf Maßnahmen der „Humanvermögensentwicklung“ wie z.B. Teamaufbau, fachübergreifende Qualifizierung, Lernen am Arbeitsplatz gelegt, mit denen eine höhere funktionale Flexibilität erzielt werden sollte ⁽¹⁾ (OECD, 1999, S. 183).

Die humanistisch-entwicklungsorientierte Tradition

Eines der einflussreichsten Modelle des „Humanvermögensmanagements“, das die europäische und die internationale Wirtschaft und Forschung wesentlich geprägt hat (Hollinshead, 1995), ist das von Beer et al. (1984 und 1985) an der Harvard Business School entwickelte „humanistisch-entwicklungsorientierte“ Modell. Die Stärke dieses Modells liegt darin, dass es versucht, das Effektivitätsstreben der Unternehmen mit dem Streben nach individuellem Wohlergehen und positiven gesellschaftlichen Auswirkungen in Einklang zu bringen.

Im Zusammenhang mit der dreidimensionalen Ausrichtung des Harvard-Modells wird der Begriff der Interessengruppen ins Spiel gebracht. Alle diejenigen, die ein Interesse an einem Unternehmen haben, üben einen bestimmten Einfluss auf die Unternehmenspolitik aus. Dazu gehören die Arbeitnehmer, die Gewerkschaften, die Gemeinde, der Staat sowie die Aktionäre

⁽¹⁾ Die Frage, inwieweit Maßnahmen zur flexiblen Arbeitsorganisation in den Unternehmen eingeführt wurden, wird in einem Bericht der OECD (1999) behandelt. Diesem Bericht zufolge ist die Situation bei weitem nicht klar, da die empirischen Veränderungen nur schwer von „Managementtricks“ zu trennen sind. Laut Ellströms Untersuchung der internationalen Forschung auf diesem Gebiet, die auch OECD-Studien umfasst, haben etwa 25 bis 50 Prozent der Unternehmen bis zu einem gewissen Grade „veränderte Arbeitssysteme“ eingeführt (Ellström, 1999). Allerdings ist der Grad der Umsetzung dieser Maßnahmen nur schwer zu ermitteln, da nicht eindeutig festgelegt ist, was unter Ansätzen für eine flexible Arbeitsorganisation zu verstehen ist. So unterscheiden die Autoren häufig nicht zwischen externer Flexibilität wie z.B. Outsourcing und interner Flexibilität, die auf dezentralem Management und autonomen Arbeitsgruppen basiert. Eine der in dem OECD-Bericht von 1999 aufgestellten Hypothesen lautet, dass diese Veränderungen von Managementphilosophien der „strengen Kontrolle durch das Management“ bis zu Philosophien reichen, die auf „Mitarbeiterengagement“ basieren. Dagegen ist einzuwenden, dass es sich dabei um zwei konkurrierende Philosophien des Humanvermögensmanagements handelt, deren eine „instrumental und utilitaristisch“ und deren andere „humanistisch und entwicklungsorientiert“ ausgerichtet ist.



und Führungskräfte, die traditionell ein Unternehmen kontrollieren.

Aus der Sicht der Stellung der Arbeitnehmer stellt das Modell eine radikale Abkehr von der Sichtweise des „tayloristischen“ wissenschaftlichen (instrumentalen) Managements dar, das auf der strengen *Kontrolle* der Arbeitnehmer in einem Klima des Misstrauens beruht, hin zu einem Modell, nach dem das *Engagement* der Arbeitnehmer auf der Grundlage gegenseitigen Interesses gewonnen werden soll. Zudem misst dieses Modell der intensiven „Humanvermögensentwicklung“ zur Erhöhung der Arbeitnehmerkompetenzen große Bedeutung bei. Weitere von dieser Philosophie des „Humanvermögensmanagements“ erwartete Ergebnisse, die offenbar das Risiko einer Verlagerung des Schwerpunkts von einem auf „Kontrolle“ zu einem auf „Engagement“ basierenden Ansatz rechtfertigen, sind:

- größere Loyalität dem Unternehmen gegenüber und größeres Selbstbewusstsein und stärkeres Zugehörigkeitsgefühl des Einzelnen;
- Kosteneffektivität in Bezug auf Arbeitskräftefluktuation, geringe Fehlzeitenquote sowie niedrige Kosten für die Gesellschaft und den Einzelnen;
- mehr Kongruenz zwischen Unternehmensleitung und Mitarbeitern, zwischen verschiedenen Arbeitnehmergruppen und zwischen Arbeitnehmern, ihren Familien und der Gesellschaft insgesamt (Beer et al., 1984).

Verschiebung der Perspektive vom „Personalmanagement“ zum „Humanvermögensmanagement“

Eine der wichtigsten Implikationen der Umsetzung dieses Modells des „Human-

vermögensmanagements“ besteht darin, dass die Humanvermögenspolitik alle Tätigkeiten des Unternehmens berührt. Dies wird dadurch veranschaulicht, dass die Umsetzung „personalbezogener“ Maßnahmen dem Front-Line-Management mit Aufsichtsfunktion übertragen wird. Da damit das Ressortdenken, das sich in der Verwaltung von „Personalfragen“ durch eine spezielle „Personalabteilung“ äußert, zugunsten einer ganzheitlichen Sicht überwunden wird, wird diese übergreifende Veränderung als eine Verschiebung der Perspektive vom „Personalmanagement“ zum „Humanvermögensmanagement“ beschrieben. Die Abkehr vom Ansatz des „Personalmanagements“ ist darauf zurückzuführen, dass es auf diesem Wege nicht gelungen ist, die Humanvermögenspolitik als strategischen Aspekt im Unternehmen zu etablieren. Im Zeitalter des „Humanvermögensmanagements“ gewährleistet hingegen eine leitende Führungskraft, die gewöhnlich dem Vorstand angehört (ein Personaldirektor), dass eine fortgeschrittene „Personalpolitik“ in allen Unternehmensbereichen von Grund auf verankert ist.

Die Umsetzung dieser Humanvermögensstrategie führt im Allgemeinen dazu, dass der „Humanfaktor“ *großen Einfluss* auf die Gestaltung der geschäftlichen, organisatorischen und technologischen Parameter des Unternehmens gewinnt, wodurch alle Mitarbeiter an den Maßnahmen zur Unternehmensveränderung und -entwicklung beteiligt werden. Eine Voraussetzung dafür ist jedoch, dass durch Initiativen des formalen und nicht formalen Lernens ständig umfassend an der Kompetenzerweiterung gearbeitet wird.

Dieses Modell des „Humanvermögensmanagements“ hat den Aktivitäten im Bereich der „Humanvermögensentwicklung“ große Impulse verliehen. Schließlich sind diese eines der Kernelemente einer integrativen Politik des „Humanvermögensmanagements“ und eng verknüpft mit Fragen wie Einstellungspolitik, Laufbahnmanagement, Unternehmensentwicklung, Arbeitsgestaltung, Vergütung und Nebenleistungen sowie Arbeitnehmerbeziehungen⁽²⁾ (Sparrow und Hiltrop, 1994, McLagan, 1999). Was die Abgrenzung zwischen „Humanvermögensmanagement“ und „Humanvermögensentwicklung“ in der Praxis betrifft, so plädieren

⁽²⁾ In Zusammenhang mit dem Humanvermögensmanagement wird die Bezeichnung „Arbeitsbeziehungen“ dem Begriff „Arbeitnehmer-Arbeitgeberbeziehungen“ vorgezogen.



einige Autoren wie z.B. McLagan aufgrund der geringen Unterschiede für eine stärkere Integration (McLagan, ibd.).

Humanvermögens- und Kompetenzentwicklung

Entsprechend der bereits vorgestellten Theorie konzentriert sich die „Humanvermögensentwicklung“ auf die Kompetenzentwicklung der Arbeitnehmer. Dabei richtet der Begriff „Kompetenzentwicklung“ das Augenmerk auf ein umfassendes Programm für alle Arbeitnehmer, d.h. für mittlere Angestellte, Produktionsarbeiter und Führungskräfte. Dies steht im Gegensatz zum Entwicklungsansatz, der vor allem auf die Förderung der Fertigkeiten von Führungskräften ausgerichtet ist.

Der Begriff „Kompetenz“ bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, eine Reihe von Tätigkeiten (oder eine komplexe Tätigkeit) autonom bzw. selbständig auszuführen. Dabei verleiht ihr die Kompetenz die Fähigkeit, sehr effizient und in verschiedenen sozialen Kontexten Aufgaben zu erfüllen, Wissen zu verallgemeinern und es von einer Situation auf eine andere zu übertragen, und zwar unabhängig davon, ob es sich auf das Berufs- oder das Privatleben bezieht. Docherty und Marking (1997; siehe auch Docherty und Dilschmann, 1992) zufolge bezieht sich „Kompetenz“ auf die Fähigkeit einer Person, Aufgaben zur Erfüllung äußerer Anforderungen auszuführen, und basiert auf dem Verständnis des Einzelnen als ein interpretierendes, handelndes und problemlösendes Wesen. Der Begriff „Kompetenz“ ist eng mit dem Konzept der „Kernkompetenzen“ verknüpft, die allgemeine Kenntnisse in Verbindung mit Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeit erfordern (Nyhan, 1993). Kompetenz ermöglicht es, theoretisches mit aus Erfahrung gewonnenem praktischen Wissen zu verbinden und dadurch das „praktische Wissen“ kontinuierlich zu erweitern, um es in verschiedenen Lebenssituationen anwenden zu können.

Lernende Organisationen

Der Gedanke, dass „Kompetenz“ kontext-/situationsbezogen ist und einen „hohen Transferwert“ besitzt, führte zu Theorien

und „sozialen Innovationen“ in Bezug auf die Verbindung zwischen Lernen und Arbeit und zwischen individuellen und organisationalen Lernprogrammen. Senge (1990, 1997), einer der führenden Verfechter des Konzepts der lernenden Organisationen als Möglichkeit der beruflichen und persönlichen Entwicklung, fragt, warum es nicht möglich sein sollte, dass Unternehmensziele in einem Arbeitsumfeld erreicht werden, das in engem Zusammenhang zu den Dingen steht, die Arbeitnehmer im Leben wirklich schätzen (Senge, 1997, S. 144).

Senge versteht das gesamte wichtige handlungsorientierte Lernen dem Wesen nach als sozial und kollektiv.⁽³⁾ So besteht eine Voraussetzung für das Lernen darin, dass sich ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt, ein Bewusstsein, gemeinsam in einem System zu arbeiten, und ein Verständnis dafür, dass alle Teile des Systems voneinander abhängen und das Ganze größer ist als die Summe seiner Teile (S. 129). Beim Lernen steht das Teilen von Wissen im Mittelpunkt, und dazu kommt es, wenn Personen wirklich daran interessiert sind, einander bei der Entwicklung neuer handlungsorientierter Fähigkeiten zu helfen.

Eine lernende Organisation kann als eine Institution beschrieben werden, in der alle Mitglieder daran beteiligt sind, die Kompetenz der Organisation und des Einzelnen zu steigern, indem kontinuierlich über die Lösung strategischer und alltäglicher Aufgaben nachgedacht wird (Nyhan, 1999). Die beiden Dimensionen, Effektivität der Organisation und Kompetenz des Einzelnen, werden als miteinander verbundene Faktoren betrachtet. Dabei schafft die Effektivität der Organisation Impulse für das individuelle Lernen, während Letzteres wiederum zu einer Steigerung der Effektivität der Organisation beiträgt. Wird dieses Modell unter idealen Bedingungen umgesetzt, lernen die Produktionsarbeiter, indem ihnen anspruchsvolle Aufgaben übertragen werden und sie diese Arbeiten unter Anleitung kontinuierlich reflektieren, um auch daraus zu lernen. Der Arbeitsinhalt wird also zum Lerninhalt, indem Arbeiten und Lernen Teil eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses werden, der sich auf das Kompetenzniveau der einzelnen Arbeitskräfte sowie auf das kollektive Lernen der Arbeitsgruppen und

⁽³⁾ Prahalad und Hamel (1990) verwenden den Begriff „Kernkompetenz“ anders als er früher gebraucht wurde, aber ähnlich wie Senge. Sie verstehen darunter die „kollektive Kompetenz“ oder das „kollektive Lernen“ einer Organisation, insbesondere die Fähigkeit zu koordinieren und verschiedene Kenntnisse und Technologien miteinander zu verbinden.



der gesamten Organisation auswirkt (Nyhan, 1999; Stahl et al., 1993).

Grad der Umsetzung

Obwohl die Frage, inwieweit diese Maßnahmen der „Humanvermögens-“ bzw. Kompetenzentwicklung gegenwärtig umgesetzt werden, bisher noch nicht ausreichend erforscht wurde, zeigte Ellströms Untersuchung der neuesten Ergebnisse, dass, wie bereits in Fußnote 1 erwähnt, ungefähr 25 bis 50 % der Unternehmen diese Maßnahmen, zumindest bis zu einem gewissen Grade, durchgeführt haben (Ellström, 1999). In ihrer im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Programmes der Europäischen Kommission durchgeführten Studie stellen Cressey und Kelleher (1999) fest, dass in Großunternehmen des Fahrzeugbaus, der Telekommunikation und des Bankgewerbes im Vereinigten Königreich, Deutschland und Schweden Arbeitgeber und Arbeitnehmervertreter (die „Sozialpartner“) weitgehend darin übereinstimmen, dass diese neuen Modelle der „Humanvermögensentwicklung“ eingeführt werden müssen. Was die Auswirkungen dieser neuen Modelle betrifft, besteht jedoch Skepsis, und zwar insofern, als das Interesse des Managements und der Wissenschaftler an diesen Konzepten möglicherweise auf eine attraktive Präsentation durch Management-Gurus und nicht so sehr auf solide Forschungsergebnisse zurückzuführen ist (OECD, 1999). Méhaut und Delcourt (1997, S. 30) machen geltend, dass sich weder im europäischen noch im globalen Maßstab eine Konvergenz zwischen dem „alten“, „tayloristischen“ Kontrollmodell und einem einheitlichen Modell neuer Formen der Arbeitsorganisation und der lernenden Organisationen abzeichnet. Poell (1998, S. 6) zufolge sollten die Veränderungen in der Arbeitsorganisation nicht als Ersatz eines dominierenden „tayloristischen“ Modells durch ein neues dominantes Modell verstanden werden, sondern es sollte vielmehr eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Arten der Organisation des Arbeitens und Lernens stattfinden.

Bei jeder Bewertung der Umsetzung dieser Strategien muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der Einführung radikaler transformativer Lernansätze um einen vielschichtigen Prozess handelt. Zudem besteht häufig ein großer Unterschied zwischen dem, was behauptet (oder mögli-

cherweise gewünscht) wird, und dem, was tatsächlich geschieht. Der erste Eindruck kann täuschen. Daher müssen die Unternehmen eingehend analysiert werden, damit ermittelt werden kann, inwieweit Veränderungen erreicht wurden. Bei einer umfassenden Untersuchung von elf europäischen Unternehmen, die angaben, die Prinzipien einer lernenden Organisation radikal umgesetzt zu haben (und dies auf den ersten Blick offenbar auch getan hatten), wurde festgestellt, dass sich viele der Veränderungen lediglich dahingehend auswirkten, dass auf Produktions- oder Managementebene neue Lernmethoden eingeführt wurden, ohne dass es zu Veränderungen bei den Wertvorstellungen, den Visionen und der Kultur der Unternehmen gekommen wäre (Docherty und Nyhan, 1997; Nyhan, 1999; Nyhan, 2000b). In nur fünf der elf untersuchten Unternehmen wurde eine echte Umgestaltung erreicht, die intern gesteuert war und auf völlig neuen Erkenntnissen über den Beitrag der Arbeitnehmer zum Unternehmen aufbaute. Dies führte auf allen Ebenen des Unternehmens zu grundlegenden Veränderungen in Bezug auf die Wertvorstellungen, Strukturen und Arbeitsprozesse. Allerdings setzte dies folgende Elemente voraus: eine visionäre Führungsrolle der obersten Führungskraft, die Entwicklung einer von allen Mitarbeitern getragenen „gemeinsamen Vision“, Risikobereitschaft seitens des Managements und der Mitarbeiter, die Entwicklung eines langfristigen Strategieprogramms und das Engagement, all dies mit allen seinen zeitaufwändigen praktischen Schritten umzusetzen. Darüber hinaus zeigte die Studie, wie kurzlebig Innovationen im Bereich des Humanvermögens sein können. Gelegenheiten für Veränderungen können sehr leicht ungenutzt verstreichen, und große Errungenschaften, die häufig mit enormem zeitlichen und finanziellen Aufwand erreicht wurden, können über Nacht verloren gehen (Nyhan, 1999, S. 20).

Humanvermögensentwicklung in Europa

Kulturelle Industrie-/Arbeitswelttraditionen in Europa

Historisch gesehen sind innerhalb Europas, insbesondere im nördlichen Kontinental- und in Nordeuropa, viele verschiede-



dene Arten von dem zu finden, was man vereinfacht als ein europäisches Modell der industriellen Entwicklung/des Arbeitslebens bezeichnen könnte, das auf gemeinsamen Elementen der nationalen und sektoralen Traditionen, auf der Gleichheit der in der Geschichte der verschiedenen Länder aufgetretenen Probleme und auf den auf dem Weg zur Industrialisierung eingeschlagenen Richtungen basiert. Die kulturellen Industrie-/Arbeitswelttraditionen in Europa unterscheiden sich von denen in den Vereinigten Staaten insofern, als sie der Rolle der Fachkräfte und weniger der Funktion der leitenden Führungskräfte (insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen) sowie der Rolle der Sozialpartner im Beschäftigungsverhältnis eine viel größere Bedeutung beimessen und eine intervenierende Funktion der Regierung vorsehen (siehe Brewster et al., 1993; Guest, 1990; Pieper, 1990).

In seinem Buch „Capitalism Against Capitalism“ (1993) stellt Albert das europäische kontinentale Wirtschafts- und Industriemodell, das er als das „Rheinmodell“ bezeichnet, dem „anglo-amerikanischen“ Modell gegenüber. Dem „Rheinmodell“ zufolge „teilen“ sich Unternehmensleitung und Gewerkschaften die Macht (in Deutschland in Form einer „Mitbestimmungspolitik“), wobei der Staat eine wichtige Rolle in Bereichen wie der beruflichen Erstausbildung spielt und ein Auffangnetz für diejenigen bereitstellt, die ihren Arbeitsplatz verlieren. Dieses Modell existiert seit fast einem Jahrhundert in Deutschland, den Niederlanden und Frankreich sowie in vieler Hinsicht auch in den nordischen Ländern, wenn auch in anderer Form. Im „anglo-amerikanischen“ Modell, das in erster Linie in den Vereinigten Staaten (aber in vieler Hinsicht auch im Vereinigten Königreich) Anwendung findet, wird hingegen dem Marktkapitalismus eine größere Macht eingeräumt und die Unterordnung des Staates unter die Wirtschafts- und Geschäftstätigkeit betont, so dass dem Eingreifen des Staates viel weniger Raum gegeben wird. Einige der genannten europäischen Traditionen wurden in der Gesetzgebung der Europäischen Union oder in Abkommen wie der Sozialcharta (1989), der Richtlinie über die Europäischen Betriebsräte (1994) und dem Europäischen Vertrauenspakt für Beschäftigung (1996) verankert. Selbstverständlich lässt sich nicht bestreiten, dass

diese Abkommen je nach den nationalen Traditionen und Gesetzgebungen der Mitgliedstaaten unterschiedlich umgesetzt werden. So stellt das „Subsidiaritätsprinzip“, das im Maastricht-Vertrag der Europäischen Union verankert wurde, ein Gleichgewicht zwischen der „einigenden“ Richtlinienkompetenz der EU und den verschiedenen autonomen Positionen der Mitgliedstaaten her.⁽⁴⁾

Innerhalb eines gemeinsamen europäischen Erbes existieren zwischen den einzelnen Ländern natürlich bedeutende kulturelle Unterschiede, die sich darauf auswirken, wie Probleme des Arbeitens und Lernens verstanden und diesbezügliche Maßnahmen und Strategien umgesetzt werden.

Trompenaar (1993) führte eine umfassende, weltweite Umfrage unter in der Wirtschaft tätigen Personen durch, um die in den Unternehmen wirkenden, kulturellen Faktoren zu ermitteln, die die Wahrnehmung der Arbeitsorganisation und ihre Gestaltung durch diese Personen beeinflussen. Dafür entwickelte er eine Typologie mit vier Kategorien: „machtorientierte“, „rollenorientierte“, „projektorientierte“ und „verwirklichungsorientierte“ Unternehmenskultur. Kasten 2 stellt zusammenfassend dar, wie diese vier Typen in Europa angewandt werden.

Europa und die humanistisch-entwicklungsorientierte Humanvermögensentwicklung

Obwohl das anfangs beschriebene Harvard-Modell des Humanvermögens seinen Ursprung in den USA hat, kann man behaupten, dass seine „humanistisch-entwicklungsorientierte“ Sicht und insbesondere das Bestreben, die Unternehmensziele mit den Bedürfnissen des Einzelnen und der gesamten Gesellschaft in Einklang zu bringen, eine Ergänzung der für Europa typischen Industrie- und Arbeitswelttraditionen darstellen. Das in vielen großen europäischen Ländern Ende der 80er und in den 90er Jahren eingeführte oder zumindest angewandte Prinzip der Einbettung eines „offenen“ und entwicklungsorientierten „Personalmanagements“ sowie des Lernens in alle Bereiche der Unternehmenstätigkeit hat Praktiken neu belebt, die in der Vergangenheit oft auf reglementierende Weise

⁽⁴⁾ Art. 127 des EU-Vertrages ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich dies in der Praxis in Bezug auf die Umsetzung von Berufsbildungsmaßnahmen auswirkt.

**Kasten 2:****Verschiedene „nationale Unternehmenskulturen“****„Machtorientierte“ Unternehmenskultur**

Die Führungspersönlichkeit in dieser hierarchisch gegliederten, jedoch personenorientierten Kultur kann als fürsorglicher „Patron“ beschrieben werden, der besser als seine Untergebenen weiß, was gut für sie ist, ihre tiefsten Gefühle anspricht und ihnen so zeigt, wie die Aufgaben zu erledigen sind. Dieser Führungsstil lässt sich als „subjektorientiertes Management“ (management by subjectives) bezeichnen. In einer solchen Kultur erfolgen Denken und Lernen in der Regel auf intuitive, holistische, laterale und fehlerkorrigierende Weise. Trompenaar zufolge ist diese Unternehmenskultur in Spanien und in geringerem Maße auch in Frankreich und Belgien verbreitet.

„Rollenorientierte“ Unternehmenskultur

Diese Unternehmenskultur beruht auf einer bürokratischen Arbeitsteilung mit verschiedenen, im Voraus festgelegten Regeln und Funktionen. Die Aufgaben werden effektiv erfüllt, wenn jeder seiner Rolle im Einklang mit dem Gesamtsystem gerecht wird. In dieser Unternehmenskultur, die Trompenaar zufolge für Deutschland und in geringerem Maße für Dänemark und die Niederlande typisch ist, ist der Denk- und Lernansatz logisch, analytisch, vertikal und rational.

„Projektorientierte“ Unternehmenskultur

Diese dritte Kategorie unterscheidet sich von der macht- und der rollenorientierten Kultur durch ihren egalitären Charakter. Obgleich sie ähnlich wie die rollenorientierte Unternehmenskultur unpersönliche und aufgabenorientierte Merkmale aufweist, werden die auszuübenden Tätigkeiten nicht im Voraus festgelegt. Im Vereinigten Königreich (und in den Vereinigten Staaten) gibt es zahlreiche Beispiele für diese Art von Unternehmen, in denen problem- und praxisorientierte sowie fachübergreifende Denk- und Lernmuster dominieren.

„Verwirklichungsorientierte“ Unternehmenskultur

Diese Unternehmenskultur basiert auf dem Gedanken, dass das Unternehmen der individuellen Verwirklichung nachgeordnet ist. Diese Art von Unternehmen, deren Tätigkeitsfeld von einem tiefen emotionalen Engagement geprägt ist, ist Trompenaar zufolge für Schweden typisch. Die Denk- und Lernansätze in diesen Unternehmen haben einen schöpferischen, inspirierenden Charakter und werden ad hoc gesteuert (diese Charakterisierung muss als möglicherweise phrasenhaft in Frage gestellt werden).

Quelle: Trompenaar (1993)

Eine der bemerkenswertesten Folgen des „Humanvermögensmanagements“ war wohl die Modernisierung der Randländer und -regionen Europas, die sich nicht auf eine feste Tradition der industriellen Entwicklung stützen konnten. In einem Land wie Irland, in dem die Industrialisierung erst spät stattfand und das von den fortschrittlichen kontinentaleuropäischen Industrie-/Arbeitsweltraditionen abgeschnitten war, wirkten sich zum Beispiel die Investitionen amerikanischer und europäischer multinationaler Unternehmen mit ihren hoch entwickelten, fortgeschrittenen und modernen Managementsystemen, von denen viele auf humanistisch-entwicklungsorientierten Ansätzen basierten, nicht nur auf die wirtschaftliche Entwicklung des Landes aus, sondern zeigten auch anschaulich, wie Unternehmen gestaltet werden müssen, die Weiterentwicklung und Lernen im humanistischen Sinne fördern.

Das humanistisch-entwicklungsorientierte Modell des „Humanvermögensmanagements“ weist zudem einige Gemeinsamkeiten mit den in Europa entstandenen Innovationsbewegungen auf. Dazu gehört zum Beispiel die Denkschule der „sozio-technischen“ Systeme. Die ersten Konzepte dieser Schule wurden im Vereinigten Königreich in den 50er Jahren am Tavistock Institute ausgearbeitet und insbesondere in den nordischen Ländern (ein Beispiel ist das norwegische Programm der Arbeitsdemokratie in den 60er Jahren), aber auch in den Niederlanden umgesetzt. Die von der „sozio-technischen“ Schule entwickelte Gestaltung der Arbeitsorganisation beruht auf dem Gedanken der „teilautonomen Gruppen“ und hebt die Vorteile hervor, die sich (in Bezug auf die zu erwartende Effektivität und Arbeitnehmerzufriedenheit) ergeben, wenn die Arbeiter Einfluss auf die Gestaltung ihrer Arbeit und des technischen Umfelds nehmen können. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Einführung der neuesten Technik, allerdings dergestalt, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitnehmer und ihre Motivation voll zum Tragen kommen. Die Vorteile einer solchen „sozio-technischen“ Tradition liegen in einer höheren Produktivität und Arbeitsleistung und in einem befriedigenderen Arbeitsumfeld in Form anspruchsvollerer Aufgaben unter Einschluss von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten.

(und in einem tayloristischen Sinne) umgesetzt wurden. Zudem stellte die dynamische und integrative organisatorische Sicht die Verantwortlichen von Berufsbildungseinrichtungen mit ihrem eher rigiden Ressortdenken vor neue Herausforderungen. Dies wertete zweifellos die Stellung der Bereiche „Personal“ und „Aus- und Weiterbildung“ innerhalb der Unternehmen auf und führte an den Universitäten und Wirtschaftshochschulen zur Einrichtung neuer Ausbildungsgänge auf diesem Gebiet.



Das Verhältnis zwischen der „humanistischen“ Tradition des Humanvermögensmanagements und dem Konzept der „sozialen Gestaltung von Technik und Arbeit“, das aus der deutschen Tradition stammt, ist ebenfalls eines Kommentars wert (siehe Raumer, 1988; Heidegger, 1997). Diesem Konzept zufolge ist es erforderlich, dass die Arbeitnehmer das Arbeitsumfeld in hohem Maße gestalten („beeinflussen“ oder „kontrollieren“), damit Produktivität gewährleistet und ein Umfeld geschaffen werden kann, in dem die Mitarbeiter kontinuierlich lernen. Dieses Konzept weist Ähnlichkeiten mit der „sozio-technischen“ Schule auf, unterscheidet sich jedoch insofern, als es von der Disziplin der beruflichen Bildung und Ausbildung abgeleitet ist und nicht den Ansatz eines von oben nach unten wirkenden „Systemkonzepts“ verkörpert. Zudem erhalten die Arbeitnehmer dadurch eine aktive Rolle bei der kontinuierlichen Modifizierung und Entwicklung neuer Arbeitsprozesse. Sie entwickeln ferner ein „praktisches Expertenwissen“, auch „Arbeitsprozesskenntnisse“ genannt, das nur durch Erfahrung (von unten nach oben) erworben werden kann. In Bezug auf die Technik bedeutet dies, dass das Know-how und die Kompetenz in den Köpfen der Arbeitnehmer größer sein müssen als das in der Technik verkörperte „Softwarefachwissen“. Dabei geht dieses Konzept davon aus, dass das Fachwissen bzw. die „Arbeitsprozesskenntnisse“ der Person und nicht die Technik Eckpfeiler effektiver Produktionssysteme sind. Dem verwandten Konzept der „anthropozentrischen Technik“ (oder „humanzentrierten Technik“) zufolge ist nur dann eine optimale Ausnutzung der Technologien gewährleistet, wenn sie die Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Kenntnisse des Menschen ermöglichen (Wobbe, 1990, S. 11).

Diese Betonung der zentralen Rolle des Facharbeiters (mit einem mittleren bzw. handwerklichen oder gewerblichen Berufsabschluss), der über ein großes Maß an Ermessensspielraum, Autorität und Verantwortung verfügt, kann als eines der Merkmale einer höher entwickelten, eigenständigen europäischen Humanvermögenspolitik gewertet werden. Damit erhalten die Fachkräfte innerhalb des Unternehmens den Status einer Interessengruppe, was sich auch in ihrem Lohn nie-

derschlägt. Dieser Status verfestigt sich durch die berufliche Identität als Zugehörige einer Berufsgruppe sowie im gesellschaftlichen Umfeld, wofür der Begriff „industrial citizenship“ (etwa: „Berufsbürgerschaft“) geprägt wurde. Auf Deutschland bezogen erklärt Hendry (1991), dass es keine Plattitüde sei, wenn man sage, dass das größte Kapital dieses Landes seine Menschen seien. Obwohl sich das deutsche Konzept des Humanvermögensmanagements und das in den Vereinigten Staaten entstandene humanistische Modell unterscheiden, stimmen beide insofern überein, als sie die Notwendigkeit sehr motivierter, flexibler und gut ausgebildeter Arbeitskräfte anerkennen. Daher sollte das Humanvermögensmanagement nicht als ein für deutsche Unternehmen neues oder fremdes Konzept betrachtet werden.

Eine konkurrierende Humanvermögensstrategie – der instrumental-utilitaristische Ansatz

Einer aktuellen Studie über Trends in der „Humanvermögensentwicklung“ in sieben europäischen Ländern (Ter Horst et al., 1999) zufolge scheint sich angesichts der Globalisierung eine Konvergenz in der Humanvermögenspolitik Europas, der Vereinigten Staaten und Japans abzuzeichnen. Wie die Studie belegt, weist die Humanvermögenspolitik der Großunternehmen in den drei mächtigsten Handelsblöcken der Welt mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf. Diese Schlussfolgerung basiert auf der Tatsache, dass alle Unternehmen, die auf den Weltmärkten konkurrenzfähig sein wollen, durch die Globalisierung der Wirtschaft gezwungen sind, eine Humanvermögenspolitik umzusetzen, in deren Mittelpunkt die Erreichung der unmittelbaren geschäftlichen Leistungsziele des Unternehmens steht. Diese Betonung der mehr oder weniger kurzfristigen Leistungsziele führt zu einer kontingenten und situationsbedingten Sicht des Humanvermögens im Sinne der bereits beschriebenen „projektorientierten“ Unternehmenskultur nach Trompenaar.

Dementsprechend betrachten sich viele Unternehmen heutzutage eher als lose,



„vom Markt bestimmte Netzwerke“ denn als Organisationen. Diese Netzwerke bestimmen ihre Strukturen kontinuierlich neu und bieten so unter dynamischen Marktbedingungen Möglichkeiten der projektbasierten Arbeit. Wir leben im Zeitalter der unregelmäßig Beschäftigten, in dem Arbeitsplätze durch „Projekte“ ersetzt werden. Brown und Keep (1999) betonen, dass der „Taylorismus“ und der „Neo-Taylorismus“ im Vereinigten Königreich immer noch ein einflussreiches Modell mit Wettbewerbsvorteil darstellten, und zwar insbesondere im Dienstleistungssektor. In einer umfassenden Untersuchung britischer Unternehmen des verarbeitenden Gewerbes kommen Acroyd und Proctor (1998, S. 171, zit. in Brown und Keep, 1999) zu dem Schluss, dass Rentabilität nicht durch den Erwerb einer sehr gut ausgebildeten „Kernbelegschaft“ gesichert wird, sondern durch die Verbindung relativ ungelernter Arbeiter mit der Bereitschaft, externe Produktionsquellen zu nutzen.

In Frankreich gab der Reifenhersteller Michelin für das erste Halbjahr 1999 einen Nettogewinn von 292 Mio. EUR und damit eine Steigerung um 17 Prozent im Vergleich zum Vorjahr bekannt und kündigte am gleichen Tag an, dass er im Laufe der folgenden drei Jahre in Europa 7.500 Arbeitsplätze abbauen werde. Diese Nachricht wurde an der Pariser Börse euphorisch aufgenommen. Der neue Leiter der Finanzabteilung rechtfertigte die kostendämpfenden Maßnahmen mit dem Hinweis darauf, dass Michelins Hauptkonkurrenten ihre feste Absicht deutlich gemacht hätten, sich auf Europa zu konzentrieren. Michelin wolle daher reagieren, bevor etwas in dieser Richtung geschehe (International Herald Tribune, 11.-12. September 1999, S. 11). In dem Zeitungsbericht wurde zudem bemerkt, dass das Familienunternehmen schon immer als seinen Mitarbeitern gegenüber patriarchalisch und seinen Aktionären gegenüber gleichgültig galt, Eduouard Michelin (36) jedoch nach drei Monaten als Präsident offenbar eifrig darauf bedacht sei, sich vom Managementstil der alten Schule seines Vaters François Michelin zu lösen und Geschäftspraktiken einzuführen, die er in den Vereinigten Staaten kennen gelernt habe.

Dies ist ein Beispiel für die zunehmende „Macht der Aktionäre“ in europäischen

Unternehmen, was einem Artikel in „The Economist“ (2000) zufolge auf ein Wiederaufleben des europäischen Kapitalismus hindeutet. Deutsche Kritiker der feindlichen Übernahme von Mannesmann durch Vodafone Anfang 2000 betrachten dies als den ersten ernst zu nehmenden Schlag gegen das bewährte rheinische Kapitalismusmodell des Landes, das auf Konsens und engen Verbindungen zwischen Banken, Unternehmen, Arbeitgebern, Gewerkschaften und der Regierung basiere. In dem Artikel heißt es weiter, dass hinter diesem Trend zur Macht der Aktionäre eine neue Generation von Führungskräften stehe, die der Ansicht sei, dass die Unternehmen den Aktionären und nicht den Chefs oder der „Gesellschaft“ gehörten. Deutschland wurde hier als Beispiel gewählt, da es eine Hochburg der klassischen sozialen Marktwirtschaft in Europa ist. Nimmt man jedoch Europa als Ganzes, so war in den vergangenen Jahren eine steigende Zahl von Fusionen festzustellen, die auf Druck der Aktionäre durchgeführt wurden. Der Wert der Fusionen und Akquisitionen in Europa betrug 1999 1.200 Mrd. Dollar, was eine Zunahme von 50 Prozent gegenüber dem Vorjahr und von 700 Prozent gegenüber dem Jahr 1994 darstellte (Quelle zitiert in „The Economist“ 2000 – Thompson, Financial Securities Data).

Entsprechend dem bereits erwähnten Trend werden die Konzepte des „Humanvermögensmanagements“ in erster Linie situationsabhängig vom äußeren Marktumfeld vorangetrieben. Dies macht eine *Anpassung* der Humanvermögenspolitik an die Unternehmensstrategie erforderlich. So „heben“ oder „senken“ die Unternehmen den Qualifikationsstand ihrer Mitarbeiter entsprechend den Anforderungen des Marktes. Dies führt zu dem logischen Schluss, dass das Humanvermögen ein kontingenter, zweckbestimmter Faktor ohne eigenen Wert ist.⁽⁵⁾ Demzufolge kann die „Humanvermögensentwicklung“ als eigenständige Aktivität Teil der Politik des „Humanvermögensmanagements“ sein, was jedoch nicht immer der Fall sein muss. Da sie jedoch auf dem Prinzip der „externen Flexibilität“ basiert, kann eine effektivere Erneuerung der Humanressourcen durch kurzfristige „projektorientierte“ Rekrutierung, Auslagerung von Produktions- und Dienstleistungsbereichen, Personalabbau usw. erzielt werden.

⁽⁵⁾ Ein „Human Resource Director“ eines großen internationalen Unternehmens, der bei einer Umstrukturierungsmaßnahme viele Mitarbeiter verlor, bezeichnete seine Position spöttisch als „Human Remains Director“!



Das Konzept des „Business Process Engineering“ (siehe Hammer und Champy, 1993), das die kurzfristige Neugestaltung der Organisation und der gesamten Angebots- und Verkaufsläufe im Sinne der Kostensenkung und verringerter Beschäftigtenzahlen mit sich bringt, bietet dabei eine Möglichkeit, diese Art des „Humanvermögensmanagements“ umzusetzen, die als „instrumental-utilitaristischer“ Ansatz bezeichnet werden kann.

Dies wird als das „harte“ Humanvermögensmodell bezeichnet, das sich von der tayloristischen und neo-tayloristischen/neoliberalen Sicht herleitet. Im Gegensatz dazu steht das „weiche“ „humanistisch-entwicklungsorientierte“ Modell, das versucht, die Bedürfnisse des Unternehmens mit der beruflichen Weiterentwicklung des Einzelnen und den Auswirkungen auf das gesellschaftliche Umfeld zu vereinbaren. Das „harte Modell“ basiert hingegen auf der „externen Flexibilität“ (oder auch „numerischen Flexibilität“) des äußeren Arbeitsmarkts (dem klassischen „Hire-and-Fire“-Prinzip des freien Markts), die im Gegensatz zur „internen“ (oder auch „funktionalen“) Flexibilität der Beschäftigten im Unternehmen steht, welche durch kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen und Wandlungsfähigkeit der Arbeitnehmer gefördert wird. Somit unterscheiden sich diese beiden Strategien in ihren Ansätzen. Die erste impliziert den der „Redundanz von Teilen (bzw. von Personal)“, d.h. es erfolgt ein kontinuierlicher Arbeitskräfteaustausch in Abhängigkeit von den anstehenden Aufgaben, während die zweite Strategie auf dem Ansatz der „Funktionsredundanz“ (Morgan, 1986, S. 98-100) beruht, der besagt, dass es auch angesichts sich ändernder Arbeitsplatzanforderungen auf lange Sicht im Interesse des Unternehmens liegt, nicht auf Mitarbeiter zu verzichten, die ausreichend qualifiziert sind (oder umgeschult werden können), um neue Aufgaben übernehmen zu können. Die weltweite Dominanz der neo-liberalen Politik stärkt die Position derer, die den Ansatz der „Redundanz von Teilen“ durchsetzen wollen, wodurch das „humanistisch-entwicklungsorientierte“ Modell des Humanvermögens vehement in Frage gestellt wird.

Nachdem Handy (1989) in einer früheren Publikation die Herausbildung eines fle-

xiblen Arbeitsmarkts mit flexiblen Unternehmen (oder „Kleeblattfirmen“, wie er sie auch nannte) skizziert hatte, der die Arbeitnehmer (mit dem entsprechenden Qualifikationsspektrum) von rigiden Beschäftigungsmustern befreit und ihnen Alternativen und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung bietet, revidierte er später seine Meinung, indem er feststellte, eine solche Situation liege zwar im Interesse einer hoch qualifizierten Berufselite – der „symbolischen Analysten“, die einen kleinen Prozentsatz der Erwerbstätigen ausmachen –, stelle jedoch für den durchschnittlichen Arbeitnehmer keine wirkliche qualitative Verbesserung seines Arbeitslebens dar (Handy, 1994).

Bei Sennett heißt es, dass „Flexibilität verbunden mit dem Angriff auf bürokratische Verkrustungen und der Betonung des Risikos den Menschen angeblich mehr Freiheit gibt, ihr Leben zu gestalten. In Wirklichkeit bringt die neue Ordnung neue Kontrollen hervor, anstatt einfach die alten Regeln abzuschaffen, wobei auch diese neuen Kontrollen nur schwer nachvollziehbar sind und ein undurchschaubares Machtsystem darstellen“ (Sennett, 1998, S. 10). Bei der Untersuchung der Frage „The HRM Organisation – Rhetoric or Reality?“ [Die Organisation des Humanvermögensmanagements – Rhetorik oder Realität?] stellt Sisson (1994, S. 15) dem rhetorischen Charakter bestimmter Schlagwörter des Humanvermögensmanagement ihre Kontrapunkte aus der „Realität“ gegenüber. So bedeutet „Flexibilität“ häufig, dass „*das Management tun kann, was es will*“, kann eine „*schlanke Produktion*“ in Wirklichkeit eine „*geizige Produktion*“ sein und „*Teamarbeit*“, „*Einschränkung des Ermessensspielraums des Einzelnen*“ bedeuten.

Adler und Cole (1993) versuchen, die Polarisierung zwischen der „instrumentalen“ und der „humanistischen“ Form der Arbeitsorganisation zu überwinden.⁽⁶⁾ Das Ergebnis bezeichnen sie als „demokratischen Taylorismus“. Dabei handelt es sich um den Versuch, einige der dem Gedanken der teil-autonomen Arbeitsgruppen zugrunde liegende Prinzipien mit einer „humanisierten“ Version der tayloristischen bzw. neo-tayloristischen Prinzipien integrativ und pragmatisch zu verbinden. Dementsprechend sollen die Arbeitnehmer über einen gewissen Ermessensspielraum bei der Organisation ihrer Ar-

(6) Dabei handelt es sich um einen „dritten Weg“ der Arbeitsorganisation in Anlehnung an Giddens' Konzept von einem „dritten Weg“ in Politik und Gesellschaft, mit dem der Versuch unternommen wird, über die beiden dominierenden politischen Philosophien – die Sozialdemokratie (die in der keynesianischen Nachfragesteuerung, im interventionistischen Staat, im Wohlfahrtsstaat und im Egalitarismus verwurzelt ist) und den Neo-Liberalismus/Marktfundamentalismus – hinauszugehen (Giddens, 1998).



beit verfügen, was sich vom klassischen tayloristischen (wissenschaftlich begründeten) Ansatz des „one best way“ unterscheidet. Daher wählten Adler und Cole den Begriff des „demokratischen Taylorismus“, um dem Unterschied zwischen dieser Kompromisslösung und dem ursprünglichen Prinzip des „Taylorismus“ Rechnung zu tragen. Das Konzept des „demokratischen Taylorismus“ zielt darauf ab, die Merkmale einer effizienten Bürokratie nach neo-tayloristischen Prinzipien mit einem wirklich humanisierenden Umfeld (das gute Arbeitsbedingungen und Ausbildungsmöglichkeiten bietet) zu verbinden. Nach Ansicht der Autoren handelt es sich dabei nicht um ein „Zwang ausübendes“, sondern um ein „befähigendes“ formales System. Ferner halten sie die These von einem durch autonome Arbeitsgruppen gekennzeichneten Arbeitsplatz für romantischen Unsinn. Ihrer Meinung nach ist die „humanisierte schlanke Produktion“ bei NUMMI – einem Joint Venture zwischen Toyota und General Motors in den Vereinigten Staaten – ein Modell, das seine Praxistauglichkeit bewiesen hat. Adler und Cole zufolge herrscht bei NUMMI ein gutes Gleichgewicht zwischen notwendiger Effektivität und zufriedenstellender Arbeit, wodurch das entsteht, was sie als ein „humanisiertes“ Arbeitsumfeld bezeichnen. Dieses Umfeld ist gut aufgeteilt, ergonomisch gestaltet und verfügt über gute Einrichtungen zur Unterstützung der Arbeitnehmer. Zudem verbindet es Merkmale „schlanker Produktionssysteme“ mit denen klassischer fordistischer Systeme, wobei die Arbeitnehmer für die Qualitätssicherung und die planmäßige Wartung verantwortlich sind (siehe Cressey und Kelleher, 1999; Ellström, 1999).

In welche Richtung geht die Humanvermögensentwicklung in Europa?

