

B E R U F S

Europäische Zeitschrift

B I L D U N G



Die neuen
Mitgliedstaaten



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) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 01 17

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.

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

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

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

Redaktioneller Beirat:

Vorsitzender:

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder:

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Torino, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Vereinigtes Königreich

Ivan Svetlik

Universität Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,

LEST/CNRS, Aix en Provence, Frankreich

Redaktionssekretariat:

Erika Ekström

Ministerium für Industrie, Beschäftigung und Kommunikation,
 Stockholm, Schweden

Ana Luísa Oliveira de Pires

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

Chefredakteur:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

Sekretärin der Zeitschrift:

Titane Delaey

Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Katalognummer: TI-AA-04-033-DE-C

Printed in Belgium, 2004

Übersetzung:

Corinna Frey

Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich auf
 Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Por-
 tugiesisch.

Layout: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Umschlag: Laura Crognale und M. Diamantidi S.A.,
 Thessaloniki

Technische Produktion mit DTP:

M. Diamantidi S.A., Thessaloniki

Redaktionsschluss: November 2004

Nachdruck - ausgenommen zu kommerziellen
 Zwecken - mit Quellenangabe gestattet

Die portugiesische Sprachversion ist direkt zu be-
 ziehen von:

DEEP/CID

Centro de Informação e Documentação
 Ministério do Trabalho e da Solidariedade
 Praça de Londres 22º P

1049-056 Lisboa

Tél. (35121) 843 10 36

Fax (35121) 840 61 71

E-Mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

Zum Bezug der anderen Sprachversionen
 siehe dritte Umschlagseite.

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

**Haben Sie Interesse daran, einen Beitrag zu verfassen?
 Dann lesen Sie bitte Seite 100.**



Die Berufsbildung in den neuen Mitgliedstaaten der Europäischen Union



Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung - ETF (Turin)



Éric Fries Guggenheim

Chefredakteur der Europäischen Zeitschrift Berufsbildung

Einführung zur Sonderausgabe

Für die Generation des Kalten Krieges, die nach dem Zweiten Weltkrieg aufgewachsen ist, hat am 1. Mai 2004 etwas wahrhaft Unerhörtes stattgefunden. Zehn Länder, die auf eine so bewegte und jeweils ganz eigene Geschichte zurückblicken, dass vor zwanzig Jahren kein Verfasser politischer Fiktionen eine solche Entwicklung vorauszusagen gewagt hätte, haben sich mit der Europäischen Union zu einer Schicksalsgemeinschaft zusammengefunden:

- zwei Inselstaaten im Mittelmeer: Malta und Zypern;
- eine Nation, die einstmals Bestandteil der äußerst aufsässigen kommunistischen Föderation Jugoslawien war, nämlich Slowenien;
- vier ehemalige Satellitenstaaten der Sowjetunion, die dem Comecon und dem Warschauer Pakt angehörten – Polen, Ungarn, die Slowakei und die Tschechische Republik, wobei die beiden letzteren zuvor friedlich und einvernehmlich beschlossen hatten, ihre 75 Jahre währende Union, die Tschechoslowakei, aufzulösen;
- die drei baltischen Staaten, von denen man letztendlich angenommen hatte, dass ihr Schicksal auf ewig mit dem der Sowjetunion und Russlands verbunden sein würde: Estland, Lettland und Litauen.

Diese zehn so unterschiedlichen Staaten sind also der Europäischen Union beigetreten, die ja bereits selbst aufgrund der ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen, sprachlichen und kulturellen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern eine so große Vielfalt aufweist, dass es uns wundert, dass sie noch nicht auseinander gebrochen ist.

Doch was der Generation des Kalten Krieges, und hier vor allem in den Ländern des „alten Europa“, so erstaunlich und unwahrscheinlich erscheint, ist für die neuen Länder und insbesondere für die nach 1980 geborenen Generationen so natürlich und logisch, dass sie nichts Erstaunliches daran finden. Für sie ist das alles selbstverständlich, liegt alles in der Natur der Dinge. Sie haben sich immer als Europäer gefühlt. Ohne sie war Europa „halbseitig gelähmt“, wie Milan Kundera es ausdrückte. Und wenn sie vor dem Beitritt zur Europäischen Union das Schutzschild der NATO benötigten, dann deshalb, um ihre unwiderrufliche europäische Bestimmung zu bekräftigen. Aber dennoch, kaum war dieser Traum Wirklichkeit geworden, legten sie bei den Wahlen zum Europäischen Parlament eine Gleichgültigkeit an den Tag, die die in den Ländern des alten Europa noch übertraf.

All das gibt uns zu denken. Sind wir übereilt vorgegangen? Kann diese neue Konstellation wirklich erfolgreich sein? Gibt es nicht zu viele Unterschiede zwischen den „Alten“ und den „Neuen“? Im „alten“ Europa der Fünfzehn nimmt man sehr deutlich eine Art Misstrauen gegenüber den neuen Ländern wahr, deren Masseneintritt in die europäische Familie, so fürchtet man, deren Institutionen destabilisieren könnte, die vielleicht noch nicht ausreichend gefestigt und belastbar sind, um die Aufnahme dieser Neuankömmlinge zu verkraften, welche ganz andere ökonomische Strukturen aufweisen und erst vor kurzer Zeit die Marktwirtschaft eingeführt haben. Und man sorgt sich auch, dass ihr Beitritt die Vorteile des sozialen Europa infrage stellen könnte. In den zehn neuen Mitgliedstaaten wiederum sind hohe Erwartungen bezüglich einer Verbesserung des Lebensstandards spürbar, jedoch auch unausgesprochene Ängste vor den sozialen Folgen dieses Beitritts zu einer Europäischen Union, an der zwar wirtschaftlich kein Weg



vorbei führt, die aber in der internationalen Politik noch keineswegs eine voll entwickelte und gefestigte Größe darstellt.

Wir stehen daher vor einer ungeheuren Herausforderung an die Fähigkeit der Europäischen Union, diese zehn neuen Mitgliedstaaten zu integrieren, die sich sowohl untereinander als auch vom alten Europa der Fünfzehn, das sich ebenfalls durch Vielfalt auszeichnet, so stark unterscheiden.

Natürlich war die Europäische Union schon immer stolz auf ihre Vielfalt. Unsere Vielfalt ist unser Reichtum, so pflegt man zu sagen. Und gerade deshalb sind die neuen Länder für uns eine gewaltige „Bereicherung“.

Welche Mittel, welche Instrumente, welche Verfahrensweisen wären dazu geeignet, sowohl die ökonomischen und sozialen Vorteile des alten Europa zu sichern als auch die Herausforderung der Integration der Neuankömmlinge anzunehmen? Seit den Gipfeltreffen von Lissabon und Barcelona, seit dem Gipfel von Brügge und der Kopenhagener Erklärung hat die Europäische Union ihre Waffen gewählt. Sie hat begriffen, dass ihre wirtschaftliche und soziale Entwicklung unter anderem auch von ihren Anstrengungen im (Aus)bildungsbereich abhängt. Bildung, Kultur, Berufsbildung und lebenslanges Lernen gehören nun – ebenso wie Beschäftigung, Forschung und eine angemessene Wirtschaftspolitik – zu den Grundlagen, auf denen die Europäische Union ihre Zukunft aufbauen und den Zusammenhalt zwischen ihren Mitgliedern festigen will.

Und um auf die Vielfalt zurückzukommen, die unseren Reichtum ausmacht, so dürfen wir dennoch nicht übersehen, dass wir ohne eine gemeinsame Minimalbasis nicht miteinander leben können. Unser Blick muss zumindest in die gleiche Richtung weisen. Zudem kann keine dauerhafte Gemeinschaft entstehen, wenn auf der einen Seite Herablassung und auf der anderen Misstrauen herrscht.

In dieser Sonderausgabe der Europäischen Zeitschrift Berufsbildung haben wir eine Reihe von Beiträgen zusammengestellt, die die Übereinstimmung zwischen unseren Auffassungen, aber auch unsere Fragen bezüglich der Berufsbildung und ihrer Zukunft sowohl in den neuen als auch in den alten Mitgliedstaaten belegen. In der gesamten Union, so ist festzustellen, herrscht die einhel-

lige Auffassung, dass die Entwicklung von Humanressourcen und Kompetenzen eine vorrangige Bedeutung hat. Die Europäische Union hat sich ganz klar für eine Annäherung und deutliche Konvergenz im Bereich der Berufsbildung entschieden.