In diesem abschließenden Abschnitt erhebt sich die Frage, wie sich die „Humanvermögensentwicklung“ in Europa künftig gestalten wird. Lundvall und Borrás (1997) beschäftigen sich in ihrem Bericht „The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy“⁽⁷⁾ mit der Herausforderung, die die Globalisierung für Europa darstellt, und fordern

umfassende transformative soziale Neuerungen, wobei ihr Hauptaugenmerk der Schaffung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen gilt, in deren Mittelpunkt neue Formen der zwischenbetrieblichen Zusammenarbeit und neuartige Bündnisse zwischen Unternehmen und Wissensproduzenten stehen sollen. Zudem sprechen sie von der Notwendigkeit, „lernende Wirtschaftsformen“ aufzubauen, in denen die lebenslange Lernfähigkeit der Einzelnen, der Unternehmen, der Regionen und der Länder gefördert wird. Weiterentwickelt wurde dieser Gedanke von Lundvall 1999⁽⁸⁾ auf der Europäischen Konferenz für Sozioökonomische Forschung, als er von der Schaffung einer „sozial nachhaltigen lernenden Wirtschaft“ sprach. Die Idee einer „sozial nachhaltigen lernenden Wirtschaft“ weist darauf hin, dass Wirtschaftspolitik nicht von Sozialpolitik getrennt werden kann. Tatsächlich werden soziale Wertvorstellungen wie Vertrauen und Zusammenarbeit (auch als „soziales Kapital“ bezeichnet) und eine Sozialpolitik, die soziale Gerechtigkeit fördert und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle schafft, als Voraussetzung für eine zivilisierte wirtschaftliche Entwicklung betrachtet. Der Ansatz von Lundvall und Borrás scheint mit den umfassenderen Folgerungen der früheren Theorie der „sozio-technischen Systeme“ in Einklang zu stehen, die sich mit der Schaffung starker Institutionen für den Umgang mit turbulenten sozialen Umfeldern beschäftigte. Emery und Trist (1965) zufolge bedeutet dies, dass die miteinander verbundenen Organisationen zur Schaffung von Systemen gemeinsamer Werte beitragen müssen, die für alle Beteiligten von Bedeutung sind und sie in ihrem Handeln leiten können.

Lundvall und Borrás zufolge müssen die neo-liberale und die neo-protektionistische Lösung dem „new-new deal“ weichen, der sich insbesondere der Lernfähigkeit leistungsschwacher Menschen und Regionen annimmt (Lundvall und Borrás, 1997, S. 38). Dabei wird die regionale territoriale Dimension zu einem wichtigen Faktor, da das Territorium und die räumliche Nähe eine zentrale Rolle spielen bei der Erzeugung von implizitem Wissen und der Fähigkeit, sich dieses Wissen zunutze zu machen. Innovationen entstehen zunehmend auf regionaler Ebene, und zwar aufgrund der regionalen

(7) In dieser Publikation, bei der es sich um eine Analyse und Zusammenfassung der Ergebnisse von sieben größeren europäischen sozioökonomischen Forschungsprojekten handelt, die verschiedene Disziplinen abdecken und vom Programm für Sozioökonomische Schwerpunktforschung innerhalb des Vierten Rahmenprogramms der Europäischen Kommission unterstützt wurden, versuchten Lundvall und Borrás, den politischen Entscheidungsträgern einen Überblick über die Implikationen dieser Studien für Innovationskonzepte zu vermitteln und die künftige Richtung der Forschungstätigkeit darzustellen.

(8) Diese von der Europäischen Kommission organisierte Konferenz fand vom 28. bis 30. April 1999 in Brüssel statt.



Vernetzung der Innovatoren, der lokalen Gruppierungen und der sich gegenseitig befruchtenden Arbeit der Forschungsinstitute (ibid., S. 39). Daher wird das Konzept der „lernenden Region“ als ein Modell zur Mobilisierung aller Akteure in einer Region vorgeschlagen, um eine umfassende Innovationspolitik ins Leben zu rufen, mit der integrative wirtschaftliche und soziale Entwicklungsziele erreicht werden können (siehe Nyhan et al., 2000a).

Die zentrale Erkenntnis von Lundvall und Borrás ist für die Debatte über die künftige Richtung der Humanvermögensentwicklung in der Wirtschaft äußerst relevant, denn Unternehmen können nur überleben, wenn sie von ihrer Umgebung lernen und diese beeinflussen. Dies erfordert allerdings Innovationen auf Unternehmensebene. Coriat (1995) bezeichnet Innovationen seitens der Unternehmen als die fehlende Komponente im Bereich der Wettbewerbsfähigkeit Europas. Daher fordert er, dass in einem Forschungsprozess neue Organisationsmodelle entwickelt werden, der Hand in Hand geht mit Experimenten in den Unternehmen. Dies führt zu einer Forschung, die in die Praxis eingebunden ist und einer neuen Generation von Managern und Führungskräften in den Unternehmen praktisches Wissen zur Verfügung stellt.

Kommen wir auf die Frage „humanistische“ versus „instrumentale“ Modelle zurück. In seiner Grundsatzrede auf der Konferenz der Academy of Human Resources Development 1999 in Washington sprach der Europäer Harrison (1999) von der Notwendigkeit einer stärker unternehmensbetonten Ausrichtung der Humanvermögensentwicklung. Im Gegensatz dazu kritisierte die Amerikanerin McLagan (1999) in ihrer wichtigen Grundsatzrede anlässlich derselben Konferenz die „mechanistische, stärker autoritär geprägte Weltsicht“, die Menschen als „Ressourcen im Sinne von optimierbar, ja sogar ausbeutbar“ begreift. Dabei wies sie hin auf die „Dichotomie zwischen dieser auf dem Behaviorismus beruhenden utilitaristischen Sicht und einer generativen Sicht, die auf der humanistischen Philosophie beruht“. Im Folgenden warf sie die Frage auf, ob ein Experte

für Humanvermögensentwicklung ein Performance Engineer und Systemberater werden oder sich eher darauf konzentrieren sollte, die Fähigkeiten der Arbeitnehmer freizulegen, damit diese für sich selbst arbeiten können (McLagan, 1999, S. 17).

In Beantwortung dieser Frage ist zu sagen, dass es wie ein Verzicht der Experten für „Humanvermögensentwicklung“ auf ihre Aufgabe anmuten würde, müssten sie sich dem Diktat derjenigen anpassen oder unterordnen, die die utilitaristische Sicht auf das Humanvermögen vertreten, welche sich von Auffassungen und Wertvorstellungen außerhalb der „Humanvermögensentwicklung“ herleitet. Nachdem die Ineffizienz und die fehlende Wettbewerbsfähigkeit, die sich in den 80er und 90er Jahren in europäischen Betrieben, insbesondere im Vergleich mit der Innovationsfähigkeit und Produktivität japanischer Unternehmen, deutlich zeigten, zum größten Teil überwunden wurden, besteht die Herausforderung nun zweifellos darin, innovative Lösungen zu entwickeln, die nicht nur der gegenwärtigen Situation gerecht werden, sondern auch auf die Zukunft ausgerichtet sind und zum Aufbau einer „sozial nachhaltigen lernenden Wirtschaft“ beitragen können.

Vielleicht sollten die Forscher und Praktiker auf dem Gebiet der Humanvermögensentwicklung bei der Entwicklung eines Modells für die Zukunft die Überlegung des „Wirtschaftsgurus“ Handy (1994, S. 1) im Auge behalten: „In the pursuit of these goals (*economic growth and efficiency*) we can be tempted to forget that it is we, individual men and women, who should be the measure of all things, not made to measure for something else. It is easy to lose oneself in efficiency, to treat that efficiency as an end in itself and not as a means to other ends“ [Bei der Verfolgung dieser Ziele (*Wirtschaftswachstum und Effektivität*) können wir in Versuchung geraten, zu vergessen, dass wir - d.h. jeder Einzelne von uns - das Maß aller Dinge sein sollten, und dass wir nicht für etwas anderes nach Maß geschaffen wurden. Man kann sich leicht in der Effektivität verlieren und diese als Selbstzweck und nicht als Mittel zu anderen Zwecken betrachten].



Literaturverzeichnis

- Ackroyd S.; Procter S.** British manufacturing organisation and workplace industrial relations: some attributes of the new flexible firm. *British Journal of Industrial Relations*, 1998, Bd. 36 (2), S. 163-183
- Adler P.S.; Cole R.E.** Designed for learning: a tale of two auto plants. *Sloan Management Review*, 1993, Bd. 33 (3), S. 85-94
- Albert M.** *Capitalism against capitalism*. London: Whurr, 1993
- Ant M. et al. (Hrsg).** *Berufliche Weiterbildung in Europa: Zugang, Qualität und Umfang*. Berlin: Luchterhand, 1996
- Beer M. et al.** *Managing human assets*, New York: Free Press, 1984
- Beer M. et al.** *Human resource management*, New York: Free Press, 1985
- Brewster C. et al.** Trends in European HRM: signs of convergence? In: Kilbride P., Hrsg. *Human resource management in the new Europe of the 1990s*. London: Routledge, 1993
- Brown A.; Keep E.** Competing perspectives on workplace learning and the learning organisation. Vortrag, Workshop des TSER Forum Network (for European research in vocational education and training): *Learning in learning organizations*, Universität Evora, Portugal, November 1999
- Coriat B.** Organisational innovations: the missing link in European competitiveness. In: Andreassen L.-E. et al., Hrsg. *Europe's next step – organisational innovation, competition and employment*. Ilford, Essex: Frank Cass and Company, 1995
- Cressey P.; Kelleher M.** Advances and paradoxes of corporate learning practices. Vortrag, Workshop des TSER Forum Network (for European research in vocational education and training): *Learning in learning organizations*, Universität Evora, Portugal, November 1999
- Cressey P.; Kelleher M.** *Social partnership and human resource development*. Unveröffentlicht, European Consortium for the Learning Organisation, Brüssel, 1999
- Docherty P.; Dilschmann A.** *Lärande med förbinden: närteknik stöd blir teknikstyrning*. Stockholm: Arbetsmiljöfonden MDArapport, 1992
- Docherty P.; Nyhan B. (Hrsg).** *Human competence and business development – emerging patterns in European companies*. London: Springer Verlag, 1997
- Docherty P.; Marking C. (Hrsg).** Understanding changing competence demands. In: Docherty P., Nyhan B., 1997
- Ellström P.-E.** Integrating learning and work: problems and prospects. Vortrag, Workshop des TSER Forum Network (for European research in vocational education and training): *Learning in learning organizations*, Universität Evora, Portugal, November 1999
- Emery F.E.; Trist E.L.** The casual texture of organisational environments. *Human Relations*, 1965, Bd. 18 (1), S. 21-32
- Frombrun C.J. (Hrsg):** The external context of human resource management. In: Frombrun C. et al., *Strategic human resource management*. New York: John Wiley, 1984
- Giddens A.** *The third way – the renewal of social democracy*. Oxford: Polity press, 1998
- Guest D.** Human resource management and the American dream. *Journal of Management Studies*, 1990, Bd. 27 (4), S. 377-397
- Hammer M.; Champy J.** *Re-engineering the corporation*. New York: Harper Collins, 1993
- Handy C.** *The age of unreason*. Boston: Harvard Business School Press, 1989
- Handy C.** *The empty raincoat – making sense of the future*. London: Hutchinson, 1994
- Harrison R.** HRD and the business: turbulence, turmoil and strategic direction. Vortrag, Konferenz der *Academy of human resources development*, Washington D.C. (März 1999)
- Heidegger G.** The social shaping of work and technology as a guideline for vocational education and training. *The Journal of European Industrial Training*, 1997, Bd. 21 (6/7), S. 238-246
- Hendry C.** International comparisons of human resource management: putting the firm in the frame. *International Journal of Human Resource Management*, 1991, 2 (3), S. 415-440
- Hollinshead G.; Leat M.** *Human resource management – an international and comparative perspective*. London: Pitman, 1995
- Ter Horst H. et al.** HRD models and variations in learning organisations in the US, Japan and Europe. In: Lasonen J. et al., Hrsg. *Conference proceedings: network on vocational education and training research (VETNET) – European conference on educational research 1999*, Institut für Bildungsforschung, Jyväskylä, Universität Jyväskylä, 1999
- International Herald Tribune**, 11.-12. September 1999
- Lundvall B.-Å.; Borrás S.** *The globalising learning economy: implications for innovation policy*. Luxembourg: EUR-OP, 1997
- McLagan P.A.** Jumping up and down on a fault line – the role of HRD as we enter a new millennium. Vortrag, Konferenz der *Academy of human resources development*, Washington DC (März 1999)
- Méhaut P.; Delcourt J.** *The role of the company in generating skills: the learning effects of work organisation – synthesis report*. Cedefop, Luxembourg: EUR-OP, 1997
- Miles R.; Snow C.** Designing strategic human resource systems. *Organizational Dynamics*. Sommer, 1984, S. 36-52
- Morgan G.** *Images of organisation*. Beverly Hills, California: Sage publications, 1986
- Nyhan B.** Emerging patterns of qualification and learning. Vortrag, *EPOQUAL-Konferenz des European Centre for Work and Society*, Dublin, Trinity College Dublin (Dezember 1993)
- Nyhan B.** Zur Errichtung von lernenden Organisationen: Theorie auf dem Prüfstand – Lehren aus den Erfahrungen europäischer Unternehmen. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 16, Januar-April 1999/1
- Nyhan B.; Attwell G.; Deitmer L. (Hrsg):** *Towards the learning region – education and regional innovation in the European Union and the United States*. Cedefop, Luxemburg: EUR-OP, 2000a
- Nyhan B.** Trends in competence development in European companies. In: Sellin B., Hrsg. *European trends in occupations and qualification – findings of research, studies and analyses for policy and practice*, Band II. Cedefop, Luxembourg: EUR-OP, 2000b
- OECD.** *OECD Employment outlook*. Paris: OECD publications, 1999
- Pieper R.; ed.** *Human resource management: an international comparison*. Berlin: De Gruyter, 1990
- Poell R.** *Organising work-related learning projects – a network approach*. Katholische Universität Nijmegen: Nijmegen, 1998
- Prahalad C.K.; Hamel G.** 1990. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 1990, 68 (30)
- Rauner F. et al.** 1988. The social shaping of technology and work: human centred CIM systems. *Artificial Intelligence and Society*, 1988, 2 (1), S. 47-61
- Senge P. M.** *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday, 1990
- Senge P. M.** Through the eye of the needle. In: Gibson R., Hrsg. *Rethinking the future*. London: Nicolas Brealey Publishing, 1997
- Sennett R.** *The corrosion of character – the personal consequences of working the new capitalism*. New York: W.W. Norton and Company, 1998
- Sisson K.** *Personnel management – a comprehensive guide to theory and practice*. Oxford: Blackwell, 1994
- Sparrow P.; Hiltrop J.M.** European human resource management in transition. Hertfordshire: Prentice Hall, 1994
- Stahl T.; Nyhan B.; D'Aloja P.** *The learning organisation – a vision for human resource development*. EUROTECNET. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1993
- The Economist**, 12.-18. Februar 2000, Bd. 354, Nr. 8157
- Trompenaar F.** *Riding the waves of culture – understanding cultural diversity in business*. London: Economist books, 1993
- Wobbe W. (Hrsg):** Overview and predicted trends towards the flexible factory. In: Wobbe W., Brödner P., Hrsg. *New technology and manufacturing management – strategic choices for flexible production systems*. Chichester, West Sussex: John Wiley, 1990



Kooperatives E-Learning: Ein Anreiz für das Tiefenlernen?

Einführung

Berufliche Bildung soll die Schüler und Studenten darauf vorbereiten, in einer sich schnell verändernden Wissensgesellschaft ihren Weg zu machen. Dies erfordert diverse Kompetenzen, so die Fähigkeit, spezifische Aufgaben in komplexen Zusammenhängen auszuführen, Probleme zu lösen und die eigene Lernfähigkeit weiterzuentwickeln (Mulder, 2000). Faktenwissen ist hierfür von wesentlicher Bedeutung, reicht aber allein nicht aus. Denn die Schüler und Studenten müssen am Ende in der Lage sein, das erworbene Wissen, die Regeln und Fakten anzuwenden. Aus diesem Grund spielt die Art des Lernprozesses eine große Rolle, denn was Menschen letztendlich lernen, hängt von den während des Lernens tatsächlich entfaltenen Lernaktivitäten ab (Shuell, 1998).

Kooperatives Lernen ist eine Lehrmethode, die, wenn sie richtig angewandt wird, die Schüler dazu ermutigt, sich aktiv mit dem Lehrstoff zu beschäftigen. Ist dies der Fall, besteht eine größere Wahrscheinlichkeit, dass sie später in der Lage sind, das erworbene Wissen wirksam anzuwenden. Beim kooperativen Lernen muss ein bestimmtes Problem, für das es keine offensichtliche Lösung gibt, in der Gruppe gelöst werden. Die Schüler müssen gemeinsam Überlegungen anstellen und verschiedene Faktoren abwägen. Das eigentliche Ziel ist, sie in die Lage zu versetzen, eine Lösung zu entwickeln, die von der gesamten Gruppe getragen wird.

Kooperatives E-Learning (Computer supported collaborative learning - CSCL)

ist eine rechnergestützte Variante des kooperativen Lernens, an der es gegenwärtig ein großes Interesse gibt. Wie der Name sagt, wird beim CSCL das kooperative Lernen durch ein Computernetzwerk unterstützt. Die Schüler können über ein Netzwerk miteinander kommunizieren, sich beratschlagen und über schriftliche Mitteilungen (Notizen) Informationen austauschen.

Es wurden schon zahlreiche Forschungsarbeiten zum Thema CSCL durchgeführt, insbesondere im Hinblick auf die Lernergebnisse (Lethinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen und Muukkonen, 2001). Doch ist noch immer unklar, welche Lernaktivitäten die Schüler mithilfe eines Computernetzwerks während einer länger dauernden Zusammenarbeit entfalten. Diese Lernaktivitäten sind nicht zuletzt deshalb sicherlich von Bedeutung, weil sie Auswirkungen auf die Lernergebnisse am Ende haben. Jüngste Forschungen versuchen, den Lern- und den sozialen Prozess des kooperativen E-Learning zu analysieren (Verburgh & Veldhuis-Diermanse, 2001; Veerman, 2000).

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den Lernprozess und stellt eine Untersuchung vor, die der Frage nachgeht, in welchem Maße Schüler und Studenten tiefenorientiert lernen. Zu diesem Zweck wurden die Inhalte der Netzwerkkommunikation und die Art und Weise, wie die Lernenden mit dem Lernstoff umgehen, untersucht.

In der Folge soll in diesem Beitrag zunächst auf das theoretische Lernkonzept



An Verburgh

Katholische Universität Löwen, Belgien



Martin Mulder

Professor am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wageningen, Niederlande

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Forschungsarbeit zeigen den Widerstand der Studenten gegenüber tiefenorientierten Lernstrategien auf. Trotz der unbestreitbaren Möglichkeiten, die das kooperative E-Learning birgt, um die Studenten zu einer kritischen und interaktiven Auseinandersetzung untereinander und mit ihrer Umgebung zu bewegen, gelingt es diesen noch zu häufig, sich dieser Lernmethode zu entziehen und in einem oberflächlichen Lernen zu verharren. Der Artikel kommt zu dem Schluss, dass dem Lehrer eine wesentliche Bedeutung als Stimulus für die Lernaktivität des Studenten zukommt, insbesondere aufgrund seiner Fähigkeit, provozierende Fragen zu stellen und den Studenten mit seinen eigenen Widersprüchen zu konfrontieren.



und die Möglichkeiten des kooperativen Lernens eingegangen werden. Anschließend werden der Forschungsansatz und die Methode dargelegt. Sie unterscheidet drei Arten von Lernaktivitäten: kognitive, metakognitive und affektive. Die Resultate werden anhand dieser Unterscheidungen besprochen. In den Schlussfolgerungen wird untersucht, inwieweit die Ergebnisse mit den aufgestellten Hypothesen übereinstimmen, und es wird ein Ausblick auf die Anwendungsmöglichkeiten von CSCL in der Hochschulausbildung geboten.

Theoretischer Rahmen

Marton und Säljö haben zwischen zwei Formen des Lernens unterschieden: oberflächliches Lernen und Tiefenlernen. Sie zeigten ebenso, dass es einen Zusammenhang zwischen den Lernformen und den Lernergebnissen gibt. Beim oberflächlichen Lernen versuchen die Schüler, ihre Aufgabe so schnell wie möglich zu lösen, ohne tiefer in das Thema einzusteigen. Sie akzeptieren die ihnen vorgelegten Fakten ohne kritische Bewertung, sie memorisieren statt zu verstehen, und sie versuchen nicht, das Thema mit ihren eigenen Vorkenntnissen in Beziehung zu setzen. Schüler, die einen tiefenorientierten Lernansatz verfolgen, versuchen, das Thema zu durchdringen. Beim Tiefenlernen unterziehen die Schüler den Lernstoff einer kritischen Überprüfung, sie versuchen, ihn mit ihrem eigenen Vorwissen in Beziehung zu setzen und Verbindungen zwischen den verschiedenen Elementen herzustellen. Eines der mit Nachdruck verfolgten Ziele von beruflichen Bildungsmaßnahmen ist, dass die Schüler sich bemühen sollen, ein tiefgehendes Verständnis von dem Lernstoff zu erwerben, da das Wissen und die Fähigkeiten, die sie erwerben, in der Regel mit eigenem Verständnis in realen Situationen der Arbeitswelt angewandt werden sollen.

In der Praxis hat sich herausgestellt, dass Schüler ihr Wissen in Form eines Gebildes aufbauen, das für sie eine Bedeutung hat (Scardamalia & Bereiter, 1996). Das Ergebnis tiefenorientierter Lernstrategien ist, dass Schüler in der Lage sind, das Wissen, das sie in konkreten Situationen er-

worben haben, anzuwenden. Schüler, die nur ein oberflächliches Wissen über ein Thema erworben haben, können dies nicht so gut, da die Verbindungen zwischen dem, was sie gelernt haben, und der Situation nicht klar sind.

Obwohl das Tiefenlernen auch in der Hochschulbildung angestrebt wird (Gokhale, 1999), verfolgen viele Studenten keinen tiefenorientierten Ansatz. Dies liegt nicht nur an den persönlichen Neigungen der Studenten, sondern auch am Lernumfeld (Biggs, 1999), in dem oberflächliches Lernen oft ebenso zum Erfolg führt. Ist dies nicht der Fall, sind die Studenten jedoch auch bereit, sich auf das Tiefenlernen einzulassen. Dies entspricht der pragmatischen Theorie des menschlichen Denkens und Handelns: Jede kognitive Aktivität verursacht bestimmte „Kosten“, und der Mensch beurteilt die für das Erreichen eines bestimmten Ziels erforderlichen Anstrengungen in Anbetracht der Kosten, die hierfür aufzubringen sind (Perkins, 1993). Tiefenorientierte Lernstrategien erfordern eine größere kognitive Anstrengung als oberflächliches Lernen, und wenn diese Anstrengung für das Erreichen eines bestimmten Zieles nicht erforderlich ist, so werden die Studenten sie vermeiden.

Unseres Erachtens ist ein gut organisiertes CSCL-Lernumfeld eine Lernsituation, die zu tiefenorientierten Lernstrategien ermutigt. Zunächst einmal, weil die Interaktion zwischen den Studenten gefördert wird. Diese gilt als kritische Dimension des Lernens, da die Studenten während einer solchen Interaktion gefordert sind, ihre Ideen darzulegen, die dann von den Mitgliedern der Gruppe kritisch bewertet werden (Lowyck, Elen, Proost und Buena, 1995). Darüber hinaus sind Studenten in einer kooperativen Lernform in der Regel (d. h. mit oder ohne Computer) gezwungen, ihre Ideen den anderen zu übermitteln. Untersuchungen haben gezeigt, dass das Formulieren und Erklären der eigenen Ideen in Worten einen positiven Einfluss auf den Lernprozess hat (Palinscar und Brown, 1984). Denn um sie für andere verständlich zu machen, müssen die eigenen Gedanken noch einmal geordnet werden. Implizite Annahmen und Argumentationsweisen müssen explizit gemacht werden. Dies macht es leichter, Fehler und Unklarheiten im ei-



genen Denken zu erkennen. Überdies sind die kognitiven Fähigkeiten des Menschen begrenzt. Komplexe Hypothesen können besser durch eine Gruppe von Menschen überprüft werden, da sie zusammen einen breiteren Problemhorizont als jeder einzelne für sich betrachtet haben. Oft fällt dann die Qualität der Lösung ebenfalls besser aus.

Zusätzlich zu den Vorteilen des kooperativen Lernens im Allgemeinen verfügt das kooperative E-Learning über vier andere Eigenschaften, die den Lernprozess begünstigen. Um zu kommunizieren, muss der Student seine Gedanken erst einmal aufschreiben, und das Schreiben hat sich als eine sehr effektive Lernmethode erwiesen, denn es kommt dabei nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Art und Weise an, in der die Information festgehalten wird. Die Geschichte muss für den Leser kohärent und logisch sein. Zu diesem Zweck muss der Schreiber seine eigenen Gedanken in eine für den Leser verständliche Sprache bringen. Zudem entsteht durch geschriebene Kommunikation ein Gesprächsprotokoll. Die Kommunikation ist weniger flüchtig. Mitteilungen können nicht nur ein zweites Mal gelesen werden, sondern es ist auch möglich, erst später auf etwas zu reagieren, das zu Beginn gesagt wurde. Auf diese Weise ist es möglich, Kenntnisse nach und nach aufzubauen und zu verfeinern. Jede Diskussionslinie kann unabhängig von der Zeit oder der Person fortgeführt werden. Gesprochene Kommunikation ist dagegen sehr viel chronologischer. Sie beginnt mit einer Idee, die dann ausgeführt wird. Andere Ideen werden im Laufe des Gesprächs häufig vergessen, und am Ende der Diskussion wissen die Beteiligten oft nicht mehr so recht, was der Ausgangspunkt war. Ein dritter Vorteil schriftlicher Kommunikation mit Hilfe eines Computernetzwerks besteht darin, dass jeder die gleiche Chance hat, gehört (oder gelesen) zu werden. Beim Kontakt von Angesicht zu Angesicht ist dies nicht der Fall, denn oft tauschen nur einige wenige Menschen ihre Gedanken aus, und die übrigen beschränken sich aufs Zuhören. Menschen, die mehr Zeit zum Nachdenken brauchen, bevor sie antworten, haben hier jede Menge Zeit, um ihre Antwort zu formulieren, denn die Kommunikation ist asynchron. Der letzte Vorteil schließlich ist organisationaler Art. Denn beim koope-

rativen E-Learning ist es möglich, solche Studenten auszumachen, die in der Gruppenarbeit von den Anstrengungen der anderen Teilnehmer profitieren, ohne selbst allzu viel dazu beizutragen. In einem Netzwerk ist es leichter für den Lehrer, Drückeberger zu überführen und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen.

Methode

Die hier verwendete CSCL-Software ist Web Knowledge Forum (WKF) (2001). Es handelt sich um ein elektronisches Diskussionsumfeld, das mehrere Werkzeuge bereitstellt, welche die Diskussion zwischen den Studenten erleichtern sollen. Jeder, der im Besitz eines Passwortes ist, kann sich über das Internet einloggen. Wenn sie sich eingeloggt haben, haben die Studenten Zugang zu allen in dem Forum gespeicherten Daten. Das Forum hat zwei Hauptbestandteile: einen gemeinschaftlichen und einen persönlichen Teil. Im gemeinschaftlichen Teil können die Studenten Informationen eingeben, lesen und verarbeiten. Das wichtigste Element ist der Diskussionsbereich, wo die Studenten Anmerkungen platzieren können. Dies können Bitten um Erklärungen oder Ergänzungen zu anderen Beiträgen oder kritische Beobachtungen bzw. Kommentare zu den Sichtweisen anderer Studenten sein. Das System ist so angelegt, dass sofort klar ist, welche Anmerkung eine Antwort auf die vorhergehende ist. In der Übersicht der Anmerkungen stehen solche „Build-on-notes“ (aufeinander aufbauende Anmerkungen) nicht alle links, sondern werden etwas eingerückt (Abbildung 1). Auf diese Weise wird der Diskussionsverlauf deutlich. (Zum Beispiel bauen die Anmerkung mit der Bezeichnung „Draft orange juice production chain“, „MT fruit and juice quality“ und „NI Result of the meeting of 07/02/2000“ auf der Anmerkung „GP: our programme“ auf. Die Anmerkung „NI additional information on quality“ basiert auf „MT fruit and juice quality“).

Zusätzlich können Links zu interessanten Internetseiten angeboten werden, und es können Dokumente in einer gemeinsamen Datenbank abgelegt werden. Jeder Student kann überdies seine eigenen Dokumente in einem persönlichen Be-



Abbildung 1:

Beispiel für den Aufbau des WKF

- NI brazil #162 by Paulina Tuomela on Feb 15 2000 (13:24:52)
- GP: "OUR PROGRAMME" #164 by Jonathan Vayssieres on Feb 15 2000 (21:02:50)
 - Draft orange juice production chain #230 by Danilo Christiaan on Feb 25 2000 (12:51:05)
 - MT fruit and juice quality #240 by Danilo Christiaan on Feb 28 2000 (14:46:28)
 - NI additional information on quality #356 by Danilo Christiaan on Mar 9 2000 (14:46:27)
 - NI: Result of the meeting of 07/02/2000 #435 by Jonathan Vayssieres on Mar 22 2000 (17:35:30)
- Maybe interesting #174 by Danilo Christiaan on FEB 16 2000 (14:46:02)

reich aufbewahren, zu dem nur er allein Zugang hat.

Teilnehmer der Studie waren 49 Studenten des letzten Ausbildungsjahres aus einer Modulklasse an einer landwirtschaftlichen Hochschule. Die Klasse bestand aus regulären und Austauschstudenten. Die Lerneinheit umfasste eine Reihe von Vorlesungen, Praktika und eine Gruppenarbeit. Jede Gruppe, bestehend aus fünf bis sieben Studenten, musste eine Gemeinschaftsaufgabe lösen. Ziel der Aufgabe war es, die kritischen Punkte beim Anbau einer Feldfrucht in einer bestimmten Region (z.B. Saftorangen in Brasilien) zu definieren. Anschließend mussten die Kontrollpunkte nach ihrer Bedeutung für die Qualität des Endproduktes gewichtet und die fünf kritischsten Punkte auf der Grundlage einer gehaltvollen Argumentation ausgewählt werden. Es war keine klar definierte Antwort möglich, was wichtig ist, um eine Diskussion herbeizuführen.

Bei der Durchführung der Aufgabe durften die Studenten ein elektronisches Netzwerk benutzen. Die gewöhnlichen Treffen von Angesicht zu Angesicht konnten einfach durch die Kommunikation über den Computer erweitert werden. Der Lehrer konnte auf dem Forum verfolgen, was die Studenten taten, und gegebenenfalls

eingreifen oder Anregungen geben. Während der acht Wochen, über die sich das Projekt erstreckte, gab es eine Diskussion zwischen dem Lehrer, den verschiedenen Gruppen und dem Wissenschaftler. Während dieser Diskussion wurde die Progression der Studenten untersucht, und diese hatten Gelegenheit, jede Art von Problem bezüglich des Inhalts oder der Zusammenarbeit anzusprechen. Der Lehrer griff nur ein einziges Mal ein. Sein Eingreifen bezog sich dabei nicht auf den Inhalt, sondern auf eine Bemerkung darüber, dass in einer der Gruppen einige Anmerkungen in Niederländisch und nicht in Englisch verfasst waren, so dass die Austauschstudenten dem Diskurs nicht folgen konnten.

Um festzustellen, welche Lernaktivitäten von den Studenten verrichtet wurden, wurden die Anmerkungen, die sich die Studenten untereinander über das Netzwerk zuschickten, analysiert. Die schriftlichen Anmerkungen sind das Produkt des kognitiven Prozesses der Studenten. Ausgehend von diesen Produkten ist es möglich, ein Bild von dem Lern- und Denkprozess zu erstellen (Veerman, Veldhuis-Diermanse, eingereicht). Die inhaltliche Analyse wurde nach dem Kodierungsschema von Veldhuis-Diermanse (1999) durchgeführt. Nach dem Beispiel von Vermunt ist das Schema in drei Haupt-



kategorien von Lernaktivitäten aufgeteilt: kognitive, metakognitive und affektive Aktivitäten, sowie eine Restkategorie. Jede der Kategorien wird anschließend noch weiter in Subkategorien unterteilt. Zu den kognitiven Aktivitäten gehört die Informationsverarbeitung. Dabei wurde zwischen Diskutieren, dem Einbringen neuer Informationen und dem Verbinden oder Wiederholen von zuvor erteilter Information unterschieden. Beim Diskutieren wurde wiederum zwischen dem Einbringen einer neuen Idee, ob mit oder ohne Begründung (Argumentieren), dem Stellen von Fragen und den gegenseitigen Antworten (Reagieren) unterschieden. Unter metakognitiven Aktivitäten wurden zum Beispiel das Treffen von Absprachen oder die Abgabe zusätzlicher Erklärungen verstanden. Affektive Aktivitäten wiederum betreffen die Atmosphäre in der Gruppe. Einheiten, die nicht in die vorgenannten Kategorien eingeordnet werden konnten, wurden der Restkategorie zugeordnet.

Obgleich alle drei Kategorien von Aktivitäten für den Lernprozess von Bedeutung sind, werden wir uns hauptsächlich auf die kognitiven Aktivitäten konzentrieren, da die Häufigkeit und die Art dieser Aktivitäten Indikatoren für die Lerntiefe sind. Denn lernen die Studenten in der beabsichtigten Weise, so ist zu erwarten, dass sie eine lebhafte Diskussion untereinander führen und auf die Argumente der anderen eingehen. Argumentieren und Interaktion sind schließlich bedeutsam für das Tiefenlernen.

Der erste Schritt im Kodierungsverfahren war die Zuordnung der Anmerkungen zu Einheiten, d. h. sinnvollen Einheiten, die eine bestimmte Lernaktivität zum Ausdruck bringen. Jede Einheit erhielt daraufhin einen Code, was bei der Auswertung der Daten zu berücksichtigen war. Solange die gleiche Aktivität verrichtet wird, erhält eine bestimmte Anmerkung einen einzigen Code. Enthält eine Anmerkung ein Argument, gefolgt von einer Frage, gibt es zwei Codes. Wird eine Frage in eine Argumentation eingeschoben, werden vier Codes dafür vergeben, denn es handelt sich um vier aufeinander folgende Aktivitäten, nämlich Argumentieren, Fragen, Argumentieren und Fragen. Obwohl es den Anschein hat, als überwiege im zweiten Fall die Argumentation, gibt es in der Tat keinen Unterschied.

Ergebnisse

Für die Auswertung der Ergebnisse wurden zunächst die Hauptkategorien untersucht, d.h. ihre Häufigkeit und jede Veränderung ihrer Verteilung im Verlauf der Lerneinheit. Anschließend wurde die Kategorie der kognitiven Aktivitäten eingehender untersucht.

Das Vorkommen der verschiedenen Hauptkategorien

Die Ergebnisse zeigen, dass es eine breite Palette an Lernaktivitäten bei den Studenten gab (Abbildung 1). Es gab kognitive, metakognitive und affektive Aktivitäten. Affektiv ausgerichtete Kommunikation kam am wenigsten vor. Bei den metakognitiven Aktivitäten handelte es sich meist um das Treffen von Absprachen. Die Restkategorie fiel im Vergleich zu den anderen Kategorien recht umfangreich aus. Doch war die Länge der Einheiten beschränkt (meist nicht mehr als vier Wörter), und die meisten Einheiten waren Grüße wie „Hallo“, „auf Wiedersehen“ oder die Namen der Kommilitonen (301 von 378). Bei den anderen Einheiten handelte es sich meistens um kurze persönliche Beschreibungen. Nur sehr wenige Einheiten (19) konnten nicht codiert werden.

Die Art der studentischen Aktivitäten änderte sich im Laufe der Zeit. Die kognitiven Aktivitäten traten erst in der zweiten Hälfte verstärkt auf. Die metakognitiven Aktivitäten verteilten sich über die gesamte Zeitspanne, nahmen aber auch gegen Ende der Lerneinheit zu. Affektive Aktivitäten traten besonders häufig am Anfang und auch in der letzten Woche vor der Präsentation auf. Unterhaltungen über andere Themen als die gestellte Aufgabe kamen in der ersten Woche häufiger vor, verschwanden danach aber fast vollständig.

Teilweise war die Zunahme innerhalb der unterschiedlichen Kategorien auf eine generelle Zunahme der Studentenaktivität zurückzuführen. Allerdings trat auch eine Veränderung im Verhältnis der einzelnen Kategorien auf (Abbildung 2). Der Anteil der Unterhaltungen nahm im Verhältnis zu den übrigen Kategorien ab. Der Anteil der metakognitiven Aktivitäten war in der dritten Woche am höchsten und nahm anschließend ab. Kognitive Aktivitäten



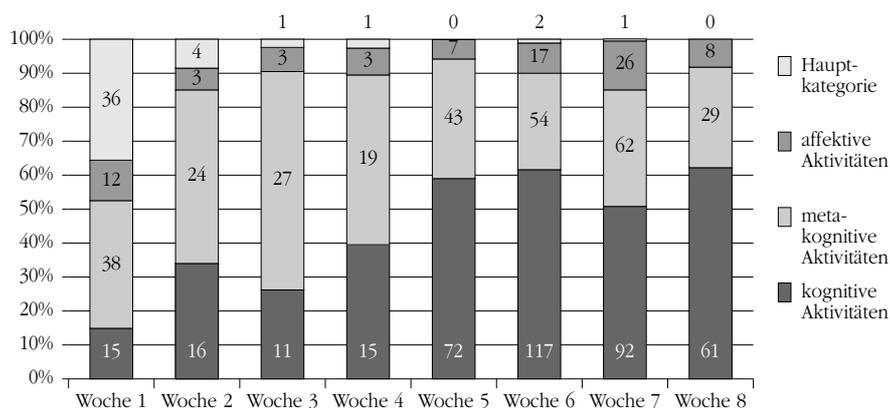
Tabelle 1:

Anzahl der Einheiten pro Hauptkategorie

Art der Hauptkategorie	Anzahl
Kognitive Aktivitäten	402
Metakognitive Aktivitäten	298
Affektive Aktivitäten	80
Restkategorie	378

Abbildung 2:

Veränderungen in der Anzahl und dem Verhältnis zwischen den verschiedenen Kategorien von Lernaktivitäten.



waren in der zweiten Hälfte der Lerneinheit vorherrschend. Der Anteil affektiver Aktivitäten war generell ziemlich klein, wenn auch in der ersten und in der siebten Woche etwas höher.

Die Verteilung der kognitiven Aktivitäten

42 Prozent der kognitiven Einheiten waren Diskussionen, bei 35 Prozent ging es um die Verwendung von Informationen und bei 23 Prozent um die Informationsvermittlung (Tabelle 2). In den meisten Diskussionseinheiten ging es um die Präsentation einer Idee. Nur eine begrenzte

Anzahl von Einheiten enthielt Reaktionen auf andere Anmerkungen, und es wurden fast keine Fragen gestellt. Im Verlauf der Zeit ist zu beobachten, dass die kognitiven Aktivitäten erst in der zweiten Hälfte anstiegen und in der sechsten Woche ihren Höhepunkt erreichten. (Abbildung 3).

Externe Informationen wurden während der gesamten Zeit ausgetauscht, am meisten aber in der fünften und sechsten Woche. Vor allem ab der zweiten Hälfte der Lerneinheit begannen die Studenten zu argumentieren. Die Informationsvermittlung setzte noch ein wenig später ein, nämlich in der sechsten Woche.

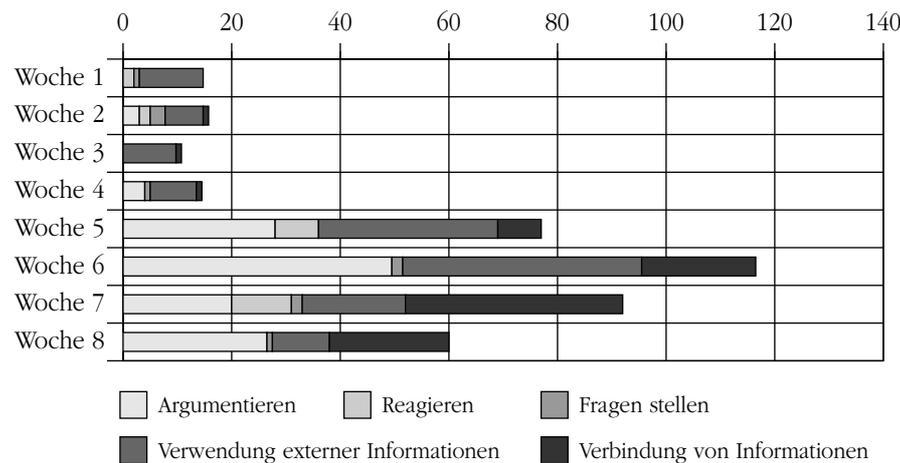


Tabelle 2:
Anzahl der Einheiten pro Subkategorie bei den kognitiven Lernaktivitäten

Art der kognitiven Aktivität	Anzahl	Prozentsatz
Diskutieren		42
- Argumentieren	133	
- Fragen stellen	10	
- Reagieren	24	
Verwenden externer Informationen	140	35
Verbinden oder Wiederholen von Informationen	95	23

Abbildung 3:

Veränderungen in der Anzahl der kognitiven Aktivitäten



Diskussion

Social talk kam vor allem am Anfang häufig vor. Es handelte sich dabei um kurze Anmerkungen, in denen sich die Mitglieder der Gruppe gegenseitig vorstellten. Nicht alle Studenten kannten sich untereinander, da die Gruppe aus ordentlichen Studierenden und Austauschstudenten bestand. Nachdem der Prozess des gegenseitigen Kennenlernens abgeschlossen war, verschwand der *social talk* aus dem Netzwerk. Dies lag vielleicht zum Teil an der Tatsache, dass sie zu diesem Zeitpunkt bereits auf andere Weise in soziale Kontakte miteinander getreten waren (näm-

lich von Angesicht zu Angesicht), und zum Teil auch daran, dass der Bedarf nach derartigen Gesprächen nachließ, nachdem sie sich kennen gelernt hatten.

Man könnte denken, dass das Verschwinden des *social talk* auch damit zusammenhing, dass die Studenten wussten, dass sie unter der Beobachtung des Lehrers und des Wissenschaftlers standen. Allerdings fanden sich in den Anmerkungen der Studenten einige ziemlich negative Bemerkungen über den Lehrer, die darauf schließen lassen, dass sie sich nicht völlig darüber bewusst waren oder offensichtlich vergessen hatten, dass der Leh-



rer ihre Kommentare lesen konnte. Es ist daher zu bezweifeln, dass der Umstand, Teil eines gesellschaftlichen Experiments zu sein, einen bedeutenden Einfluss auf den Inhalt dessen ausgeübt hat, was sich die Studenten schrieben.

Ähnlich verhielt es sich bei den affektiven Aktivitäten. Hier sind zwei Perioden zu beobachten, in denen im Verhältnis mehr affektive Aktivitäten auftraten, nämlich in der ersten und in der siebten Woche. Dies waren Schlüsselperioden: Die erste Woche war wichtig, weil sich die Mitglieder der Gruppe zu diesem Zeitpunkt kennen lernten und erfuhren, was sie zu tun hatten. Die siebte Woche war die Woche vor der Präsentation, wo eine Reihe von Entscheidungen zu treffen war.

Was die kognitiven Aktivitäten betrifft, so wurde mehr argumentiert und aufeinander eingegangen als erwartet. Dies traf vor allem auf die Argumentation und weniger auf die Reaktionen zu. Die geringe Anzahl an Reaktionen auf die Argumente anderer zeigt, dass die WKF nicht ganz wie erwartet genutzt wurde, denn es gab wenig wirkliche Interaktion. Merkwürdigerweise gab es dennoch ein hohes Maß an Argumentation. Die Studenten bezogen Positionen und unterstützten diese durch Argumente und Erläuterungen. Dies ist ein entscheidender erster Schritt in jeder Diskussion. Leider lernten sie nicht allzu viel voneinander: Ihre Meinungen änderten sich nicht in signifikanter Weise im Laufe der Lerneinheit. Dies wird durch die Tatsache belegt, dass die meisten Abschlussberichte kaum mehr als eine Ansammlung von Anmerkungen mit Verbindungstexten waren. Die Studenten arbeiteten weitgehend für sich allein an der Aufgabe. Es mag vielleicht eine Aufteilung der Zuständigkeiten unter den Studenten gegeben haben, so dass jede/r Einzelne für seinen/ihren Teil verantwortlich war. Dies erklärt, warum relativ viel argumentiert wurde (denn die Wahl musste begründet werden), aber es gab wenig Reaktionen auf andere (da jede/r für seinen/ihren eigenen Teil verantwortlich war). Man kann daraus schließen, dass das Ziel wirklichen kooperativen Lernens nicht erreicht wurde. Obgleich die Studenten weitgehend unabhängig voneinander arbeiteten, verrichteten sie doch einige Aktivitäten in Zusammenarbeit, allerdings nicht in dem erwarteten Ausmaß.

Die Verteilung über den Zeitraum entsprach den Erwartungen. Die Studenten begannen nicht sofort, an ihrer Aufgabe zu arbeiten, sondern neigten dazu, sie nach hinten zu schieben. Zuerst wurden vorsichtige Absprachen getroffen, erst in der zweiten Hälfte der Lerneinheit wurde gehandelt. Die Daten lassen nicht den Schluss zu, dass die Interaktion im Verlauf der Zeit zunimmt. Eine solche Zunahme war vielleicht erwartet worden, da in einer Diskussion von Angesicht zu Angesicht der erste Schritt darin besteht, eine Position zu beziehen und zu verteidigen. Erst danach werden die Reaktionen von anderen entgegengenommen und Verbindungen zwischen den verschiedenen Positionen hergestellt. In dieser Studie bleiben die Reaktionen auf die Argumente der anderen Studenten weitgehend aus, gegen Ende jedoch werden Verbindungen zwischen den verschiedenen Beiträgen hergestellt. Wir können daraus schließen, dass, obwohl die CSCL-Umgebung für tiefenorientierte Lernstrategien förderlich war, diese nicht in dem erwarteten Ausmaß auftraten.