Wie jedoch Jean-Raymond Masson in seinem einleitenden Rahmenbeitrag *Der Stand der Umsetzung der Lissabonner Ziele in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern* zeigt, haben die neuen Mitgliedstaaten im Bereich der Berufsbildung insgesamt gesehen einen erheblichen Rückstand gegenüber den EU-15 zu verzeichnen. Dieser scheint sogar gravierender, als die schonungslose Auswertung der Eckdaten der Europäischen Union zunächst erkennen lässt. J.-R. Masson zeigt insbesondere auf, inwiefern dieser Rückstand und die auftretenden Schwierigkeiten in den Problemen der wirtschaftlichen Übergangsphase und des gesellschaftlichen und kulturellen Paradigmenwechsels wurzeln und inwieweit dadurch die Erreichung des Ziels, Europa bis 2010 zur wettbewerbsfähigsten Wissenswirtschaft der Welt zu machen, erschwert wird.

Věra Czesaná und Olga Kofroňová belegen in ihrem Beitrag mit dem Titel *Einstellungen zur Bildung und bevorzugte Bildungswege in der Tschechischen Republik*, wie sehr die Bedeutung und das Ansehen von Bildung in der Tschechischen Republik seit dem Umbruch von 1989 zugenommen haben und wie hart die jungen Generationen darum kämpfen, ein möglichst hohes Ausbildungsniveau zu erreichen, sodass eines der Hauptmerkmale der tschechischen Bevölkerung in dem sehr geringen Anteil an Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau besteht. Allerdings streben junge Menschen vor allem nach eher allgemein bildenden Hochschulstudiengängen, wozu sie auch von ihren Familien ermuntert werden. Oft scheitern sie dabei jedoch an den Auswahlkriterien der Hochschulen, die den Zugang für Jugendliche mit einer technologisch-fachlichen „Maturita“ (Reifeprüfung) erschweren und Jugendlichen, die einen berufsbildenden Schulzweig besucht und anschließend das geforderte zusätzliche Ausbildungsjahr absolviert haben, praktisch keine Chance lassen. Dies ist dem Ansehen der technologisch-fachlichen und vor allem der beruflichen Bildung noch weiter abträglich.



Ein ähnlicher Trend scheint sich in Slowenien abzuzeichnen. In seinem Beitrag *Reaktion auf das nachlassende Interesse an beruflicher Bildung in Slowenien* liefert Ivan Svetlik einen Überblick über die Entwicklung der Berufsbildung in diesem Land. Er erläutert, wie die berufliche Bildung, die hier traditionell im Rahmen der Lehre (duales System) vermittelt wurde, nach und nach durch schulische Ausbildungsgänge ersetzt wurde, und weist auf die Schwierigkeiten bei der Wiederbelebung der alternierenden Ausbildung hin. Und trotz der Modernisierung der beruflichen Bildung, die im Zuge des Beitrittsprozesses zur Europäischen Union erfolgte, entscheiden sich die jungen Generationen in Slowenien ebenso wie in der Tschechischen Republik, aber auch in Polen und den baltischen Staaten eher für allgemein bildende Hochschulstudiengänge als für traditionelle Berufsausbildungen, auch wenn sie dann aus eigener Tasche einen erheblichen Beitrag zu den Kosten ihrer Ausbildung leisten müssen.

Gerade in Polen bemüht man sich angesichts der ausgeprägten Neigung der Jugendlichen zu eher allgemein bildenden Hochschulstudiengängen um eine Reform der Berufsbildung, die darauf abzielt, im Anschluss an die Pflichtschule mehr und stärker diversifizierte Ausbildungsgänge anzubieten, damit die Jugendlichen ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen entfalten können. In *Die Berufsbildungsreform in Polen* betont Maria Wójcicka die Bedeutung einer solchen Diversifizierung für das Land, weil dadurch das Spektrum der für die Jugendlichen erreichbaren Hochschulqualifikationen erweitert wird und ihnen sowohl eher berufsorientierte als auch eher herkömmliche, allgemein bildende Hochschulstudiengänge offen stehen. Gleichzeitig wurde das Niveau der Schulabschlussprüfungen vereinheitlicht, um die Lesbarkeit der Qualifikationen nach dem Schulabgang zu verbessern. So basiert das neue Abitur auf transparenten Normen, die von Schulen und Hochschuleinrichtungen gemeinsam entwickelt wurden. Aber obwohl die Reformen in Polen ausdrücklich zwei Ziele verfolgten, nämlich einerseits die „Sackgasse“ zu beseitigen, die die berufliche Erstausbildung (ein Weg, der immerhin von nicht zu vernachlässigenden 20 Prozent der Jugendlichen eingeschlagen wird) bislang darstellte, und andererseits die allgemeinen Bildungsgänge im post-sekundären Bereich zu fördern, so scheint die Verwirklichung des

zweiten Ziels sehr weit gediehen, während die Fortschritte im ersten Bereich – wie in der Tschechischen Republik – erheblich dahinter zurückbleiben.

Dennoch ist die Neuausrichtung des Bildungssystems auf den Schüler selbst, seine Motivation, seine Bedürfnisse, seine individuellen Kompetenzen eines der diffizilsten Probleme für die berufliche Bildung in Europa. Die Herausforderungen, vor denen die Berufsbildung aufgrund der Globalisierung, der technologischen Revolution und der Vorbereitung auf die Wissenswirtschaft steht, zwingen zum Überdenken der Ausbildungssysteme, wie dies in Polen gewünscht wurde, aber auch zur Vorbereitung des Lehrpersonals auf seine neue Rolle und die neuen Methoden der Arbeit mit den Schülern. Das heißt, es gilt die Ausbildungsmethoden der künftigen Lehrer in der beruflichen Bildung zu überprüfen, vor allem aber die bereits seit mehreren Jahren im Beruf stehenden Lehrer weiterzubilden. Die Stellung der Lehrer in den neuen Mitgliedstaaten „hat sich infolge der Veränderungen seit 1990 erheblich verschlechtert, und auch die für ihre Ausbildung bereitgestellten Mittel wurden reduziert“, wie Jean-Raymond Masson in seinem nachstehend veröffentlichten Beitrag ausführt. „Der Beruf wird hauptsächlich von Frauen ausgeübt, wobei der Frauenanteil in der Regel über dem europäischen Durchschnitt liegt“ und der Berufsstand überaltert ist. Vor allem „bestehen hinsichtlich der Lehrerausbildung Probleme, und hier insbesondere im technologisch-fachlichen und berufsbildenden Schulwesen, wo ein beträchtlicher Teil der ‚Fachlehrer‘ als unqualifiziert gilt“. Es ist daher bezeichnend, dass zwei der hier vorgestellten Artikel, die beide aus den baltischen Staaten stammen, sich genau mit dieser Frage befassen.

So hebt der litauische Beitrag von Kestutis Pukelis *Neufokussierung und strukturelle Umgestaltung der Ausbildung litauischer Berufsschullehrer: ein systematischer Ansatz* die neue Rolle der Lehrer in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung und der Schulen für berufliche Erstausbildung und Weiterbildung hervor. Der Artikel liefert zunächst einen Überblick über die pädagogischen Qualifikationen der heutigen Lehrer in der beruflichen Bildung in Litauen. Er beschreibt die neue Organisationsstruktur der Lehrerausbildung in diesem Bereich, die eine echte Fortentwicklung der Unterrichtsmethoden in der beruflichen Bildung im



Land bewirken sollen. Dennoch äußert sich der Autor zum Abschluss recht pessimistisch. Er kritisiert den Mangel an verfügbaren Mitteln zur Umsetzung dieser Grundsätze in der täglichen Praxis und hält es für wünschenswert, dass zu diesem Zweck auf die Strukturfonds zurückgegriffen werden kann.

Andris Kangro wählt in seiner Studie mit dem Titel *Die Erklärung von Bologna und die berufsbezogene Lehrerausbildung in Lettland* ebenfalls den Blickwinkel der Ausbildung der Lehrer in der beruflichen Bildung, um sich mit der Frage der Berufsbildung in Lettland zu befassen. So erörtert der Autor die Methoden der Berufsbildung in Lettland anhand des Beispiels der Ausbildung der Ausbilder, das die derzeitige Situation wie in einem Spiegel reflektiert. Er betont, dass es heute nicht mehr ausreiche, Fachleute in ein oder zwei Fachgebieten auszubilden. Wichtig sei es, die Menschen zu lehren, wie man sowohl in der Schule als auch im Leben lernt, und die Lehrer in der beruflichen Bildung hätten eben die schwierige Aufgabe, jungen und weniger jungen Menschen das Lernen beizubringen. Aufgrund dessen sei ihre eigene Ausbildung so wichtig. Der Autor befürwortet daher eine integrierte und modulare Ausbildung, bei der die fachliche und die pädagogische Ausbildung in einem Ausbildungsgang vereint sind und parallel zueinander stattfinden, und erteilt jenen Modellen eine Absage, bei denen die pädagogische Ausbildung erst nach Aneignung der fachspezifischen Grundkenntnisse erfolgt, die der Lehrer seinen Schülern vermitteln soll. In Lettland existieren beide Ausbildungsformen nebeneinander, weshalb das Land ein hervorragendes Feld für Studien und vergleichende Evaluierungen darstellt.