Die Analyse basiert auf der Studentengruppe im Allgemeinen, aber es traten auch Unterschiede zwischen den Gruppen zutage, wobei die Schlussfolgerungen hier mit großer Vorsicht zu betrachten sind.

Es gab zwei Gruppen, die wesentlich besser als die anderen arbeiteten, und eine Gruppe, in der die Zusammenarbeit problematisch war. Nach Meinung des Forschers hat dies nichts mit der Zahl der Studenten in der Gruppe zu tun, denn die sehr gut arbeitenden Gruppen bestanden aus fünf bzw. sieben Studenten, und die problematische Gruppe hatte ebenfalls fünf Mitglieder, sondern eher an der inspirierenden Antriebskraft von einem oder zwei Mitgliedern der Gruppe, die die anderen ermutigten und einen hohen Arbeitsstandard vorgaben.

Was kann aus der Studie über die Verwendbarkeit von CSCL in der Hochschulausbildung geschlossen werden? Die Tatsache, dass Studenten versuchen, nur das Mindest erforderliche für die Lösung einer Aufgabe zu tun und daher anders als in der beabsichtigten Weise lernen, ist nichts Außergewöhnliches. Es ist dies ein weit verbreitetes und oft beobachtetes Phänomen (Biggs, 1999; Scardamalia und



Bereiter, 1996). Die Studie zeigt ebenfalls, dass die Veränderung des Lernverhaltens von Studenten keine einfache Angelegenheit ist. Man ging davon aus, dass Studenten durch CSCL zu tiefenorientierten Lernstrategien ermutigt werden würden, doch finden sie offensichtlich immer noch Schlupflöcher im System und schaffen es, auch durch oberflächliches Lernen zum Ziel zu gelangen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass CSCL für die Studenten einen potenziellen Anreiz zu tiefenorientierten Lernstrategien darstellt, dass dies allein aber nicht ausreichend ist. Wir glauben, dass die Leitung und die Beurteilung durch den Lehrer von grundlegender Bedeutung in diesem Zusammenhang ist. Lehrer können durch stimulierende Fragen und Anmerkungen mehr Interaktion und Reaktion bewirken. Vorausgegangen

ne Studien haben bereits den Einfluss von Lehrerinterventionen auf die Lernaktivitäten der Studenten dargelegt (Veerman, 2000). Ein bedeutender Aspekt bei der Beurteilung ist, dass Studenten nicht länger in der Lage sein sollten, durch oberflächliches Lernen zum Ziel zu gelangen, da sie ansonsten sehr schnell dazu neigen werden, keine weitere kognitive Anstrengung als die unbedingt Notwendige zu machen. Eine Folgestudie über die Auswirkungen von Lehrerinterventionen ist daher wünschenswert. Lehrer könnten angewiesen werden, den Studenten provozierende Fragen zu stellen oder sie mit Widersprüchen in den Anmerkungen von Studenten oder in der Literatur zu konfrontieren. Dies könnte eine tiefergehende Diskussion unter den Studenten hervorrufen.

Literatur

Biggs, J. *Teaching for the quality learning*. Bury St Edmunds: St Edmundsbury Press, 1999

Gokhale, A.A. Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education* [Online]. Abrufbar über: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale>. jte-v7n1.html, 27. April 1998

Hewitt, J.G. *Progress toward a knowledge-building community*. Doktorarbeit, Universität Toronto, Graduate Department of Education, 1996

Iethinen, E.; Hakkarainen, K.; Lipponen, L.; Rahikainen, M.; Muukkonen, H. *Computer supported collaborative learning: A review*. CL-Net Project. [Online]. Abrufbar über: <http://www.kas.utu.fi/clnet/clnetreport.html>, 26. Januar 2001

Littleton, K.; Häkkinen, P. (1999). Learning together: Understanding the process of computer-based collaborative learning. In: P. Dillenbourg (Hrsg.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, S. 20-30. Amsterdam: Pergamon, 1999

Lowyck, J.; Elen, J.; Proost, K.; Buena, G. *Telematics in open and distance learning. Research methodology handbook*. Leuven: CIP&T, 1995

Marton, F.; Säljö, R. On qualitative differences in learning - I: Outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology*, Nr. 46, 1976, S. 4-11

Mulder, M. *Competentieontwikkeling in bedrijven onderwijs*. (Antrittsvorlesung). Wageningen: Wageningen UR, 2000

Palinscar, A. S.; Brown, A. L. Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. In: *Cognition and Instruction Nr. 1 (2)*, 1984, S. 117-175

Perkins, D.N. Person-plus: a distributed view of thinking and learning. In: G. Salomon (Hrsg.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*, S. 88-110. Cambridge: University Press, 1993

Scardamalia, M.; Bereiter, C. Computer support for knowledge-building communities. In: T. Koschmann (Hrsg.), *CSCL: theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996

Scardamalia, M.; Bereiter, C. Adaption and Understanding: A Case for New Cultures of Schooling. In: S. Vosniadou, E. de Corte, R. Glaser, H. Mandl (Hrsg.): *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*, S. 149-163. Hillsdale (NJ): LEA, 1996

Shuell, T.J. Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 1988, Nr. 56, S. 411-437

Veerman, A. L. *Computer Supported Collaborative Learning through argumentation* (Dissertation). Enschede: Print Partners Ipskamp, 2000

Veerman, A.L.; Veldhuis-Diermanse (eingereicht). Samenwerkend leren in elektronische omgevingen (Collaborative learning in electronic environments). *Handboek voor Effectief Opleiden*.

Verburgh, An; Veldhuis-Diermanse, A. E. Analysing the nature and the evolution of learning activities in a CSCL-environment. Poster presented at Euro-cscl 2001. Maastricht, Niederlande, 2001.

Veldhuis-Diermanse, A.E. *Learning activities in a CSCL environment: the student in the centre*. Poster presented at the European Association for Research on Learning and Instruction, Göteborg, Schweden, August 1999

WebKF (Web Knowledge Forum). *Information and demo at the World Wide Web*: <http://www.learn.motion.com/lim/Webkf/WebKF1.html>, 2001



Burkart Sellin
Cedefop



Nach einer kurzen Rückschau auf die Entwicklung von Migration und Mobilität in Europa und einigen Einschätzungen bzgl. der gegenwärtigen Situation und der Perspektiven wird die jüngste Politik der EU zur Förderung offener europäischer Arbeitsmärkte dargestellt. In den folgenden Abschnitten werden Daten des Statistischen Amtes und der Europäischen Kommission zur Zahl der Antragsteller für die Anerkennung von Berufsabschlüssen des Gesundheitsbereichs analysiert. Es wird aufgezeigt, welche Hemmnisse weiter fortbestehen, welche Gruppen in punkto Qualifizierung und Berufssegmente besonders mobil sind und auch in welchen Regionen der EU Mobilität besonders ausgeprägt ist und ob es sich um EU-Staatsangehörige oder Migranten aus Drittstaaten handelt. Eine Reihe von notwendigen Rahmenbedingungen werden zum Schluss der Ausführungen benannt, wenn die Mobilität und Migration innerhalb der EU im Sinne offener Arbeitsmärkte in Europa effektiver als bis dato unterstützt werden soll.

(¹) Vortrag am 22.11.2001 im Rahmen der Bundesfachtagung des Arbeitskreis Ausbildungsstätten für Altenpflege in Wiesbaden über Altenpflege in Europa.

(²) Cedefop: *Mobility in the European health sector*, Mariann Skar, Cedefop Panorama, Luxemburg, 2001.

Mobilität in Europa (EU und EWR) unter besonderer Berücksichtigung von Gesundheitsberufen und der Anerkennung von entsprechenden Berufsqualifikationen

Einführung

Dieser Beitrag ist eine ausgearbeitete Fassung eines Vortrags, den der Autor anlässlich der Altenpflegetage in Wiesbaden Ende 2001 gehalten hat.⁽¹⁾ Er stützt sich auf einschlägige Literatur zur Migration, zur Mobilität im Gesundheitssektor und zur Frage der Anerkennung von Berufsqualifikationen in der EU sowie auf eigene Vorarbeiten im Rahmen seiner Tätigkeit als Cedefop Projekt-Koordinator.

Nach einer kurzen Analyse neuerer Trends in der Migration und Mobilität in der EU und einigen Einschätzungen bzgl. der gegenwärtigen Situation und der Perspektiven wird die jüngste Initiative der EU zur Förderung offener europäischer Arbeitsmärkte dargestellt. In dem folgenden Abschnitt werden Daten zur Zahl der Antragsteller für die Anerkennung von Berufsabschlüssen des Gesundheitsbereichs analysiert. Es wird aufgezeigt, welche Hemmnisse weiter fortbestehen, welche Gruppen in punkto Qualifizierung und Berufssegmente besonders mobil sind, in welche Regionen der EU sie tendieren und ob es sich um EU-Staatsangehörige oder Migranten aus Drittstaaten handelt.

Hierbei wird die vom Cedefop herausgegebene Untersuchung von Mariann Skar⁽²⁾ ebenso verwertet wie eine im Jahr 2001 erstellte Arbeit zur Erlangung eines „Master of European Administration“, die das Verwaltungsverfahren zur Umsetzung von

Richtlinien für die Anerkennung der Berufsqualifikationen auf dem Sektor untersuchte und die der Autor auf Einladung der Hochschule extern begutachtete und fachlich betreute⁽³⁾.

1. Neuere Trends in der Mobilität und Migration

1.1 Erzwungene und ökonomische Migration

Migration innerhalb Europas und insbesondere **Emigration** nach Übersee ist ein seit Jahrhunderten zu beobachtendes Phänomen, welches mit der Kolonialisierung von ganzen Erdteilen durch Europäer seit Mitte des vorigen Jahrtausends und im Zuge der Industrialisierung im vorvorigen Jahrhundert ein immenses Ausmaß annahm. Die beiden Weltkriege haben die europäische Bevölkerung ebenfalls umgewälzt, und Migration ist vielfach erzwungen worden durch die neu entstandenen und/oder neu zugeschnittenen Nationalstaaten.⁽⁴⁾ Migration ist somit nichts Neues. Nur änderte sie vielfach ihr Gesicht, ebenso wie ihre Gründe oder Anlässe.

Derzeit haben wir innerhalb der EU erstmalig eine Phase, in der erzwungene oder durch die ökonomischen Bedingungen im Herkunftsland hervorgerufene Migration im Sinne einer Emigration eher die Ausnahme als die Regel wird. Wurde die Migration noch bis in die 80er Jahre hinein



als eine im Wesentlichen ökonomische verstanden mit den seinerzeit vorherrschenden sog. Push-und-Pull-Effekten, bei denen die wenig oder gar nicht qualifizierten Arbeitskräfte aus dem ländlichen Raum in die industriellen Zentren Nordeuropas wanderten (ähnlich wie dies in diesen Ländern mit großen Teilen ländlicher Bevölkerung im Zuge ihrer Industrialisierung selbst erfolgte), so hat sich diese Tendenz inzwischen stark abgeschwächt. An ihre Stelle ist innerhalb der EU sogar eine gewisse **Remigration** getreten: die vormals Unqualifizierten (oder ihre Kinder) haben sich in dem Aufnahme-land qualifiziert und/oder konnten Kapital akkumulieren und sich in ihrem Herkunftsland eine neue Existenz aufbauen.⁽⁵⁾ Dies betraf insbesondere die nördlichen Mittelmeeranrainer, soweit sie Mitglieder der EU geworden sind, aber auch (trotz der bis heute anhaltenden Bürgerkriegssituation) die Staaten des ehemaligen Jugoslawiens. Dies betrifft noch mehr die Republik Irland, die traditionell über lange Zeit ein Emigrationsland war. Dies betrifft derzeit allerdings kaum die Türkei, die keine entsprechende Prosperität vorweisen kann, was eine Voraussetzung für eine solche Remigration darzustellen scheint. Die wirtschaftliche und (in Grenzen) soziale Integration der EU hat somit dazu beigetragen, dass (entgegen ursprünglichen Erwartungen) und insbesondere seit effektiver Einführung des Binnenmarktes zu Beginn der 90er Jahre die Migration innerhalb der EU nicht nur nicht zugenommen hat, sondern per saldo sogar abgenommen hat und weiter abnehmen dürfte.

Das zweite Phänomen ist durch die o. g. Entwicklung von der Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft einerseits und der Industrie selbst von der arbeitsintensiven Fließbandorganisation hin zu einer kapital- und technologieintensiven Produktionsweise andererseits gekennzeichnet. Die Anwerbung von wenig oder gar nicht qualifizierten billigen Arbeitskräften in der Industrie ist weitgehend zum Stillstand gekommen. Die Arbeitslosigkeit der verbleibenden ausländischen Arbeiter und Arbeiterinnen stieg vor allem wegen dieses Strukturwandels in der Produktion von Gütern und der Dienstleistungsorientierung immens an und ist seit Mitte der 90er Jahre bis heute bedeutend höher als die der Einheimi-

chen. Im Dienstleistungsbereich, insbesondere in schwächeren Arbeitsmarktsegmenten bzw. in denjenigen mit schlechten Arbeitsbedingungen wie dem Hotel- und Gaststättenwesen, dem Catering und den personengebundenen Dienstleistungen (Haushaltshilfen, Reinigungspersonal, Gärtner etc.), werden allerdings weiter ausländische Kräfte angeworben und beschäftigt, was ebenso auf Hilfskräfte des Gesundheitssektors, und hier insbesondere auf die Altenpflege, zutrifft. Dies sind nicht nur von Frauen besetzte Arbeitssegmente, sondern auch Segmente, in denen informelle Beschäftigung, prekäre Arbeitsverhältnisse oder gar Schwarzarbeit eher die Regel als die Ausnahme sind.⁽⁶⁾

1.2 Zunehmender Qualifikationswettbewerb

Im industriellen Sektor hat sich der Charakter der Migration damit wesentlich geändert: Von unqualifizierten Hilfskräften und wenig qualifizierten Fließbandarbeitern hin zur Anwerbung von gehobenen und höheren Fach- und Führungskräften, insbesondere in der prosperierenden Computerwirtschaft und in der Informations- bzw. Kommunikationswirtschaft (siehe die Greencard-Initiative in Deutschland). Die Innovationskraft der Industrie und Wirtschaft scheint in Gefahr wegen vergangener Versäumnisse in Bildung und Ausbildung einerseits, aber mehr noch wegen der - demographisch bedingten - Alterung der Erwerbsbevölkerung und der in den beiden letzten Jahrzehnten angesichts der hohen Arbeitslosigkeit verstärkt betriebenen Frühverrentung andererseits. Es besteht trotz hoher Arbeitslosigkeit eine nicht zufriedenzustellende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften, die laut Europäischer Kommission sogar wachstumshemmend ist und die Innovations- und Wettbewerbskraft der europäischen Wirtschaft gegenüber anderen Regionen gefährdet.

Mit dem Titel „Neue europäische Arbeitsmärkte: offen und zugänglich für alle“ unterbreitet die Europäische Kommission derzeit dem Rat und dem Europäischen Parlament eine Reihe von Aktionsvorschlägen. Diese sehen die Schaffung eines echten europäischen Arbeitsmarktes zur besseren Nutzung des bestehenden Erwerbspotenzials vor sowie Aktionen zur

⁽³⁾ Zingel-Lang, E.: *Die europaweite Anerkennung von beruflicher Qualifikation - Das Beispiel der Gesundheitsfachberufe*, Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Master of European Administration an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin (unveröffentlichtes Manuskript), 2001

⁽⁴⁾ Es wurde geschätzt, dass allein der 1. Weltkrieg dazu führte, dass 7.700.000 Menschen innereuropäisch 'wanderten' (vgl. Kosinski, L.: *The population of Europe*, London, Longman, 1970), in den 30er Jahren arbeiteten in Frankreich 2 800 000 Ausländer insbesondere aus Italien und Polen; Belgien hatte viele Niederländer, Polen und Italiener, letztere insbesondere in der Kohle- und Stahlindustrie. Und England beschäftigte unzählige Iren. Der 2. Weltkrieg brachte massive 'Verschiebungen' ganzer Bevölkerungen insbesondere aus Mittel- und Osteuropa mit sich, von denen 25 Millionen Menschen betroffen waren, die meist als Kriegsgefangene oder Arbeiter in der Industrie und Landwirtschaft zwangsweise 'beschäftigt' waren. In der Nachkriegszeit gab es Millionen von Flüchtlingen und umgesiedelten Bevölkerungsgruppen im Zuge der Neuzuschneidung der Nationalgrenzen aufgrund des Potsdamer Abkommens der Siegermächte von 1945 und aufgrund der Auswanderung bzw. des Flüchtlingsstroms von Ost nach Westeuropa. Im Zuge der Entkolonialisierung Afrikas, des indischen Subkontinents, der karibischen Inseln etc. kamen viele Millionen Menschen aus den ehemaligen Kolonialgebieten in die Hoheitsländer dieser Staaten: Inder, Araber und Pakistani sowie Nigerianer und Kenianer nach England, Nordafrikaner und Afrikaner aus Westafrika nach Frankreich, Indonesier in die Niederlande.

Die sog. 'Gastarbeiterphase' begann Ende der 50er Jahre. In den 70er Jahren wurden in den EWG- und EFTA-Staaten ca. 7 500 000 ausländische Arbeitnehmer/innen geschätzt (IAO 1973: *Some growing employment problems in Europe*, Genf). Diese Zahl war wahrscheinlich viel zu niedrig angesetzt, denn illegale Beschäftigung spielte gleichzeitig eine große Rolle. (Die Hinweise wurden entnommen aus Europäische Kommission/Eurostat (2000): Die Hauptmuster der internationalen Zuwanderung in die EU- und EFTA-Länder, Luxemburg, S. 1 bis 5)

⁽⁵⁾ Begründung hierfür dürfte die relative Prosperität der abgehenden Länder vor allem durch EU-Interventionen im Rahmen der Strukturfonds und des Mittelmeerfonds sein.

⁽⁶⁾ Letzteres ist auch im Bausektor für den männlich dominierten Sektor der Industrie weiterhin der Fall.



Unterstützung der Rekrutierung von zusätzlichen Fachkräften in einigen Sektoren, wozu die Kommission insbesondere neben dem IKT-Sektor auch den Gesundheitssektor zählt. Die strategischen Ziele sind insbesondere:

- die Beseitigung fortbestehender Barrieren im Zuge der Entwicklung des europäischen Arbeitsmarktes;
- die Steigerung der Attraktivität, Effektivität, Offenheit des Zugangs zum neuen europäischen Arbeitsmarkt;
- die Sicherstellung einer wirksamen Förderung und Nutzung der europäischen Arbeitskräfte, insbesondere einer wirksamen Abstimmung von Qualifikationsnachfrage und -Angebot sowie die Anhebung des Qualifikationsniveaus der gesamten Erwerbsbevölkerung durch lebenslanges Lernen;
- die Maximierung des Potenzials des Binnenmarktes durch Gewährleistung einer harmonischen Entwicklung zur Integration der Produkt- und Kapitalmärkte sowie zu einem modernen hochqualifizierten Arbeitsmarkt.

Um Mobilitätsbarrieren und Qualifikationslücken anzugehen, schlägt die Europäische Kommission Maßnahmen auf den folgenden Gebieten vor (7):

- *effektivere Gestaltung der Verfahren zur Anerkennung von Berufsqualifikationen für Hochqualifizierte,*
- *Anerkennung bzw. Akkreditierung von nicht-formal oder durch Berufserfahrung erworbenen Qualifikationen,*
- *Aktionsplan für die Förderung des lebenslangen Lernen,*

und schließlich

- *Weiterentwicklung der Bildungs- und Ausbildungssysteme* in punkto Qualität und Effizienz, Zugang zu Bildung und Ausbildung für alle, Öffnung der Bildungssysteme gegenüber der weiteren Welt.

Diese Phase in der Migrationspolitik der EU kann man somit als eine **Phase des Qualifikationswettbewerbs** bezeichnen. Die Wissensgesellschaft braucht mehr und

mehr „Wissende“: Humanressourcen sind mehr denn je die wichtigsten „Energiereserven“ bzw. „Rohstoffe“ der Wirtschaft und Gesellschaft für Innovation, Wettbewerbskraft und Fortschritt.

1.3 Zur Mobilität im Gesundheitswesen

Es gibt zwar recht detaillierte Statistiken über die Zahl der ausländischen Erwerbstätigen und deren Entwicklung, die in regelmäßigen Abständen vom Statistischen Amt der EU (Eurostat) herausgegeben werden. Sie sind jedoch nur selten nach Berufen und Berufsgruppen differenziert. Insbesondere Statistiken über die Mobilität sind nicht sehr aussagekräftig. Die zum Vergleich heranziehbaren Datensätze gehen auf 1995 zurück. Die Ausländerstatistiken der Mitgliedstaaten selbst unterscheiden auch nicht immer zwischen EU-Ausländern und Ausländern aus Drittstaaten.

Die höchsten Anteile an EU-Ausländern (bezogen auf alle ausländischen Erwerbstätigen des entsprechenden Landes) haben mit über 70 % Luxemburg, Belgien und Irland, wovon die ersten beiden große Anteile an Grenzgängern und an Beschäftigten der EU-Verwaltung mit ihrer Peripherie aufweisen und in Irland sehr viele Briten berufstätig sind. Die niedrigsten Anteile haben Deutschland, Dänemark, Italien und Portugal mit 20 bis 30 %. Eine mittlere Gruppe bilden Frankreich, Griechenland, die Niederlande und das Vereinigte Königreich, wobei in Griechenland die 'offiziellen' Zahlen sehr niedrig sind, aber die Zahl der nicht registrierten Arbeitskräfte um ein Vielfaches höher sein dürfte.⁽⁸⁾ Die Begründungen für diese Anteile sind für jedes Land allerdings unterschiedlich.

Die Frauenanteile an den EU-Migranten wachsen seit Mitte der 90er Jahre fast durchgehend stärker als die der Männer, mit in der jüngeren Zeit weiter zunehmender Tendenz⁽⁹⁾. Trotz dieser Tendenz der Zunahme ihrer Anteile an der ausländischen Bevölkerung dominieren aber in absoluten Zahlen hier immer noch die Männer mit ca. 65 % aller ausländischen Arbeitnehmer.

Zwischen der Mitte der 80er Jahre und der Mitte der 90er Jahre haben sich keine

(7) Mitteilung der Europäischen Kommission an den Rat (2001): *Neue europäische Arbeitsmärkte: offen und zugänglich für alle*. (KOM (2001) 116 endgültig).

(8) Vgl. Europäische Kommission/Eurostat (2000): *Patterns and trends...*, a.a.O. S. 120 ff.

(9) Ausnahmen davon sind Deutschland, Dänemark und Luxemburg



wesentlichen Verschiebungen in den Anteilen der ausländischen Erwerbsbevölkerung ergeben. Allerdings ist auffällig, dass die Anteile der Jugendlichen unter 24 Jahre unter den EU-Ausländern mit Ausnahme Deutschlands ⁽¹⁰⁾ ziemlich stark zurückgingen.

Wenngleich die Mobilität und Migration seit den 80er Jahren eher stagniert oder gar, bezogen auf die EU-Ausländer, zurückgeht, spielt der Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen, der weiter expandiert und zu einem Segment für fachlich wenig oder kaum qualifiziertes (vor allem weibliches) Hilfspersonal aus Drittstaaten wurde, eine Sonderrolle. Diese Dienstleistungen sind vielfach nur noch wenig attraktiv für einheimisches Personal. Dies ist ein allgemeines Phänomen in der EU. Eine gezielte Anwerbung von ausländischen Hilfskräften und zunehmend auch Fachkräften sowie Ärzten aus Drittstaaten wurde erforderlich.⁽¹¹⁾ Die erweiterten Möglichkeiten zur inner-europäischen (EU-) Mobilität reichen scheinbar nicht aus, einen Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage herzustellen, zumal der Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen insgesamt, aber besonders auch der Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens, aufgrund der genannten Faktoren wie der demographisch bedingten Alterung ein stark expandierender Bereich ist.

Für den Gesundheitssektor gibt es derzeit unseres Wissens leider keine spezifischen Zahlen. Er wird unter den sonstigen Dienstleistungen aufgelistet, die alle personengebundenen Dienstleistungen erfassen. In Deutschland stiegen zwischen 1985 und 1995 die Anteile der Ausländer in den sonstigen Dienstleistungen von 14,5 % auf 18,3 % und in Dänemark ist ihr Anteil an der Ausländerbeschäftigung von 36,4 auf 41,7 % gestiegen.⁽¹²⁾ Hierunter dürften in der Tat viele Beschäftigte sein, die in der Pflege bzw. im Gesundheitsdienst der beiden Länder tätig sind. Einen ähnlichen Anstieg der Anteile nach Beschäftigungssektoren gab es sonst nur im Einzelhandel und Hotel-/Gaststättenbereich. In allen anderen Segmenten sind die Anteile gleichgeblieben oder – wie im Fertigungsbereich – sogar stark gesunken. Die Zahlen dürften somit – unter Einschluss sonstiger personengebundener Dienstleistungen – auf eine Ausweitung

dieser Tätigkeiten schließen lassen.⁽¹³⁾ Die Tendenz geht jedoch auch im Gesundheitssektor zunehmend in Richtung höher Qualifizierter (siehe Abschnitt 1.2).

2. Zur Anerkennungsproblematik insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheitsberufe

Die Anerkennung der Berufsqualifikationen steht also wieder einmal ganz oben auf der Tagesordnung, allerdings nicht nur, um die Freizügigkeit abzusichern und Mobilität abzufedern, sondern auch, um den Qualifikationswettbewerb voranzubringen und den europäischen Arbeitsmarkt insgesamt zu dynamisieren. Neue und flexiblere Verfahren und Systeme werden favorisiert. In der Analyse bedeutet dieses, dass die bisherigen Systeme zwar formal ausreichend sind, aber das praktische Handeln der Mitgliedstaaten und die angewendeten Instrumente nicht (mehr) ausreichen.

Das Recht auf Freizügigkeit innerhalb der Gemeinschaft ist für alle Unionsbürgerinnen und -bürger einer der Grundpfeiler der europäischen Integrationsbemühungen. Seit Gründung der EWG im Jahre 1957 werden große Anstrengungen unternommen, die Ausübung dieses Rechts für die Arbeitnehmerinnen und -nehmer und die Angehörigen der selbständigen Berufe zu erleichtern. Neben der Schaffung entsprechender rechtlicher Rahmenbedingungen wurden auch umfangreiche Programme zur Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität für Jugendliche in Ausbildung und für Erwerbstätige aufgelegt.

Ein zentraler Aspekt bei der Arbeitsaufnahme bzw. Niederlassung in einem anderen Mitgliedstaat ist die dortige Anerkennung der erworbenen Berufsqualifikation. Diese Anerkennung kann Voraussetzung sein für die Berufsausübung, wenn diese an eine entsprechende Qualifikation geknüpft ist, oder sie kann erforderlich sein, um einem potenziellen Arbeitgeber eine erworbene Qualifikation zu belegen. Für die Arbeitsaufnahme ist allerdings nicht immer eine förmliche Anerkennung des Berufs bzw. eine anerkannte Berufsausbildung erforderlich.

⁽¹⁰⁾ Von Dänemark liegen keine Zahlen von 1995 vor, vgl. a.a.O. S. 124

⁽¹¹⁾ Neben dem Gesundheitswesen mit dessen vergleichsweise schlechten Arbeitsbedingungen und niedriger Bezahlung gibt es nur den Bausektor, in dem so viele ausländische Erwerbstätige (seit Jahren insbesondere auch aus Drittstaaten) anzutreffen sind, hier sind die Arbeitsbedingungen i.d.R. noch schlechter als im Gesundheitswesen, die Bezahlung ist aber i.d.R. besser.

⁽¹²⁾ a.a.O. S. 126

⁽¹³⁾ Es scheint auch für die Pflege eine wachsende Nachfrage nach höher Qualifizierten zu geben und in den vormaligen Hilfstätigkeiten eine Tendenz in Richtung stärkerer Professionalisierung (Vgl. Landenberger, Margarete (2001): *Professionalisierungspfade der Pflege in Europa*, in: Lebenslanges Lernen, Expertisen zu Lebenslangem Lernen - Lebensarbeitszeiten - Lebensweiterbildungskonten, Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen Nr. 44, Berlin, S. 271 ff.).



Dies gilt insbesondere für Hilfskräfte und einfache Angestellte, die z. B. im Bereich der Pflege und insbesondere der Altenpflege besonders zahlreich anzutreffen sind.

Die bestehenden Ansätze und Konzepte zur gegenseitigen Anerkennung und zur Transparenz von beruflichen Befähigungsnachweisen und ihre tatsächliche oder mögliche Anwendung auf die Gesundheitsberufe sind vom Cedefop für den Gesundheitsbereich eingehender analysiert worden⁽¹⁴⁾. Hierbei kommen die Anerkennungsverfahren für reglementierte Berufe sowohl nach den sektoralen und als auch nach den allgemeinen Richtlinien zum Tragen⁽¹⁵⁾. Viele der Gesundheitsberufe, für die z. B. in Deutschland im Rahmen der betrieblich organisierten Berufsbildung bzw. an 'Betriebsberufsschulen' ausgebildet wird, sind in anderen Mitgliedstaaten auf Hochschulebene angesiedelt, und in wieder anderen im (höheren) Sekundarbereich oder im berufsbildenden Tertiärbereich des formalen Bildungswesens, was die Umsetzung der Anerkennung und das effektive Geltendmachen der Qualifikationen in der Vergangenheit, insbesondere für deutsche Fachkräfte, erschwert hat. Diese Tatsache findet mit der Richtlinie vom Mai d. J. stärkere Berücksichtigung, was die effektive Durchsetzung der Anerkennung von Qualifikationen des betreffenden Personenkreises wesentlich erleichtern dürfte.⁽¹⁶⁾ Die erworbene Berufserfahrung soll dabei stärker gewichtet und als gleichwertig bzw. zusätzlich anerkannt werden; ebenso soll dadurch die Rechtsstellung der Antragsteller gestärkt werden.

Aus **europäischer Sicht** ist der Abbau von Mobilitätshemmnissen und die Beseitigung von möglichen Diskriminierungen von Nicht-Inländern und insbesondere von EU-Staatsangehörigen prioritär. Der gemeinsame Markt umfasst nach den Verträgen auch einen gemeinsamen Arbeitsmarkt für abhängig oder selbständig Beschäftigte und für die Erbringung von Dienstleistungen. Seit einigen Jahren trat daneben die Realisierung einer europäischen Wissensgesellschaft in den Vordergrund, die durch eine verstärkte berufliche Mobilität entscheidend vorangetrieben werden soll.⁽¹⁷⁾ Dabei wird die Schwierigkeit, die in einem Mitgliedstaat erworbene Qualifikationen in einen an-

deren zu übertragen, als ein entscheidendes Hindernis für den Austausch, die Vernetzung und die Zusammenarbeit von Führungs- und Fachkräften bzw. Humanressourcen angesehen.⁽¹⁸⁾

Aus **Sicht des jeweiligen Mitgliedstaates** steht das Erfordernis im Vordergrund, den Arbeitsmarkt optimal mit geeigneten Fachkräften zu versorgen. Formliche Berufsqualifikationen bzw. Berufsabschlüsse belegen, dass die Kompetenz zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten effektiv vermittelt wurde. Sie gewährleisten somit bestimmte Standards in der Berufsausübung. Wichtige Akteure – staatliche Stellen, Sozialpartner, Kammern oder auch Berufsorganisationen – definieren in Wahrnehmung ihres öffentlich-rechtlichen Mandats die Anforderungen an die Kenntnisse und Fertigkeiten in dem entsprechenden Sektor und haben eine gewisse Regelungs- oder Prüfungsbefugnis. Zusätzlich kontrollieren sie die Qualität der Ausbildung durch die Anbieter und die Prüfungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie garantieren somit die Qualität der Ausbildung und die Qualifikation der Absolventinnen und Absolventen.

Aus **individueller Sicht** von EU-Bürgerinnen und -Bürgern, die von ihrem Recht auf Freizügigkeit Gebrauch machen wollen, besteht der Wunsch, die in ihrem Herkunftsland nach den dortigen Regelungen erworbene Berufsqualifikation im Aufnahmeland schnell und reibungslos anerkannt zu bekommen. Einem potenziellen Arbeitgeber soll darüber hinaus der Erwerb von Kompetenzen⁽¹⁹⁾ deutlich gemacht werden, die einem Berufsabschluss im Aufnahmeland (mindestens) vergleichbar sind.

Die Akzeptanz eines Anerkennungsverfahrens setzt voraus, dass Interessenkonflikte berücksichtigt werden.

Solche Interessenkonflikte können in Anlehnung an Zingel-Lang⁽²⁰⁾ sein:

- Machterhalt der Berufsverbände und Ausbildungsträger eines Bereichs; bzw.
- Protektion des entsprechenden Arbeitsmarktsegments;
- Minderwertigkeitskomplexe von Personen ohne Bildungsabschluss gegenüber denjenigen mit weiterführender Bildung;

⁽¹⁴⁾ Cedefop (2001): *Mobility in the European health sector*, a.a.O.

⁽¹⁵⁾ Sogenannte sektorale Richtlinien sind seit 1977 nach und nach verabschiedet und in geltendes Recht der Mitgliedstaaten umgesetzt worden. Die allgemeinen Richtlinien für Berufe im Hochschulbereich und im gehobenen bzw. höheren Berufsbildungsbereich wurden 1989 und 1992 vom Rat der EG verabschiedet (siehe Bibliographie).

⁽¹⁶⁾ Mit der jüngst verabschiedeten Richtlinie 2001/19/EG zur Änderung der Richtlinien 89/48/EWG und 92/51/EWG über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise und der Richtlinien 77/452/EWG... (der sektorspezifischen Richtlinien, der Autor)... über die Tätigkeiten der Krankenschwester und des Krankenpflegers, ..., des Zahnarztes, des Tierarztes, der Hebamme, ..., des Apothekers und des Arztes sind wesentliche Änderungen vorgesehen, insbesondere eine stärkere Berücksichtigung einschlägiger Berufserfahrung bei der Anerkennung und eine Stärkung der Rechtsposition der Antragsteller.

⁽¹⁷⁾ vgl. das Weißbuch der Europäischen Kommission (1995), S. 24 ff.

⁽¹⁸⁾ z. B. CEDEFOP-Info 2/2001, S.1

⁽¹⁹⁾ Kompetenzen werden hier als die für eine bestimmte Berufstätigkeit oder einen bestimmten Beruf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse verstanden

⁽²⁰⁾ a.a.O.



□ Überheblichkeit der Fachleute Qualifikationen gegenüber, die sie nicht ausreichend kennen und schätzen gelernt haben, und nicht zuletzt

□ das Preis-Leistungs-Verhältnis bezogen auf die Ausbildungskosten und -erträge, und zwar sowohl volkswirtschaftlich als auch betriebswirtschaftlich.

Im Bereich der allgemeinen Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung von Berufs- bzw. Hochschulabschlüssen besteht für die anwendende Verwaltung ein erheblicher Gestaltungsspielraum. Dies hat natürlich Vor- und Nachteile: Ein restriktives oder protektionistisches Verhalten ist genauso möglich wie ein liberale und pragmatische Gesichtspunkte in den Mittelpunkt stellendes, kundengerechtes Verhalten.

Die Umsetzung und Effektivität der rechtlichen Regelungen anhand der benannten Kriterien und angesichts ihrer beabsichtigten Auswirkungen wurde im Rahmen einer Magisterarbeit an der Verwaltungs-Fachhochschule Berlin bezogen auf die Gesundheitsfachberufe geprüft. Hier wird eine Aufklärung darüber versucht, welche Auswirkungen diese Verhaltensweisen der Verwaltung auf das Konzept der Mobilität haben, so wie es von der Europäischen Kommission vertreten wird. Die Autorin unterstreicht hierbei, dass die allgemeinen Richtlinien im Vergleich zu den sektoralen bzw. berufsspezifischen Richtlinien den Nachteil haben, dass sie den zuständigen Stellen kaum Hinweise zur effektiven Vergleichbarkeit der Ausbildung und der Berufsabschlüsse liefern, auf deren Grundlage eine rasche Entscheidung möglich wäre.⁽²¹⁾ Sie verweist quasi auf ein „Schwarzer-Peter-Spiel“, bei dem die Schuld für eine nicht sehr wirksame Umsetzung insbesondere der allgemeinen Richtlinien von den zuständigen Ebenen hin- und hergeschoben wird: Die EU gebe keine ausreichenden Entscheidungshilfen im Sinne von Übersichten bzw. Datenbanken zu vergleichbaren Ausbildungen und Abschlüssen, und die Mitgliedstaaten würden nicht immer entsprechende Informationen und Daten liefern mit der Begründung, dass die Entscheidung, ob Anerkennung, Kompensationsmaßnahme oder Ablehnung zu erfolgen habe, allein in der Zuständigkeit des entsprechenden Mit-

gliedstaates liege. Dies verweist auf eine mangelnde Effektivität zumindest der sog. allgemeinen Richtlinien.

Zur Zahl der Antragsteller für eine Anerkennung ihrer Diplome und sonstigen Befähigungsnachweise gab es im Jahre 1996 einen ausführlichen Bericht der Europäischen Kommission, Generaldirektion Binnenmarkt und Industriepolitik, an das Europäische Parlament, auf den wir zurückgreifen können. Die reale Zahl der mobilen Fachkräfte dürfte allerdings sehr viel höher sein als diejenige der Antragsteller. Auch sind hier nur die mittleren und gehobenen bzw. höheren Fach- und Führungskräfte ausgewiesen und nicht die Hilfs- und Fachkräfte für einfachere Berufstätigkeiten in der Pflege und in den Krankenhaus- bzw. privaten Diensten. Man kann also nicht unmittelbar auf den Umfang der Mobilität der einzelnen Berufsgruppen schließen, mittelbar erlauben die Angaben jedoch eine gewisse Extrapolation.

Diese Übersicht lässt vermuten, dass weniger Gesundheitsfachkräfte zwischen den EU-Staaten gewandert sind, als in die EU aus Drittstaaten eingewandert sind. Dies trifft nicht nur auf wenig Qualifizierte wie oben ausgeführt, sondern auch auf höher Qualifizierte, so z. B. Ärzte, zu.

In allen Sparten und in allen Mitgliedstaaten wurden zwischen 1993 und 1996 somit 53 182 Anträge auf Anerkennung gestellt. Darunter kamen 82 % oder 43 809 aus dem Gesundheitssektor und weniger als 18 % (in der Hauptsache Lehrer/innen) aus anderen Sektoren. 1997/98 gab es 13 522 Antragsteller, d. h. jedes Jahr seit 1993 waren es im Durchschnitt 11 117 (alle Sparten). Das Vereinigte Königreich, Deutschland und Frankreich waren die Länder mit den meisten Antragstellern aus anderen Ländern (nicht nur EU).

Die Analyse der Periode von 1993 bis 1996 zeigt, dass in 15,5 % der Fälle Kompensationsmaßnahmen notwendig waren (spezielle Probezeit bei 63 % und Prüfung bei 37 %). 1 781 Ablehnungen erfolgten, was einer Quote von 12 % entspricht.⁽²²⁾

Tabelle 2 gibt Hinweise über die Länder, die die meisten anerkannten Qualifikationen vorweisen, und über die Herkunftsländer.

⁽²¹⁾ Zingel-Lang, a.a.O.

⁽²²⁾ Cedefop (Mariann Skar) a.a.O. S. 44



Tabelle 1:

Zahl der Gesundheits-Fachkräfte als Antragsteller für eine Anerkennung von Befähigungsnachweisen in den Mitgliedstaaten der EU aufgrund von sektorspezifischen und allgemeinen Richtlinien sowie bilateralen Abkommen aus den EFTA-Staaten(*) und aus Drittstaaten von 1993 bis 1996

	1993-94	1995-96	insg.
Zahnärzte	425	921	1346
EFTA	25	7	32
Fachärzte		16	16
Ärzte	3545	5095	8640
EFTA	122	102	224
Fachärzte	476	1633	2109
EFTA	23	43	66
Dienstleistende Ärzte	283	309	592
bilaterale Abkommen	534	1577	2111
Drittstaatler	7217	7307	14524
Hebammen	326	319	645
EFTA	0	3	3
Krankenschwestern/-pfleger (allgemein)	3739	3470	7209
EFTA	7	59	66

Paramedizinisches Personal

*(inkl. sonstiger Gesundheits- und akademischer Berufe)(**)*

Homöopathen			25
Heilpraktiker			10
Orthopäden			1
Physiotherapeuten			1578
Psychologen/Physiotherapeuten			222
Röntgenologen			73
Krankenpflege: Lehrer/Ausbilder			153
Logopäden			303
Ernährungsberater			44
Berufskrankheitstherapeuten			188
Augenoptiker			163
Orthopädietechniker/-mechaniker			6
Hörgerätetechniker/-mechaniker/-in			6
Anerkannter (Mikro-)Biologe (m/w)			33
Anerkannter Chemiker			183
Labortechniker/-in			82
Zahntechniker/-in			32
Heilgymnastiker/-in			102
Masseur/-rin			30
Apotheker/-in	306	0	306
Drittstaatler	572	0	572
Apothekerkhelfer/innen			6
Sozialarbeiter/-pädagogen			120
Tierärzte	472	0	472
Tierarztklärung	147	0	147
bilaterale Abkommen	814	0	814
Drittstaatler	555	0	555
INSGESAMT	19 588	20 861	43 809

(*) EFTA: Europäische Freihandelszone, wurde Mitte der 90er Jahre aufgelöst und durch den EWR, den Europäischen Wirtschaftsraum, dem Norwegen, Island und Liechtenstein angehören, abgelöst, der u.a. in der Bildungszusammenarbeit sich den EU-Programmen angeschlossen hat.

(**) davon gehören je nach einzelstaatlichen Gepflogenheiten einige zur Gruppe der Fachärzte.



Die Länder, die die meisten Qualifikationen exportieren, sind ersichtlich aus Tabelle 3.

Die wichtigsten Bewegungen gehen aus der Tabelle 4 hervor.

Die vergleichsweise große Zahl von Fachkrankenpflegekräften, die zwischen Österreich, Spanien, Deutschland, Frankreich, Luxemburg und UK wandern, und die der Kinderpflegekräfte, die nach Österreich und Italien wandern, lassen sich erklären durch die Tatsache, dass viele dieser Fachkräfte in diesen Ländern ausgebildet wurden. Kinderpflegefachkräfte und Fachkrankenpfleger/innen wandern vorzugsweise in eine Richtung: von Deutschland nach Österreich. So die Physiotherapeutinnen (Heilgymnastiker/innen), die hauptsächlich von den Niederlanden nach Deutschland wandern. Geringere Anteile an Masseuren und Röntgenfachkräften sind nach Italien gegangen. Während der Berichterstattungsperiode von 1997 bis 1998 hat sich die 2. allgemeine Richtlinie bemerkbar gemacht. Es gab eine Steigerung um das Dreifache im Berichtszeitraum von 1997 bis 1998 bei den Berufen, die unter die Richtlinie 92/51/EWG fallen, insgesamt waren dies 4 603 Fälle.

Auf der Grundlage der Statistik können einige weitere Anmerkungen gemacht werden:

- Länder, die Qualifikationen exportieren, erhalten nur wenige zurück;
- Länder, die viele Anerkennungen aussprechen, exportieren wenig;
- Migration findet in relativ homogenen Regionen statt: der deutschsprachige Raum; die nordische (skandinavische) Region, Belgien/Luxemburg/Frankreich, Vereinigtes Königreich/Irland;
- es gibt in grenznahen Bereichen mehr Bewegungen.

Der Council for Professions Supplementary to Medicine (CPSM) des Vereinigten Königreichs erstellte Statistiken über registrierte Mitgliedschaften aus Übersee (wozu EU- und EWR-Länder gezählt werden), was gewisse Rückschlüsse auf die Migration in diesem Bereich zulässt.⁽²³⁾

Anerkennung von Diplomen nach Herkunftsländern insgesamt: 1995- 98(*)

Tabelle 2

Anerkennender Mitgliedstaat		Ursprungs-Mitgliedstaat
Norwegen	1 535	Schweden, Vereinigtes Königreich, Griechenland
Deutschland	1 589	Niederlande, Vereinigtes Königreich und Belgien
Luxemburg	283	Frankreich, Deutschland und Österreich
Spanien	229	Deutschland, Vereinigtes Königreich und Frankreich
Vereinigtes Königreich	279	Irland, Niederlande und Finnland
Österreich	255	Deutschland
Dänemark	137	Deutschland und Schweden
Italien	69	Deutschland
Frankreich	37	Belgien
Irland	36	Vereinigtes Königreich
Schweden	52	Finnland, Dänemark, Norwegen und Island
Niederlande	33	Deutschland und Belgien
Portugal	20	Frankreich und Spanien
Finnland	24	Schweden
Liechtenstein	18	Österreich und Deutschland
Belgien	7	Niederlande

(*) Quer durch alle Berufsbereiche

Quelle: Bericht über die Umsetzung der Richtlinie 92/51/EWG (Amtsblatt Nr. L 209 vom 24. Juli 1992, S. 25.) an den Rat und des Europäische Parlament

Obwohl das Vereinigte Königreich eines der Länder mit den größten Anteilen an Empfängern von Gesundheitsfachberufen ist, so beträgt der Anteil der EU/EWR-Ausländer doch auch hier mit 1 136 von 109 569 nur rund 1% der Beufsausübenden insgesamt.