Nach Lektüre all dieser Beiträge kristallisieren sich zwei Bereiche der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung heraus, die die hier vorgestellten Artikel für unterschätzt oder unterentwickelt halten: die Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und die betriebliche Weiterbildung, die zwei grundlegende Bestandteile des lebenslangen Lernens sind. Die Notwendigkeit der Anpassung der Arbeitskräfte an die permanenten Umstrukturierungen, die für heutige Unternehmen typisch sind, findet in den Betrieben, die zudem mit den Problemen des wirtschaftlichen Systemwandels und dem Übergang zur Marktwirtschaft konfrontiert sind, keine ausreichende Berücksichtigung.

Gerd Schienstock zeigt jedoch in seinem Beitrag mit dem Titel *Lernwettbewerb und Unternehmensumstrukturierungen in der erweiterten EU*, der auf Erhebungen basiert, die sowohl in den neuen Mitgliedstaaten als auch in den Ländern der alten EU der Fünfzehn durchgeführt wurden, dass solche Defizite nicht nur auf die Unternehmen in den neuen Mitgliedstaaten beschränkt sind.

Alles in allem geht aus unserem Dossier hervor, dass die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung in den neuen Mitgliedstaaten zweifellos in vielen Aspekten einen Rückstand gegenüber den alten Mitgliedstaaten aufweist, dass das Interesse für die allgemeine und berufliche Bildung in diesen Ländern jedoch rasch zunimmt. In einigen Bereichen befinden sich die neuen Länder sogar keineswegs im Hintertreffen und können den Ländern des alten Europa der Fünfzehn mit ihren Erfahrungen sogar weiterhelfen. Die große Mehrheit der neuen Mitgliedstaaten zeigt sich eindeutig in der Lage, den Verbleib der Schüler in der Erstausbildung zu sichern und den vorzeitigen Schulabgang zu verhindern. Die meisten Länder verfügen außerdem über einen hohen Bevölkerungsanteil mit einem qualifizierenden Ausbildungsniveau, das mindestens einem Abschluss der an die Pflichtschule anschließenden Sekundarstufe entspricht (siehe Jean-Raymond Massons *Typologie der neuen Mitgliedstaaten und der Kandidatenländer im Hinblick auf die allgemeine und berufliche Bildung*). Die Tschechische Republik erzielt in der PISA-Studie bessere Resultate als viele Länder des alten Europa. Manche der neuen Mitgliedstaaten stellen eine gute Anpassungsfähigkeit an die neuen Technologien unter Beweis (Estland). Gleichwohl besteht insgesamt noch ein erheblicher Nachholbedarf, was den Umfang der für die berufliche Erstausbildung bereitgestellten Mittel sowie die Lehrerausbildung und die berufliche Weiterbildung betrifft, wobei die Mängel im letzteren Bereich vor allem auf die unzureichende Einbeziehung der Sozialpartner zurückzuführen sind. Außerdem ist die aktive Arbeitsmarktpolitik generell noch kaum entwickelt.

Damit sollen die ehemaligen Länder der EU-15 allerdings nicht als Lehrmeister hingestellt, und es soll auch nicht gesagt werden, dass es um die berufliche Bildung in den alten Mitgliedstaaten bestens bestellt ist, selbst wenn der Abstand zu den neuen Ländern offensichtlich noch sehr groß ist. Die Dis-



krepanzen sind zudem sicherlich weniger ausgeprägt, wenn man den Bildungsbereich in seiner Gesamtheit betrachtet, und es stellt sich, wie Jean-Raymond Masson andeutet, die Frage, ob in einigen der neuen Mitgliedstaaten die Entwicklung zur Wissensgesellschaft nicht schneller voranschreiten würde als in anderen und sogar in manchen Ländern der EU-15. Denn dieses von der Union auf dem Lissabonner Gipfel festgelegte Ziel dürfte für sie insofern leichter zu erreichen sein, als sie von der historischen und sozialen Last, die schwer zu modernisierende Berufsbildungssysteme darstellen, befreit sind und daher leichter neue Ausbildungs- und Qualifizierungsverfahren einführen können.

Diese Sonderausgabe der Europäischen Zeitschrift erhebt keinen Anspruch auf Voll-

ständigkeit und kann die Frage der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern nicht umfassend behandeln. Sie liefert Aufschlüsse, die es in späteren Ausgaben der Europäischen Zeitschrift Berufsbildung zu ergänzen gilt, was auch durch eine ganze Reihe von Artikeln geschehen wird, die derzeit noch begutachtet werden. Die Sonderausgabe bietet außerdem Gelegenheit, bestimmte Fragen bezüglich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung in den alten Ländern der EU-15 zu stellen. Beiträge zur vergleichenden Analyse der Berufsbildungspolitik in den Kandidatenländern, den neuen Mitgliedstaaten und den Ländern der EU-15 sind daher immer willkommen, denn dieses Dossier versteht sich als Einstieg zu weiteren Überlegungen zu diesem Thema.



Inhalt

Forschungsbeiträge

- Der Stand der Umsetzung der Lissabonner Ziele in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern** **8**
 Jean-Raymond Masson
Der Artikel liefert eine Analyse der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in den früheren Beitrittsländern und den Kandidatenländern und der in diesen Staaten durchgeführten Reformen. Er unterstreicht die Bedeutung der bereits erzielten Ergebnisse und zeigt auf, welche Herausforderungen diese Länder bewältigen müssen, um die Strategien für das lebenslange Lernen umzusetzen.
- Lernwettbewerb und Unternehmensumstrukturierung in der erweiterten EU** **27**
 Gerd Schienstock
Die Unternehmen in den Mitgliedstaaten und Beitrittsländern der EU sind mit der Anpassung ihres Geschäftsmodells und ihrer Humanressourcen an die neue, durch Lernen und Innovation geprägte Wettbewerbslogik im Rückstand.
- Einstellungen zur Bildung und bevorzugte Bildungswege in der Tschechischen Republik** **35**
 Věra Czesaná und Olga Kofroňová
Im Vergleich zu den entwickelteren Ländern misst die tschechische Bevölkerung der Bildung als Faktor für den Erfolg im Leben immer noch weniger Bedeutung bei.
- Reaktion auf das nachlassende Interesse an beruflicher Bildung in Slowenien** **45**
 Ivan Svetlik
Der Artikel geht der Frage nach, warum sich junge Menschen in der Übergangsphase in Slowenien tendenziell von der Berufsbildung abgekehrt haben, und was getan werden muss, um die Berufsbildung zu modernisieren und attraktiver zu gestalten.
- Die Erklärung von Bologna und die berufsbezogene Lehrerausbildung in Lettland** **55**
 Andris Kangro
Dieser Beitrag beschäftigt sich mit politischen Maßnahmen für die Ausbildung von Lehrern. Er zeigt die Vorteile des integrierten Modells der Lehrerausbildung gegenüber dem konsekutivmodell auf.
- Neufokussierung und strukturelle Umgestaltung der Ausbildung litauischer Berufsschullehrer: ein systematischer Ansatz** **66**
 Pukelis Kestutis und Rimantas Laužackas
Der Beitrag behandelt den gegenwärtigen Stand der pädagogischen Qualifikation von Berufsschullehrern sowie die Neufokussierung und strukturelle Umgestaltung der Ausbildung von Berufsschullehrern in Litauen.
- Die Berufsbildungsreform in Polen** **79**
 Maria Wójcicka
Tendenzen des Strukturwandels auf der Ebene der Sekundar- und Hochschulbildung in Polen.