Diese Daten betrafen Antragsteller aus dem Bereich der allgemeinen Richtlinien (von 1989 und 1992). Ärzte, Krankenschwestern bzw. -pfleger und Zahnärzte sind durch sektorspezifische Richtlinien erfasst, über deren Zahl geben die folgenden Übersichten Auskunft.

Deutschland hat seit 1986 keine Daten mehr geliefert. Es gibt scheinbar einen leichten Zuwachs an migrierenden Ärzten. Allerdings: nur ungefähr 1,7 pro 1 000 Ärzte erhalten danach eine Anerkennung in einem anderen Mitgliedstaat.

Für die Krankenpflege haben wir ebenfalls Hinweise.

⁽²³⁾ Council for Professions Supplementary to Medicine (CPSM). *Quality assurance procedures and their context for the boards and council at C.P.S.M. covering the professions of: Art Therapists, Chiropodists, Dieticians, Medical laboratory Scientific Officers, Occupational Therapists, Orthopedists, Physiotherapists, Prosthetics and Radiographers.*



Tabelle 3

„Ausfuhr“ von Diplomen - nach Ländern - 1997-98

Diplome exportierende Mitgliedstaaten

Nach:

Schweden:	701	Norwegen: 620, Dänemark: 30 Finnland: 15 und Vereinigtes Königreich: 13
Vereinigtes Königreich:	580	Norwegen: 460, Deutschland: 54 Spanien: 32, Irland: 21
Niederlande:	574	Deutschland: 504, UK: 36, Spanien: 12
Deutschland:	307	Spanien 75, Österreich: 68, Luxemburg: 37, Italien: 32 Norwegen: 34, Dänemark: 27
Frankreich:	277	Luxemburg: 206, Spanien: 38, Deutschland: 10
Dänemark:	142	Norwegen: 86, Deutschland: 27, Spanien: 18
Spanien:	136	Norwegen: 98, Deutschland: 14, UK: 11
Österreich:	131	Norwegen: 51, Deutschland 42, Luxemburg: 24
Belgien:	124	Deutschland: 53, Frankreich: 35 Luxemburg: 11, Spanien: 10
Griechenland:	111	Norwegen: 93, Deutschland: 7
Finnland:	101	Norwegen: 35, Schweden: 22, Vereinigtes Königreich: 22
Irland:	89	UK: 77, Norwegen: 18
Island:	52	Deutschland: 35, Norwegen: 16
Italien:	47	Spanien: 22, Deutschland: 13
Portugal:	28	Deutschland: 12, Norwegen: 8
Luxemburg:	14	Deutschland: 13
Norwegen:	7	Deutschland
Lichtenstein:	4	Deutschland

Quelle: Report a.a.O.

Tabelle 4

Mobilität von Gesundheitsfachkräften

- Bedeutende Gesundheitsfachberufe, deren Anerkennung unter die Richtlinie 92/51/EWG fällt
- Physiotherapeuten (nach Deutschland wandernd)
- Fach-Krankenschwestern/-pfleger (nach Österreich, Spanien, Deutschland, Frankreich, Luxemburg und UK wandernd)
- Augenoptiker (nach Frankreich)
- Zahnhygienefachkräfte (nach UK) und Zahntechniker/innen (nach Portugal)
- Masseur (nach Italien)
- Kinderpflegefachkräfte (nach Österreich und Italien wandernd)

Quelle: Report a.a.O.



Die Mobilität der Krankenpflegeberufe scheint danach relativ stabil zu sein. Im Zuge der Erweiterung der EU gab es allerdings eine Zunahme.

Ein ähnliches Bild wie bei den Allgemeinärzten ergibt sich bei den Zahnärzten, hier ist eine Zunahme insbesondere aus dem Vereinigten Königreich und aus Spanien zu vermelden.

Im Gesundheitssektor dürfte es allerdings eine stärkere Wanderung geben, als durch diese Daten ausgedrückt wird. Grenznahe Mobilität wurde zum Beispiel nicht genau erfasst. Auch ist nicht bekannt, inwieweit die Arbeitgeber immer auf den Nachweis einer förmlichen Anerkennung bestehen. Wenn sie vorher schon Graduierte von anerkannten Ausbildungsstätten eingestellt haben, mögen sie auf einen solchen Nachweis im Einzelfall verzichten. Darüber hinaus sind die Verfahren zur Anerkennung im öffentlichen und privaten Bereich vielfach unterschiedlich.

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Mobilität von EU-Arbeitskräften ist nicht, wie nach der Einführung des Binnenmarktes 1993 erwartet, wesentlich angestiegen. Allerdings sind die Anteile der EU-Ausländer, wie gezeigt, in den einzelnen Ländern höchst unterschiedlich. Während die Quantitäten der Wanderungen stagnieren, ändert sich jedoch die Qualität. Migration ist nicht mehr vorwiegend Emigration. Es gibt inzwischen eine sogenannte fließende Migration, die durch die Wanderung in das eine Land, die Weiterwanderung in das nächste und/oder Rückwanderung gekennzeichnet ist. Die Komplexität und Vielfalt nimmt zu angesichts des Entstehens einer sog. Mosaik-Gesellschaft⁽²⁴⁾: Die Menschen leben länger und in besserer Gesundheit, bedürfen einer effektiven Pflege und medizinischen Betreuung bzw. allgemeiner Unterstützung, sie leben und arbeiten an unterschiedlichen Orten, auch grenzüberschreitend. Gleichzeitig nimmt die Geschwindigkeit und Komplexität des Wandels bei wachsenden Unsicherheiten im Allgemeinbefinden zu. Die Entfernungen schrumpfen durch moderne Kommunikations- und Verkehrsmittel bzw. transnationale Netze. Kinder- und Altenpflege

Der Anteil ausländischer Fachkräfte unter den „UK professions supplementary to medicine,“ 1999.

Tabelle 5

Berufe	EU/EWR	UK	Übersee	Total
Orthopädiefachkräfte	6	1 244	18	1 262
Kunsttherapeuten	31	1 390	57	1 447
Prothesenmacher/ Orthopädienschuhmacher	21	676	34	710
Physiotherapeuten	513	28 811	2325	31 138
Berufs-/Arbeitstherapeuten	119	19 985	874	20 859
Röntgenfachkräfte	198	19 314	523	19 837
Diätberater	134	4 512	338	4 850
Medizinisch-technische Fachkräfte	56	20 903	280	21 183
Chiropraxisten	58	8 139	144	8 283

werden wichtiger, ebenso wie sonstige personengebundene Dienstleistungen (Wäsche, Reinigung, Haushaltsführung und Gartenarbeit), auch aus Gründen zunehmender Mobilität der Berufstätigen (ohne dass sie notwendigerweise den Hauptwohnsitz ändern). Viele neue Beschäftigungen entstehen, darunter auch weiterhin prekäre und informelle Beschäftigungen mit zum Teil wenig qualifizierten Arbeitskräften. Währenddessen dürfte allerdings auch im Gesundheitswesen die Mobilität der höher und hoch Qualifizierten zunehmen, was sich z. B. in Deutschland durch die Anwerbung von Fachkräften aus Mittel- und Osteuropa schon abzeichnet. Eine zunehmende Polarisierung zwischen den höher Qualifizierten und den wenig Qualifizierten dürfte die Folge auch in Bezug auf die Mobilität sein, wobei deren Kosten und der entsprechende allgemeine Aufwand an Zeit und Anstrengung ebenfalls eher zunimmt.

Migrations- und Mobilitätsfragen werden zunehmend unter dem Aspekt des Wettbewerbs um qualifizierte und hoch qualifizierte Fachkräfte nicht nur in den IKT-Berufen, sondern auch in Berufen des Gesundheitswesens gesehen. Ein *brain-drain* z. B. von Ost- nach Westeuropa zeichnet sich ab mit möglicherweise negativen Folgen für die Herkunftsländer, was deren Entwicklungschancen betrifft.⁽²⁵⁾

⁽²⁴⁾ Ducatel, Ken und Burgelman, Jean-Claude (1999): *Employment Map, The futures project. Gemeinsame Forschungsstelle der Europäischen Kommission (IPTS); Seville, 1999, S. 43*

⁽²⁵⁾ Vgl. die Ergebnisse des gemeinsamen Projekts von Cedefop und Europäischer Stiftung für Berufsbildung über Szenarien und Strategien für die Berufs- und Weiterbildung.



Tabelle 6

Zahl der Ärzte, die ihre Anerkennung zur Berufsausübung in einem anderen Land erhielten als in dem, wo sie ihre erste Qualifikation erwarben, zwischen 1981 und 1997.

	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	Total
1981	13	5	478	129		52	57	17	12	93					546	1402
1983	19	9	1018	402		75	35	20	7	45					567	2197
1984	36	7	989	346		62	34	23	5	54					302	1858
1985	31			D	F	64	30	21	8	53					332	918
1986	67	6	749	332	49	114	32	23	7	76		15			445	1915
1987	102	14		290	154	129	25	51	11	92		31			995	1894
1988	129	16		311	54	157	19	52	11	73		64			1309	2195
1990	153	14		256	64	117	43	68	10	57		26			1020	1828
1991	182	10		205	51	136	40	79	3	64		26			956	1752
1993	149	24						58	18	89					1157	1495
1995	126	48		101				59	48	60	107		20	71	1796	2436
1996		108				1881		40		76	75			57		2237
1997	149	73		92	203		73	81		161	74		69	80	1908	2963

Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, GD Binnenmarkt und Industriepolitik; statistical tables relating to the migration of doctors: 1981, 1983-88, 1990-91, 1993, 1995-97.

Tabelle 7

Krankenpflegefachkräfte (allgemein), die ihre Anerkennung zur Berufsausübung in einem anderen Land, als in dem ihrer ersten Qualifikation erhalten haben. 1981-97.

	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	Total
1981	80	9	132	2		147	535	44	64	63					239	1315
1983	66	10	178	3		278		35	65	56					355	1046
1984	49	12	35	4		329	150	38	71	81					606	1375
1985	41	13	132	5		205		41	101	79					674	1291
1986	74	14	66	8	30	190		31	107	64		3			530	1117
1987	59	8		2	61	188	121	42	129	136		19			1002	1767
1988	48	12		4	54	182	202	51	134	52		64			586	1389
1990	50	18		7	45	293		66	193	92		23			761	1548
1991	61	8		10		1481	534	84	154	134		29			627	3122
1993	77	17		7		410		75	200	70		29			438	1323
1995	58	48		13			590	25		104	108	43	4	40	756	1789
1996		31						42		301	74	40		26	1041	1555
1997	55	30		11	81	186		37		200			5	44	1171	1820

Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, GD Binnenmarkt und Industriepolitik; statistical tables relating to nurses responsible for general care: 1981, 1983-88, 1990-91, 1993, 1995-97.

Zu dem sog. *social divide* bei den Arbeitsbedingungen und Vergütungen zwischen den unterschiedlich Qualifizierten kommt in jüngerer Zeit der sog. *digital divide* beim Zugang zu Information und Kommunikation. Die umfassende Professionalisierung der personengebundenen Dienstleistungen, ihre Effizienzsteigerung und Kundenorientierung müssen mit der anstehenden und propagierten Neuorganisation des Gesundheitswesens einhergehen. Neue Qualifizierungswege müssen geöffnet und neue bzw. erneuerte Berufsprofile als Maßstab für eine bessere Ausbildung entwickelt werden. Hierbei kann

man durchaus von der Erfahrung in den verschiedenen Ländern lernen: Die Niederlande, Frankreich und teilweise das Vereinigte Königreich bieten lehrreiche Beispiele, zumindest in einigen Segmenten. Die zwar nicht enorm, aber insgesamt jedoch zunehmende Mobilität der Gesundheitsfachkräfte, die in Zukunft weiter erleichtert werden dürfte, mag ihren Teil zu diesem Erfahrungsaustausch beitragen. Die wesentlichen Mobilitätsbarrieren dürften uns jedoch noch eine Weile begleiten:

□ Sprachbarrieren,

(26) Vgl. das jüngste Eurobarometer zur Einstellung der Jugend in EU-Europa.



- ❑ Barrieren, die in der Unterschiedlichkeit der Sozialversicherungssysteme begründet sind,
- ❑ kulturelle Barrieren,
- ❑ Lebens-, Wohnungs- bzw. Ausbildungsbedingungen für Kinder,
- ❑ Beschäftigungsperspektiven allgemein.

Eine festzustellende, ganz allgemein gestiegene Bereitschaft zur Mobilität⁽²⁶⁾ entspricht noch nicht deren Realisierung. Es gibt noch zu viele Informations- und Kommunikationslücken, die zwar wesentlich, aber nicht nur sprachlich bedingt sind. Sie liegen auf individueller Ebene, auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene. Letztere kann nur beschränkt fördernd eingreifen. Die Institutionen der Mitgliedstaaten müssen stärker zusammenarbeiten und sich austauschen, Partnerschaften eingehen und ihre Fachkenntnisse und ihr Personal austauschen. Nur dann kann auf Dauer eine stärkere Integration der Arbeitsmärkte erfolgen. Eine formale Abschottung ist zwar immer weniger festzustellen, aber sie ist vielfach, zumindest in den Köpfen, noch vorhanden.

Die Transparenz der Systeme und eine gewisse Angleichung der institutionellen,

betrieblichen und nationalen Rahmenbedingungen bleiben noch herzustellen. Das vom Cedefop und der Europäischen Kommission eingerichtete Forum zur Transparenz von Berufsqualifikationen hat einige Aktionsvorschläge gemacht, die derzeit umgesetzt werden (vgl. Aktionsplan von 2001). Es wird seine Tätigkeit auf das Gebiet der Anerkennung nicht-formalen Lernens ausweiten. Referenz- und Informationszentren sind im Aufbau begriffen, damit die Bürgerinnen und Bürger sich über ihre Rechte und Pflichten bei beabsichtigter oder realisierter Mobilität besser informieren können. Ausbildungsnachweise sollen transparenter gestaltet und Zeugniserläuterungen in den meisten Amtssprachen bereitgestellt werden. Verbindliche, zielgerechte, bürgernahe und zuverlässige Information ist ein knappes Gut, und dies trotz der immer wirksameren Verbreitung von Informationen allgemein in Zeiten des Internet, der Mobiltelefone und der E-Mail. Zur Unterstützung der Entwicklung europäischer (offener) Arbeitsmärkte und zur effektiveren Umsetzung insbesondere der allgemeinen Richtlinien zur Anerkennung bedarf es noch großer und vor allem ergebnisorientierter Informationsanstrengungen, die viel näher an die Bürgerinnen und Bürger herangebracht und laufend verifiziert und aktualisiert werden müssen.



Bibliographie

- Appleyard, Reginald. *International migration: challenge for the nineties*. Geneva International Organization for Migration, 1991
- Cedefop: *Mobility in the European health sector*, (Mariann Skar, Cedefop Panorama), Luxemburg, 2001
- CEDEFOP Info Nr. 2/2001
- Sellin, B. et al. *Szenarien und Strategien für Berufsbildung und lebenslanges Lernen (LLL) in Europa. Ergebnisse und Folgerungen für die Politik und Praxis aus dem gemeinsamen Cedefop/ETF-Forschungsvorhaben (1998-2001)*, Thessaloniki/Luxemburg, 2002
- Europäische Kommission. *Die jungen Europäer im Jahre 2001: Ergebnisse einer europäischen Umfrage*. Brüssel, 2001
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, GD Binnenmarkt und Industriepolitik; *statistical tables relating to nurses responsible for general care: 1981, 1983-88, 1990-91, 1993, 1995-97*
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, GD Binnenmarkt und Industriepolitik; *statistical tables relating to the migration of doctors: 1981, 1983-88, 1990-91, 1993, 1995-97*
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. *Gegenseitige Anerkennung im Zusammenhang mit den Folgemaßnahmen zum Aktionsplan für den gemeinsamen Binnenmarkt* Brüssel, 16. Juni 1999
- Richtlinie 77/452/EWG des Rates vom 27. Juni 1977 über die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise der Krankenschwester und des Krankenpflegers, die für die allgemeine Pflege verantwortlich sind, und über Maßnahmen zur Erleichterung der tatsächlichen Ausübung des Niederlassungsrechts und des Rechts auf freien Dienstleistungsverkehr. Amtsblatt Nr. L 176 vom 15.7.1977, S. 1-7
- Richtlinie 78/686/EWG des Rates vom 25. Juni 1978 für die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise des Zahnarztes und für Maßnahmen zur Erleichterung der tatsächlichen Ausübung des Niederlassungsrechts und des Rechts auf freien Dienstleistungsverkehr. Amtsblatt Nr. L 233 vom 24.8.1978, S. 1-9
- Richtlinie 80/154/EWG des Rates vom 21. Januar 1980 über die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise für Hebammen und über Maßnahmen zur Erleichterung der tatsächlichen Ausübung des Niederlassungsrechts und des Rechts auf freien Dienstleistungsverkehr. Amtsblatt Nr. L 33 vom 11.2.1980, S. 1-7
- Richtlinie 85/433/EWG des Rates vom 16. September 1985 über die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise des Apothekers und über Maßnahmen zur Erleichterung der tatsächlichen Ausübung des Niederlassungsrechts für bestimmte pharmazeutische Tätigkeiten. Amtsblatt Nr. L 53 vom 24.9.1985, S. 37-42
- Richtlinie 89/594/EWG des Rates vom 30. Oktober 1989 zur Änderung der Richtlinien 75/362/EWG, 77/452/EWG, 78/686/EWG, 78/1026/EWG und 80/154/EWG für die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise des Arztes, der Krankenschwester und des Krankenpflegers, die für die allgemeine Pflege verantwortlich sind, des Zahnarztes, des Tierarztes und der Hebamme sowie der Richtlinien 75/363/EWG, 78/1027/EWG und 80/155/EWG zur Koordinierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften für die Tätigkeiten des Arztes, des Tierarztes und der Hebamme. Amtsblatt Nr. L 341 vom 23.11.1989, S. 19-29
- Richtlinie 89/595/EWG des Rates vom 10. Oktober 1989 zur Änderung der Richtlinie 77/452/EWG über die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise der Krankenschwester und des Krankenpflegers, die für die allgemeine Pflege verantwortlich sind, und über Maßnahmen zur Erleichterung der tatsächlichen Ausübung des Niederlassungsrechts und des Rechts auf freien Dienstleistungsverkehr sowie der Richtlinie 77/453/EWG zur Koordinierung der Rechts- und Krankenpflegers, die für die allgemeine Pflege verantwortlich sind. Amtsblatt Nr. L 341 vom 23/11/1989 S. 0030 - 0032
- Richtlinie 93/16/EWG des Rates vom 5. April 1993 zur Erleichterung der Freizügigkeit für Ärzte und zur gegenseitigen Anerkennung ihrer Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise. Amtsblatt Nr. L 165 vom 7.7.1993, S. 1-24
- Council for Professions Supplementary to Medicine (CPSM). *Quality assurance procedures and their context for the boards and council at C.P.S.M. covering the professions of: Art Therapists, Chiropractists, Dieticians, Medical laboratory Scientific Officers, Occupational Therapists, Orthopists, Physiotherapists, Prosthetics and Radiographers.*
- Ducatel, Ken; Burgelman, Jean Claude: *Employment Map, The futures project*, Gemeinsame Forschungsstelle der Europäischen Kommission (IPTS), Sevilla, 1999
- Europäische Kommission: *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg, 1995
- Europäische Kommission: *Neue europäische Arbeitsmärkte: offen und zugänglich für alle*. Mitteilung an den Rat (KOM (2001) 116 endgültig), 2001
- Richtlinie 2001/19/EG des Rates zur Änderung der Richtlinien 89/48/EWG und 92/51 EWG über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise und der Richtlinien 77/452/EWG..., 2001
- Europäische Kommission/Eurostat: *Die Hauptmuster der internationalen Zuwanderung in die EU- und EFTA-Länder*, Luxemburg, 2000
- Europäische Kommission. *Your Social Security Rights when moving within the European Union*. Administrative Commission of the European Communities on social security for migrant workers, Brüssel, Luxemburg, 1996
- Europäische Kommission. Richtlinie 89/48/EEC, Artikel 11 Reports, Member States Report 1991-92
- Europäische Kommission. Richtlinie 89/48/EEC, Artikel 11 Reports, Member States Report 1993-94
- Europäische Kommission. *Bericht der hochrangigen Arbeitsgruppe zu Fragen der Freizügigkeit unter dem Vorsitz von Frau Simone Veil*, der Kommission am 18. März 1997 vorgelegt
- Europäische Kommission. *Bericht der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat über den Stand der Anwendung der allgemeinen Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome*. Brüssel, 1996
- Europäische Kommission. *Bericht der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament über die Anwendung der Richtlinie 92/51/EWG in Übereinstimmung mit Artikel 18 der Richtlinie 92/51/EWG*, 1999
- Europäische Kommission. Leitfaden für die allgemeine Regelung zur Anerkennung der beruflichen Befähigungsnachweise. GD XV/E/8417/94-DE, Brüssel, 1994
- Europäische Kommission, GD XV. *Child care professions. Member States' replies to Commission questionnaire*. XV/D4/8476/98/-EN, Brüssel, 1998
- Europäische Kommission, GDI XV. *Psychologists, psychotherapists and related professions. Member States' replies to Commission questionnaire*. XV/E/9926/3/95-EN, Brüssel, 1998
- Richtlinie 2001/19/EG des Rates zur Änderung der Richtlinien 89/48/EWG und 92/51 EWG über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise und der Richtlinien 77/452/EWG...
- Fisher, Peter A.; Straubhaar, Thomas. *Migration and Economic Integration in the Nordic Common Labour Market, Anniversary Issue: 40 years of the Nordic Common Labour Market*. Nordic Council of Ministers, Kopenhagen., 1996
- IAO. *Some growing employment problems in Europe*, Genf, 1973
- Kosinski, L. *The population of Europe*, London: Longman, 1970
- Landenberger, Margarete. *Professionalisierungspfade der Pflege in Europa, in: Lebenslanges Lernen, Expertisen zu Lebenslangem Lernen - Lebensarbeitszeiten - Lebensweiterbildungskonten*, Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Nr. 44, Berlin, 2001
- Werner, Heinz. *Mobility of workers in the European Union*. Nürnberg, 1996
- Zingel-Lang, Elke. *Die europaweite Anerkennung von beruflicher Qualifikation - Das Beispiel der Gesundheitsfachberufe*, Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades eines Master of European Administration an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin, 2001



Ein niedriges Bildungsniveau in Europa: ein Risikofaktor



**Pascaline
Descy**
Cedefop

Dieser Beitrag will mittels einiger Indikatoren, die auf der Grundlage von Daten aus der Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Gemeinschaft (Cedefop, Europäische Kommission, Eurostat, 2001; Eurostat, Datenbank Newcronos, 2001) errechnet wurden, die Lage von Personen mit geringem Bildungsniveau⁽¹⁾ in Europa beschreiben. Diese Beschreibung erfolgt unter Zuhilfenahme einiger Indikatoren, die sich auf das Kompetenzniveau im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeit im weiteren Sinne (Literalität) beziehen (welche dem International Adult Literacy Survey [IALS], einer internationalen Untersuchung der Literalität von Erwachsenen, entnommen wurden; OECD und Statistics Canada, 2000). Nach einer Darstellung der Entwicklung des Bildungs- und Kompetenzniveaus in Europa werden diese beiden Quellen herangezogen, um nacheinander zu beleuchten, inwieweit sich das Bildungsniveau und das Kompetenzniveau im Bereich der Literalität auf den Übergang zwischen Bildungssystem und Erwerbsleben, auf die Beschäftigungssituation, auf die Arbeitslosigkeit und auf den Zugang zur Weiterbildung auswirken. Damit soll das Phänomen der selektiven Ausgrenzung von Gruppen mit einem niedrigen Bildungs- und Kompetenzniveau belegt werden.

In den Wissensgesellschaften geforderte Kompetenzen

Es ist längst bekannt, dass das Bildungsniveau unserer Bevölkerungen steigt. Innerhalb einer Generation ist der Anteil der Personen in der Europäischen Union, die nicht die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, von knapp 50% auf unter ein Drittel zurückgegangen (Grafik 1, Tabelle 1). Unter den heute 30- bis 34-Jährigen ver-

fügt jeder zweite über einen Abschluss der Sekundarstufe II und jeder vierte über einen Hochschulabschluss. Dies ist eine begrüßenswerte Entwicklung. Und so bildet sich auch in Europa der Konsens heraus, dass ein Abschluss der Sekundarstufe II das Mindestbildungsniveau für einen guten Start ins Erwerbsleben sowie für die Bewältigung der steigenden Anforderungen in den Wissensgesellschaften darstellt.

**Tabelle 1:
Bildungsniveau
der 25- bis 59-Jährigen
in der Europäischen
Union in Tausend, 2000**

ISCED 0-2	ISCED 3	ISCED 5-7
59 852	75 546	38 372

Quelle: EFT, Eurostat, Newcronos, 2000.

Diese allgemeine Auffassung wird durch die Ergebnisse des International Adult Literacy Survey (OECD und Statistics Canada, 2000) bestätigt. Diese Untersuchung legt auf der Grundlage von Tests ein Kompetenzminimum für das Lesen fest (Literalitätsniveau 3), welches Voraussetzung zur Bewältigung des Alltagslebens und von Arbeitssituationen in den entwickelten Gesellschaften ist. Bei Betrachtung der Grafik 2 ist festzustellen, dass Personen, die nicht über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, dieses Kompetenzminimum im Durchschnitt nicht erreichen (oder, in Deutschland und Schweden, nur knapp). Hingegen verfügen in allen Ländern der Europäischen Union, die an der IALS-Untersuchung teilgenommen haben, Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II im Durchschnitt über das Literalitätsniveau 3 und damit über das Kompetenzminimum, das Voraussetzung

Auf dem europäischen Arbeitsmarkt sind Veränderungen im Bereich des Angebots und der Nachfrage nach Kompetenzen zu beobachten, und die Richtung dieser Veränderungen wirkt sich keinesfalls günstig für Personen mit niedrigem Bildungsniveau aus. Nun umfasst diese Gruppe aber etwa ein Drittel der Bevölkerung zwischen 29 und 59 Jahren in der Europäischen Union (das heißt, 59 582 000 Personen, was der französischen Gesamtbevölkerung entspricht), woraus sich eine besonders besorgniserregende Situation ergibt. In diesem Beitrag versuchen wir mittels einer Reihe statistischer Indikatoren, die durch jüngste Erhebungen und Analysen gewonnen wurden, die Arbeitsmarktsituation von Personen zu beleuchten, die nicht über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen. Dabei berücksichtigen wir insbesondere die Phase der beruflichen Eingliederung und wir beschreiben die Situation dieser Gruppe im Hinblick auf das lebenslange Lernen. Abschließend stellen wir einige Überlegungen in Bezug auf mögliche Maßnahmen an.

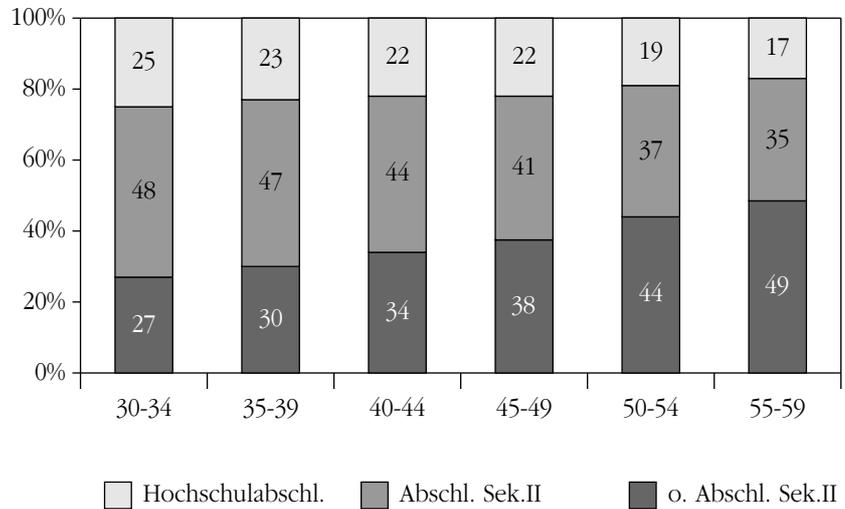
⁽¹⁾ In diesem Beitrag bezieht sich der Begriff „Bildungsniveau“ auf die in der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED, 1976) definierten Niveaus. Wir unterscheiden hier drei Bildungsniveaus: ISCED 0-2, womit ein Bildungsniveau bis hin zur Sekundarstufe I gemeint ist; ISCED 3, womit das der Sekundarstufe II entsprechende Niveau gemeint ist; ISCED 5-7, womit das Hochschulniveau gemeint ist.

Es sei darauf hingewiesen, dass die Kategorien ISCED 0-2 und ISCED 5-7 sehr weit gefasst sind. ISCED 0-2 umfasst die Bildungsniveaus von der Vorschule (ISCED 0) bis zur Sekundarstufe I (ISCED 2), während die Spannweite von ISCED 5-7 vom nicht-universitären Hochschulbereich (ISCED 5) bis zum post-universitären Bereich (ISCED7) reicht.



Grafik 1:

Bevölkerung aufgeschlüsselt nach Bildungsniveau und Alter, EU-15, 2000, %



Quelle: ECFT, 2000.

Kasten 1:

International Adult Literacy Survey (IALS)

Der International Adult Literacy Survey definiert drei Bereiche der Literalität: Verständnis von Prosatexten (*prose literacy*, z.B. Zeitungsartikel, Romane, Broschüren und Lehrbücher), Verständnis schematischer Texte (*document literacy*, z.B. Stellenanzeigen, Gehaltsabrechnungen, Fahrpläne), Verständnis von Texten, die Rechenoperationen beinhalten (*quantitative literacy*, z.B. Scheckbücher, Rechnungen, Auftragscheine, Berechnung der Zinsen für ein Darlehen oder eine Investition). Für jeden dieser Bereiche werden fünf Literalitätsniveaus definiert:

Niveau 1: niedriges Kompetenzniveau (z.B. Unfähigkeit, anhand von im Beipackzettel enthaltenen Informationen die Dosierung eines Medikaments für ein Kind zu bestimmen);

Niveau 2: Kompetenzniveau, das den Umgang mit einfachem, klar formuliertem Material ermöglicht, welches keine zu komplexen Aufgaben beinhaltet. Dieses Kompetenzniveau ist niedrig, aber dennoch höher als das Niveau 1. Die betreffenden Personen können lesen, aber aufgrund ihres Kompetenzniveaus fällt ihnen die Bewältigung neuer Anforderungen schwer;

Niveau 3: erforderliches Minimum zur Bewältigung der Anforderungen des Alltagslebens und von Arbeitssituationen in den entwickelten Gesellschaften. Es beinhaltet die Fähigkeit, mehrere Informationsquellen zu verarbeiten und komplexe Probleme zu lösen. Dieses Niveau entspricht mehr oder weniger dem Kompetenzniveau, welches Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe und für die Aufnahme eines Hochschulstudiums ist;

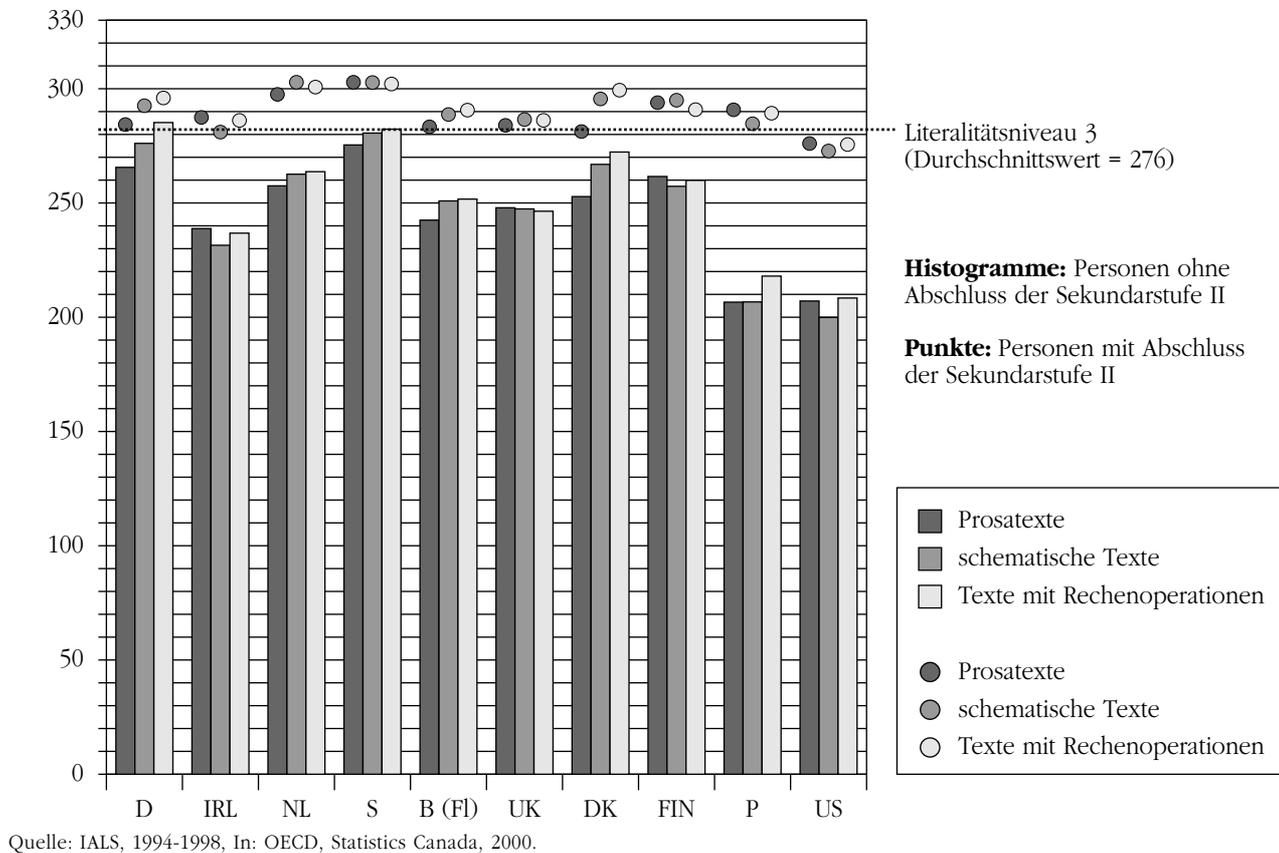
Niveau 4 und 5: Kompetenz zur Informationsverarbeitung auf hohem Niveau.

Quelle: OECD und Statistics Canada, 2000.



Grafik 2:

Durchschnittliche Testergebnisse für das Literalitätsniveau aufgeschlüsselt nach Bildungsniveau, 16- bis 65-jährige Personen, 1994-1998



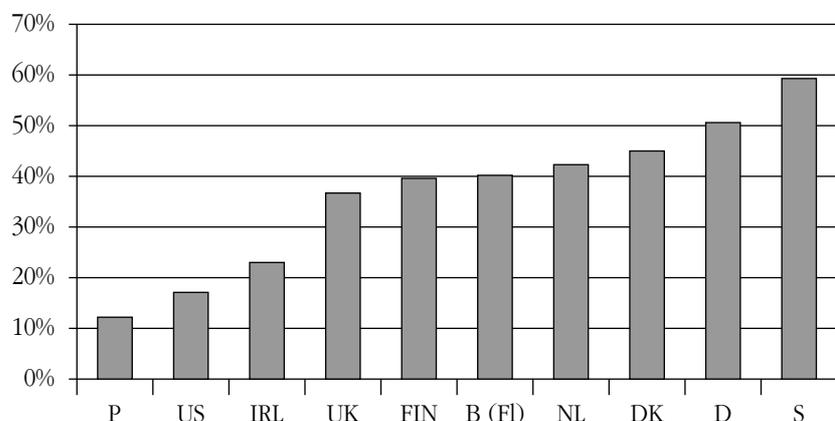
für die Bewältigung der Anforderungen in unseren Gesellschaften ist.

Diese Ergebnisse finden sich bestätigt, wenn man den Prozentsatz der Bevölkerung untersucht, der ohne Abschluss der Sekundarstufe II beim Verständnis schematischer Texte zumindest das Niveau 3 erreicht (Grafik 3). Trotz der sehr unterschiedlichen Situationen in den einzelnen Ländern kann in den meisten Fällen über die Hälfte der betreffenden Personen zwar lesen, hat jedoch Schwierigkeiten, diese Kompetenz in komplexen und/oder neuen Situationen einzusetzen (laut der Definition der Literalitätsniveaus 3 und 4/5 des IALS, siehe Kasten 1).

Inwiefern sind diese Unterschiede im Bildungs- und Kompetenzniveau für den Zugang zu Arbeitsplätzen, für das Risiko, arbeitslos zu werden, und für die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen von Bedeutung? Genau dieser Frage will dieser Beitrag nachgehen.

Grafik 3:

Personen ohne Abschluss der Sekundarstufe II mit den Literalitätsniveaus 3 und 4/5 bei schematischen Texten 16-65-jährige Personen, %





Berufliche Eingliederung gering qualifizierter Jugendlicher

Trotz des allgemeinen Anstiegs des Bildungsniveaus erwirbt eine beträchtliche Zahl von Jugendlichen keinen Abschluss der Sekundarstufe II. Im Jahr 2000 verfügte in der Europäischen Union jeder fünfte Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren (18%) bestenfalls über einen Abschluss der Sekundarstufe I (ISCED 0-2). Allerdings verbergen sich hinter diesem europäischen Durchschnitt drastische Unterschiede zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten, da dieser Prozentsatz zwischen 8% in Schweden und 43% in Portugal schwankt.⁽²⁾

Laut der TIMSS-Studie⁽³⁾, die die Kompetenzen jugendlicher Schulabgänger ohne Abschluss der Sekundarstufe II in Mathematik und Naturwissenschaften bewertet, verfügen diese Jugendlichen nur mit geringer Wahrscheinlichkeit über ein Kompetenzniveau im Rechnen (*numeracy*), das nicht nur zur Sicherstellung ihrer Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch zur Aktualisierung ihrer Qualifikationen während ihres Berufslebens ausreicht (McIntosh und Steedman, 1999).

Was das Literalitätsniveau (Tabelle 1) betrifft, so ist Folgendes festzustellen: Obwohl die allgemeine Verbesserung des Bildungsniveaus offenbar generell das Kompetenzniveau von Jugendlichen (16-25 Jahre) im Vergleich zur vorausgehen-

den Generation (46-55 Jahre) erhöht hat, scheint es, dass in den untersuchten Ländern ein beträchtlicher Prozentsatz der Jugendlichen das Niveau 3 nicht erreicht⁽⁴⁾ (jeder fünfte Jugendliche in Schweden und den Niederlanden und jeder zweite Jugendliche in Irland). Sie sind daher theoretisch nicht darauf vorbereitet, den Anforderungen des täglichen Lebens in den entwickelten Gesellschaften gerecht zu werden.

Wie verläuft die Phase der beruflichen Eingliederung bei Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau (ISCED 0-2)? Betrachtet man die Situation von Jugendlichen mit weniger als 5 Jahren Arbeitsmarkterfahrung (*juniors*) im Hinblick auf den Aspekt Erwerbslosigkeit (Grafik 4), dann erkennt man rasch, dass der Übergang zwischen Bildungssystem und Erwerbsleben für Jugendliche mit einem ISCED-Niveau 0-2 schwieriger ist, was auch für Länder gilt, in denen sich die berufliche Eingliederung insgesamt leichter zu vollziehen scheint (die Länder, in denen die „*juniors*“ im Durchschnitt nicht so stark gegenüber Erwachsenen mit über 15 Jahren Arbeitsmarkterfahrung benachteiligt sind, sind folgende: Dänemark, Niederlande, Österreich, Deutschland). In fast allen Ländern der Europäischen Union (mit Ausnahme von Griechenland, Italien und Portugal) findet sich bei Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau bei ihrem Eintritt ins Erwerbsleben eine (deutlich) höhere Arbeitslosenquote als bei Jugendlichen, die ihre Ausbildung fortgesetzt und höhere Bildungsabschlüsse erworben haben.

Erwähnt werden sollte auch, dass die Arbeitsmarktsituation dieser Jugendlichen schwierig bleibt, obwohl sich diese Alterskohorte verkleinert und damit der relative Konkurrenzdruck abnehmen müsste.

Ebenso verdeutlichen die Übergänge zu Arbeitslosigkeit und Beschäftigung (unter Berücksichtigung der beruflichen Situation im vorangehenden Jahr), dass Jugendliche ohne Abschluss der Sekundarstufe II größere Schwierigkeiten haben. Wenn sie in den Arbeitsmarkt einsteigen (bis 5 Jahre Berufserfahrung), sind Jugendliche mit einem der ISCED 0-2 entsprechenden Bildungsniveau nicht nur stärker von Arbeitslosigkeit bedroht, sondern haben bei Arbeitslosigkeit auch geringere Chancen,

Tabelle 2:

Prozentsatz der Bevölkerung, der über das Literalitätsniveau 3 oder höher verfügt

	Literalitätsniveau 3 oder höher	
	16-25 Jahre	46-55 Jahre
S	80 %	73 %
NL	77 %	52 %
B (FI)	76 %	52 %
CH	67 %	45 %
D	66 %	58 %
UK	56 %	47 %
IRL	50 %	34 %
US	45 %	51 %

Quelle: OECD, Statistics Canada, 1997.

⁽²⁾ ECFT, Eurostat, 2000.

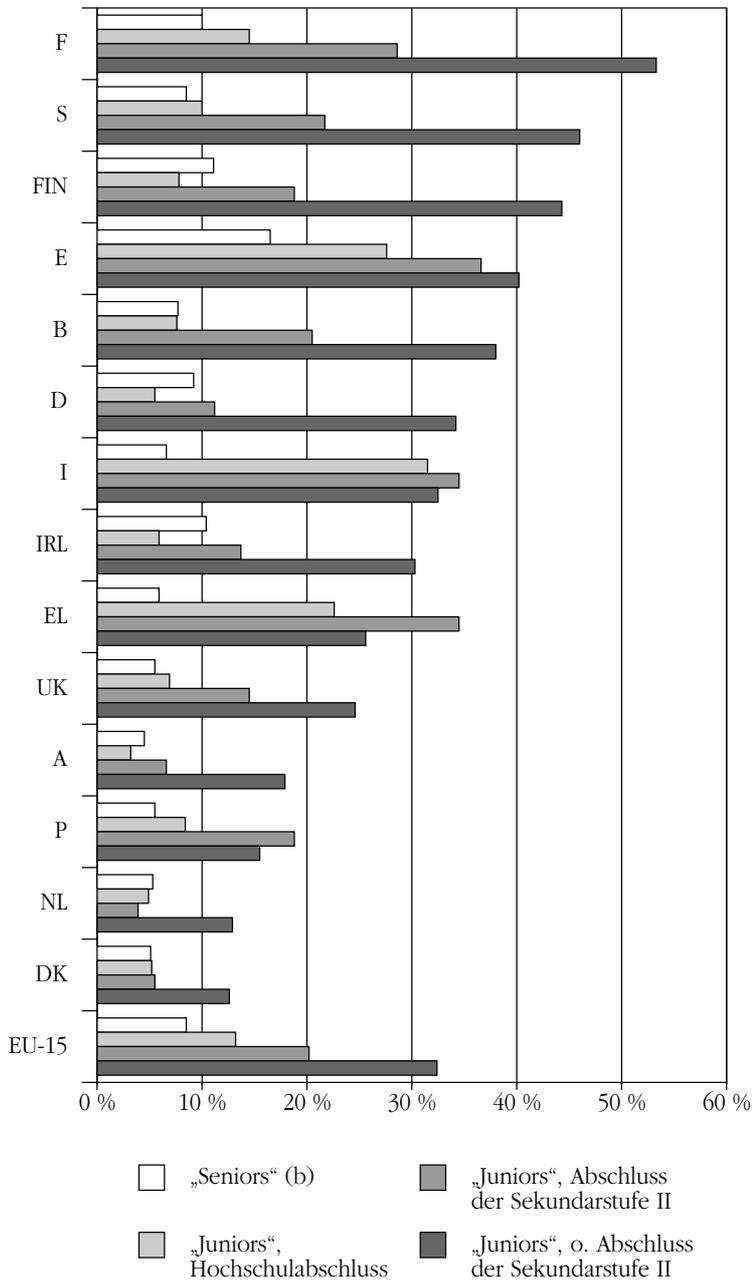
⁽³⁾ Third International Mathematics and Science Study.

⁽⁴⁾ Siehe Kasten 1.



Grafik 4:

Arbeitslosenquote der „Juniors“ ^(a) aufgeschlüsselt nach Bildungsniveau, EU-15, 1997, %



^(a) Jugendliche mit 0 bis 5 Jahren Berufserfahrung.