Lektüre zum Thema

Literaturhinweise **88**

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



Jean-Raymond Masson

Leitender wissenschaftlicher Mitarbeiter,
Europäische Stiftung für Berufsbildung - ETF (Turin)



Der Stand der Umsetzung der Lissabonner Ziele in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern:

Eine Bewertung der aktuellen Lage und der Strategien für das lebenslange Lernen

Der Artikel vermittelt einen Überblick über die eingeleiteten Reformen und über den Zustand der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in den früheren Beitrittsländern und den Kandidatenländern. So belegt er zunächst eine beträchtliche Diskrepanz zwischen der quantitativen Effizienz der Bildungssysteme und dem unzureichenden Angebot im Bereich der Erwachsenenbildung. Anschließend untersucht er die ökonomischen Rahmenbedingungen sowie Beschäftigung und Arbeitslosigkeit und zeigt auf diese Weise auf, wie stark die Probleme bei der Umgestaltung der ökonomischen Strukturen des „sozialistischen“ Modells nach wie vor die Anpassung der Ausbildungssysteme beeinträchtigen. Der dritte und der vierte Teil rekapitulieren, in welchen Etappen die Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung seit 1990 umgesetzt wurde und vor welchen Herausforderungen sie heute insbesondere bei der Erarbeitung der Strategien für das lebenslange Lernen steht.

Einleitung

Der Entwurf des gemeinsamen Zwischenberichts von Rat und Kommission über die Umsetzung des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ berücksichtigt die 25 Länder der zum 1. Mai 2004 erweiterten Europäischen Union (*Allgemeine und berufliche Bildung 2010*, 2004). In seiner Einleitung verweist der Zwischenbericht darauf, dass das Engagement der neuen Länder und ihre Reformenerfahrungen bereits ein Beitrag zu den Fortschritten der Europäischen Union in ihrer Gesamtheit sind (¹). Darüber hinaus betont der Bericht nach Evaluierung der durchgeführten Reformen und der im Hinblick auf die Zielsetzungen des Programms erreichten Ergebnisse die Notwendigkeit, das Reformtempo zu beschleunigen. Zudem weist das Papier auf die unterschiedlichen Ausgangssituationen in den einzelnen Ländern hin sowie darauf, dass die umzusetzenden Reformen den verschiedenen nationalen Realitäten und Prioritäten gerecht werden müssen. Zu guter Letzt unterstreicht er, dass die neuen Länder erhebliche Fortschritte auf dem Weg zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft machen und dass sie in vollem Umfang am Arbeitsprogramm teilnehmen und geeignete Unterstützung erhalten müssen (²).

In der Tat gilt es im Auge zu behalten, woher die neuen Länder kommen, wie sehr Wirtschaft und Gesellschaft in diesen Staaten noch vor 15 Jahren durch das Korsett des zentralistischen Wirtschaftssystems eingeengt

waren und dass die dort möglichen Bildungswege nur recht begrenzte Berufsaussichten boten. Nicht vergessen werden darf auch, mit welcher gewaltigen Anforderungen ihre Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung (sowohl in der Erstausbildung als auch in der Weiterbildung) vonseiten der Arbeitnehmer und der Unternehmen, der in rascher Entwicklung begriffenen KMU und der ausländischen Investoren konfrontiert waren, während die Geldgeber und hier in erster Linie die Europäische Kommission großzügig Rat und finanzielle Unterstützung gewährten und zahlreiche Initiativen einleiteten. Gleichzeitig entstanden durch den raschen Anstieg der Arbeitslosigkeit und die Verschärfung sozialer Ungleichheiten neue finanzielle Zwänge.

Die neuen Mitgliedstaaten und die Kandidatenländer haben sich also seit dem Fall des Eisernen Vorhangs einschneidend verändert und sind heute in vollem Umfang in den Prozess der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung im Hinblick auf die Lissabonner Ziele eingebunden, denen zufolge Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden soll (Schlussfolgerungen der Präsidentschaft des Europäischen Rates von Lissabon, 2000; Schlussfolgerungen des Rates von Barcelona, 2002; Mitteilung der Kommission - *Allgemeine und berufliche Bildung 2010*, 2003). Somit vollziehen sich die Veränderungen in diesen Ländern im Rahmen von zwei dynamischen Prozessen: Der

(¹) Absatz 3 des gemeinsamen Zwischenberichts / Fassung vom 12/02/2004.

(²) Teil 1 des gemeinsamen Zwischenberichts / Fassung vom 12/02/2004.



| | Abiturniveau (°) | Schulabbrecher (°) | Studenten Naturwiss. (°) | Lesekompetenz (°) | Lebenslanges Lernen (°) | Öffentliche Bildungsausgaben (°) | Ausgaben Sekb./Hochsch. (°) | Betriebl. Weiterbildung (°) | Hochschulabsolventen (°) |
|---------------|------------------|--------------------|--------------------------|-------------------|-------------------------|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| UE-15 | 75,4 | 18,8 | 11,8 | 17,2 | 9,7 | 4,9 | 1,4 | | 21,6 |
| Benchmark EU | 85 | 10 | | | 12,5 | | | | |
| Zypern | 86,9 | 14 | 13,1 | | 7,9 | 5,6 | 1,4 | | 26,8 |
| Estland | 89,2 | 12,8 | 8,7 | | 6,2 | 6,7 | | 47 | 29,4 |
| Ungarn | 87,2 | 12,3 | 4,6 | 22,7 | 6 | 4,5 | 2,4 | 24 | 14 |
| Lettland | 71,2 | 19,5 | 6,4 | 30,1 | 8,1 | 5,9 | 1,7 | 26 | 18,1 |
| Litauen | 83,5 | 14,3 | 4,9 | | 4,5 | 5,8 | 1,5 | 21 | |
| Malta | 43 | | 4,8 | | 4,2 | 4,9 | 1,7 | | 7 |
| Polen | 91 | 7,6 | 5,5 | 23,2 | 5 | 5,1 | 1,7 | 26 | 11,7 |
| Tschech. Rep. | 93,4 | 5,4 | 14,6 | 17,5 | 5,4 | 4,4 | 1,7 | 61 | 11,6 |
| Slowakei | 94,6 | 5,6 | 7,7 | | 4,8 | 4,2 | 2,6 | | 10,7 |
| Slowenien | 88,1 | 4,8 | 5 | | 15,1 | 5,6 | | 33 | 14,1 |
| BL 10 | 90,1 | 8,4 | | | | | | | |
| Bulgarien | 75,6 | 21 | 4,8 | 40,3 | 1,4 | 4,4 | | 17 | 21,3 |
| Rumänien | 73,8 | 23,2 | 5,3 | 41,3 | 1,3 | 2,9 | 1,8 | 7 | 10 |
| Türkei | | | 10,4 | | 1,1 | 3,5 | | | |
| BKL 13 | | | 6,1 | | | 4,9 | | | 13,9 |

erste wurde Anfang der neunziger Jahre eingeleitet, hatte die Einführung marktwirtschaftlicher und rechtsstaatlicher Standards zum Ziel und wurde im Zuge der Erweiterungsstrategie fortgesetzt; der zweite wurde im Jahr 2000 vom Europäischen Rat in Lissabon initiiert. Ganz offensichtlich hat Ersterer bislang noch nicht zu allen erhofften Effekten geführt, was das im Entwurf des Zwischenberichts formulierte Anliegen rechtfertigt, dass künftige Reformen den unterschiedlichen Verhältnissen in den verschiedenen Ländern Rechnung tragen sollten.

Es wäre daher die Frage angebracht, wo diese Länder im Hinblick auf die europäischen Zielsetzungen für 2010 derzeit stehen, und dies insbesondere bezüglich der Entwicklung des lebenslangen Lernens. Fragen muss man sich jedoch auch, ob die auf europäischer Ebene angesiedelten Kontroll- und Evaluierungsinstrumente eine ausreichend stichhaltige Analyse der erzielten Fortschritte und der aufgetretenen Schwierigkeiten ermöglichen. Es gilt daher zu untersuchen, wie diese Schwierigkeiten die erfolgreiche Verwirklichung der Zielsetzungen beeinträchtigen können. Nachdem die Ermittlung der Stärken und Schwächen der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme und die Analyse der bereits erzielten Ergebnisse eine Reihe spezifischer Defizite aufgezeigt und bestimmte strukturelle Blockaden offen gelegt haben, gilt es über die zu ergreifenden Korrekturmaßnahmen und über die besonderen Prioritäten zu reflektieren,

die im Rahmen der europäischen Strategie für das lebenslange Lernen zu berücksichtigen sind.

Auf diese Fragen wollen die folgenden Ausführungen eine Antwort geben. Zunächst wird dabei eine Evaluierung des aktuellen