^(b) über 15 Jahre Berufserfahrung

rasch (innerhalb eines Jahres) einen neuen Arbeitsplatz zu finden (Grafik 5).

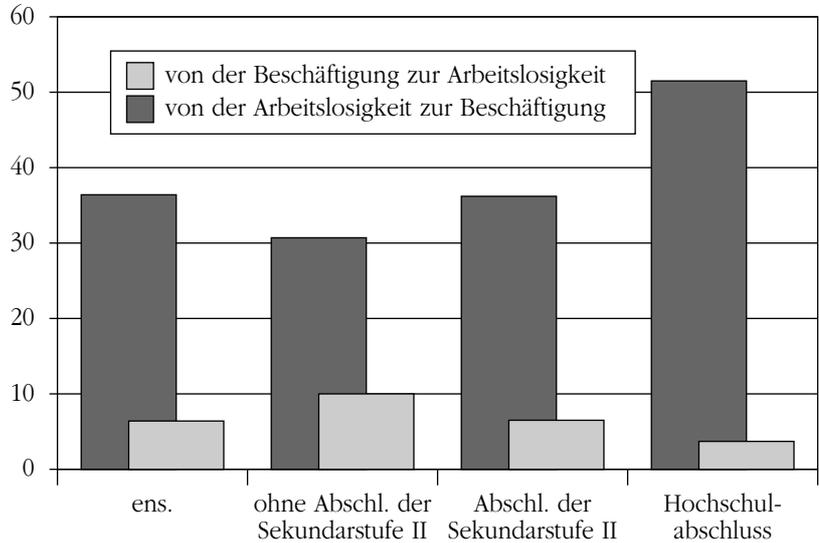
Mehr noch als das Bildungsniveau ist es jedoch das aus diesem resultierende Kompetenzniveau, das für die berufliche Eingliederung von Bedeutung ist. Jugendliche, die trotz eines niedrigen Bildungs-

niveaus ein gutes Testergebnis im Bereich der Literalität erzielen, haben ein geringes Risiko, arbeitslos zu werden (Grafik 6). Gleichwohl besteht ein unlegbarer Zusammenhang zwischen Bildungs- und Literalitätsniveau, und die Wahrscheinlichkeit, ohne Sekundarstufenabschluss eine ausreichende Lesekompetenz zu erwerben



Grafik 5:

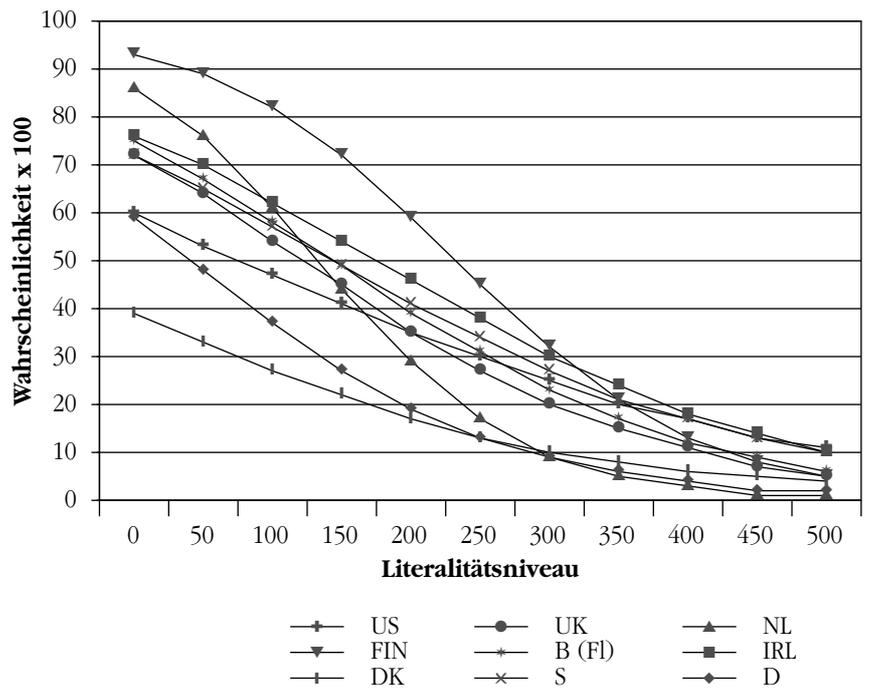
Übergänge auf dem Arbeitsmarkt ^(a) aufgeschlüsselt nach Bildungsniveau, „Juniors“ ^(b), EU-15, 1997, %



^(a) in Abhängigkeit von der beruflichen Situation der betreffenden Personen im vorausgehenden Jahr.
^(b) Jugendliche mit 0 bis 5 Jahren Berufserfahrung.
 Quelle: Cedefop, Europäische Kommission, Eurostat, 2001.

Grafik 6:

Wahrscheinlichkeit der Arbeitslosigkeit aufgeschlüsselt nach Literalitätsniveau (Prosatexte), 16- bis 25-jährige Männer mit niedrigem Qualifikationsniveau



Quelle: IALS, 1994-1998, In: OECD, Statistics Canada, 2000.



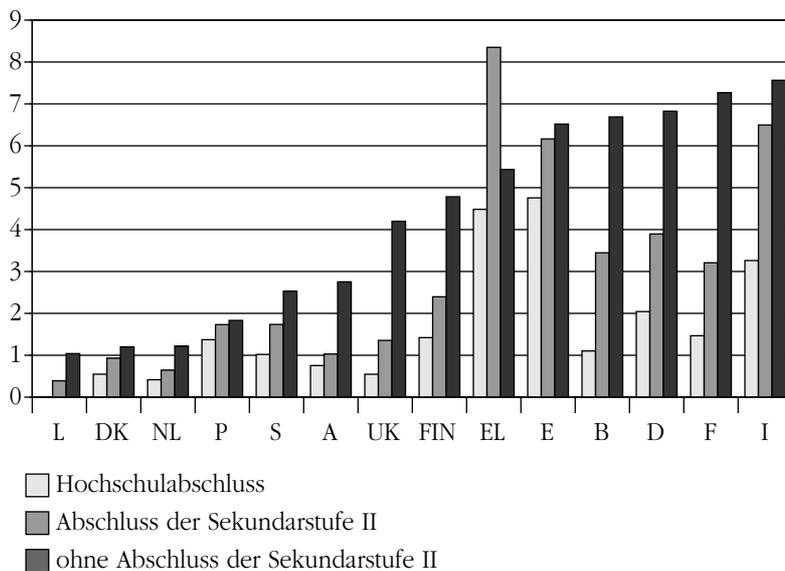
Tabelle 3:
**Zu erwartende Erwerbslosigkeitsjahre ^(a) im Verlauf
 des Erwerbslebens nach Bildungsniveau, Männer zwi-
 schen 25 und 64 Jahren, 1995**

	Bildungsniveau		
	Ohne Abschluss der Sekundarstufe II	Sekundar- stufe II	Hochschul- abschluss
L	0,7	0,6	0,1
A	1,6	0,9	0,6
EL	1,8	1,7	1,9
NL	1,9	1,1	1,1
P	1,9	1,6	1,4
I	2,2	1,4	1,8
B	3,0	1,4	0,9
US	3,0	1,7	1,1
DK	4,0	2,8	2,0
S	4,3	3,3	2,0
F	4,4	2,5	2,1
D	4,5	2,3	1,6
IRL	5,0	2,3	1,4
UK	5,4	2,9	1,6
E	5,6	3,9	2,9
FIN	6,8	5,8	3,1

(^a) Die zu erwartenden Erwerbslosigkeitsjahre sind die Zahl der Jahre, die eine Person während ihres gesamten Erwerbslebens nach den aktuellen Arbeitslosenquoten erwerbslos wäre (zu ausführlicheren Informationen zur Methodik siehe OECD 1998).

Quelle: OECD, 1998

Grafik 7:
**Langzeitarbeitslosenquote (ein Jahr und länger)
 aufgeschlüsselt nach Bildungsniveau, 2000, %**

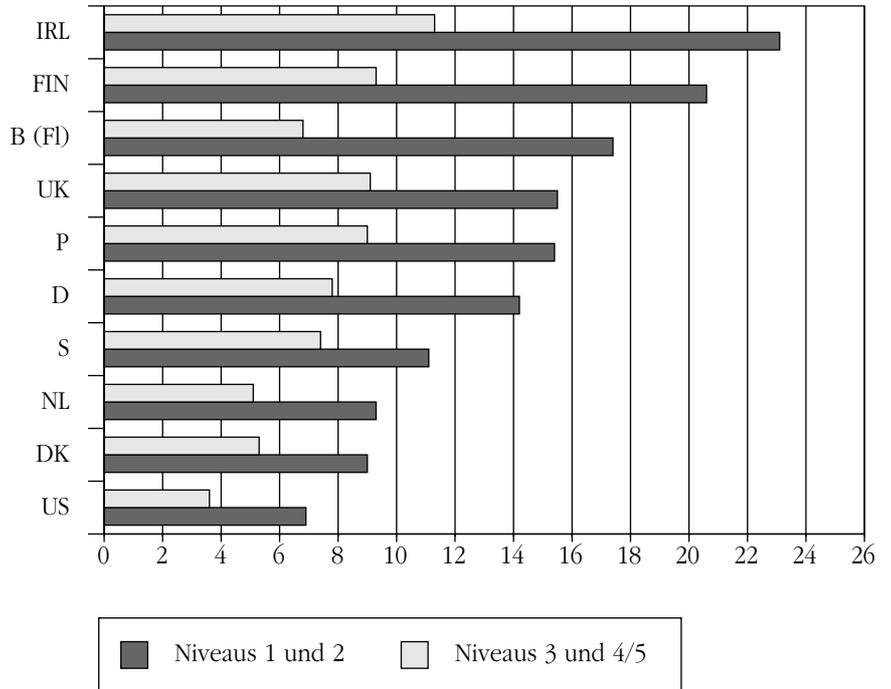


Quelle: Eurostat, ECFT 2000.



Grafik 8:

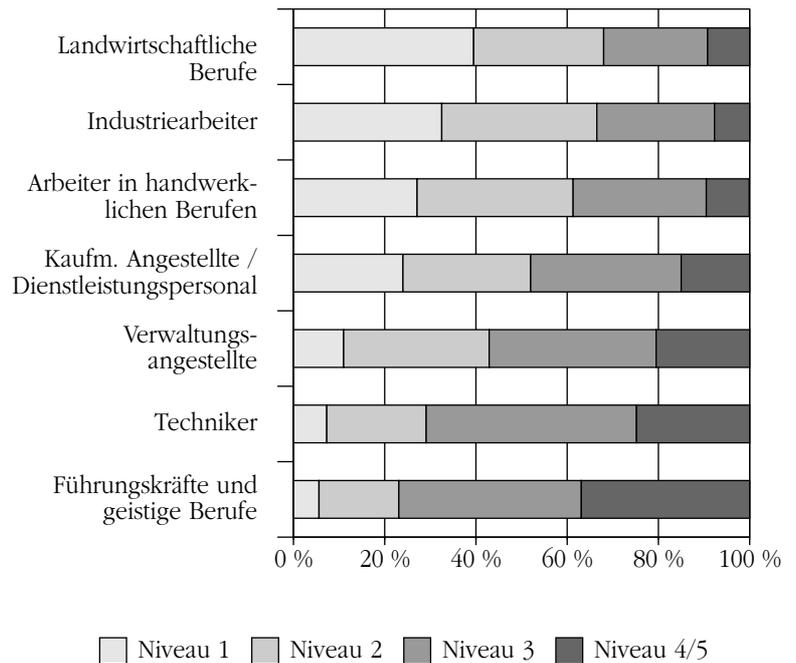
Arbeitslosenquote aufgeschlüsselt nach Literalitätsniveau (Prosatexte), 16- bis 65-jährige Personen, %



Quelle: IALS, 1994-1998, In: OECD, Statistics Canada 2000.

Grafik 9:

Berufskategorien aufgeschlüsselt nach Literalitätsniveau (schematische Texte), 16-bis 65-jährige Personen, Länderdurchschnitt laut IALS, %



Quelle: IALS, 1994-1998, In: OECD, Statistics Canada, 2000



ben, ist relativ gering (siehe oben Grafik 3).

Nach dem Einstieg in den Arbeitsmarkt...

Die Größe des Personenkreises, der von Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt bedroht ist, hängt von der jeweiligen sozio-ökonomischen Lage ab. In unseren entwickelten Gesellschaften sind Personen, die nicht über ein hohes Bildungsniveau verfügen, bei ungünstiger Wirtschaftslage, bei Verknappung der Arbeitsplätze und bei erhöhten Kompetenzanforderungen stärker von einem solchen Risiko betroffen. Während Personen ohne Abschluss der Sekundarstufe II in der Vergangenheit nicht als besonders gefährdet betrachtet wurden, werden sie heute zunehmend als „Risikogruppe“ eingestuft.

Eine Person mit einem dem ISCED 0-2 entsprechenden Bildungsniveau muss sich darauf einstellen, im Laufe ihres Erwerbslebens längere Phasen der Arbeitslosigkeit zu erleben als eine Person mit höherem Bildungsniveau. In den in Tabelle 3 aufgeführten Ländern müssen Erwachsene mit einem Bildungsniveau der Kategorie ISCED 0-2 mit Arbeitslosigkeitsphasen zwischen 8 Monaten und 7 Jahren rechnen, während Personen mit höherem Bildungsniveau lediglich Arbeitslosigkeitsphasen zwischen 1 Monat und 3 Jahren zu erwarten haben. Das Bildungsniveau einer Person erlaubt also gewisse Voraussagen über die Länge künftiger Phasen der Arbeitslosigkeit. Dies wird durch den nach Bildungsniveau aufgeschlüsselten Indikator für Langzeitarbeitslosigkeit (ein Jahr und mehr) bestätigt: Personen mit einem der ISCED 0-2 entsprechenden Bildungsniveau sind hier stärker betroffen (Grafik 7).

Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Literalität und Arbeitslosigkeit legt auch ebenso deutlich die Benachteiligung von Personen mit einem niedrigeren Kompetenzniveau offen (Grafik 8), denn die Arbeitslosenquote liegt in dieser Gruppe überall deutlich höher. Das Kompetenzniveau im Lesen erlaubt außerdem Voraussagen über den künftig ausgeübten Beruf. Die Literalitätsniveaus 1 und 2 sind bei Personen in Führungs-

positionen sowie in geistigen Berufen und bei Technikern deutlich seltener zu finden; die große Mehrzahl der Arbeiter (Grafik 9) erwirbt hingegen niemals ein darüber hinausgehendes Literalitätsniveau. Auf dem Arbeitsmarkt besteht ein tiefer Graben zwischen den Literalitätsniveaus 1 und 2 und den Literalitätsniveaus 3 und höher.

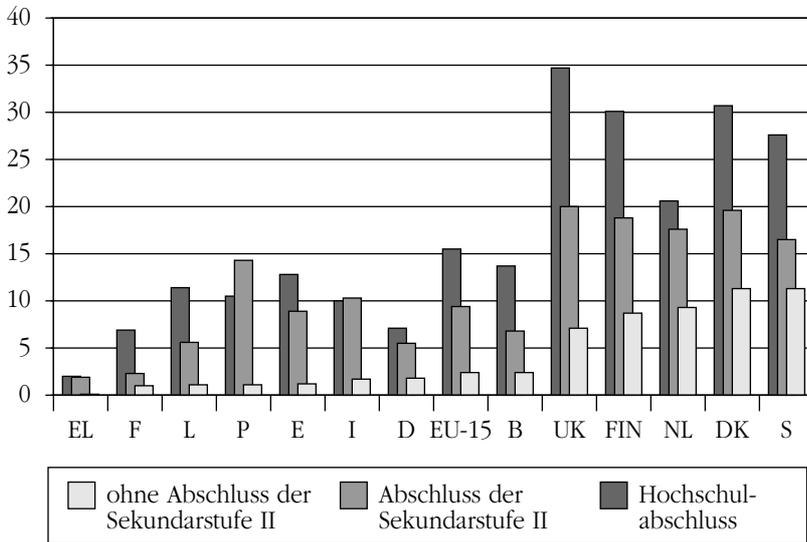
Aus der Untersuchung dieser Indikatoren geht also hervor, dass eine beträchtliche Zahl von Personen die Sekundarstufe nicht abgeschlossen hat. Dieses niedrige Bildungsniveau geht einher mit einem niedrigen Kompetenzniveau im Bereich des Leseverständnisses: Die meisten Personen ohne Sekundarstufenabschluss verfügen lediglich über ein Kompetenzniveau im Lesen, das es ihnen nicht erlaubt, die Anforderungen von Alltag und Arbeitssituationen in der heutigen Gesellschaft zu bewältigen. Diese Personen stoßen bereits in der Phase der beruflichen Eingliederung auf Schwierigkeiten und auch nach ihrer Eingliederung in den Arbeitsmarkt stellen sie die am schwächsten positionierte Personengruppe dar, die am stärksten von Arbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit betroffen ist.

Das lebenslange Lernen: eine unbedingte Notwendigkeit

Die Situation von Personen mit niedrigem Ausbildungsabschluss ist um so besorgniserregender, als die vorliegenden Untersuchungen belegen, dass sie in geringerem Umfang an berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen und damit weniger Möglichkeiten haben, ihre Kompetenzen zu aktualisieren, während Personen mit höherem Ausbildungsabschluss häufiger solche Maßnahmen absolvieren. Dies gilt sowohl für die Gesamtbevölkerung als auch für Personen, die im Rahmen ihrer Arbeit an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Das bedeutet, dass die Arbeitnehmer, die mit der geringsten Wahrscheinlichkeit über die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen und das verlangte Know-how verfügen, auch genau jene sind, die am seltensten an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, einem der Instrumente, die ihre Situation verbessern könnten.



Grafik 10:
Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren, die in den vorausgegangenen vier Wochen an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen hatten, EU-15, 2000, %



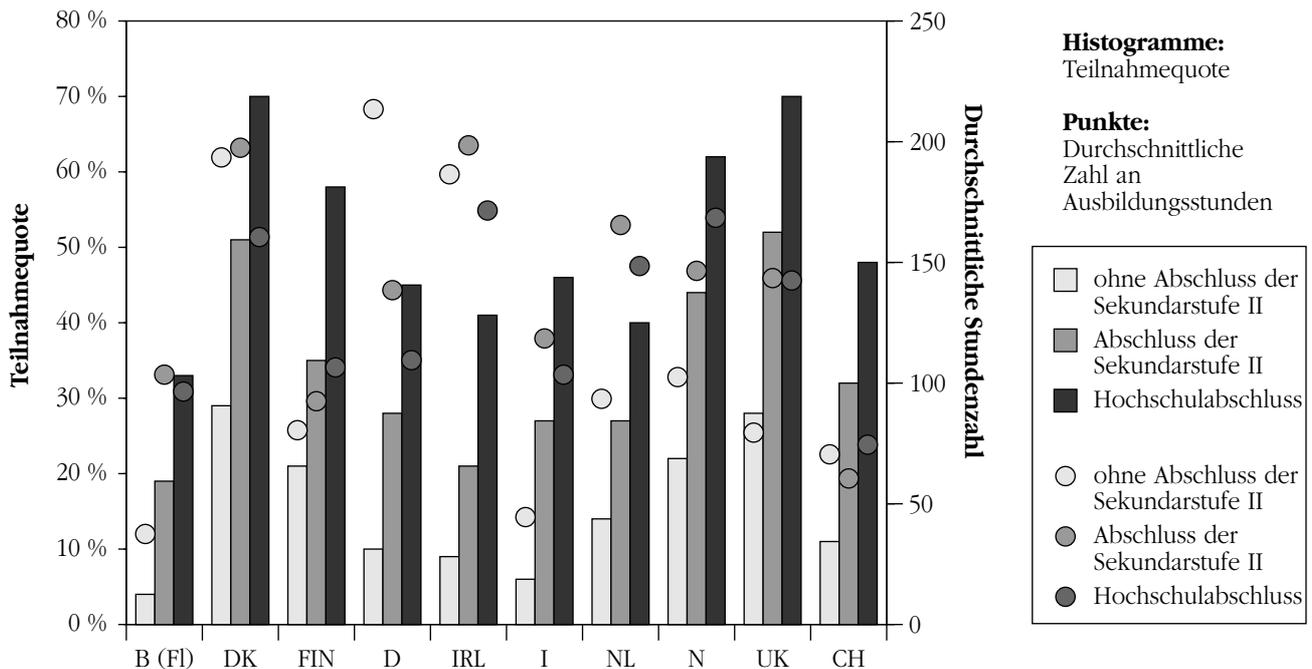
Quelle: ECFT, Eurostat, 2000. IRL, A: keine Daten verfügbar

Im Durchschnitt haben in der Europäischen Union nur 2,4% der Bevölkerungsgruppe mit einem dem ISCED 0-2 entsprechenden Bildungsniveau während der vier Wochen, die der Arbeitskräfteerhebung im Jahr 2000 vorausgingen, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Bei den Inhabern eines Abschlusses der Sekundarstufe II waren dies fast viermal mehr Personen (9,4%) und bei den Hochschulabsolventen sechsmal mehr Personen (15,5%) (Grafik 10).

Im Rahmen ihrer Arbeit nimmt in allen untersuchten europäischen Ländern nur eine geringe Anzahl von Personen mit einem dem ISCED 0-2 entsprechenden Bildungsniveau an Weiterbildungsmaßnahmen teil, welche außerdem eine geringere Stundenzahl aufweisen – mit Ausnahme von Deutschland und, in geringerem Maße, Dänemark, wo dieser Gruppe eine höhere Zahl von Weiterbildungsstunden angeboten wird (Grafik 11).

Das Literalitätsniveau hat ebenfalls Auswirkungen auf das lebenslange Lernen:

Grafik 11:
Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz aufgeschlüsselt nach Bildungsniveau, Teilnahmequote und durchschnittliche Zahl an Ausbildungsstunden



Quelle: IALS, 1994-1998, In: OECD, Statistics Canada, 2000
 B (F) IALS 95/96, DK IALS 98/99, FIN 1995, D 1997, IRL IALS 95/96, I IALS 98/99, NL IALS 94/95, N IALS 98/99
 UK IALS 95/96, CH IALS 98/99



je geringer die Lesekompetenz, desto seltener erfolgt eine Teilnahme an Maßnahmen zur lebenslangen Weiterbildung (Grafik 12).

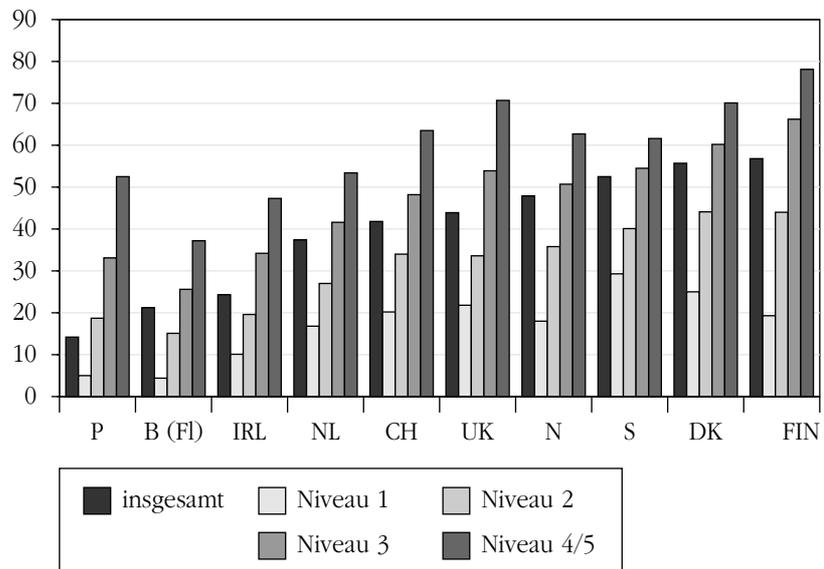
Die Lage von Personen mit niedrigem Bildungsniveau erscheint also in allen Ländern *kritisch*. So stellen sie nicht nur die Gruppe dar, die aufgrund ihrer formalen Bildung und ihrer durchschnittlichen Kompetenz im Bereich der Literalität am wenigsten in der Lage ist, die vielfältigen Anforderungen der heutigen Gesellschaft zu bewältigen, sondern sie sind auch jene Gruppe, die am wenigsten an Weiterbildungsmaßnahmen teilnimmt und daher die geringsten Chancen hat, ihre Kompetenzen zu aktualisieren und zu erneuern.

Schlussfolgerungen und Überlegungen im Hinblick auf mögliche Maßnahmen

Aufgrund des sehr begrenzten Umfangs dieses Beitrags, aber auch aufgrund der geringen Zahl der auf europäischer und internationaler Ebene vorliegenden Vergleichsdaten ist es nicht möglich, die Ursachen und Folgen der selektiven Benachteiligung von Personen mit niedrigem Bildungs- und Kompetenzniveau ausführlich zu beschreiben. Gleichwohl haben wir gezeigt, dass sie sich auf dem Arbeitsmarkt in einer schwachen Position befinden, weil es bei dieser Gruppe häufig zu einer Anhäufung von Defiziten kommt: *Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt und vom Lernen, wobei sich diese Phänomene gegenseitig verstärken*. Zudem hat der zahlenmäßige Rückgang dieser Personengruppe nicht zu einer Verbesserung ihrer Situation geführt. Dies ist umso besorgniserregender, als Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau in der Europäischen Union über ein Drittel der Bevölkerung im Alter von 25-59 Jahren ausmachen.

Diese selektive Ausgrenzung scheint das Resultat einer Kombination verschiedener Faktoren zu sein, die mit den tief greifenden Veränderungen der Nachfrage nach Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt in Zusammenhang stehen: Einführung neuer Technologien auf breiter Ebene, Wandel der Arbeitsprozesse und Arbeitsorganisation, gestiegener Konkurrenzdruck, branchenbezogene Veränderungen, Pola-

Grafik 12:
Teilnahme an Maßnahmen zur Erwachsenenbildung während des Jahres vor der Erhebung, nach Literalitätsniveaus aufgeschlüsselt und insgesamt (schematische Texte), 15- bis 65-jährige Personen, %



Quelle: IALS, 1994-1998, In: OECD, Statistics Canada, 2000.

risierung der Arbeitsmärkte, usw. Paradoxerweise ist diese Ausgrenzung teilweise auch auf eine Veränderung des Arbeitskräfteangebots zurückzuführen. Auf einem Markt, auf dem eine Überfülle von Ausbildungsabschlüssen angeboten wird, kommt es zu Substitutionseffekten, so dass Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen mit Personen besetzt werden, deren Ausbildungsabschluss einem höheren Qualifikationsniveau entspricht. Die allgemeine Anhebung des Bildungsniveaus scheint also zur Verschärfung der Ausgrenzung der weniger Qualifizierten beizutragen. Die Forschung ist sich nicht sicher, welches Gewicht den einzelnen Faktoren jeweils zukommt, doch steht fest, dass die Veränderungen auf der Angebots- wie auf der Nachfrage-seite sich nachteilig auf Personen mit niedrigem Bildungsniveau ausgewirkt haben. Mit welchen Maßnahmen könnte hier eingegriffen werden? Auf einer ganz allgemeinen Ebene lassen sich dazu folgende Überlegungen anstellen:

□ Allgemeine Bildung, berufliche Bildung und Beschäftigung sind häufig nicht von anderen entscheidenden Aspekten des in-



dividuellen und sozialen Lebens der Menschen zu trennen: Wohnung, Gesundheit und gesellschaftliches Leben. Für die verschiedenen Gruppen (Jugendliche, Erwerbstätige, Arbeitslose, Nichterwerbstätige, ältere Arbeitnehmer) bedarf es hier gezielter, maßgeschneiderter Politiken. Das lebenslange Lernen ist eines der Schlüsselemente dieser aktiven Politik. Es geht darum, die Kompetenzen der betreffenden Personen zu erhalten und zu aktualisieren sowie ihre Eingliederung in den Arbeitsmarkt und im weiteren Sinne in die Gesellschaft zu fördern. Um dieses Ziel zu verwirklichen, müssen Maßnahmen, Politiken und gesetzliche Bestimmungen koordiniert werden.

□ Wenn die Ausbildung, und hier auch insbesondere im Hinblick auf das lebenslange Lernen, der Eingliederung aller Menschen in den Arbeitsmarkt und in die kognitive Wirtschaft dienen soll, bedarf es zuvor bestimmter Begleitmaßnahmen (Beratung, Hilfen), die den Einzelnen darauf vorbereiten, unter optimalen Voraussetzungen eine für ihn geeignete Ausbildung aufzunehmen.

□ Da die Kriterien zur Definition der Gruppe der gering qualifizierten Perso-

nen vor allem auf den Resultaten der absolvierten formalen Bildung beruhen und nicht die durch Berufserfahrung und im Alltag erworbenen Kompetenzen berücksichtigen, können sich die Bewertung und Validierung nicht formal erworbener und informeller Kenntnisse als nützliche Instrumente erweisen. Angesichts dessen wird deutlicher, warum diese benachteiligte Gruppe auf dem Arbeitsmarkt, aber auch im Hinblick auf das lebenslange Lernen ein Interesse daran hat, alle ihre Kompetenzen validieren und anerkennen zu lassen, unabhängig davon, wie sie erworben wurden. Die Ermittlung der Kompetenzen einer Person könnte nicht nur ein zielgerichteteres und auf zuvor erworbenen Kompetenzen aufbauendes Lernen ermöglichen, sondern auch die Aufwertung und Anerkennung dieser Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt erleichtern.

Die Verbesserung und Erhaltung des Kompetenzniveaus von Personen mit niedrigem Bildungs- und Kompetenzniveau auf dem Arbeitsmarkt ist eine notwendige Voraussetzung, um der Marginalisierung und Ausgrenzung eines bedeutenden Teils der Bevölkerung und der Arbeitskräfte vorzubeugen.

Literaturverzeichnis

OECD. *Bildungspolitische Analyse.* Paris: OECD, 2001

Europäische Kommission, Eurostat, Cedefop, 1999. *Young people's training. Key data on vocational training in the European Union.* Luxemburg: EUR-OP

Europäische Kommission, Eurostat, Cedefop 2001. *Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union. Übergang vom Bildungswesen ins Erwerbsleben.* EUR-OP. [FR, EN, DE]

Descy P.; Tessaring M. *Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa – Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Zusammenfassung 2000.* Cedefop Referenzdokument. Luxemburg: EUR-OP. [FR, EN, DE, ES], 2001

OECD, Statistics Canada. *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey.* Paris: OECD, 2000

Europäische Kommission, Eurostat, 2001. *Beschreibung der sozialen Lage in Europa 2001.* Luxemburg: EUR-OP

OECD. *L'investissement dans le capital humain: Une comparaison internationale.* Paris: OECD (CERI), 1998

OECD, Statistics Canada. *Literacy skills for the knowledge society: further results from the International Adult Literacy Survey.* Paris: OECD, 1997

McIntosh S., Steedman H., 1999. *Low skills: a problem for Europe.* News skills programme of research. Final report to DG XII. Europäische Kommission. Online abrufbar unter: http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx? app.page= entity.html&_app.action=entity& entity.object= TSER—0000000000005C5&_entity.name=Report

OECD. *Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren.* Paris: OECD, 2001



Ausbildung zur Hilfskraft: Sicherheitsnetz oder Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit?



Jittie Brandsma

Universität Twente,
Niederlande

Einleitung

In einigen europäischen Ländern wurden vor Kurzem Reformen im Sekundarbereich der Stufe II, einschließlich der Berufsbildung, durchgeführt. Eine wichtige Triebfeder für diese Reformen ist die Notwendigkeit, die Berufsbildung an die Veränderungen in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt anzupassen. Benötigt wird ein neugestaltetes System der Berufsbildung, das den Jugendlichen den Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit erleichtert und sie auf ein Arbeitsleben vorbereitet, in dem Flexibilität, Beschäftigungsfähigkeit und lebensbegleitendes Lernen zentrale Anforderungen darstellen.

Die Niederlande bilden da keine Ausnahme. Nach einigen Jahren der Vorbereitung trat 1996 ein neues Gesetz über die Berufs- und Erwachsenenbildung (Wet educatie en beroepsonderwijs, WEB) in Kraft. Mit diesem Gesetz wurde der rechtliche und institutionelle Rahmen für die gesamte Berufs- und Erwachsenenbildung (einschließlich der nicht formalen Bildung für junge Erwachsene) geschaffen. Den institutionellen Rahmen stellen die neu gegründeten regionalen Ausbildungszentren (ROCs) dar, die in allen organisatorischen und inhaltlichen Fragen über ein hohes Maß an Autonomie verfügen. Der Schwerpunkt der staatlichen Kontrolle hat sich von der Überwachung der Vorschriften auf Rechenschaftslegung und Ergebniskontrolle (Brandsma, Noonan und Westphalen, 2000) verlagert. Ein wichtiges Element der Reform ist die Einführung einer nationalen Qualifikationsstruktur für Berufsbildungsprogramme, anhand der die verschiedenen Qualifikationen (bzw. zu einem bestimmten Abschluss führenden Programme) und die Leistungsziele defi-

niert werden. Für die Entwicklung dieser Qualifikationen und die Festlegung der Leistungsziele sind die nationalen Berufsbildungsgremien in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern zuständig. Die nationale Qualifikationsstruktur beruht auf vier Ausbildungsstufen und zwei verschiedenen Bildungswegen. Die niedrigste der vier Stufen, Stufe 1 oder die Ausbildung zur Hilfskraft, stellt eine Neuheit im Berufsbildungssystem der Niederlande dar. Allgemein wird mit der Einführung einer Qualifikationsstruktur eine bessere Abstimmung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt bezweckt.

In diesem Artikel werden die Ergebnisse eines Forschungsprojekts vorgestellt, das die Umsetzung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte durch die ROCs untersuchte. Das Projekt war als vergleichende Fallstudie angelegt, an der fünf der gegenwärtig 43 ROCs beteiligt waren (Brandsma, Van Esch, Huisman und Abbenhuis, 2000).

Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit und Sicherheitsnetze

Der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit steht bereits seit Jahrzehnten im Mittelpunkt der Bildungsdebatten und der Bildungspolitik. Dies ist nicht zuletzt auf die rasanten Veränderungen in der Berufspraxis zurückzuführen. Die Veränderungen betreffen den Arbeitsinhalt, der sich aufgrund der neuen Technologien gewandelt hat, aber auch die Beschäftigungsstrukturen (z.B. Rückgang der lebenslangen Beschäftigung, flexible Arbeitsplatz- und Arbeitszeitgestaltung). Von den Arbeitnehmern wird zunehmend Fle-

Gegenstand dieses Artikels ist die Gestaltung und Umsetzung neuer Ausbildungsprogramme in den Niederlanden, die als eine Art Sicherheitsnetz für Jugendliche gedacht sind, die ihre Pflichtschulbildung abgebrochen haben oder in anderer Hinsicht die Anforderungen für die Teilnahme an Berufsbildungsprogrammen nicht erfüllen. Er basiert auf Fallstudien, die in fünf regionalen Ausbildungszentren durchgeführt wurden. Wie die wachsende Zahl der teilnehmenden Jugendlichen zeigt, besteht ganz offensichtlich Bedarf an diesen „Sicherheitsnetzen“. Damit sie jedoch effektiver werden und sowohl den Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen als auch eine Grundlage für das lebensbegleitende Lernen schaffen, bedarf es einer Schwerpunktverlagerung.



xibilität erwartet (OECD, 1996). Es gibt verschiedene Gründe, warum insbesondere der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit und die Anpassung der (beruflichen) Bildung an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts weiterhin ganz oben auf der politischen Agenda stehen. Erstens gibt die Jugendarbeitslosigkeit nach wie vor Anlass zur Sorge. Obwohl in einigen europäischen Ländern (darunter auch in den Niederlanden) die Arbeitslosenquoten in den vergangenen Jahren relativ niedrig waren, sind die Chancen der Jugendlichen, ein Beschäftigungsverhältnis zu finden, noch immer sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede ergeben sich aus dem Bildungsniveau, der ethnischen Herkunft und dem sozioökonomischen Hintergrund. Angesichts der Arbeitsmarktveränderungen und des zurückgehenden Bedarfs an ungelerten und gering qualifizierten Arbeitnehmern stellen Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsniveau oder lediglich einem Pflichtschulabschluss eine besondere Risikogruppe dar. Zweitens setzt sich die Erkenntnis durch, dass für eine bessere Übereinstimmung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt mehr als nur der Erwerb beruflicher Kenntnisse und Fähigkeiten notwendig ist. Die Verbesserung dieser Übereinstimmung setzt auch voraus, dass die Jugendlichen befähigt werden, in Situationen und Umfeldern zu arbeiten, die einem ständigen Wandel unterworfen sind. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Berufsbildung die jungen Menschen auf das lebensbegleitende Lernen vorbereitet. Drittens hat sich auch der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben verändert, indem die beiden Lebensphasen nicht mehr scharf voneinander abgegrenzt sind. Viele Jugendliche verbinden ihre Ausbildung entweder mit einem Teilzeitjob oder erweitern ihren Horizont vor dem Eintritt ins Arbeitsleben (indem sie beispielsweise eine Zeitlang Reisen machen oder im Ausland eine zusätzliche Ausbildung aufnehmen).

Mit ihrer Untersuchung, die 14 Länder erfasste, versuchte die OECD festzustellen, welche Merkmale Bildung und Arbeitsmarkt aufweisen müssen, damit sich die „Effektivität“ des Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit erhöht. „Effektivität“ bedeutet hier Vermittlung der Jugendlichen in stabile Arbeitsverhältnisse mit der Perspektive einer dauerhaften Beschäftigung. Obwohl es keine auf alle Län-

der anwendbare Patentlösung gibt, wurden einige Schlüsselaspekte eines erfolgreichen Übergangs ermittelt. Eines dieser Merkmale ist ein „eng geknüpfted Sicherheitsnetz“ (OECD, 2000) das die Risikogruppen im Übergangsprozess auffangen soll. Solche eng geknüpften Sicherheitsnetze bestehen aus Maßnahmen oder Strukturen, die darauf gerichtet sind, Jugendliche, die durch das Netz zu fallen drohen, so schnell wie möglich in allgemeine oder berufliche Bildungsprogramme zu vermitteln oder ihnen praktische Arbeitserfahrungen zu ermöglichen. „Maßgeschneiderte Bildungswege“, eine gute Koordinierung zwischen Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik, örtliche Initiativen, verstärkte Anstrengungen bei der Berufsberatung und sowohl Präventions- als auch Auffangmaßnahmen sind wichtige Elemente solcher Sicherheitsnetze. Die skandinavischen Länder bieten einige gute Beispiele für wirksame Strategien, die diese Elemente beinhalten. Damit machen sie deutlich, dass individuell gestaltete Bildungswege, spezielle Beratungsdienste und eine „Zuckerbrot- und Peitsche“-Politik zur Herausbildung effektiver Sicherheitsnetze beitragen können.

Sicherheitsnetze im Rahmen des niederländischen Gesetzes zur Berufs- und Erwachsenenbildung (WEB)

Ein wichtiges Ziel des WEB ist die Erleichterung des Zugangs zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Um soziale Ungleichheiten zu verringern, sollen die Gruppen der Gesellschaft, die bisher unzureichende Bildungsmöglichkeiten hatten, vorzugsweise Zugang zur beruflichen Bildung erhalten (Engberts und Geurts, 1994). Die ROCs nehmen im Bildungssystem eine einzigartige Stellung ein. Während der Zugang zur allgemeinen Sekundarbildung der Stufe II und zum nicht universitären Tertiärbereich vom bisher erreichten Bildungsniveau abhängt, sind die ROCs verpflichtet, jedem, der an ihren Programmen teilnehmen möchte, ein geeignetes Angebot zu unterbreiten. Angesichts der Vielfalt in unserer heutigen Gesellschaft sind die ROCs mit einem immer größeren Spektrum an Teilnehmern und mit neuen Zielgruppen wie jungen Immigranten mit un-



terschiedlichem kulturellen Hintergrund und unterschiedlichen Kenntnissen der niederländischen Sprache, vorzeitigen Schulabgängern sowie Erwerbstätigen und Arbeitslosen, die entweder über obsoletere oder gar keine Qualifikationen verfügen, konfrontiert (Kraayvanger, Eimers und Hövels, 2000).

Ein weiteres wichtiges Ziel des WEB besteht darin, möglichst vielen Menschen eine Basisqualifikation (oder „Ausgangsqualifikation“) zu vermitteln. Stufe 2 der nationalen Qualifikationsstruktur dient als Bezugspunkt für die Definition einer Basisqualifikation, die mit der letzten Stufe der vorbereitenden Lehrlingsausbildung (Hövels, 2001) vergleichbar ist. Der Erwerb dieser Basisqualifikation ist notwendig, um eine gute Ausgangsposition auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen. Ferner ist sie Grundlage für dauerhafte Erwerbstätigkeit und für das Lernen während des gesamten Arbeitslebens (MOW, 1993). Obwohl es erklärtes Ziel des WEB ist, dass möglichst viele Menschen eine Basisqualifikation erwerben, musste man feststellen, dass mitunter nicht alle (jungen) Menschen dieses Ziel erreichen können, zumindest nicht ohne zusätzliche Hilfe. Personen mit Lernproblemen oder Lernhemmnissen (wie beispielsweise mit negativen Lernerfahrungen, Sprachproblemen oder sozialen und wirtschaftlichen Nachteilen) sind unter Umständen nicht in der Lage, ohne Umwege zu einer Basisqualifikation zu gelangen.

Um diesen Gruppen die Möglichkeit zu geben, eine berufliche Mindestqualifikation zu erwerben, wurden die Qualifikationen der Stufe 1 bzw. die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte entwickelt. Diese sind für die Personen gedacht, die den Sprung von der Sekundarstufe I zu einer elementaren beruflichen Ausbildung, die zu einer Basisqualifikation führt, nicht schaffen. In diesem Sinne sind die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte als ein (eng geknüpft)es Sicherheitsnetz zu verstehen. Da sich diese Art der Ausbildung an diejenigen wendet, die nicht sofort an einem Ausbildungsprogramm der Stufe 2 teilnehmen können, muss sie eine zweifache Funktion erfüllen.

□ Befähigung zur Ausübung relativ einfacher (ungelernter oder gering qualifizierter) Tätigkeiten;

□ Vorbereitung der Teilnehmer auf die Fortsetzung ihrer Ausbildung auf der Stufe 2.

Durchführung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte

Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte wurden 1996 im Rahmen der vom WEB in die Wege geleiteten Reformen eingeführt. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, wie diese Ausbildungsprogramme gestaltet sind und in der Praxis durchgeführt werden und ob sie als Sicherheitsnetz dienen können. Untersucht werden die Merkmale der Teilnehmer an den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte, die Einbettung dieser Programme in die ROCs, das didaktische Modell, das der Ausbildung, der Beratung und Lenkung der Teilnehmer und insbesondere der Ausbildung am Arbeitsplatz zugrunde liegt. Am Schluss dieses Abschnitts werden die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte erörtert.

Merkmale der Teilnehmer

Verlässliche Angaben zum Hintergrund der Teilnehmer an den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte stehen (noch) nicht zur Verfügung. Es gibt allerdings einige Hinweise, die jedoch mit Vorsicht zu interpretieren sind. Bei den Teilnehmern an diesen Ausbildungsprogrammen handelt es sich hauptsächlich um:

□ vorzeitige Schulabgänger (ohne Abschluss der Sekundarstufe I);

□ Personen, die einen berufsvorbereitenden Unterricht der Sekundarstufe I mit sehr niedrigem Niveau abgeschlossen haben;

□ Personen, für die ein individueller Bildungsweg im Bereich der Sekundarstufe I entwickelt wurde;

□ Personen, die an speziell für hilfsbedürftige Schüler entwickelten Programmen teilnehmen;

□ Immigranten oder Flüchtlinge (einschließlich Minderjährige).



Setzt sich die Zielgruppe eines Ausbildungsprogramms für Hilfskräfte aus Personen zusammen, die nur unzureichende Bildungsmöglichkeiten hatten, wird das Programm auf diesen Personenkreis zugeschnitten. Die Teilnahme an den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte ist jedoch recht unterschiedlich.

Obwohl nach dem WEB keine Zulassungsvoraussetzungen für die Teilnahme an den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte bestehen, werden in der Praxis von einigen ROCs bestimmte Anforderungen gestellt. Die ROCs investieren viel Arbeit in die Aufnahme von Auszubildenden, insbesondere was die Programme der Stufe 1 und 2 betrifft. Die Aufnahmeverfahren unterscheiden sich zwischen den einzelnen ROCs und sogar innerhalb der Bereiche ein und derselben ROC. Im Allgemeinen spielen Kriterien wie Bildungsstand, Beherrschung der niederländischen Sprache, Rechenkenntnisse, Motivation, Lernfähigkeit (oder Lernprobleme) und Kommunikationsfähigkeit eine Rolle. Aus folgenden Gründen kann eine Teilnahme an der Ausbildung zur Hilfskraft abgelehnt werden: mangelnde Beherrschung der niederländischen Sprache, fehlende Motivation für die Ausbildung und/oder „Verhaltensprobleme“ (z. B. Unfähigkeit, in einer Gruppe zu arbeiten). Bei Ablehnung werden die Betroffenen entweder an Einrichtungen der Erwachsenenbildung (wenn es sich um mangelnde Rechen- und Schreibfähigkeiten handelt) oder an die Beratungsstellen der ROCs verwiesen, wo für sie ein geeignetes Programm ausgewählt bzw. zusammengestellt wird.

Einbettung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte in die ROCs

Der Gründung der ROCs liegt vor allem der Gedanke zugrunde, dass die verschiedenen Bereiche - Berufsbildung, Erwachsenenbildung und nicht formale Bildung für junge Erwachsene (*vormingswerk*) - voneinander profitieren würden, wenn sie alle unter einem Dach vereint sind. Man ging davon aus, dass dies zu einem Mehrwert, insbesondere bei den Programmen für Hilfskräfte, führen würde. Es liegt jedoch auf der Hand, dass das Ausmaß der „gegenseitigen Befruchtung“ davon abhängt, wie diese Programme in die Organisation der ROCs eingebettet sind.

Bei der organisatorischen Verankerung der Ausbildung zur Hilfskraft finden zwei unterschiedliche Modelle Anwendung:

- Einbettung der Programme für Hilfskräfte in die verschiedenen Abteilungen für Berufsbildung;
- Einbettung aller Programme für Hilfskräfte in die Abteilung für Erwachsenenbildung.

Es ist schwer, einem der beiden Modelle den Vorzug zu geben. Beide haben ihre Vor- und Nachteile. Die Einbettung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte in die entsprechenden Abteilungen für Berufsbildung kann die Verbindung mit den anderen berufsbildenden Programmen festigen und eine Fortsetzung der Ausbildung in den Programmen der Stufe 2 erleichtern. Gleichzeitig kann dieses Modell die Zusammenarbeit mit den anderen Disziplinen behindern, wenn es den ROCs nicht gelingt, diese in Form multidisziplinärer Teams in die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte zu integrieren. Ein Nachteil des zweiten Modells besteht darin, dass es möglicherweise weniger Berührungspunkte mit den entsprechenden berufsbildenden Programmen geben wird. Andererseits ermöglicht dieses Modell jedoch eine Konzentration auf die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte sowie eine effizientere Umsetzung der Aktivitäten, die nicht auf ein bestimmtes Programm beschränkt sind.

Unabhängig von dem Modell, für das sie sich entscheiden, wollen die ROCs selbstverständlich die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen fördern und verbessern. Dieses Vorhaben ist jedoch nicht so leicht umzusetzen. Unterschiedliche Ansätze und Kulturen sowie eine allgemeine Berührungsgangst können die Zusammenarbeit beeinträchtigen. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Bereiche und die Festigung der Position der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte sind Teil einer allgemeinen organisatorischen Entwicklung, die die ROCs gegenwärtig durchlaufen.

Die didaktische Gestaltung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte

In der Literatur zur Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildungswege für Risikogruppen (unter Jugendlichen) wird



häufig ein differenzierter und individueller Ansatz gefordert, wobei jedoch unklar ist, aus welchen Elementen er bestehen sollte. Solche maßgeschneiderten Angebote sind auch immer wieder Bestandteil der Forderungen nach einer Reform des WEB. Hierbei stellt sich die Frage, ob es den ROCs gelingt, individuelle Wege bei der Ausbildung zur Hilfskraft anzubieten und ob diese für die Ausbildung zur Hilfskraft typisch sind.

Bei der Beantwortung dieser Frage tritt ein Problem oder zumindest eine Unklarheit in Bezug auf die Ausbildung zur Hilfskraft auf, was die Entscheidung für das beste didaktische Modell erschweren kann. Dieses Dilemma betrifft die eingangs erwähnte Doppelfunktion der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte: Befähigung zu einfachen (gering qualifizierten) Tätigkeiten einerseits und Vorbereitung auf eine Fortsetzung der Ausbildung andererseits. Offenbar wird bei keiner ROC oder ROC-Abteilung eindeutig der Standpunkt vertreten, dass die Ausbildung zur Hilfskraft eine Überbrückungsmaßnahme zur Vorbereitung auf die Ausbildungsprogramme der Stufe 2 darstellen sollte. Dennoch gehen die Meinungen über das Ziel und die Rolle der Ausbildung zur Hilfskraft auseinander. Oft werden diese Programme als eine „abschließende Ausbildung“ angesehen. Die Vertreter dieses Standpunkts interpretieren die hohen Umsteigerquoten als Zeichen dafür, dass die Programme der Stufe 2 nicht anpassungsfähig genug sind, um die Teilnehmer bei der Stange halten zu können. In der Praxis wird die Ausbildung zur Hilfskraft mitunter als eine Ausweichmöglichkeit für Teilnehmer angeboten, die in den Programmen der Stufe 2 nicht mitkommen, anstatt denjenigen vorbehalten zu bleiben, die keine andere Wahl haben.

Die unterschiedlichen Ansichten spiegeln sich nicht in differenzierten didaktischen Ansätzen innerhalb der einzelnen Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte wider. Wo es solche Unterschiede gibt, werden sie in erster Linie auf die Autonomie der ROCs bei der Gestaltung ihrer Lehr- und Lernprozesse zurückgeführt. In der Regel sollte das (ideale) didaktische Modell der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte zumindest die Arbeit in relativ kleinen Gruppen und große Anstrengungen im Bereich der (individuellen) Beratung, insbesondere

während der praktischen Ausbildung, vorzusehen. „Lernen im Arbeitsprozess“ und das Angebot flexibler und individueller Bildungswege sind von besonderer Bedeutung. Die Umsetzung dieser flexiblen und individuellen Bildungswege hängt jedoch weitgehend von den Fähigkeiten der Lehrer ab. Traditioneller Klassenraumunterricht ist nicht mehr gefragt. Die in der Hilfskräfteausbildung (sowie in den Programmen der Stufe 2) tätigen Lehrer müssen ihren Unterricht möglichst attraktiv gestalten. Wie ein Lehrer treffend bemerkte, werden die Lehrer alle ihre Kräfte aufbieten müssen, um ihr Fach auf attraktive Weise zu präsentieren. „Wer glaubt, dass es mit dem Klassenraumunterricht getan ist, befindet sich im Irrtum.“

Was die notwendigen didaktischen Reformen betrifft, so versuchen einige ROCs, problembezogenen Unterricht einzuführen. In Anbetracht der besonderen Zielgruppen der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte wird jedoch auf die Grenzen eines solchen Unterrichts hingewiesen. Problembezogener Unterricht setzt selbstständiges Lernen voraus. Die Teilnehmer an den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte sind jedoch nicht immer in der Lage, selbstständig zu lernen. Ihnen muss die Möglichkeit gegeben werden, sich diese Fähigkeit im Laufe des Lernprozesses allmählich anzueignen.

Die ROCs sind noch immer auf der Suche nach dem besten didaktischen Ansatz, dessen wichtigste Elemente kleine Gruppen und Schwerpunkt auf Beratung und praktischem Lernen sind. Sowohl die Rolle des Lehrers als auch die Lehrmethoden müssen sich ändern. Die Lehrer müssen gleichzeitig die Rolle von Beratern und Betreuern übernehmen. Der Klassenraumunterricht ist durch individuelle, aktivitätsfördernde und attraktive Methoden zu ersetzen. Diese Veränderungen erfordern viel Zeit. Viele Lehrer belassen es daher beim Klassenraumunterricht und stützen sich auf traditionelle Lehrmethoden und -materialien.

Beratung, Orientierungshilfe und praktische Ausbildung

Die intensive Beratung der Auszubildenden während des schulischen Unterrichts und in der betrieblichen Ausbildung ist eine wichtige Säule der Ausbildungspro-



gramme für Hilfskräfte. Die Beratung in der Schule sollte möglichst eng mit der Beratung in der praktischen Ausbildung verbunden sein. In der Praxis hängt die Intensität dieser Verbindung von dem gewählten allgemeinen Beratungsmodell ab. Generell lassen sich folgende drei Modelle unterscheiden:

- Beratung als fester Bestandteil des Lernprozesses: Beratung und Orientierungshilfe als Aufgabe aller Lehrer, die auch für die Beratung in der praktischen Ausbildung zuständig sind;
- Beratung als halb integrierter Teil des Lernprozesses: Beratung und Orientierungshilfe sind separate Aufgaben, die jedoch von den Lehrern wahrgenommen werden. Die Beratung während der praktischen Ausbildung ist eine dieser Aufgaben;
- Beratung ist nicht Bestandteil des Lernprozesses: Die Beratung der Auszubildenden ist eine separate Tätigkeit, die von Mitarbeitern wahrgenommen wird, welche nicht zum Lehrpersonal der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte gehören. Diese Mitarbeiter sind nicht für die Beratung während der praktischen Ausbildung zuständig.

Die praktische Ausbildung nimmt einen wichtigen Platz in der Reform der beruflichen Bildungswege ein, sowohl was den schulischen Bildungsweg (BOL) als auch was den arbeitsbezogenen Bildungsweg bzw. die frühere Lehrlingsausbildung (BBL) betrifft. Im WEB sind lediglich Begrenzungen festgelegt, d.h. die zeitliche Unter- und Obergrenze für die praktische Ausbildung in einem Betrieb. Die Gestaltung und die Dauer dieses Ausbildungsabschnitts sowie die Organisation und Intensität der Beratung liegen im Ermessen der ROCs. Der arbeitsbezogene Ausbildungsgang für Hilfskräfte basiert größtenteils noch auf den traditionellen Lehrlingsmodellen. Dies bedeutet, dass die Auszubildenden vier Tage in der Woche am Arbeitsplatz lernen und einen Tag in der Woche eine Schule besuchen. Der schulische Ausbildungsgang ist von einem viel größeren Maß an Vielfalt, sowohl im Hinblick auf die Gliederung der praktischen Ausbildung im Curriculum als auch hinsichtlich der Beratung gekennzeichnet. Die Beratungsintensität in der praktischen Ausbildung nimmt in dem

Maße zu, wie das allgemeine Beratungsmodell Züge des zuvor genannten „integrierten Modells“ aufweist. Dennoch gibt es Anzeichen dafür, dass die Ausbildungsbetriebe ihre Kontakte mit den ROCs intensivieren möchten.

Zunächst wurde angenommen, dass es schwierig sein würde, für die Teilnehmer an den Programmen für Hilfskräfte einen praktischen Ausbildungsplatz zu finden. Erstens, weil es sich dabei um einen neuen Bildungsweg handelt, der bei den Betrieben noch nicht hinlänglich bekannt ist. Zweitens, weil die Ausbildung auf gering qualifizierte Tätigkeiten vorbereitet, die nicht mehr gefragt sind. Drittens, weil die Betriebe kein Interesse daran haben, Hilfskräfte auszubilden, da dies eine umfassende Betreuung erfordert. Unsere Studie widerlegt diese These, zumindest für den heutigen Zeitpunkt. Den ROCs zufolge gibt es kaum Probleme, praktische Ausbildungsplätze für die Teilnehmer an den Programmen für Hilfskräfte zu finden. Treten Probleme auf, so betreffen sie vor allem die „Qualität“ dieser Ausbildungsplätze, d.h. „Qualität“ gemessen an der Zeit, die die Betriebe für die Betreuung der Auszubildenden aufbringen können. Wie aus einer älteren Studie hervorgeht, ist es dennoch nicht völlig problemlos, Ausbildungsplätze für die Teilnehmer an den Programmen für Hilfskräfte bereitzustellen. Insbesondere ist es schwierig, solche Plätze in Betrieben zu finden, die als „Ausbildungsbetriebe“ akkreditiert sind (Van Eijndhoven und Vlug, 1998).

Der wirtschaftliche Aufschwung könnte eine Erklärung dafür sein, dass es entgegen allen Erwartungen kaum Schwierigkeiten bei der Bereitstellung praktischer Ausbildungsplätze für die Teilnehmer an den Programmen für Hilfskräfte gibt. Die Betriebe sind auf jede Arbeitskraft angewiesen. Allerdings könnte sich der Personalmangel negativ auf die Betreuung der Auszubildenden auswirken. Wenn es jedoch an der expandierenden Wirtschaft liegt, dass es nicht so schwierig wie erwartet ist, Ausbildungsplätze für die Teilnehmer an den Programmen für Hilfskräfte zu finden, kann sich die Situation im Falle einer wirtschaftlichen Rezession wieder ändern. Dann wird es problematisch werden, für diese Gruppe von Auszubildenden geeignete praktische Ausbildungsplätze zu finden.



Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte

Vor welchen Schwierigkeiten stehen die ROCs bei der Umsetzung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte? Die Umsetzung beschränkt sich nicht auf die Einführung eines neuen Ausbildungsprogramms. Es geht dabei auch um einen organisatorischen Entwicklungsprozess, einschließlich der Formulierung des Auftrags und der Perspektive der Ausbildung von Hilfskräften. Auf die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung wird im Folgenden eingegangen.

Ziel und Rolle der Programme für Hilfskräfte

Ein wichtiger Aspekt, der sich auch auf andere Voraussetzungen auswirkt, betrifft das Ziel der Ausbildung zur Hilfskraft und die Zielgruppe(n), der(denen) Priorität eingeräumt werden sollte. Darüber herrscht Unklarheit, und auch das WEB liefert keine endgültige Antwort. Die Frage lautet: Stellen die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte eine (abschließende) Ausbildung für bestimmte Zielgruppen dar? Oder dienen sie vor allem dazu, Auszubildende aufzufangen, die den Anforderungen der Programme der Stufe 2 nicht gerecht werden? Oder sollten die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte beide Aufgaben wahrnehmen? Wenn dies der Fall ist, lautet die nächste Frage, ob sich diese beiden Rollen miteinander vereinbaren lassen. Laut OECD (2000) führt eine solche Unklarheit über die Hauptausrichtung der eng geknüpften Sicherheitsnetze zu Problemen. Diese Probleme betreffen die erforderliche Koordinierung zwischen den verschiedenen politischen Zuordnungsbereichen, die Wahl geeigneter Kooperationspartner sowie die Prioritäten bei der Mittelzuweisung.

Finanzierung der Programme für Hilfskräfte

Die Frage, wie die Prioritäten bei der Bereitstellung von Mitteln zu setzen sind, stellt die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte vor ein großes Problem. Das Prinzip, nur mit kleinen Teilnehmergruppen zu arbeiten, hat eindeutig finanzielle Auswirkungen. Mit dem Finanzierungsmodell für die berufsbildenden Programme im Allgemeinen und für die Ausbildung von Hilfskräften im Besonderen

sind diesem Prinzip Grenzen gesetzt. Zwar ziehen es zahlreiche Lehrer und Koordinatoren vor, bei den Programmen für Hilfskräfte mit Gruppen von 10 bis 12 Auszubildenden zu arbeiten, jedoch lässt sich dies aus finanziellen Gründen nicht realisieren. Selbst wenn sich die Gruppenstärke auf ca. 14 bis 16 Teilnehmer erhöht, reichen die finanziellen Mittel nicht immer aus. Die Umverteilung der Haushaltsmittel zwischen den Ausbildungsprogrammen der verschiedenen Stufen stößt gelegentlich auf Widerstand seitens der Verantwortlichen für die Programme auf höherer Ebene.

Ein besonderes finanzielles Problem entsteht, wenn es für notwendig erachtet wird, bestimmte Aufgaben der Erwachsenenbildung in die Programme für Hilfskräfte zu integrieren. Während das Bildungsministerium die finanziellen Mittel für die berufsbildenden Programme direkt an die ROCs überweist, trifft dies für die von den ROCs angebotene Erwachsenenbildung nicht zu. Die staatlichen Mittel für die Erwachsenenbildung gehen an die örtlichen Behörden, die für die Planung und Bereitstellung eines geeigneten Angebots der Erwachsenenbildung zuständig sind. Aufgabe der örtlichen Behörden ist es auch, die Ziele der Erwachsenenbildung zu definieren und die Zielgruppen auszuwählen, die Priorität genießen sollten, wobei diese Prioritäten nicht unbedingt mit denen der ROCs übereinstimmen. In der Praxis stellt dies ein Hindernis bei der Entwicklung von Bildungswegen dar, die (Erwachsenen-)Bildung und berufliche Bildung miteinander verknüpfen.

Unterstützung durch das Management auf oberer und mittlerer Ebene

Für eine erfolgreiche Umsetzung der Ausbildungsprogramme ist die Unterstützung durch das obere und mittlere Management der ROCs unerlässlich. Dies beinhaltet sowohl materielle als auch moralische Unterstützung. Bei der materiellen Unterstützung kommt es darauf an, dass das Management bereit ist, ausreichend Ressourcen zur Verfügung zu stellen und dass der projektbezogene Haushalt langfristig in einen Strukturhaushalt umgewandelt wird. Die Tatsache, dass jedes Jahr um die Haushaltsmittel gekämpft werden muss, ist frustrierend und entmutigend für die an diesen Programmen beteiligten Koordinatoren und Lehrer.



Was die moralische Unterstützung betrifft, so lautet die wichtigste Frage, inwieweit die ROCs in der Lage und bereit sind, organisationsweit einen politischen Auftrag gegenüber Risikogruppen und den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte zu entwickeln. Hierbei ist entscheidend, inwieweit das Management die Botschaft vermitteln kann, dass diese Programme wichtig sind. Es ist jedoch der Eindruck entstanden, dass in einigen ROCs die Entwicklung und Umsetzung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte vor allem den unmittelbar beteiligten Mitarbeitern überlassen bleibt. Dabei besteht die Gefahr, dass diese zu relativ isolierten „Problemträgern“ werden, während die großen (größeren) Organisationen eine indifferente Position einnehmen (Bremer et al., 1999). Die Festschreibung einer solchen Unterstützung durch das Management in einem Rahmenauftrag ist eine Sache, die Umsetzung eines solchen Auftrags in die tägliche Praxis der ROCs eine andere. Dies erfolgt nicht automatisch. Die Tatsache, dass die organisatorischen Einheiten innerhalb der ROCs weitgehend selbständig sind, lässt sich mit dem Gedanken einer stärkeren zentralen Steuerung nur schwer vereinbaren.

Kohäsion in der Organisation

Wie bereits erwähnt, wurde davon ausgegangen, dass mit der Einrichtung der ROCs durch die gegenseitige Befruchtung der einzelnen Bereiche ein Mehrwert erzielt werden würde. Dies galt als Voraussetzung für die Unterbreitung eines geeigneten Angebots an Risikogruppen und die Umsetzung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte. In der Praxis ist die Zusammenarbeit zwischen den drei Bereichen (Berufsbildung, Erwachsenenbildung und nicht formale Bildung für junge Erwachsene) jedoch nicht immer optimal. Mitunter kommt es in den Arbeitsbeziehungen anstatt zur Zusammenarbeit zu Frustrationen. Allgemeine Berührungspunkte neben unterschiedlichen Arbeitskulturen und organisatorischen Hindernissen in den Bereichen sind die Hauptursachen für die ungenügende Zusammenarbeit. Es braucht Zeit, um diese Hindernisse abzubauen, obgleich Zeit allein vermutlich nicht der ausschlaggebende Faktor ist. Ebenso bedarf es eines aktiven Eingreifens der Organisation. Auch hier kann eine solche zentrale Steuerung im Widerspruch zum Gedanken der Dezentralisierung innerhalb der Organisation stehen.

Ein motiviertes und leistungsstarkes Team

Bei der Bereitstellung maßgeschneiderter Bildungswege kommt es in großem Maße auf die Mitarbeit derjenigen an, die „die Arbeit machen“, d.h. die Lehrer. Eine Voraussetzung dafür sind leistungsstarke „Arbeitsteams“, die aus hoch motivierten Lehrern bestehen. Die Entwicklung solcher Teams erfordert eine angemessene Professionalisierung und eine gut durchdachte Personalpolitik - ein Thema, mit dem sich viele ROCs erst seit kurzem beschäftigen. Zudem müssen für die Schaffung solcher Teams genügend finanzielle Ressourcen vorhanden sein. Wie bereits festgestellt, ist dies jedoch nicht der Fall.

Die nationale Qualifikationsstruktur

Eine letzte, jedoch bedeutende Voraussetzung, oder vielmehr ein Problem, stellt die nationale Qualifikationsstruktur dar. Wie eingangs erwähnt, wurde mit der Einführung des WEB auch eine neue Qualifikationsstruktur geschaffen. Obwohl die ROCs über eine weitreichende Ermessensbefugnis in allen Fragen der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse verfügen, müssen sie die Vorgaben der nationalen Qualifikationsstruktur und die darin enthaltenen Qualifikations- und Leistungsziele berücksichtigen. Diese Qualifikations- und Leistungsziele werden von den an den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte beteiligten Mitarbeitern heftig kritisiert. Vor allem wird bemängelt, dass bei der Entwicklung dieser Qualifikationen ein Top-down-Ansatz verfolgt wird, bei dem der Ausbildungsinhalt und die Leistungsziele für die Programme der Stufe 3 von denen der Stufe 4 abgeleitet werden und so fort bis zu den Programmen der Stufe 1. Dieser Ansatz, der auch als „Teebeutel“-Modell bezeichnet wird, führte zu Ausbildungsinhalten, die für die Zielgruppe der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte zu theoriebeladen sind. Bei diesen Programmen sollte die „Arbeitspraxis“ im Mittelpunkt stehen, und alle Ausbildungsinhalte – auch wenn sie naturgemäß „theoretisch“ sind – sollten in der praktischen Arbeit vermittelt und geprüft werden. Die Beschränkungen, die den ROCs mit den gegenwärtigen Leistungszielen und Prüfungsordnungen auferlegt werden, hindern sie daran, die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte den Bedürfnissen und Präferenzen der jeweiligen Zielgruppen anzupassen. Einige ROCs gestalten die



Programme dennoch nach den didaktischen Prinzipien um, die ihrer Meinung nach diesen Programmen zugrunde liegen sollten.

Schlussfolgerungen und Diskussion

Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte sind eine Neuheit, die in den Niederlanden zusammen mit der neuen nationalen Qualifikationsstruktur für die berufliche Erstausbildung eingeführt wurde. Diese Ausbildungsprogramme wenden sich in erster Linie an diejenigen, die die Sekundarschule der Stufe I ohne Abschluss verlassen haben, oder die bisher unter anderen Ausbildungsdefiziten gelitten haben. Mit den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte könnte die von der OECD gestellte Forderung nach (eng geknüpften) Sicherheitsnetzen für Risikogruppen erfüllt werden. Aus der hier vorgestellten Studie geht hervor, dass die Umsetzung dieser Ausbildungsprogramme noch nicht abgeschlossen ist. Noch sind die ROCs auf der Suche nach didaktischen Modellen, die der Vielfalt der (potenziellen) Teilnehmer gerecht werden. Gleichzeitig sind das verstärkte Angebot und die wachsende Teilnahme an den Ausbildungsprogrammen für Hilfskräfte ein Anzeichen dafür, dass an diesem Bildungsangebot Bedarf besteht. Die Frage, ob dieses Angebot auch dem Arbeitsmarktbedarf Rechnung trägt, ist nach wie vor Gegenstand einer umfassenden Debatte (Brandsma et al., 2001). Gleiches gilt für die Frage, ob die ROCs in der Lage sind, individuelle und maßgeschneiderte Ausbildungswege zu gestalten. Aus der jüngsten Evaluierung des WEB (Doets und Westerhuis, 2001) geht hervor, dass die ursprüngliche Zielgruppe dieser Programme durch Auszubildende „ersetzt“ wird, die zu einer niedrigeren Stufe überwechseln möchten (oder müssen). Bei der Gestaltung der Programme ringen die ROCs noch um das richtige Gleichgewicht, damit sie für die Teilnehmer sowohl attraktiv als auch anspruchsvoll sind (De Bruijn, 2001).

Die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte müssen sich mit einem „zweifachen Paradox“ auseinandersetzen. Einerseits gehen die politischen Annahmen, die der Reform – insbesondere der nationalen Qualifikationsstruktur - zugrunde liegen,

von umfassenden und zukunftsfähigen Qualifikationen aus. Die Ausbildung zur Hilfskraft befähigt jedoch in erster Linie zu ungelernten, einfachen Tätigkeiten. Andererseits führt die zuvor erwähnte Unklarheit hinsichtlich des Ziels der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte zu ungenauen Vorstellungen über ihre Rolle und Stellung und damit zu unklaren Prioritäten. Bei der Lösung dieses zweifachen Widerspruchs ist größeres Gewicht auf die Verbindung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung zu legen.

Ein modulares Ausbildungsmodell für Risikogruppen

Für die Arbeitsmarktchancen der Geringqualifizierten sind laut Kraayvanger, Eimers and Hövels (2000) sozial-normative und sozial-kommunikative Kompetenzen weitaus wichtiger als Fachkompetenz. Während sozial-normative und sozial-kommunikative Kompetenzen für die „Einstiegschancen“ der Geringqualifizierten entscheidende Kriterien sind, ist Fachkompetenz eine wesentliche Voraussetzung, um sich auf dem Arbeitsmarkt auch weiterhin behaupten zu können (Den Boer, Hövels, Frietman und Buursink, 1998). Kraayvanger et al. machen folgenden Vorschlag: Bei den am stärksten benachteiligten Gruppen sollte der Anspruch, umfassende berufliche Kompetenzen vermitteln zu wollen, heruntergeschraubt werden. Stattdessen sollte der Schwerpunkt auf dem Erwerb einer optimalen Kombination von Fähigkeiten liegen, die ihre Arbeitsmarktchancen erhöhen und ihnen gleichzeitig eine Grundlage für die weitere Entwicklung (beruflicher) Kenntnisse und Fähigkeiten geben. Dies legt ein modulares Ausbildungsmodell nahe. In der Erstausbildung sollte der Erwerb der erforderlichen sozial-normativen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen. Während der Ausbildung am Arbeitsplatz werden dann die fachlichen Kompetenzen erworben, die auch zur Festigung der sozial-normativen und sozial-kommunikativen Kompetenzen beitragen. Erst nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt verlagert sich der Schwerpunkt auf die fachlichen Kompetenzen. Dabei kann das „Lernen im Arbeitsprozess“ eine wichtige Rolle spielen, und zwar entweder unmittelbar nach Erwerb der erforderlichen „Einstiegsqualifikationen“ für den Arbeitsmarkt oder



nach einer gewissen Zeit der Erwerbstätigkeit.

Würde bei der Gestaltung der Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte nach diesen Prinzipien vorgegangen, ließe sich der zweifache Widerspruch eventuell lösen. Langfristig könnten damit auch die erforderlichen Grundlagen geschaffen werden, um diejenigen, die in den Arbeitsmarkt mit einer Qualifikation als Hilfskraft eintreten, zu befähigen, ihre Qualifikation auszubauen und sich schließlich das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens zueigen zu machen. Ein solcher Ansatz bedeutet vor allem, dass die Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte weniger differenziert gestaltet sein sollten als dies gegenwärtig der Fall ist. Der branchen- und erst recht der tätigkeitsspezifische Charakter vieler Ausbildungsprogramme für Hilfskräfte kann zur Folge haben, dass sich die Absolventen nach Eintritt in den Arbeitsmarkt in Tätigkeiten wiederfinden, die keine Perspektive haben. Dieser Ansatz hat auch wesentliche Auswirkungen auf die Gestaltung eines angemessenen Ausbildungsangebots, und zwar sowohl für schulische als auch für praxisorientierte Ausbildungsmöglichkeiten sowie für die Aufteilung der Lerninhalte zwischen schulischen und praxisorientierten Lernumgebungen. Schließlich ergeben sich daraus auch Implikationen für die betriebliche Ausbildung und Kompetenzentwicklung.

Geringqualifizierte müssen in der Personalentwicklung berücksichtigt werden

Allgemein wird befürchtet, dass die Hilfskräfte als erste von Arbeitslosigkeit

bedroht sind, wenn die Wirtschaft einer Rezession entgegensteuert. Ihre Qualifikation liegt unter dem Niveau der beruflichen Erstausbildung, die als Voraussetzung für die Aufnahme einer dauerhaften Erwerbstätigkeit gilt. In der Regel investieren die Betriebe nur unzureichend in die Ausbildung und Förderung ihrer am wenigsten qualifizierten Mitarbeiter. Geringqualifizierte kommen auch kaum in den Genuss einer Weiterbildung. Gleichzeitig beschäftigt sich die neueste Literatur über Humanressourcenentwicklung, Wissensentwicklung und Wissensmanagement vor allem mit „Wissensarbeit“ und den (höher gebildeten) „Wissensarbeitern“. Wenn wir den am wenigsten Qualifizierten die Möglichkeit geben wollen, sich durch das Lernen im Arbeitsprozess weiterzuentwickeln, müssen die Instrumente der Humanressourcenentwicklung in den Betrieben gezielt auch zum Nutzen der Geringqualifizierten eingesetzt werden. Wie bereits festgestellt, gibt es noch keine Patentlösungen, und vermutlich lassen sich zwischen den Betrieben auch keine Verallgemeinerungen anstellen. Es wird von den Merkmalen der einzelnen Arbeitsorganisationen abhängen, welche Strategie die richtige ist. Auf einige Elemente dieser Strategie sollte jedoch hier hingewiesen werden: Berufliche Betreuung, intensive Beratung und Betreuung am Arbeitsplatz, allmähliche Qualifikationsanreicherung, sorgfältig gestaltete Lernmöglichkeiten, die den individuellen Lernstil und die Präferenzen der Einzelnen berücksichtigen, sowie die Bewertung und Anerkennung früher erworbener Kompetenzen können erfolgversprechende Elemente einer solchen zielgerichteten Strategie darstellen.



Literatur

- Boer, P. den; Hövels, B.; Frietman, J. unter Mitarbeit von Buursink, S.** *Vaardigheden met perspectief?* [Qualifikationen mit Perspektive?] Den Haag: OSA, 1998
- Bremer, F. unter Mitarbeit von Meer, D. van der, Born, P. van den, Tholen, B.; Steehouder, P.; Huisman, J.** *Beleid en regelgeving voor diverse doelgroepen.* [Politik und Regelungen für verschiedene Risikogruppen] De Bilt: BVE-Raad, Tussen wet en werkelijkheid, 1999
- Brandsma, J. unter Mitarbeit von Esch, W. van, Huisman, T.; Abbenhuis, T.** *Assistentenopleidingen: vormgeving en implementatie.* [Ausbildung für Hilfskräfte: Gestaltung und Umsetzung] Enschede: Universität Twente/OCTO, 2000
- Brandsma, J.; Noonan, R.; Westphalen S-Å** *Transforming the public provision of training: reorganisation or privatisation? Long-term changes in Sweden and the Netherlands.* Diskussionspapier. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP): Thessaloniki, 2000
- Brandsma, J., unter Mitarbeit von T. de Jong, Sj. Karsten, L. van de Venne und Ch. Felix** *Leren kwalificeren. De aansluiting van beroepsonderwijs en educatie op de maatschappelijke vraag (thema-rapport 1a).* [Das Qualifizieren lernen. Anpassung der Berufs- und Erwachsenenbildung an den gesellschaftlichen Bedarf] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001
- Bruijn, E. de** *Aansluiting tussen stelsels (thema-rapport 5).* [Anpassung der Teilsysteme des Bildungswesen] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001
- Doets, C.; Westerhuis, A.** *Voldoen aan individuele vraag, toegankelijkheid, positie deelnemer (thema-rapport 2).* [Individueller Ausbildungsbedarf: Zugang und Status der Teilnehmer] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001
- Eijndhoven, E. van; Vlug, F.** *Het zal ons een zorg zijn? Een onderzoek naar de kansen van risicoleeringen in de Regionale Opleidingen Centra in Nederland.* [Machen wir uns Gedanken? Ein Überblick über die Chancen der Risikogruppen in den ROCs] Arnhem: ROC Rijn IJssel College, 1998
- Engberts, J.; Geurts, J.** *Deregulering en kwaliteit in het BVE-veld; hoog tijd voor een heroriëntatie [Deregulierung und Qualität der Berufs- und Erwachsenenbildung: höchste Zeit für eine Umorientierung]* In: Creemers, B.P.M. (Hrsg.), *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs.* [Deregulierung und Qualität der Bildung] Groningen: GION, 1994
- Hövels, B.** *Das Für und Wider der Basisqualifikation: Eine Grundausstattung mit Kompetenzen für alle. Berufsbildung – Europäische Zeitschrift, 2001, Nr. 22, S. 37-43*
- Kraayvanger, G.; Eimers, T.; Hövels, B.** *Inspelen op heterogene leerlingpopulaties [Gespür für eine heterogene Lernpopulation].* In: Onstenk, J. (Hrsg.), *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving. Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de BVE-sector.* [Auf der Suche nach einem leistungsstarken Lernumfeld. Grundlagen für ein Bildungskonzept in der Berufs- und Erwachsenenbildung] 's-Hertogenbosch: CINOP, 2000
- MOW.** *Blijven leren: ontwikkelingsperspectief voor de volwasseneneducatie in brede zin.* [Weiter lernen: eine Perspektive für die Entwicklung der Erwachsenenbildung] Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs Wetenschappen, 1993
- OECD.** *Lifelong learning for all.* Paris: OECD, 1996
- OECD.** *From initial education to working life. Making transitions work.* Paris: OECD, 2000



**Wolfgang-Dieter
Gehrke**

Leitender Regierungsschuldirektor
der Bezirksregierung Weser-Ems,
Dezernat 405;

Peter-Jörg Alexander

Berater für EU-Bildungsprogramme
für den Bezirk Weser-Ems

Lernortverlagerung ins Ausland - ein Modell- versuch in Deutschland

Die Anerkennung eines Betriebspraktikums im Ausland im Rahmen der beruflichen Erstausbildung, sei sie dualer oder schulischer Art, ist keine leichte Sache. Die Bezirksregierung Weser-Ems in Niedersachsen macht sich die durch das Leonardo-da-Vinci-Programm entstandene europäische Dynamik zunutze, um unter Einbeziehung einiger Kammern, der Berufsschulen, der Fachhochschulen und des niedersächsischen Kultusministeriums die sogenannte Lernortverlagerung ins Ausland zu fördern.

Nachdem er zunächst eine klare Definition des Praktikums aufstellt und dessen diverse Modalitäten beleuchtet, zeigt der Beitrag die Schwierigkeiten und Vorteile des Auslandspraktikums auf und gibt an, unter welchen Bedingungen es sich „institutionalisieren“ lässt. Denn die Einbettung von Auslandspraktika in die deutsche Berufsausbildung kommt letztlich dem dualen System und dessen Image in ganz Europa nur zugute.

Europäisierung in der deutschen beruflichen Erstausbildung

„Förderung binationaler Austauschprogramme“ lautet ein Credo des von der Bundesregierung ins Leben gerufenen ‚Bündnisses für Arbeit und Ausbildung‘. Zugleich wird damit ein neuer Weg in der Berufsbildung aufgezeigt, wobei Europäisierung zu einem Schlagwort heranreift, das in der deutschen Bildungslandschaft immer wichtiger wird. Einigkeit scheint bei den Bündnispartnern aus Bund, Ländern und Wirtschaft darüber zu bestehen, dass sich hier besonders für den berufsbildenden Bereich interessante Perspektiven zeigen, wobei das Motto der niedersächsischen Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper für junge Auszubildende und Berufstätige richtungweisend ist: „Nichts tut Auszubildenden so gut wie ein Auslandsaufenthalt!“ (Neue Osnabrücker Zeitung vom 3.12.1998, S.17). Und gerade derartige Auslandsaufenthalte werden im Zuge des europäischen Einigungsprozesses unverzichtbarer denn je. Zudem werden Auslandserfahrungen den jungen Auszubildenden heutzutage durch die finanzielle Förderung des am 26. April 1999 neu aufgelegten EU-Berufsbildungsprogramms Leonardo da Vinci II, das eine Laufzeit vom 1. Januar 2000 bis zum 31. Dezember 2006 hat, besonders leicht gemacht. Dabei sind es nicht nur berufsbildende Schulen, sondern auch Unternehmen, die einerseits als duale Partner andererseits als Praktikumsbetriebe im Rahmen einer monalen Erstausbildung (z.B. Assistenzberufe) gefordert sind, den Europagedanken mit Leben zu füllen. Waren es bislang jedoch nur kurzfristige Austauschmaßnahmen von drei bis vier Wochen, so rücken nunmehr langfristige Maßnahmen von drei Monaten und

mehr ins Blickfeld beruflicher Erstausbildung.

Das EU-Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci

Die Wurzeln von EU-Bildungsprogrammen überhaupt lassen sich bis in das Jahr 1957 zurückverfolgen, als bei der Gründung der EWG auch eine gemeinsame und umfassende Zusammenarbeit bei der Förderung beruflicher Aus- und Weiterbildung beschlossen wurde. Gegensätze zwischen dem Gedanken einer europäischen Harmonisierung von Bildung einerseits und der Beibehaltung nationaler Bildungstraditionen und Bildungssysteme andererseits waren von jeher Diskussionspunkt der europäischen Bildungspolitik. Zwar waren die Vorstellungen europäischer Bildungspolitiker von Möglichkeiten der Zusammenarbeit und gegenseitigen Anerkennung aller Mitgliedstaaten geprägt, aber eine vollständige Harmonisierung von Bildungsstrukturen und -inhalten wurde von vornherein ausgeschlossen. Unter dieser Maßgabe traten im Jahre 1985 erste finanzwirksame Aktionsprogramme im Bereich der Berufsbildung auf, die als Vorläufer der jetzigen Programme angesehen werden. Heute ist der Maastrichter Vertrag in seinem Artikel 150 Basis für die Konsolidierungsphase der EU-Bildungszusammenarbeit. War es noch in den 80er und frühen 90er Jahren die Zusammenarbeit europäischer Hochschulen, die durch das ERASMUS-Programm in den Mittelpunkt der damaligen europäischen Bildungspolitik rückte, so steht seit 1994 der Berufsbildungsbereich stärker im Vordergrund (Müller-Solger u.a., 1997, S.3ff.; Münk, 1999, S.4ff.).



Die historische Entwicklung hinterlässt auch Spuren in der Entwicklung von Termini: So wird bereits der Begriff ‚Europäische Bildungsprogramme‘ bzw. ‚EU-Bildungsprogramme‘ in der deutschen Literatur nicht einheitlich verwendet. Statt dessen ist in diesem Zusammenhang sowohl von ‚Aktionsprogrammen‘ als auch von ‚Förderprogrammen der EU‘ die Rede (Münk, 1999, S.4). ‚EU-Bildungsprogramme‘ lautet jedoch die Bezeichnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F), die erstmalig offiziell in dem Berufsbildungsbericht 1996 für Leonardo da Vinci, Sokrates und andere verwendet wird. Als Grund für diese Nennung im Bereich Leonardo wird eine enge Verknüpfung bislang getrennter einzelner Berufsbildungsbereiche der EU wie Comett, Eurotecnat, Force, Petra und Teile von Lingua genannt (Bundesinstitut für Berufsbildung, o.J., S.3; BMB+F, 1996, S.132). Im Berufsbildungsbericht 1999 taucht der Terminus ‚EU-Berufsbildungsprogramm‘ erstmalig sowohl für Leonardo da Vinci als auch für Sokrates auf und gilt im Berufsbildungsbericht 2000 folgerichtig auch für die Neuauflage Leonardo da Vinci II. Die Neuauflage Sokrates II wird hingegen wieder als ‚EU-Bildungsprogramm‘ bezeichnet (BMB+F, 1999, S.189f.; BMB+F, 2000, S. 202 u. S.204).

Insgesamt fördern die EU-Bildungsprogramme unterschiedliche Zielbereiche und Zielgruppen. Selbst für Fachleute ist es schwer sich zurechtzufinden, obwohl bereits eine Vielzahl früherer Programmbestandteile in die jetzigen Aktionen einfließt. Fünf Jahre (1. Januar 1995 bis 31. Dezember 1999) betrug die Laufzeit der Hauptprogramme, für die ein Gesamtbudget von 670 Mio EUR (Leonardo) bzw. von 850 Mio. EUR (Sokrates) vorgesehen war. Diese EU-Bildungsprogramme Leonardo da Vinci und Sokrates liefen 1999 aus. Jedoch sah die europäische Kommission auch für die Zeit danach, die ‚Bildung als Schlüsselfrage des 21. Jahrhunderts‘ (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 1999). Deshalb hat der Rat der europäischen Union das EU-Berufsbildungsprogramm unter der Bezeichnung Leonardo II modifiziert und am 26. April 1999 per Beschluss des Ministerrats in einem erweiterten Sieben-Jahreszeitraum (1. Januar 2000 bis 31. Dezember 2006) verabschiedet sowie am 11. Juni 1999 im Amts-

blatt der EU veröffentlicht (Rosenstein, 1999, S.10). Vorgesehen ist nunmehr ein Budget von insgesamt 5,4 Milliarden EUR, verteilt auf ca. 30 teilnehmende EU-Partner-Länder, wobei allein mindestens 1,15 Milliarden EUR für Leonardo II und davon wiederum gut 40% für Mobilitätsmaßnahmen vorgesehen sind (Fahle, Nijsten, 1999, S. 14; Rosenstein, 1999, S.10, Thiele, 1999, S.20). Die Beibehaltung der Kontinuität europäischer Bildungspolitik ist das Hauptmotiv, und sie soll nach den Plänen der Kommissionspolitiker durch die Aufstockung der Mittel, Vereinfachungen bei der Antragstellung sowie höhere Qualität von Austauschmaßnahmen und Projekten erreicht werden.

Allein durch Leonardo sind nach Angaben des deutschen *Berufsbildungsberichts 2000* von 1995 bis 1999 rund 40000 Austauschmaßnahmen erfolgt. Darüber hinaus wurden in diesem Zeitraum über 1000 Pilotprojekte durchgeführt, die internationale berufliche Qualifikationen durch gemeinsame Entwicklung von Curricula bzw. Ausbildungsmodulen, Konzepten und Produkten beinhalteten (BMB+F, 2000, S.206). ‚Durchführungsstelle‘ für dieses Aktionsprogramm, und damit Hauptansprechpartner für den Bereich der Erstausbildung, ist die Carl-Duisberg-Gesellschaft in Köln, die als gemeinnützige Organisation für internationale Weiterbildung und Personalentwicklung verantwortlich zeichnet. Sie gilt zudem als größter deutscher Anbieter beruflicher Auslandsbildung, und hat nicht nur in Europa, sondern seit mehr als 50 Jahren weltweit Erfahrungen mit Auslandsprogrammen sammeln können (Alexander, 1999a, S.396; BMB+F, 1997, S.179; Müller-Solger u.a., 1997, S.65f.).

Lernortverlagerung ins Ausland – ein Euro-Praktika-Modell des Regierungsbezirks Weser-Ems

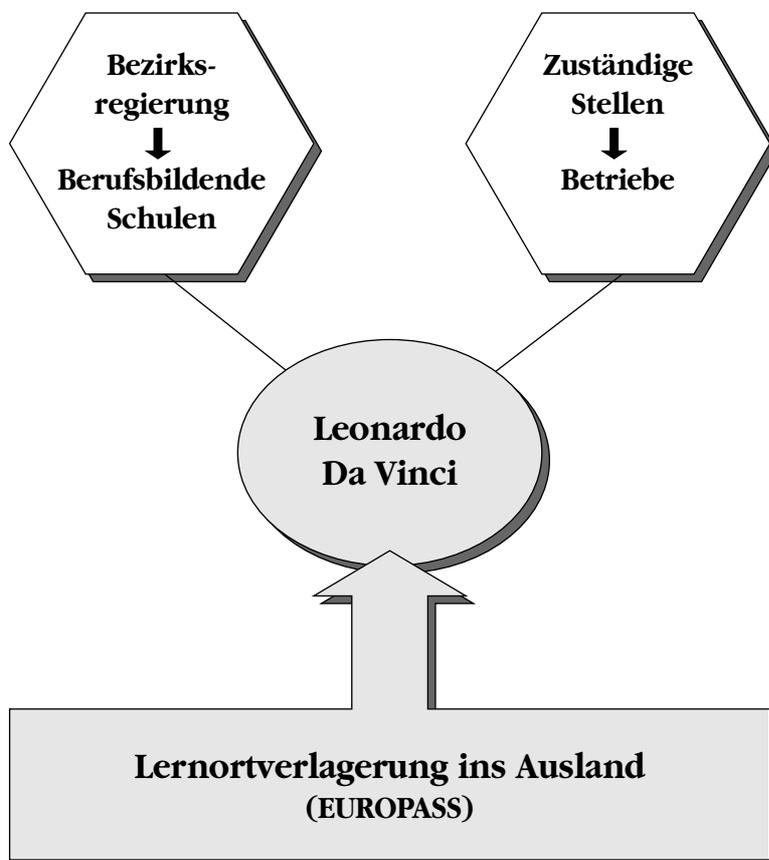
‚Euro-Praktika‘ und ‚Lernortverlagerung ins Ausland‘ – was heißt das eigentlich?

Schon der Begriff ‚Praktikum‘ bereitet Probleme. So ist beispielsweise von ‚betreutem‘ oder ‚unbetreutem Praktikum‘,



Das Modell ‚Lernortverlagerung ins Ausland‘

Abb. 1:



‚Betriebspraktikum‘ oder gar von ‚praktischer Ausbildung‘ und schließlich von ‚Auslandspraktikum‘ oder ‚Euro-Praktikum‘ die Rede. Geht man von der etymologischen Bedeutung des Begriffs ‚Praktikum‘ bzw. ‚Praxis‘ aus, stößt man zunächst auf das vom griechischen *prátein* abgeleitete „tun, verrichten, ausführen, vollbringen usw.“ (Duden, 1997, S.548). ‚Praktikum‘ selbst lässt sich dann zum einen definieren als „praktische Übung in der (akademischen) Ausbildung zur Anwendung theoretischer Kenntnisse“ (Duden, 1997, S.546), zum anderen als „im Rahmen einer Ausbildung außerhalb der (Hoch)schule abzuleistende praktische Tätigkeit“ (Duden, 1982, S.617). In Anlehnung an die Duden-Definition ist der Begriff ‚Betriebspraktikum‘ analog zu sehen, obgleich z.B. der DIHT darunter überhaupt die „Hinführung an die Wirtschaft und Arbeitswelt“ versteht (Quante-Brandt, 2000, S.32). Diese Heranführung an die Wirtschaft und Arbeitswelt kann etwa bei Hauptschülern im Fach

‚Arbeitslehre‘ (Schmiel, 1976, S.52f.) oder bei Schülern eines Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahres erfolgen (Preyer, 1978, S.181 und S.214ff.). Von ‚betreutem Praktikum‘ ist dann die Rede, wenn z. B. eine Betreuung durch deutsche Lehrkräfte bzw. Ausbilder im Zielland gewährleistet ist; bei ‚unbetreutem Praktikum‘ fällt eine derartige Betreuung hingegen weg. Die Leistungen während einer ‚praktischen Ausbildung‘ – in monalen Berufen (geblockt oder unterrichtsbegleitend) – gehören ihrer Natur nach zu den ‚betreuten Praktika‘ und sie sind von betreuenden Lehrkräften bzw. Ausbildern – in Absprache mit Fachkräften der Praktikums-einrichtung – zu bewerten, d. h. sie gehen in eine Note ein (niedersächsisches Kulturministerium, 2000, S. 351). Zusammenfassend gilt für den vorliegenden Beitrag zunächst, dass ‚Praktikum‘ spezieller zu definieren ist; denn es bezieht sich hier in erster Linie auf Personen in der dualen und monalen Erstausbildung. ‚Auslandspraktikum‘ – im Rahmen des EU-Berufsbildungsprogramms Leonardo Da Vinci auch als ‚Euro-Praktikum‘ zu verstehen – betrifft entsprechend Möglichkeiten für Auszubildende, die Arbeitsweisen und –inhalte verschiedener Abteilungen eines ausländischen Betriebes kennen zu lernen oder überhaupt praktische Erfahrungen im ausländischen (europäischen) Berufsalltag zu sammeln (Müller-Solger u.a., 1997, S.91ff). Dabei handelt es sich um ‚unbetreute Auslandspraktika‘, was insbesondere für ihre Anerkennung als Ausbildungsbestandteil in Deutschland eine wichtige Rolle spielt. ‚Lernortverlagerung ins Ausland‘ soll auf eine Erweiterung der Begriffe ‚Auslandspraktikum‘ bzw. ‚Euro-Praktikum‘ hinweisen, da sie auf die Durchführung längerer, mindestens dreimonatiger Auslandspraktika während der beruflichen Erstausbildung im deutschen dualen und monalen Ausbildungssystem gerichtet sind (Brandt, Suchanek, 1997; Gehrke, Alexander, 2000b, S.42f.; Rundblick, 1999).

‚Lernortverlagerung ins Ausland‘ – ein regionales Modell im Regierungsbezirk Weser-Ems

Seit nunmehr vier Jahren arbeitet das Dezernat ‚Berufliche Bildung‘ der Bezirksregierung Weser-Ems im Nordwesten Niedersachsens zusammen mit der Fach-



hochschule Osnabrück (FH-Osnabrück), der ‚Regionalen Innovationsstrategie Weser-Ems (RIS)‘ sowie einigen Kammern des Regierungsbezirks daran, Auszubildenden die Möglichkeit einer mehrmonatigen *Lernortverlagerung ins Ausland* im Rahmen der beruflichen Erstausbildung zu verschaffen (Abbildung 1). So hat erst im Juni 1999 das niedersächsische Kultusministerium den Weg für eine Befreiung von der Berufsschulpflicht jener Auszubildenden geebnet, die eine derartige Lernortverlagerung anstreben. Überdies haben sich bereits die Industrie- und Handelskammern sowie die Landwirtschaftskammer in Weser-Ems darauf verständigt, diese im europäischen Ausland absolvierten Ausbildungsabschnitte unter bestimmten Bedingungen als Teil der dualen Berufsausbildung anzusehen. Derzeit wird dieses Modell durch Werbeaktionen der RIS-Initiative in Weser-Ems gefördert und es werden erste Vorkehrungen zur gezielten Vorbereitung interessierter Auszubildender getroffen (Alexander, 2000, S.188).

Enge Verbindungen ergeben sich dabei einmal zu der Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG), die durch die Beauftragung des für die Gesamtkoordinierung zuständigen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) als „Durchführungsstelle“ für das EU-Berufsbildungsprogramm Leonardo umfassende Schützenhilfe bei der Planung und Durchführung neuer EU-Aktivitäten anbietet. Zum anderen existiert für die Arbeit vor Ort ein Kooperationsvertrag mit der Fachhochschule Osnabrück; denn gerade sie verfügt durch ihre Vermittlung von studentischen Auslandspraktika nicht nur über langjährige Erfahrungen mit EU-Bildungsprogrammen: Sie ist außerdem in der Regel mit Unternehmen vernetzt, die Auszubildende oder Studierende ins Ausland versenden – und, was unternehmensintern nicht immer leicht umzusetzen ist, aus dem Ausland empfangen. Beide Partner, die Fachhochschule und die Bezirksregierung, profitieren von dieser Kooperation: Die Fachhochschule erhält dadurch Zugang zu den berufsbildenden Schulen (BBS), aus denen sich zukünftige Studierende rekrutieren lassen, während diese berufsbildenden Schulen von dem Europa-Know-How der Fachhochschule profitieren. Diese Kooperation bildet in Deutschland zugleich den Ausgangspunkt für ein bislang in anderen Bundesländern noch nicht praktiziertes Konzept, den

Leonardo-Pool (Abbildung 2), *einem regionalen Zusammenschluss* verschiedener berufsbildender Schulen mit dem Ziel, vor allem durch gemeinsame Nutzung von Leonardo die europäische Idee voranzutreiben.

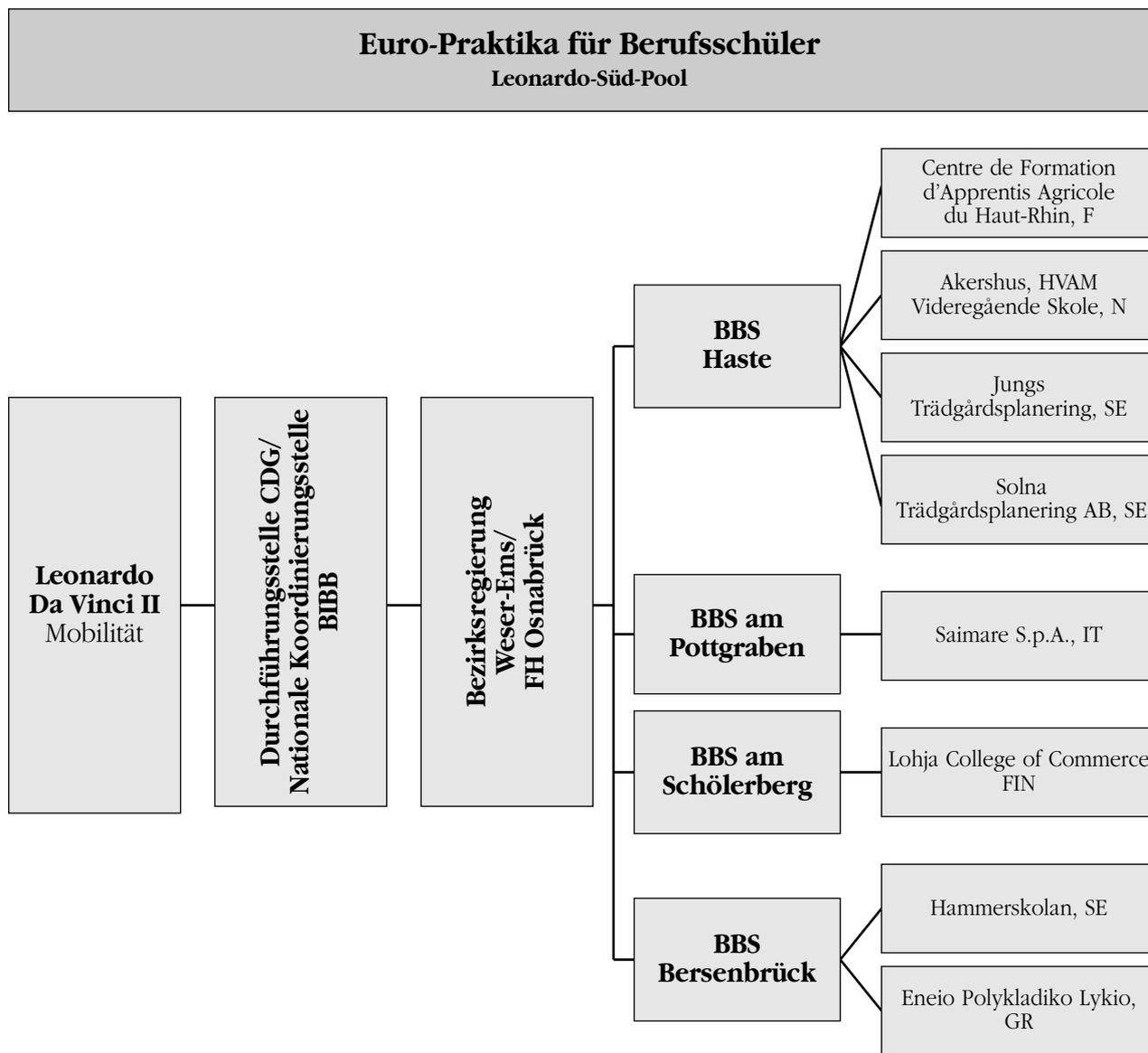
Für die Bezirksregierung Weser-Ems eröffnet der Leonardo-Pool besonders in Bezug auf das Modell *Lernortverlagerung ins Ausland* interessante Aussichten: Wichtige Bestandteile dieses Pool-Konzepts sind neben der Neuauflage von Leonardo II auch der „Europass-Berufsbildung“ (siehe Kasten), wobei letzterer darauf abzielt, die Lehrlingsausbildung in Europa weiter anzugleichen. Wie Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung, erklärte, fördert der Europass – ganz im Sinne des ‚Bündnisses für Arbeit und Ausbildung‘ – vornehmlich die transnationale Mobilität von Auszubildenden und Studierenden durch vielfältige europäische Kooperationen und Partnerschaften. Des Weiteren sollen duale oder monale Berufsausbildungsabschnitte, die in einem europäischen Teilnehmerstaat abgeleistet wurden, gegenseitig anerkannt und nach dem Willen des Rates der Europäischen Union ab 1. Januar 2000 mit dem Europass zertifiziert werden. Einige Schritte wurden bereits in der monalen Berufsausbildung unternommen: An Stelle bislang üblicher ‚betreuter‘ Praktika hat das niedersächsische Kultusministerium eine Anerkennung von sogenannten ‚unbetreuten‘ Praktika im Ausland verfügt. Hierdurch fällt die bislang hemmende Forderung weg, dass Auslandspraktika den deutschen Bestimmungen entsprechen müssen. Führten diese Hemmnisse in der Vergangenheit dazu, dass z. B. die Bezirksregierung Weser-Ems von diesen Praktika Abstand nehmen musste, so eröffnet sich nunmehr ein neues Feld für alle berufsbildenden Schulen, die für monale Berufe ausbilden.

Ein neues Feld ergibt sich auch für die duale Berufsausbildung: Für ähnlich flexible Regelungen sprechen sich bereits die erwähnten Industrie- und Handelskammern sowie die Landwirtschaftskammer als zuständige Stellen der dualen Erstausbildung in Weser-Ems aus; denn eine Kontrolle von Auslandspraktika, etwa durch Ausbildungsberater der Kammern, dürfte sich – von grenznahen Fällen einmal abgesehen – weitestgehend ausschlie-



Abb. 2:

Der Leonardo-Süd-Pool



ßen. Damit werden ‚unbetreute‘ Praktika im Ausland als berufliche Ausbildungsabschnitte grundsätzlich anerkennbar. Klärungsbedarf gibt es allerdings noch zwischen den Ausbildungsbetrieben und den Kammern, etwa im Hinblick auf Gestaltung der Ausbildungsverträge, Dauer der Ausbildung oder Abschlussprüfungen. Außerdem werden sich beispielsweise Kammern die Frage stellen müssen, inwieweit die von Leonardo geforderten und von den Auszubildenden anzufertigenden Praktikumsberichte als Berichtsheftersatz gelten können. Dennoch – gegenwärtig wird dieses Modell der *Lernortverlagerung ins Ausland* bereits genutzt,

wenn z. B. die Industrie- und Handelskammer in Osnabrück Pilotausbildungsmaßnahmen für angehende Speditionskaufleute unterstützt oder die Industrie- und Handelskammer für Ostfriesland und Papenburg in Emden Bedarf bei derartigen langfristigen Auslandsausbildungsabschnitten für Ausbildungsberufe in Reedereien, in Transport- und Luftfahrtunternehmen, in Betrieben des Hotel- und Gaststättengewerbes oder für Zahntechniker u.a.m. anmeldet und ebenfalls in die bildungspolitische Offensive geht.

Probleme bleiben natürlich nicht aus: Nicht alle Branchen und selbst nicht alle



international tätigen Unternehmen sind aus innerbetrieblichen Gründen von vornherein bereit, ihre Auszubildenden für die drei Monate ‚unbetreut‘ ins Euro-Praktikum zu entsenden. Und auch Auszubildende selbst sind mehrheitlich nicht risikofreudig genug, um auf ihre häuslichen Annehmlichkeiten zu Gunsten eines Auslandspraktikums zu verzichten. Diese Hindernisse traten schon bei drei- oder vierwöchigen Auslandspraktika auf und potenzieren sich entsprechend bei mehrmonatigen ‚Lernortverlagerungen ins Ausland‘. So nimmt es kaum Wunder, dass nach Angaben des Berufsbildungsberichts 2000 (S.206) nicht einmal ein Prozent aller deutschen Auszubildenden den Sprung ins Auslandspraktikum schaffte. Hinzu kommen Schwierigkeiten durch umständliche und zeitaufwendige Antragstellungen, die mühevoll Abwicklung finanzieller Belange oder den Aufbau zuverlässiger internationaler Partnerschaften. Grund genug für die Bezirksregierung Weser-Ems, über eine ‚Servicestelle‘ den Leonardo-Pool ins Leben zu rufen, der hilft, administrative Probleme beträchtlich zu mildern. Zusätzlich helfen hierbei auch Netzwerke, etwa über die Carl-Duisberg-Gesellschaft oder das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW), gezielt für längerfristige Lernortverlagerungsmaßnahmen zu werben und auf Auslandsaktivitäten in der Ausbildung gerichtete Unternehmen und Jugendliche zu gewinnen.

In den Kinderschuhen stecken zurzeit noch die Möglichkeiten einer Erweiterung der Lehrlingsausbildung über höherwertige EU-Zusatzqualifikationen: Duale Ausbildungsgänge wie z. B. ‚Industriekauffrau/-mann-EU‘, ‚Gärtner-EU‘ oder die monal ausgerichteten ‚Assistenzberufe-EU‘ könnten neben der einfachen Anrechnung über den Europass ein breites Spektrum beruflicher Zusatzqualifikationen durch curriculare Module umfassen. Beispiele dazu wären etwa Fremdsprachen schlechthin, interkulturelle Kooperation und Kommunikation, europäisches Recht, europäische Wirtschaft und Landeskunde oder berufsbezogener bilingualer Fachunterricht in Verbindung mit mehrmonatigen ‚Euro-Praktika‘ in verschiedenen europäischen Teilnehmerstaaten. Mittlerweile gibt es in Deutschland schon einige Erfahrungen mit entsprechenden Modellversuchen, z. B. an der kaufmännischen Schule in Albstadt

Europass-Berufsbildung

Der Europass gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsanteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbereich, und er ist ein europaweit einheitlich gestaltetes Informationsdokument im DIN A5-Format, das die Form eines Reisepasses aufweist. Der Hintergrund zur Bescheinigung strukturierter Auslandsqualifikationen in der beruflichen Bildung liegt vor allem in der Fortführung und einer verstärkten Förderung von Mobilitätsmaßnahmen im Rahmen des neuen EU-Berufsbildungsprogramms Leonardo da Vinci II; der Europass kann allerdings auch für andere EU-Programme Anwendung finden. Mit dem Europass wollen die europäischen Institutionen aber insgesamt hauptsächlich der gestiegenen Mobilität jüngerer Berufstätiger gerecht werden, zumal innerhalb der EU eine stärkere internationale Öffnung der einzelnen nationalen Ausbildungssysteme zu beobachten ist. Ziel eines solchen Bescheinigungssystems ist überhaupt ein weiterer Schritt zur Erhöhung der Transparenz von Qualifikationen: Der Europass regelt jedoch nicht eine förmliche Anerkennung von Teilqualifikationen; denn es wird nach wie vor nicht daran gedacht, ein einheitliches europäisches Berufsausbildungssystem zu schaffen.

Voraussetzung für die Nutzung des Europasses, die auf freiwilliger Basis geschieht, ist das Bilden einer Partnerschaft zwischen der Einrichtung des Entsende- bzw. Herkunftslandes, in der die betreffende Person ihre Berufsaus- oder aber auch – Weiterbildung ableistet und der Aufnahmeeinrichtung des gastgebenden Auslandes. Des weiteren muss eine Vereinbarung über den Ausbildungsinhalt und die Betreuung des Teilnehmers durch einen Ausbilder getroffen werden. Bislang wurden die vermittelten Auslandsqualifikationen in der über 20-jährigen europäischen Kooperation im Berufsbildungsaustausch nur unzureichend und äußerst unterschiedlich in Form, Sprache und Inhalt bescheinigt. Nunmehr sollen alle Europass-Inhaber für alternierende Berufsbildungsabschnitte vorwiegend der Aus- aber auch der Weiterbildung im Ausland eine EU-Bescheinigung mit einheitlichem Design und Raster für Mindestinformationen (persönliche Daten des Teilnehmers, Name der gastgebenden Einrichtung, Zeitpunkt, Dauer und Ziele des Ausbildungsaufenthaltes, Inhalte der vermittelnden Qualifikationen, Information über die Leistungen des Auszubildenden in zwei Sprachen, d.h. der Sprache des Aufnahme- und Entsendelands) erhältlich sei (Alexander, 1999b, BMB+F, 1999, S.18 und S.187f.; Gehrke, Alexander, 2000a, S.13f.).

(Industriekauffrau/-kaufmann EU), die allerdings speziell in grenznahen Bereichen durchgeführt werden. Somit handelt es sich jeweils um Maßnahmen einzelner Kammerbezirke – ein bundesweit flächendeckendes Angebot solcher EU-Zusatzqualifikationen ist zur Zeit noch nicht auszumachen.

Lernortverlagerung ins Ausland – ein neuer Weg in der deutschen Berufsausbildung?

Soll sich die deutsche Berufsbildung in der aufgezeigten Weise entwickeln, ist



auch künftig eine enge Zusammenarbeit von Schulen inklusive Hochschulen, Schulbehörden, Schulträgern, Betrieben, Kammern und EU-Koordinierungsstellen wie z. B. dem Bundesinstitut für Berufsbildung, der Carl-Duisberg-Gesellschaft oder dem Deutsch-Französischen Jugendwerk erforderlich. Darüber hinaus ist weiterhin ein stetiger Informationsaustausch durch Vernetzung mit Bildungseinrichtungen im europäischen Ausland zu gewährleisten. Den Partnern des ‚Bündnisses für Arbeit und Ausbildung‘ erwachsen daraus weitreichende Anforderungen an eine moderne Berufsausbildung: Unternehmen im Allgemeinen und selbst kleine und mittlere Firmen (KMU) im Besonderen werden immer dringender Humanressourcen entwickeln müssen, die in einem Europa ohne Grenzen einsetzbar sind; denn nur Arbeitnehmer mit internationalen beruflichen Qualifikationen werden europaweit tätige Unternehmen mehr

und mehr in die Lage versetzen, neben ‚global playern‘ - wie z. B. den USA oder Japan - im weltweiten Konkurrenzkampf zu bestehen. Hier tragen sicherlich die europäischen Bildungsprogramme ihren Teil dazu bei, da sie einen wichtigen Austausch von Berufsbildungs-Know-How zwischen den europäischen Mitgliedstaaten fördern. Zum einen kann hiermit vielleicht durch bundes- und europapolitische Impulse – gerade durch die Möglichkeiten des Modells der *Lernortverlagerung ins Ausland* - ein Stückchen deutsche oder gar europäische Berufsbildungsgeschichte geschrieben werden. Und zum anderen bergen die europäischen Bildungsprogramme sicherlich auch die Chance, das deutsche duale System der Berufsausbildung über den von der EU-Kommission propagierten Gedanken einer ‚alternierenden Berufsbildung‘ für die Zukunft europaweit attraktiver zu machen!

Literaturangaben

Alexander, P.-J. Das EU-Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci für ein Europa ohne Grenzen. In: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 5, S.186-190, 2000

Alexander, P.-J. Europäische Bildungsprogramme in der Berufsbildung. Leonardo da Vinci und Sokrates für ein Europa ohne Grenzen. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, Heft 3, S.395-398, 1999a

Alexander, P.-J. Europass. In: *Berufsbildung*, Heft 59 (Karteikarte), 1999b

BMB+F (1996, 1998, 1999, 2000)/ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. (Hrsg.) (1996, 1998, 1999, 2000): *Berufsbildungsbericht 1996, 1998, 1999 und 2000*. Bonn

BMB+F (1999)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: *Der Europass-Berufsbildung*. Bonn

Brandt, Suchanek. *Konzepte zur Realisierung längerfristiger Austausch*. (Unveröffentlichtes Manuskript). Hannover, 1997

Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): *Leonardo da Vinci – Info*. Berlin

Duden: Fremdwörterbuch (Band 5): 4.Aufl., Mannheim, Wien, Zürich, 1982

Duden: Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache (Band 7): 2.Aufl., Mannheim, Wien, Zürich, 1997

Fahle, K., Nijsten, M. Die Carl-Duisberg-Gesellschaft e.V. als nationale Leonardo-Koordinierungsstelle. In: *Berufsbildung*, Heft 59, S.13-15, 1999

Gehrke, W.-D., Alexander, P.-J. Bezirksregierung Weser-Ems und Fachhochschule Osnabrück kooperieren. Mehr EU-Gelder für die Schulen. In: *Erziehung und Wissenschaft/ Niedersachsen*, Heft 2, S.20, 1999a

Gehrke, W.-D., Alexander, P.-J. EU-Bildungsprogramme für berufsbildende Schulen – Zur Funktion staatlicher Beratungseinrichtungen. In: *Berufsbildung*, Heft 59, S.31-33, 1999b

Gehrke, W.-D., Alexander, P.-J. „Lernortverlagerung“ ins Ausland wird in der beruflichen Erstausbildung immer wichtiger. Der Euro-Pass Berufsbildung kommt. In: *Erziehung und Wissenschaft/ Niedersachsen*, Heft 2, S.13f, 2000a

Gehrke, W.-D., Alexander, P.-J. Lernortverlagerung ins Ausland – ein neuer Weg in der Berufsausbildung? In: *Berufsbildung*, Heft 63, S.42f, 2000b

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: *Überprüfter Vorschlag für einen Beschluss des Rates über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“*. Brüssel, 23.04.1999

Müller-Solger, H. et al. *Bildung und Europa. Die EU-Fördermaßnahmen*. 2.Aufl., Bonn, 1997

Münk, D. Die Aktionsprogramme der EU im Kontext der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik. In: *Berufsbildung*, Heft 59, S.3-8, 1999

Niedersächsisches Kultusministerium: *Schulverwaltungsblatt (SVBl)*, Heft 8, 2000

Preyer, K. *Berufs- und Betriebspädagogik*. München, Basel, 1978

Quante-Brandt, E. Zum Stellenwert von Praktika im Berufswahlprozess Jugendlicher in Zeiten der Krise am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: *Berufsbildung*, Heft 63, S.32-34, 2000

Rosenstein, H.G. Leonardo da Vinci in Deutschland – Das EU-Berufsbildungsprogramm geht in seine zweite Phase. In: *Berufsbildung*, Heft 59, S.9-12, 1999

Rundblick (1999): Mehr Auslandspraktika für Berufsschüler

Schmiel, M. *Berufspädagogik. Teil II: Berufsvorbereitung*. Trier, 1976

Thiele, P. Der deutsche Ratsvorsitz. In: *CEDEFOP INFO*, Nr.2, S.20, 1999

Europa international

Information, Vergleichsstudien

Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes: la libération difficile des forces créatrices / Paul Béranger, Paolo Federighi; Bildungsinstitut der UNESCO.

[Länderübergreifende Analyse der Bildungs- und Erwachsenenbildungspolitik: die schwierige Freisetzung der kreativen Kräfte]

Paris: L'Harmattan, 2001, 345 S.

ISBN 2-7475-0196-5

Bildung hat auf allen Kontinenten eine strategische Bedeutung gewonnen. „Um zu überleben, um besser zu leben und um ein Leben von Qualität zu führen, sind die Erwachsenen - Frauen wie Männer – bestrebt, ihre Fähigkeit, zu handeln und ihre Umwelt zu verstehen, auszuweiten“. Allerdings meinen die Autoren, dass man die ganze Bedeutung der aktuellen Entwicklungen nur durch eine breitere Betrachtung dieses Themenbereichs erfassen kann. So gesehen ist die Erwachsenenbildung zu einem der neuen Bereiche geworden, in denen sich in zahllosen Verhandlungen einige der wesentlichen Herausforderungen für die Gesellschaften von heute zeigen. Diese schwierige Freisetzung der kreativen Kräfte bildet den Schwerpunkt dieses Werks. Als Ergebnis einer fünfjährigen empirischen Forschungsstudie, die vom Bildungsinstitut der UNESCO in 24 Industrie- und Entwicklungsländern in sechs Regionen der Welt (Europa, Asien, Afrika, arabische Länder, Lateinamerika und Nordamerika) durchgeführt wurde, befasst sich dieses Buch mit den Inhalten und Strategien der Bildungspolitik und der Erwachsenenbildung: Gegenstand und Zweck der gegenwärtigen Politik, Veränderung der zu meistern Probleme, Maßnahmen zu Gunsten der Feststellung des Bildungsbedarfs, Umsetzung der verschiedenen bildungspolitischen Lösungsansätze, die neue Rolle des Staates und anderer Akteure, Herausforderungen der Zukunft. Dieses Dokument will eine neue Sichtweise der

aktuellen Entwicklungen vermitteln und gleichzeitig Bezüge zur Praxis herstellen.

Future trends in European vocational education / Gerald Heidegger.

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe, S. 266-279

[Zukünftige Trends in der europäischen Berufsbildung /Gerald Heidegger. Strategien für eine Reform der Berufsbildung in Europa]

Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2000

ISBN 951-39-0743-0

Koulutuksen tutkimuslaitos,

Jyväskylän yliopisto,

Julkaisumyynti,

PO BOX 35,

FIN-40351 Jyväskylä,

Tel.: (358-14) 2603220,

Fax: (358-14) 2603241,

E-Mail: teairama@cc.jyu.fi

Dieses Papier ist Teil des Abschlussberichts des im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci durchgeführten Projekts SPES-NET. Darin werden auf der Grundlage der aktuellen, überwiegend in Deutschland geführten Debatte einige Grundprinzipien für eine Reform der Berufsbildung in einem europäischen Rahmen vorgeschlagen. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Modernisierung der Industrieproduktion und des Dienstleistungssektors gewinnt die Idee der sozialen Organisation der Innovation an Bedeutung, zumal dieser Prozess durch die Übernahme des „Gestaltungsprinzips“ für die Berufsbildung weiter vorangebracht werden könnte. Ausgehend von einer Diagnose der aktuellen Berufsbildungskrise schlägt dieses Papier insbesondere Kerntätigkeiten sowie offene und dynamische Tätigkeitsprofile vor. Es werden weitere Perspektiven einer zukunftsorientierten Berufsbildung vorgestellt, wobei insbesondere die Bedeutung der Ausbildung am Arbeitsplatz, der Personalentwicklung und der „lernenden Regionen“ zum Aufbau von Lernumgebungs-Netzwerken hervorgehoben werden.

*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 der Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter.



Unity in Diversity / Robert Taylor et al. (Hrsg.)

[Einheit durch Vielfalt]

Montreux: EQP/BEN, 2002, 450 S.

ISBN 2-940320-08-X

EQP/BEN-Business,

Place de la Paix,

Case Postale 379,

CH-1820 Montreux 2,

Tel.: (4121) 9613441,

Fax: (4121) 9613403,

E-Mail: eqp@unity-in-diversity.com,

URL: <http://www.eqpltd.com>

Dieses Buch bietet eine Zusammenstellung von unterschiedlichen Sichtweisen der historischen, politischen, wirtschaftlichen und institutionellen Ereignisse, die bis heute die Europäische Union geprägt haben und weiter prägen, und leistet damit einen konkreten Beitrag zu einem besseren Verständnis der europäischen Realität. Zum Thema Berufsbildung siehe die Kapitel „Bringing together EU vocational education and training partners“ / Johan van Rens, Direktor des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) und „Vocational education and training: a role of crucial importance“ / Peter Derooij, Direktor der Europäischen Stiftung für Berufsbildung in Turin.

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

Benchmarking working Europe / Hrsg.: EGB und EGI.

[Bezugsgrößen für Europa]

Europäischer Gewerkschaftsbund und

Europäisches Gewerkschaftsinstitut

2. Auflage.

Brüssel: EGI, 2002, 75 S.

ISBN 2-930143-98-3

EGI,

Boulevard Emile Jacqmain 155,

B-1210 Brüssel,

Tel.: (32-2) 2240470,

Fax: (32-2) 2240502,

E-Mail: etui@etuc.org,

URL: <http://www.etuc.org/etui>

Soziales Benchmarking – d. h. die Erarbeitung von Bezugsgrößen zur Erfassung sozialer Entwicklungen – ist ein geeignetes Instrument, um soziale Prozesse und

Sozialpolitik zu gestalten. Um sicherzustellen, dass die Früchte des Fortschritts gerechter verteilt werden, reicht es nicht aus, gewisse Minimalstandards zu verteidigen: mit Benchmarking müssen steigende Standards gefördert werden. Mit diesem ersten Bericht zum Thema Benchmarking für die europäische Arbeitswelt wollen EGB und EGI einen echten Beitrag zur praktischen Umsetzung eines sozialen Benchmarking-Prozesses leisten. Die prägnanten Texte, die auf fast allen Seiten durch Daten in grafischer oder tabellarischer Form ergänzt werden, bieten eine Fülle von Informationen über sieben für die europäische Arbeitswelt besonders relevante Bereiche: Beschäftigung, Einkommensverteilung und soziale Ausgrenzung, Arbeitszeit, soziale Sicherheit und Sozialinfrastruktur, Bildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Arbeitsumgebung und Gesundheit/Sicherheit am Arbeitsplatz sowie Arbeitnehmermitbestimmung, Information und Tarifverhandlungen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/etuc/2002_0001_en.pdf

Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen/ Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission

Luxemburg: EUR-OP, 2002, 36 S.

(Dokumente KOM, (2002) 72)

ISSN 0254-1467 (de)

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburg,

oder über die nationalen Verkaufsbüros,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

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

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

Der Aktionsplan für Qualifikation und Mobilität bildet den Höhepunkt des Prozesses, der im Februar 2001 neben anderen Initiativen mit der Mitteilung der Kommission über die neuen europäischen Arbeitsmärkte eingeleitet wurde. Der Aktionsplan baut auf den Schlussfolgerungen der hochrangigen Task Force für Qualifikation und Mobilität auf, die darauf ab-



zielt, bis 2005 eine günstigere Umgebung für offenere und leichter zugängliche europäische Arbeitsmärkte zu schaffen. Der Aktionsplan betont in Übereinstimmung mit den Lissabonner Zielen eine kohärente politische Vision zur Förderung der Humanressourcen in der Europäischen Union, insbesondere dadurch, dass es dem Bürger ermöglicht werden soll, sich aus beruflichen Gründen oder für Bildungszwecke frei in der EU zu bewegen, und es ihm leichter gemacht werden soll, von den Vorteilen der europäischen Integration einschließlich des Binnenmarktes zu profitieren. Drei Herausforderungen werden besonders hervorgehoben: 1) Die unzureichende berufliche Mobilität zeigt, dass die Bildungs- und Ausbildungssysteme wirksamer an den Arbeitsmarkt angepasst, dass das lebenslange Lernen und der Qualifikationserwerb (insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie – IKT) angekurbelt und dass die Systeme zur Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen verbessert werden müssen. 2) Die geringe geographische Mobilität in und zwischen Mitgliedstaaten legt die Vermutung nahe, dass die Vorteile des Binnenmarktes noch nicht ausreichend erkundet wurden. Es gibt nach wie vor viele Mobilitätshindernisse, darunter fehlende Sprachkenntnisse, familiäre Umstände sowie Aspekte im Zusammenhang mit Steuern, Renten, Sozialversicherung usw. 3) Die schlechte Zugänglichkeit und mangelhafte Qualität der Informationen über Mobilität und einzelne Branchen halten viele Menschen davon ab, einen Arbeitsplatzwechsel oder eine bestimmte Berufswahl in Erwägung zu ziehen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2002_0072_de.pdf

Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament über die Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung im Rahmen der Armutsminderung in den Entwicklungsländern/ Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Luxemburg: EUR-OP, 2002, 21 S.

(Dokumente KOM, (2002) 116)

ISSN 0254-1467 (de)

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburg,

*oder über die nationalen Verkaufsbüros,
Tel.: (352-29) 2942118,
Fax: (352-29) 2942709,
E-Mail: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

Mit dieser Mitteilung soll die zentrale Rolle der Bildung für die Bekämpfung von Armut und die Entwicklung unterstrichen sowie ein globaler Rahmen für die Ziele, Prioritäten und Methoden der Gemeinschaft im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern vorgestellt werden. Die Mitteilung dokumentiert eine Neuausrichtung der sektorspezifischen Unterstützung im Hinblick auf die Armutsminderung entsprechend den internationalen Verpflichtungen. Sie unterstützt die Politik der Entwicklungsländer und erfolgt in Abstimmung mit den Maßnahmen der anderen Geber. Bezweckt wird eine Bündelung der Maßnahmen zur Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie die Festlegung von Orientierungslinien für die Gemeinschaft. Die Mitteilung würdigt die zentrale Rolle der Entwicklungsländer und benennt drei Prioritäten der Bildungsförderung der Gemeinschaft: die Grundbildung (insbesondere Grundschulbildung und Lehrerausbildung), die berufsbezogene Ausbildung sowie die Hochschulbildung, insbesondere auf regionaler Ebene. Dabei wird es in erster Linie darauf ankommen, die Grundbildung zu fördern (sowohl qualitativ als auch quantitativ) und sicherzustellen, dass Mädchen wie Jungen ein ausreichendes Bildungsniveau erreichen, bevor die berufsbezogene Ausbildung unterstützt werden kann. Die Förderung der Hochschulbildung sollte vor allem auf regionaler Ebene erfolgen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2002_0116_de.pdf

eLearning und Ausbildung in Europa: Umfrage zum Einsatz von eLearning zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Europäischen Union.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung - CEDEFOP

Luxemburg: EUR-OP, 2002, 75 S.

(Cedefop Reference series, 25)

ISBN 92-896-0105-1

ISSN 1608-7089

Kat.-Nr. TI-41-01-931-DE-C

EUR-OP,

2 rue Mercier,



L-2985 Luxemburg,
 oder über die nationalen Verkaufsbüros,
 Tel.: (352-29) 2942118,
 Fax: (352-29) 2942709,
 E-Mail: info.info@opoce.cec.be,
 URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

eLearning birgt das Potenzial, die allgemeine und berufliche Bildung radikal zu verändern, neue Wege bei der Vermittlung von Wissen zu eröffnen und die Fähigkeit des Einzelnen, sich neue Kompetenzen anzueignen, zu verbessern. In Verbindung mit dem eLearning haben sich neue Märkte für Lehr- und Lernmittel und einschlägiges Equipment (Hardware) herausgebildet. Dennoch mangelt es an quantitativen Informationen zur Nutzung und zum Wachstum von eLearning. Diese Umfrage erfasst, wenngleich kein statistisch repräsentatives Sample, eine Reihe von Einrichtungen unterschiedlicher Art und Größe in allen EU-Mitgliedstaaten und lässt somit Rückschlüsse zur Entwicklung des eLearning in der EU und zu den Unterschieden zwischen den Mitgliedstaaten zu. Die Umfrage wurde 2001 vom Cedefop online auf der Website des Europäischen Berufsbildungsdorfes durchgeführt (www.trainingvillage.gr).

Beschäftigung in Europa 2001/ Europäische Kommission.

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales;
 Luxemburg: EUR-OP, 2001, 118 S.
 Kat.-Nr. KE-38-01-762-DE
 EUR-OP,
 2 rue Mercier,
 L-2985 Luxemburg,
 oder über die nationalen Verkaufsbüros,
 Tel.: (352-29) 2942118,
 Fax: (352-29) 2942709,
 E-Mail: info.info@opoce.cec.be,
 URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Dies ist der Jahresbericht der Europäischen Kommission, in dem die Beschäftigungssituation in den EU-Mitgliedstaaten für das Jahr 2001 untersucht wird.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2002_0007_en.pdf

Die Beschäftigungs- und Sozialpolitik der EU 1999-2001: Arbeit, Zusammenhalt, Produktivität/ Europäische Kommission.

Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion für Beschäftigung und Soziales, 2001, 28 S.
 ISBN 92-894-1533-9
 Kat.-Nr. KE-38-01-681-EN-C
 Europäische Kommission –
 GD Beschäftigung und Soziales,
 Rue de la Loi 200/Wetstraat 200,
 B-1049 Brüssel,
 Tel.: (32-2) 2991111,
 Fax: (352-29) 2942709,
 E-Mail: info.info@opoce.cec.be,
 URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/employment_social_affairs

Der Bericht umfasst folgende Themen: Arbeit, Zusammenhalt, Produktivität; Europa wieder in Arbeit bringen - die europäische Beschäftigungsstrategie; Das Zusammenwirken von Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik - Lissabon in die Praxis umsetzen; Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt für benachteiligte Gesellschaftsgruppen; Mobilität und neue europäische Arbeitsmärkte; Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft; Fortschritte im sozialen Dialog und in der Arbeitsorganisation; Eine produktive und integrative Gesellschaft; Moderne, tragfähige Sozialschutzsysteme als Produktivitätsfaktor; Vorbereitung auf die Erweiterung. http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2002_0009_de.pdf

European glossary on education - volume 3: teaching staff/Information Bildungsinformationsnetz in Europa - EURYDICE.

[Europäisches Bildungsglossar, Band 3: Lehrer und Ausbilder]

Brüssel: EURYDICE, 2002, 221 S.
 (Ready Reference)
 ISBN 2-87116-333-2
 EURYDICE European Unit,
 Rue d'Arlon 15,
 B-1040 Brüssel,
 Tel.: (32-2) 2383011,
 Fax: (32-2) 2306562,
 E-Mail: eurydice.uee@euronet.be,
 URL: <http://www.eurydice.org/>

Dieses Glossar zum Thema Bildung umfasst annähernd 600 nationale Begrif-



fe, mit denen das Lehrpersonal aller Bildungsebenen bezeichnet wird. Im ersten Teil des Glossars sind die Begriffe in alphabetischer Reihenfolge angegeben. Neben einer begrifflichen Erklärung werden für alle Einträge die gängigsten grammatikalischen Formen des Grundbegriffs, eine Länderreferenz sowie die jeweilige Bildungsebene angegeben. Der zweite Teil umfasst Übersichtstabellen für die 30 Länder, die mit diesem Terminologiewerk abgedeckt werden.

<http://www.eurydice.org/Documents/Glo3/EN/FrameSet.htm>

<http://www.eurydice.org/Documents/Glo3/FR/FrameSet.htm>

European Union discourses on un-employment: an interdisciplinary approach to employment policy-making and organisational change / Peter Muntigl, Gilbert Weiss and Ruth Wodak.

[EU-Reden zu Arbeitslosigkeit/Beschäftigung: ein interdisziplinärer Ansatz für Beschäftigungspolitik und organisatorischen Wandel]

Amsterdam: Benjamins, 2000, 235 S.
(Dialoge über Arbeit und Innovation, 12)

Beschäftigung gehört eindeutig zu den Politikbereichen, in denen die vielfältigen Probleme und Schwierigkeiten in Verbindung mit dem europäischen Integrationsprozess und der länderübergreifenden Institutionalisierung sichtbar werden. Deutlich festzustellen ist insbesondere der Konflikt zwischen den 'Supranationalisten' und den 'Intergouvernementalisten' sowie das Ausmaß der Bereitschaft der Mitgliedstaaten, miteinander zu kooperieren. Die Union sucht nach neuen beschäftigungspolitischen Modellen, die einerseits mit den europäischen sozialstaatlichen Prinzipien vereinbar sind und andererseits den neuen wirtschaftlichen Einschränkungen Rechnung tragen. Diese Debatten werden von zahlreichen Konflikten zwischen unterschiedlichen Interessengruppen begleitet. Diese Studie hat mit Erfolg einen Blick hinter die Kulissen der Organisationsweise der EU geworfen. So wurden Ausschusssitzungen mitgeschnitten und ausgewertet, die Entwürfe von politischen Papieren zwecks neuer Kontextbestimmung untersucht sowie der Einfluss von Interessengruppen und diversen wirtschaftlichen und ideologischen Konzepten auf die politische

Entscheidungsfindung deutlich gemacht. Ein Vergleich zwischen Entscheidungsfindungsprozessen im Europäischen Parlament und in kleineren Netzwerken der Kommission zeigt die verschiedenen Argumentationsmuster und Diskurspraktiken bei der Entwicklung neuer beschäftigungspolitischer Konzepte. Begleitet wird die ethnographische Studie von einer linguistischen und soziologischen Systemanalyse verschiedener institutioneller Modelle und Politikbereiche.

Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications: joint document from ETUC, CEEP and UNICE / UEAPME.

[Aktionsrahmen für die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung: gemeinsamer Vorschlag von EGB, CEEP und UNICE / UEAPME.

Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas – UNICE

Europäischer Gewerkschaftsbund – EGB

Europäischer Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft - CEEP

Brüssel: UNICE, 2002, 6 S.

UNICE, rue Joseph II 40/bte 15,

B-1040 Brüssel,

E-Mail: js@unice.be,

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

Nach 14 Monaten Diskussion zwischen den europäischen Sozialpartnern (EGB/UNICE/CEEP) hat der Ausschuss für den sozialen Dialog (SDC) am 28. Februar 2002 einen „Aktionsrahmen für die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung“ verabschiedet. Dieser Aktionsrahmen unterstreicht die gemeinsame Verantwortung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern für die lebenslange Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen und benennt vier vorrangige Aktionsbereiche: Ermittlung und Prognose der Nachfrage nach Kompetenzen und Qualifikationen; Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen und Qualifikationen; Information, Unterstützung und Beratung; Ressourcen. Die Sozialpartner sollen diesen Aktionsrahmen in den Mitgliedstaaten auf allen relevanten Ebenen und unter Berücksichtigung der jeweiligen nationalen Praxis fördern.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/unice/2002_0002_en.doc

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/unice/2002_0002_fr.doc



La qualité du travail et de l'emploi: enjeux et défis / Europäische Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen

[Die Qualität von Arbeit und Beschäftigung: Ziele und Herausforderungen]

Dublin: Eurofound, 2002, 36 S.

(Foundation paper, 1)

Kat.-Nr. TJ-42-02-860-FR-C

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburg,

oder über die nationalen Verkaufsbüros,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

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

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

Mit diesem Papier soll die vergangene, gegenwärtige und zukünftige Arbeit der Stiftung prägnant und in zusammengefasster Form zugänglich gemacht werden. Diese Ausgabe befasst sich mit vier von der Stiftung herausgearbeiteten Schlüsselaspekten der Qualität von Arbeit und Beschäftigung: Karriere und Beschäftigungssicherheit; Gesundheit und Wohlbefinden; Kompetenzentwicklung; Vereinbarkeit von Privatleben und Arbeitsleben. http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2002_0001_fr.pdf

Lebenslanges Lernen: europaweite Konsultation / Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur.

Brüssel: Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur, 2002

Aus dem Feedback zur Konsultation ist eindeutig hervorgegangen, dass die Strategien für lebenslanges Lernen ausgewogene Ziele des Lernens widerspiegeln müssen. Die Konsultation löste auch eine heftige Debatte über die grundlegenden Prinzipien des lebenslangen Lernens aus. Eine Schlüsselerkenntnis bestand darin, dass Lernangebote auf dem Bedarf des lernenden bzw. potenziellen Lernenden basieren müssen. Mit anderen Worten, die Strategien für das lebenslange Lernen müssen die zentrale Bedeutung des Lernenden hervorheben. Ein weiteres wichtiges Anliegen der Befragten war - angesichts der Art und Weise, in der Wissen und Kompetenz die Lebenschancen der Menschen prägt - die Chancengleichheit, sowohl zwischen den Geschlechtern als

auch bzgl. der Verfügbarkeit des Lernangebots für alle Menschen. Die Antworten auf die Konsultation betonten darüber hinaus die Bedeutung von hoher Qualität und Relevanz, da der Zeitaufwand und die finanzielle Investition in das Lernen nur wirklich sinnvoll sind, wenn die Lernbedingungen sowie die zugrundeliegenden Planungskonzepte und Systeme von hoher Qualität sind.

http://europa.eu.int/comm/education/life/consultation_en.html

Lifelong learning opportunities close to learners: Präsentation des CEDEFOP/ Johan van Rens.

[Lebenslange Lernmöglichkeiten nahe am Lernenden]

EfVET-Konferenz. Niederlande. 2001

Brüssel: EFVET, 2001, 16 Folien

EfVET,

E-Mail: efvet.central@skynet.be,

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

Mit dieser Präsentation soll die Debatte über die notwendige Überprüfung der Einstellungen und Ansätze zum Thema Ausbildung in der EU angeregt werden. Sie befasst sich mit drei Schlüsselbereichen der Politik, bei denen die Ansätze zu überprüfen bzw. zu überdenken sind: gering Qualifizierte; Finanzierung der Berufsbildung sowie IKT und eLearning.

http://www.efvet.org/EfVET2001/Documents/Johan_van_Rens-filer/frame.htm

Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen: Mitteilung der Kommission / Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Luxemburg: EUR-OP, 2001, 40 S.

(Dokumente KOM, (2001) 678)

ISSN 0254-1467 (de)

EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburg,

oder über die nationalen Verkaufsbüros,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

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

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

Diese Mitteilung ist ein Beitrag zur Schaffung eines europäischen Raumes des lebenslangen Lernens. Ziel ist hierbei ei-



nerseits, die Menschen in die Lage zu versetzen, frei zwischen Lernumgebungen, Arbeitsstellen, Regionen und Ländern zu wählen, um ihre Kenntnisse und Kompetenzen optimal einzusetzen, und andererseits, die Zielvorstellungen von EU und Beitrittsländern nach mehr Wohlstand, Integration, Toleranz und Demokratie zu verwirklichen. Erleichtert wird diese Entwicklung durch die Zusammenführung von Bildung und Berufsbildung mit zentralen Aspekten bestehender Prozesse, Strategien und Pläne in der Jugend-, Beschäftigungs-, Integrations- und Forschungspolitik innerhalb eines Gesamtrahmens für lebenslanges Lernen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2001_0678_de.pdf

Mobility and cooperation in education: recent experiences in Europe.
[Mobilität und Kooperation in der Bildung: aktuelle Erfahrungen in Europa]

European Journal of Education, Band 36, Nr. 4

Oxford: Blackwell Publishers, 2001
 ISSN 0141-8211

Sonderausgabe über Mobilität und Kooperation in der Bildung mit aktuellen Erfahrungsberichten aus Europa. Themen der Beiträge: Internationalisierung der Bildung – Schulen in Europa und das Programm SOKRATES; Lernen durch Auslandsaufenthalte – In Richtung einer Pädagogik für länderübergreifende Mobilität vor dem Hintergrund der Berufsbildung; Die internationale Dimension in der nationalen Hochschulpolitik – Was hat sich in den letzten fünf Jahren in Europa verändert?; Mobilität während des Studiums und danach; ERASMUS – Kontinuität und Wandel in den 90er Jahren; Internationalisierung der höheren Bildung in der Tschechischen Republik – Auswirkungen von EU-Programmen.

National report on the Memorandum on lifelong learning: Bulgaria Republic of Bulgaria.

[Länderbericht zum Memorandum über lebenslanges Lernen: Bulgarien]

Brüssel: Europäische Kommission, 2002
Europäische Kommission – GD 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

Die Republik Bulgarien unterstützt in vollem Maße das von der Kommission ausgearbeitete Memorandum über lebenslanges Lernen. Und Bulgarien beteiligt sich an der von der Kommission eingeleiteten Debatte, mit der die Entwicklung einer europäischen Strategie für lebenslanges Lernen gefördert werden soll. Das lebenslange Lernen wird auch aus nationaler Sicht als einer der entscheidenden Faktoren für die Verbesserung der beruflichen Tätigkeit der Menschen sowie für die Förderung einer aktiven Staatsbürgerschaft erachtet. Die Politik der bulgarischen Regierung bezüglich der Humanressourcen ist Teil des umfassenden sozialpolitischen Konzepts für die Errichtung einer Lern- und Wissensgesellschaft, für die Erweiterung der europäischen Zusammenarbeit in Bildung, Forschung und Kultur sowie für die freie Mobilität der Beschäftigten.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0004_en.pdf

National report on the Memorandum on lifelong learning: Cyprus/ Ministry of Education and Culture.

[Länderbericht zum Memorandum über lebenslanges Lernen: Zypern]

Brüssel: Europäische Kommission, 2002
Europäische Kommission – GD 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

Alle staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen waren aufgefordert, sich am Prozess zu beteiligen und an der Formulierung von sinnvollen Vorschlägen bzgl. der Inhalte des Memorandums mitzuwirken. Die Koordinatoren aller beteiligten Organisationen haben sich dreimal getroffen, um Maßnahmen bzw. Vorschläge für die Umsetzung der sechs Kernaussagen des Memorandums zu erörtern.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0006_en.pdf



National report on the Memorandum on lifelong learning: Czech Republic / Ministry of Education, Youth and Sports.

[Länderbericht zum Memorandum über lebenslanges Lernen: Tschechische Republik]

Brüssel: Europäische Kommission, 2002
Europäische Kommission – GD 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

Der Kern des Konsultationsprozesses wurde in Form von Workshops umgesetzt. Die bei den Workshops geäußerten Positionen der Vertreter verschiedener Institutionen und Einrichtungen wurden festgehalten und am Ende eines Workshops wurden Schlussfolgerungen formuliert. Die Untersuchungsmethode bestand in einer Gegenüberstellung der Ziele des Memorandums und der politischen Ziele der Tschechischen Republik, die unlängst in strategischen Papieren festgelegt worden sind.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0005_en.pdf

Vorschlag für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über die Anerkennung von Berufsqualifikationen / Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Luxemburg: EUR-OP, 2002, 124 S.
 (Dokument KOM (2002) 119)
 ISSN 0254-1467 (de)
 EUR-OP,
 2 rue Mercier,
 L-2985 Luxemburg,
 oder über die nationalen Verkaufsbüros,
 Tel.: (352-29) 2942118,
 Fax: (352-29) 2942709,
 E-Mail: info.info@opoce.cec.be,
 URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Ziel des Vorschlags ist die Vereinfachung der Regeln für die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen, um insbesondere mit Blick auf die EU-Erweiterung die freie Mobilität von qualifizierten Menschen innerhalb der Mitgliedstaaten zu erleichtern. Mit der vorgeschlagenen Richtlinie würden fünfzehn bestehende

Richtlinien im Bereich der Anerkennung von beruflichen Qualifikationen ersetzt. Der Vorschlag stellt die erste umfassende Modernisierung des Gemeinschaftssystems seit seiner Einführung vor vierzig Jahren dar. Zu den vorgeschlagenen Änderungen gehören eine stärkere Liberalisierung bei der Bereitstellung von Dienstleistungen, eine automatischere Anerkennung der Qualifikationen sowie eine höhere Flexibilität bei den Verfahren für die Aktualisierung der Richtlinie. Es wird vorgeschlagen, die Kooperation mit den Mitgliedstaaten weiterzuentwickeln, um die Bürger besser über ihre Rechte zu informieren und ihnen mehr Hilfe bei der Anerkennung ihrer Qualifikationen zu bieten. Es wird das Prinzip der freien Erbringung von Dienstleistungen unter der ursprünglichen Berufsbezeichnung vertreten, sofern bestimmte Voraussetzungen für den Verbraucherschutz erfüllt sind. Mit der Richtlinie wird ein flexibleres und automatischeres Verfahren eingeführt, das auf einheitlichen, von den Berufsverbänden auf europäischer Ebene entwickelten Plattformen beruht, deren Ursprung in einer stärkeren Kooperation zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor liegt. Darüber hinaus wird eine Ausweitung der Kooperation innerhalb der nationalen Verwaltungen sowie zwischen denselben und der Kommission vorgeschlagen, um die Bürger über ihre Rechte zu informieren und ihnen die Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen zu erleichtern. *http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2002_0119_de.pdf*

Public funding and private returns to education: a cross-country policy-oriented perspective on private benefits of education: final report / Asplund, Rita; Research Institute of the Finnish Economy – ETLA.

[Öffentliche Finanzierung und private Bildungserträge: eine länderübergreifende politikorientierte Betrachtung des privaten Nutzens der Bildung]

Ely: PJB Associates, 2001, 147 S.
 (Neue Perspektiven für das Lernen: Briefing-Papier, 29)

PURE, das TSER-finanzierte Projekt über öffentliche Finanzierung und private Bildungserträge, lief vom 1. November



1998 bis zum 31. Oktober 2000. Am Projekt beteiligt waren Finnland als Koordinationspartner sowie 14 weitere europäische Länder (Dänemark, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, die Schweiz, Spanien und das Vereinigte Königreich). Ergebnis des Projekts war ein europaweit vergleichbares Datenmaterial über unterschiedliche, politisch relevante Aspekte des privaten Bildungsertrags. Ausgehend von einer umfassenden Auswertung des privaten Bildungsertrags in 15 Staaten, befasste sich das Projekt in der Folge mit der Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen Bildung und Berufserfahrung, wobei Unterschiede zwischen Kohorten berücksichtigt werden; Rolle der Bildung – Produktivitätssteigerung oder Signalwirkung; Zusammenhänge zwischen Bildung und dem Gefälle bei Löhnen und Gehältern; Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeitslosigkeit; die Bedeutung von Angebot und Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften sowie der Arbeitsmarktinstitutionen nach privatem Bildungsertrag; Auswirkungen der öffentlichen Finanzierung und höherer Bildung auf Bildungsziele; Strukturen der studentischen Darlehenssysteme. Einige der wesentlichen Erkenntnisse im Überblick: Die privaten Bildungserträge und das Gehaltsgefälle bei Hochschulabsolventen schwanken mitunter sehr stark von einem europäischen Land zum nächsten, und es gibt keinerlei Anzeichen für eine Angleichung der Bildungserträge innerhalb von Europa. Eine mögliche Konsequenz für die Zukunft könnte eine verstärkte grenzüberschreitende Mobilität sein, insbesondere durch Hochqualifizierte, die diese Unterschiede in der Entlohnung des persönlichen Bildungsaufwands zu ihrem Vorteil nutzen wollen.

<http://improving-ser.sti.jrc.it/>

The rebirth of apprenticeship in Europe: linking education to work / Fernando Marhuenda.

[Die Wiedergeburt der Lehre in Europa: Verknüpfung zwischen Bildung und Arbeit]

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe, S. 222-235

Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2000

ISBN 951-39-0743-0
*Koulutuksen tutkimuslaitos,
 Jyväskylän yliopisto,
 Julkaisumyynti,
 PO BOX 35,
 FIN-40351 Jyväskylä,
 Tel.: (358-14) 2603220,
 Fax: (358-14) 2603241,
 E-Mail: teairama@cc.jyu.fi*

Dieses Papier ist Teil des Abschlussberichts des Projekts SPES-NET, das im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci durchgeführt wurde. Darin untersucht werden die verschiedenen bildungs- und beschäftigungspolitischen Konzepte der Lehrlingsausbildung in vier EU-Mitgliedstaaten: Spanien, Großbritannien, Frankreich und Deutschland. Das Papier analysiert die derzeitige Situation in jedem dieser EU-Staaten und leitet daraus zusammenfassend eine Reihe von gemeinsamen Trends ab. Schwerpunkt der Analyse ist eine Betrachtung der Lehrlingsausbildung als ein im Wesentlichen weiteres, wenn gleich nicht neues Modell zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Im Gegensatz zu den meisten derartigen Bemühungen handelt es sich hier um eine Maßnahme, deren Ziel unter anderem in der Vorbereitung der jungen Menschen auf den Einstieg in die Arbeitswelt liegt. Obgleich dieser Aspekt der Lehrlingsausbildung in allen Ländern Grundlage des politischen Konzepts ist, wird er doch von Land zu Land unterschiedlich stark berücksichtigt.

Einschätzung des eLearning durch die Nutzer: Cedefop Online-Umfragen/ European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP.

Luxemburg: EUR-OP, 2002, 80 S.

(Cedefop-Referenz, 28)

ISBN 92-896-0108-6

ISSN 1608-7089

Kat.-Nr. TI-41-01-939-DE-C

EUR-OP, 2 rue Mercier,

L-2985 Luxemburg,

oder über die nationalen Verkaufsbüros,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

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

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

Diese einzigartige Veröffentlichung umfasst die Ergebnisse von sieben Umfragen zum eLearning, die 2001 vom



Cedefop online auf der Website des Europäischen Berufsbildungsdorfes (www.trainingvillage.gr) durchgeführt wurden. Die Antworten der eLearning-Nutzer und -Anbieter vermitteln ein Bild der einschlägigen Trends auf europäischer Ebene. Die Befragungen zielten auf Themen wie den Einsatz von E-mail als Lernmittel, ökonomische Aspekte des eLearning,

Ausbilderqualifikationen für eLearning, eLearning zur Unterstützung des Lernprozesses sowie eLearning für Behinderte ab. Die Umfragen enthalten keine statistische Analyse des Einsatzes von eLearning als Lehr- und Lernmittel, sondern bieten vielmehr einen Überblick bzw. Einblick in die Trends, die sich auf diesem Gebiet abzeichnen.



Aus den Mitgliedstaaten

A IT outlook 2002: recent developments in Austrian IT policies: final report / Bernhard Dachs, Petra Wagner.

[Information Technology Outlook 2002: Aktuelle Entwicklungen in der österreichischen IT-Politik: Abschlussbericht]

Seibersdorf: Österreichisches Forschungszentrum Seibersdorf, 2001, 18 S.

In ihrer halbjährlich erscheinenden Publikation „Information Technology Outlook“ stellt die OECD regelmäßig aktuelle Trends bzgl. der IT-Politik in ihren Mitgliedstaaten vor. Um die OECD mit dem aktuellen Stand der Entwicklungen und Maßnahmen der IT-Politik in Österreich zu versorgen, hat das österreichische Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie (BMVIT) bei der Abteilung Systemforschung Technik-Wirtschaft-Umwelt des Österreichischen Forschungszentrums Seibersdorf eine Studie über die jüngsten Entwicklungen der IT-Politik in Österreich in Auftrag gegeben. Wertvolle Unterstützung leistete hierbei das Bundeskanzleramt durch die Koordinierung der verschiedenen Beiträge der beteiligten Bundesministerien und staatlichen Stellen, die die Grundlage dieses Berichts bilden. Mit diesem Bericht werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen soll ein Überblick über die allgemeinen Trends und die neuen Entwicklungen in der IT-Politik seit 1999 vermittelt werden. Wie in der jüngsten Ausgabe von IT Outlook 1 liegt der Schwerpunkt auf den aktuellen Entwicklungen, da das allgemeine Grundprinzip und die Zielrichtung der österreichischen IT-Politik bereits in diversen Strategiedokumenten wie dem Bericht der Arbeitsgruppe der österreichischen Regierung zum Thema Informationsgesellschaft (1996) dargelegt worden sind. Neue Zielsetzungen enthält der Bericht der Task Force „e-Austria“ (2001). Zum anderen werden in den Bericht auch Beispiele von aktuellen politischen Initiativen aufgenommen, die als bewährte Praxis und als repräsentativ für die Fülle der Aktivitäten in Österreich angesehen werden können und somit hoffentlich auch für andere OECD-Mitgliedstaaten von In-

teresse sind. Diese Beispiele wurden wegen der zu erwartenden Übernahme in den Politikteil von IT Outlook recht ausführlich beschrieben.

http://www.bka.gv.at/bka/service/publikationen/IT_OUTLOOK_2001_Austria.pdf

B Relations industrielles comparées: le syndicalisme à l'ère de la mondialisation / cours présenté à la Chaire Franqui de l'UCL-ULB en 1997- 1998 par Georges Ross et retranscrit par Jean-Paul Deliège. [Industriebeziehungen im Vergleich: die Gewerkschaftsbewegung im Zeitalter der Globalisierung]

Université Catholique de Louvain - UCL [Louvain]: Fondation André Renard, 2002, 101 S.

George Ross analysiert die Arbeitsbeziehungen als ein System für den Austausch zwischen drei großen Akteuren: Staat, Arbeitgeber und Gewerkschaft. Zu den Vorzügen dieses Werks gehört unter anderem, dass es den aufmerksamen Leser dazu bringt, sich zahlreiche Fragen zu diesem Problembereich zu stellen, und zwar: Fragen über das System als solches, Fragen über diese Austauschmechanismen, Fragen über den abnehmenden Einfluss der Gewerkschaftsbewegung im Rahmen dieses Austauschs, Fragen über die Folgen der wirtschaftlichen Globalisierung für dieses Austauschsystem. Nach einer kurzen Beschreibung der wesentlichen Merkmale einer sozialen Bewegung und der Rolle der Gewerkschaften in derselben zeigt Professor Ross an den Beispielen Deutschland, Schweden, Frankreich, England und Italien auf, wie und wohin sich die europäische Gewerkschaftsbewegung weiterentwickelt hat. Mit einem historisch-vergleichenden Untersuchungsansatz betrachtet er diese fünf Länder in zwei entscheidenden Phasen der jüngeren Geschichte: in der Wachstumsphase nach dem zweiten Weltkrieg und im Zeitraum von 1980 bis heute. In der Bewertung liefert er seine Erklärung für zwei erfolgreiche Modelle (Deutschland und Schweden), für zwei „Katas-



trophenmodelle“ (Frankreich und England) und für ein Modell dazwischen (Italien).

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/bel/socpart/2002_0001.doc

D Accreditation Handbook / IASCU.

[Akkreditierungshandbuch / IASCU]
International Association of Schools, Colleges and Universities - IASCU
Berlin: IASCU, [2002]

Die International Association of Schools, Colleges and Universities (IASCU) will als weltweit agierende Akkreditierungsstelle ihren Mitgliedern hohe akademische Standards bieten und diese sicherstellen. Darüber hinaus soll weltweit für Schulen, Hochschulen und Universitäten, die Mitglied dieser Vereinigung sind, die unilaterale Anerkennung von akademischen Abschlüssen erleichtert werden.

http://www.iascu.org/accreditation_handbook.htm

Work Report of the Accreditation Council / Akkreditierungsrat.

[Arbeitsbericht des Akkreditierungsrats]

Bonn: Akkreditierungsrat, 2001, 19 S.

Zwei Jahre nach seiner konstituierenden Sitzung am 7. Juli 1999 nutzt der Akkreditierungsrat diese Gelegenheit, um einen Bericht vorzulegen, der die Corporate Identity und das Profil des Akkreditierungsrats vorstellt und als Grundlage für die Bewertung seiner Arbeit dienen soll. Die Beschreibung der Tätigkeiten des Akkreditierungsrates ist eingebettet in die internationale Diskussion über die Reformen, deren Ziele Qualitätssicherung, Transparenz und Internationalisierung der höheren Bildung sind. Der Bericht konzentriert sich im Wesentlichen auf eine grobe Darstellung des neu entstehenden Akkreditierungssystems in Deutschland einschließlich eines Ausblicks auf mögliche Aussichten für die Zukunft.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/ngo/2002_0001.pdf

DK Focus on quality in the Danish system of vocational education /

Kim Faurschou.
[Die Qualität des dänischen Berufsbildungssystems im Blickpunkt]

European forum on quality of vocational training. Brüssel. 2001

Thessaloniki: CEDEFOP, 2001, 24 S.

CEDEFOP,

P.O. Box 22427 - Finikas,

GR-55102 Thessaloniki,

Tel.: (30) 310490111,

Fax: (30) 310490102,

E-Mail: info@cedefop.eu.int,

URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

Die Qualität der Berufsbildung ist ein Bereich von internationalem Interesse. Um die Qualität zu verbessern, müssen die Länder ihre Erfahrungen bei der Schaffung von Systemen zur Förderung bewährter Praktiken austauschen. Das dänische System hat viel aus den Erfahrungen anderer Länder gelernt. 1999 wurde dem Staat Dänemark von der deutschen 'Bertelsmann Stiftung' der Preis für das beste Berufsbildungssystem verliehen, und zwar für: die festgestellte erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Industrie, Bildung und Regierung; die Kooperation zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern; die weitreichende Autonomie der Berufsschulen hinsichtlich der Curricula und der Budgetverwaltung; die engen Beziehungen innerhalb des Bildungssystems zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung; die flexible Reaktionsfähigkeit des Systems auf Veränderungen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0021_en.doc

E Los sistemas de Formación Profesional europeos a exámen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante / María Jesús Martínez.

[Europäische Berufsausbildungssysteme auf dem Prüfstand: Herausforderungen, Innovationen und Perspektiven für einen Wandel in einer sich verändernden Umwelt]

Revista Española de Pedagogía, Nr. 219 (August 2001), S. 301-330

Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, 2001

ISSN 0034-9461



Bei dieser Vergleichsstudie über die Strukturen der beruflichen Ausbildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union werden die untersuchten Länder in zwei Blöcke eingeteilt: südliche Länder und vom deutschen System geprägte Länder. Verglichen werden die Länder nach der Typologie ihrer Einrichtungen für freiwillige höhere berufliche Bildung; der höheren beruflichen Bildung; der Curricula und Spezialisierungswege; der Bewertung und Zertifizierung.

F **Les institutions locales et le programme „emplois-jeunes“ dans les activités culturelles et socio-culturelles/ Bernard Simonin [et al.]; Centre d'études de l'emploi – CEE. [Lokale Institutionen und das Programm „Jugendarbeitsplätze“ in kulturellen und soziokulturellen Aktivitäten]**

Paris: CEE, 2002

(Forschungsbericht, 01)

Die ersten Auswertungen der Umsetzung des Programms NSEJ (Neue Dienstleistungen, neue Jobs für Jugendliche) hatten seinen innovativen Charakter hervorgehoben, der Ausdruck für den erklärten Willen war, mit der traditionellen Vorgehensweise der Beschäftigungsbehörden zu brechen. Der Bericht untersucht, wie sich die verschiedenen Akteure zwei Jahre nach Beginn des Programms zu diesem Programm stellen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002_0001.htm

Quel modèle qualité pour la e-formation?/ Algora.

[Welches Qualitätsmodell für die e-Ausbildung?]

Paris: Le Préau, 2002

Neun Partner der Beobachtungsstelle der IHK für IKT, Le Préau, wollten sich mit einer wesentlichen Frage beschäftigen: Entsprechen die bestehenden Qualitätsnormen dem Bedarf der Akteure im eLearning-Bereich? Zu dieser Untersuchung gehören: die Analyse des Prozesses einer offenen Fernausbildung; die Bestimmungen der Phasen, in denen Qualitätssicherung gefordert werden muss; die Sichtung bestehender Normen und Standards; deren Angleichung an die einzel-

nen Schritte des Überprüfungsprozesses, damit sie den angestrebten Qualitätssicherungszielen gerecht werden; die Bestimmung der „Defizite“. Diese Studie enthält auch eine Reihe von Empfehlungen, wonach Qualität zu einem der entscheidenden Kriterien für die Bewertung des Nutzens von eLearning gemacht würde. In Erwartung von speziell auf das eLearning zugeschnittenen Normen versteht sich diese Studie als Hilfsmittel für alle diejenigen, die Online-Ausbildungen konzipieren, vermarkten, erwerben oder nutzen, damit alle beteiligten Akteure, sei es auf der Angebots- oder auf der Nachfrageseite, eine gemeinsame Vorstellung von der Qualitätssicherung im eLearning-Bereich haben.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/socpart/2002_0001.pdf

FIN **Enterprises and schools as work-based learning environments in Finland / Johanna Lasonen.**

[Betriebe und Schulen in Finnland als Lernumgebung am Arbeitsplatz]

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe, S. 177-202

Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2000

ISBN 951-39-0743-0

Koulutuksen tutkimuslaitos,

Jyväskylän yliopisto,

Julkaisumyynti,

PO BOX 35,

FIN-40351 Jyväskylä,

Tel.: (358-14) 2603220,

Fax: (358-14) 2603241,

E-Mail: teairama@cc.jyu.fi

Dieses Papier ist Teil des Abschlussberichts des im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci durchgeführten Projekts SPES-NET. Untersucht werden darin die Beziehungen zwischen Bildung und Arbeit in Finnland. Das Modell der Ausbildung am Arbeitsplatz, das als „Brücke von der Berufsbildung zur Arbeit“ bezeichnete Projekt, sowie die dazugehörigen, in diesem Papier untersuchten Bewertungsverfahren sind Teil einer allgemeinen quantitativen und qualitativen Reform der höheren Berufsqualifikationen. Die Ergebnisse der Folgestudie beleuchten die Anforderungen der verschiedenen Akteure (Studenten, Lehrer,



Arbeitsplatzausbilder und Arbeitgeber) an die Ausbildung am Arbeitsplatz und zeigen, wie diese die Lernumgebungen am Arbeitsplatz bewerten. Die Ausbildungsphase am Arbeitsplatz hatte die größten Auswirkungen auf die soziale und berufliche Entwicklung der Studenten sowie auf ein stärkeres Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen. Zu den von den Studenten zur Selbstbeurteilung eingesetzten Instrumenten gehörten Studientagebücher, Selbstbewertungsformulare, Tätigkeitsübersichten (Portfolios), Selbstbesinnung und Diskussionen. Die Arbeitgeber beurteilten ihre Betriebe als Lernumgebung hinsichtlich der allgemeinen Qualitätsaspekte positiv. Ausbilder wurden von bloßen Informationsverteilern zu Ausbildungsorganisatoren, auch außerhalb der Schule. Laut Aussage der Arbeitsplatzausbilder bestand der größte Nutzen der Kooperation mit Bildungseinrichtungen im persönlichen Lernprozess und in der Ausdehnung des Erfahrungshorizonts sowie in der von den Studenten im Betrieb geleisteten Arbeit.

Strategies for improving vocational education: the Finnish case/ Ulla Numminen.

[Strategien für die Verbesserung der Berufsbildung: Fallbeispiel Finnland]

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe, S. 74-91

Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2000

ISBN 951-39-0743-0

Koulutuksen tutkimuslaitos,

Jyväskylän yliopisto,

Julkaisumyynti,

PO BOX 35,

FIN-40351 Jyväskylä,

Tel.: (358-14) 2603220,

Fax: (358-14) 2603241,

E-Mail: teairama@cc.jyu.fi

Dieses Papier beschreibt die Reformen des finnischen Bildungssystems sowie Entwicklungsprojekte und Reformen in der Berufsbildung, wobei der Schwerpunkt insbesondere auf der Frage liegt, inwieweit diese Reformen zur Verbesserung bzw. Konsolidierung der Berufsbildung beigetragen haben. Das Papier konzentriert sich auf die Grundberufsbildung (Sekundarstufe, 16+, ISCED 3), die in Finnland seit den 70er-Jahren in starkem

Maße gefördert worden ist. Des Weiteren befasst sich das Papier mit der post-schulischen Berufsbildung (Hochschul-ebene, ISCED 5B), die in den 80er-Jahren eng mit der schulischen Berufsbildung verknüpft und zum Teil parallel gestaltet wurde. Schließlich wird auch die Beziehung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung angesprochen, da dies Gegenstand zweier großer Schulreformen gewesen ist: der Schulreform der Sekundarstufe 1982-1988 sowie der Pilotprojekte für Jugendbildung 1992-2002.

IRL Making networks work: a review of networks in Ireland and abroad with particular reference to training and human resource development / by Gerard Doyle; Skillnets.

[Funktionierende Netzwerke: Übersicht über irische und ausländische Netzwerke mit Schwerpunkt Ausbildung und Personalentwicklung]

Dublin: Skillnets, 2000, 171 S.; Bibl.

Skillnets Ltd.,

Wasdale House,

Rathfarnham Road,

Terenure,

IRL-Dublin 6W,

Tel.: (353-1) 4901411,

Fax: (353-1) 4901543,

E-Mail: info@skillnets.com,

URL: <http://www.skillnets.com>

Thema dieses Berichts ist ein Programm für Ausbildungsnetzwerke mit dem Namen Skillnets. Im Gegensatz zu anderen Ausbildungsmodellen, die einzelnen Betrieben Unterstützung bieten, legt Skillnets den Schwerpunkt darauf, Gruppen bzw. Netzwerke von Betrieben zu mobilisieren, umgemeinschaftlich einen auf ihre eigenen Bedürfnisse zugeschnittenen Ansatz zu entwickeln. Die Initiative wird überwiegend von Unternehmen geführt bzw. geprägt und umfasst Arbeitgeber-, Gewerkschafts- und Regierungsvertreter. Die von der Regierung bereitgestellten Finanzierungshilfen werden auch von der Industrie und (in der Startphase) vom ESF aufgebracht. Es wird beabsichtigt, diesen Bericht zu einer Informationsquelle und Referenz für Skillnets Netzwerke zu machen sowie das Bewusstsein von Geschäftsleuten und Politikern in Irland für den Nutzen von Netzwerken zu schärfen. Der Bericht erörtert die Vorteile von Netz-



werken, den theoretischen Hintergrund, die Arten und Ausprägungen von Netzwerken, das Thema KMU und Vernetzung, die irische Netzwerkpolitik, internationale Erfahrungen, die Entwicklung von Netzwerken sowie das Potenzial für Netzwerke. Vorgestellt werden auch die politischen Ansätze zum Thema Netzwerke in den EU-Staaten Dänemark, Italien, Deutschland und Großbritannien sowie in Australien, Neuseeland und den USA.

Towards a national framework of qualifications: a discussion document/ National Qualifications Authority of Ireland – NQAI.

[Auf dem Weg zu einem nationalen Qualifikationsrahmen: ein Diskussionsdokument]

Dublin: NQAI, 2001, 68 S.

NQAI,
4th Floor,
6-9 Trinity Street,
IRL-Dublin 2.,
Tel.: (353-1) 6127080,
Fax: (353-1) 6127095,
E-mail: info@nqai.ie,
URL: <http://www.nqai.ie/>

Mit diesem Dokument soll die Debatte über die Umsetzung der Funktionen der nationalen Behörde für berufliche Befähigungsnachweise (NQAI) entsprechend dem Qualifikationsgesetz (Bildung und Ausbildung) von 1999 und insbesondere über den Aufbau eines nationalen Qualifikationsrahmens angekurbelt werden. Mit der Einrichtung dieser Behörde sollten drei Ziele erreicht werden: Aufbau und Pflege eines nationalen Qualifikationsrahmens; Aufbau, Pflege und Förderung der Kompetenzstandards, die vom Rat für weiterführende Bildungsabschlüsse (Further Education and Training Awards Council) und dem Rat für Hochschulabschlüsse (Higher Education and Training Awards Council) festgelegt werden; Förderung und Erleichterung von Zugang, Übergang und Weiterkommen. Es werden die Inhalte und Konsequenzen dieser Aktionen ausführlich erörtert sowie Fragen gestellt, mit denen die Debatte um weitere Konsultationen zwischen den „Partnern des Lernens“ angeregt werden soll. Zu diesen Partnern gehören Lernende, Bildungs- und Ausbildungsanbieter, die Qualifikationsgremien sowie Geschäftsleute und Arbeitgeber. Das Do-

kument stellt den Auftakt eines kurzen Konsultationsprozesses dar, der mit der Aufforderung an die Partner zur Einreichung von Beiträgen beginnen und seinen Höhepunkt im Februar 2002 mit einem Forum erlebt hat. Die Beiträge zum Diskussionsdokument sollen auf der Website der Behörde verfügbar gemacht werden.

<http://www.nqai.ie/NQAI%20Framework%20Report.pdf>

N Entreprenørskap i Norge / Distriktsaktiv skole og entreprenørskap.

[Unternehmerschulen in Norwegen.]

Stavanger: Høgskolen i Stavanger
Entreprenørskap i Norge, Nr. 1 (2002), ohne Seitenangabe

In dieser Broschüre werden Informationen über unternehmerische Projekte in norwegischen Schulen vorgestellt. Unternehmertätigkeit ist eine nationale Priorität, um lokale Gemeinschaften zu entwickeln und engere Beziehungen zwischen Schule und Gemeinschaft herzustellen. Das Projekt hat fünf Schwerpunkte. Einer besteht darin, Schulen und Betriebe innerhalb der lokalen Gemeinschaft durch die Entwicklung innovativer Tätigkeiten zusammenzubringen. Ein weiterer wichtiger Bereich ist der Aufbau von Betriebswirtschaftskursen als Pädagogikinstrument. Im Rahmen des Projekts wird auch ein Studium an Hochschulen entwickelt, mit dem sinnvolle Kompetenzen für die lokale wirtschaftliche Entwicklung aufgebaut und ein Netzwerk für aktive Partner in der Unternehmertätigkeit geschaffen werden können. Schließlich wird noch eine kommunaler Strategieplan für die Entwicklung der Unternehmertätigkeit in den Gemeinden entwickelt. Die Broschüre informiert zudem über Internetseiten zu diesem Thema.

P Crescimento, bem estar económico e coesão social: o período de 1995 a 2000 em síntese / com coord. de Maria Henriqueta Almeida e colab. de Maria Lucília Gomes, Nuno Santos, Ilda Costa e Joana Figueiredo

[Wachstum, wirtschaftlicher Wohlstand und sozialer Zusammenhalt: Synthese des Zeitraums 1995-2000].



In: Portugal 1995-2000: Perspectivas de evolução social, v. 1, S. 13-40
 Oeiras: DEPP/MTS-Celta Editora, 2002
 (Coleção Cogitum, v. 1)
 ISBN 972-774-134-7
*CIDES, Praça de Londres 2-2º,
 P-1049-056 Lisboa,
 Tel.: (351) 218441100,
 Fax: (351) 218406171,
 E-Mail: depp.cides@deppmts.gov.pt,
 URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>*

Nach einer heute weit verbreiteten Ansicht hat sich nicht allein die bloße Beteiligung am Aufbau der EU positiv auf Innovation und Modernisierung ausgewirkt, sondern auch der Zugang zu den Strukturfonds hat beachtliche Fortschritte in entscheidenden Bereichen der Entwicklung Portugals ermöglicht. Dies gilt zweifellos für den Europäischen Sozialfonds (ESF). In der Tat waren die Hilfen aus den vom ESF mitfinanzierten Programmen entscheidend für den Wandel, den das Land in vielen Bereichen – Ausbildung und berufliche Qualifikation, Beschäftigung, Bildung, Innovation in Wissenschaft und Technik, Vorbereitung auf die Informationsgesellschaft, Modernisierung der Wirtschaft, Gesundheit, Qualität der Verwaltung oder Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung – erlebt hat. Grundlage dieser Arbeit ist das im Jahr 2000 beim Gipfel in Lissabon definierte strategische Ziel für die kommenden zehn Jahre – Umwandlung der EU in einen Wirtschaftsraum, der auf Innovation und auf einem dynamischeren und wettbewerbsfähigeren Wissen aufbaut und in der Lage ist, das Wirtschaftswachstum, die Qualität der

Beschäftigung und den sozialen Zusammenhalt zu stärken.

UK **Developing good practice in New Deal in colleges / Ratcliffe, M.; Atkinson, J.; Burgess, C.; Cartner, N.**

[Bewährte Praktiken für den New Deal in Hochschulen entwickeln]

London: LSDA, 2001, 72 S.

ISBN 1-85338-694-4

LSDA,

Tel.: (352-29) 2942118,

Fax: (352-29) 2942709,

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

URL: <http://www.llda.org.uk/>

Der New Deal ist ein Test für die Fähigkeit der Anbieter, flexibel und schnell auf die Bedürfnisse von Menschen zu reagieren, die aus dem Lernprozess ausgestiegen sind. Diese Leitlinien zeigen, was gemacht werden kann, um die Qualität der im Rahmen des New Deal für 18- bis 24-Jährige angebotenen Vollzeit-Berufsbildung weiterzuentwickeln und zu verbessern. Neben Fallstudien und Vorschlägen für eine weitere Verbesserung der Praxis werden in den Leitlinien die Merkmale eines qualitativ hochwertigen Angebots und die Prinzipien für eine wirksame Umsetzung herausgearbeitet. Diese Leitlinien sollen Anbietern von Vollzeitprogrammen für den New Deal und ihren Geschäftspartnern helfen, bewährte Praktiken zu entwickeln und auszutauschen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/gbr/ngo/lda_2002_0001.pdf





ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30) 23 10 49 01 11 General
Tel. (30) 23 10 49 00 79 Secretariat
Fax (30) 23 10 49 00 43 Secretariat
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>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 50 61 321 R. Van Weydeveldt
Fax (32-2) 50 61 561
Reinald Van Weydeveldt, Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Mobility in Education and Training
Fiolstræde 44
DK-1171 København K
Tel. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Mr. Benny Dylander, Director
E-mail: bd@ciriusmail.dk
Svend-Erik Povelsen
E-mail: sep@CiriusMail.dk
Web address: <http://www.ciriusonline.dk/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 10 71 602 Dr. G. Hanf
Tel. (49-228) 10 72 131 M. Krause
Fax (49-228) 10 72 974
Dr. G. Hanf
E-mail: hanf@bibb.de
Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEK

Organisation for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tel. (30) 21 02 70 91 44 E. Barkaba
Fax (30) 21 02 70 91 72
Ermioni Barkaba, Head of Documentation
E-mail: tm.t-v@oek.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oek/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 58 59 582 General
Tel. (34-91) 58 59 834 M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 37 75 881
Fax (34-91) 37 75 887
Ana Maria Martin Arahuetes, Deputy Director General of Technical Services
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
Patrick Kessel, Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Henriette Perker
E-mail: h.perker@easynet.fr
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) 60 70 536
Fax (353-1) 60 70 634
Margaret Carey, Head of Library & Technical Information
E-mail: margaret.carey@fas.ie
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
Enrico Ceccotti, General Director
Colombo Conti, Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Maria Elena Moro
E-mail: m.moro@isfol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

ETUDES ET FORMATION S.A.

335 route de Longwy
L-1941 LUXEMBOURG
Tel. (352) 44 91 99
Fax (352) 44 92 08
Marc Ant, Director
E-mail: marcant@etform.lu
Emmanuel Cornélius
E-mail: manu.cornelius@etform.lu
Web address: <http://www.etform.lu/>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
The Dutch Centre for the Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1, Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 68 00 800
Tel. (31-73) 68 00 619 M. Maes
Fax (31-73) 61 23 425
Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl/internationaal>

abf-Austria

Austrian Institute for Research on Vocational Training
Wipplingerstraße 35/4
A-1010 WIEN
Tel. (43-1) 31 03 334 P. Schlögl
Fax (43-1) 31 97 772
Peter Schlögl
E-mail: p.schloegl@oeibf.at
Web address: <http://www.oeibf.at>



Assoziierte Organisationen

INOFOR

Instituto para a Inovação na Formação
Rua Soeiro Pereira Gomes n.º 7,
P-1600-196 LISBOA Codex
Tel. (351-21) 794 62 00
Fax (351-21) 794 62 01
Margarida Abecasis, President
Marta Alves
E-mail: marta.alves@inofor.gov.pt
Web address: <http://www.inofor.pt/>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
LONDON
W1J 8QA
United Kingdom
Tel. (44-20) 75 09 55 55 David Handley
Fax (44-20) 75 09 66 66 David Handley
E-mail: HandleyD@qca.org.uk
Natalia Cuddy
E-mail: cuddyn@qca.org.uk
Web address: <http://www.qca.org.uk/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
Tel. (32-2) 29 57 562 E. Spachis
Tel. (32-2) 29 55 981 D. Marchalant
Fax (32-2) 29 55 723
Fax (32-2) 29 64 259
Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Dominique Marchalant
E-mail: dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

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
Catherine Krouch, Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

NBE

Opetushallitus
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila
Tel. (358-9) 77 47 78 19 K. Nyysölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Kari Nyysölä
E-mail: kari.nyysola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (354) 51 12 660
Fax (354) 51 12 661
Thóra Stefánsdóttir, General Director
E-mail: thora@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir, Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Bára Stefánsdóttir, Librarian
barastef@ismennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

EURYDICE

the Education Information Network in Europe
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
Avenue Louise 240
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 60 05 353
Fax (32-2) 60 05 363
Patricia Wastiau-Schlüter, Director
E-mail: patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Arlette Delhaxhe
E-mail: arlette.delhaxhe@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

ILO/BIT

International Labour Office
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 79 96 955
Fax (41-22) 79 97 650
Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

Statens Skolverket

National Agency for Education
Kungsgatan 53
SE-106 20 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 72 33 200
Fax (46-8) 24 44 20
Annika Andrae Thelin, Director of Research
E-mail: annika.andrae-thelin@skolverket.se
Eva Öjborn
E-mail: eva.ojborn@skolverket.se
Web address: <http://www.skolverket.se/>

Teknologisk Norge

P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Tel. (47-22) 20 18 01
Aagot van Elslande
E-mail: Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

FVET

Foundation for Vocational Education and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 63 14 420
Fax (372) 63 14 421
Lea Orro, Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

DfES

Department for Education and Skills
Room E3, Moorfoot
SHEFFIELD S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 25 93 339
Fax (44-114) 25 93 564
Amanda Campbell, Librarian
E-mail: enquiries.library@dfes.gov.uk
Web address: <http://www.dfes.gov.uk/index.htm>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 63 02 222
Fax (39-011) 63 02 200
Gisela Schüring, Information and Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

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
Pedro Daniel Weinberg, Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 23/2001

- Das Programm „Leonardo da Vinci“ (1995–1999) in Spanien: Ergebnisse eines Evaluationsberichts (Lorenzo Cachón Rodríguez)
- Die Weiterbildung vor dem Hintergrund der Arbeitszeitverkürzung (Jacques Trautmann)
- Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten: Reformen und Ergebnisse (Matthias Kreysing)
- Der Ausbau von transnationalen Praktika zu einem didaktischen Mittel (Søren Kristensen)
- Was können wir aus der Anwendung von Doppelqualifikationsmodellen in Europa lernen? (Sabine Manning)
- Praktische Erfahrungen auf dem Weg zu einem Lernen für die Zukunft (Klaus Halfpap)
- Virtuelle Unternehmen und berufliche Bildung (Stefan Kreher)
- Die Ausbildung von Fachleuten im Bereich der Gleichstellung von Frauen und Männern (Julio Fernández Garrido, Luis Aramburu-Zabala Higuera)

Nr. 24/2001



- Vorstellung der Beitragssammlung zur *Jobrotation* (Éric Fries Guggenheim)
- Die *Jobrotation* (Athanasios Papathanasiou)
- La *Jobrotation* en Francia: un procedimiento precursor (Patrick Guilloux)
- *Jobrotation* – Erwartungen und Leistungen
Eine Fallstudie für die Region Bremen (Hubertus Schick)
- *Jobrotation* – Bericht aus der Praxis: sks... (Monika Kammeier)
- Die *Jobrotation* – ein einzigartiges Erfolgsmodell ohne Zukunft? (Jørgen Mørk, Thomas Braun)
- Erfahrungen mit *Jobrotation* in Dänemark: Fallstudie (Ghita Vejlebo, Thomas Braun)
- *Jobrotation* als neues Konzept der Verbindung von Lernen und Arbeiten: Erfahrungen in Deutschland und Dänemark (Uwe Grünwald, John Houman Sørensen)
- Schlussfolgerung (Éric Fries Guggenheim)



Nr. 25/2002

Hommage

- Ettore Gelpi, Weltbürger, internationaler Erziehungswissenschaftler, Menschenrechtler und moderner Anarchist – eine Dankeschuld (Norbert Wollschläger)
- Neue Paradigmen in Ausbildung und Kommunikation (Ettore Gelpi)

Forschungsbeiträge

- Bildungsdynamik und Bildungssysteme (Jean Vincens)
- Modernisierungsansätze der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept (Matthias Pilz)
- Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der Berufsbildung der Niederlande (Gäby Lutgens, Martin Mulder)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Arbeitserfahrung und Curriculum: Beispiele aus Spanien (Fernando Marhuenda)
- Die Gestaltung und Evaluation der Ausbildung in Form von Praktika: Profil des Unterstützungsteams (Miguel Aurelio Alonso García)
- Bildung unter Modernisierungsdruck - Strukturwandel, veränderte Bildungsambitionen und Internationalisierung als Herausforderungen (Arthur Schneeberger)
- Neue Entwicklungen im irischen Berufsbildungssystem: Das „praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate Applied*) (Jim Gleeson)



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 Kurzbiografie 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 kontroverse Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie einen Artikel einreichen möchten, so wenden Sie sich bitte telefonisch (30) 2310 490 111, per Fax (30) 2310 490 099 oder via E-Mail (efg@cedefop.eu.int) an den Herausgeber Éric Fries Guggenheim.

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. 26 Mai – August 2002/II



Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postadresse: 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 Webseite: www.trainingvillage.gr
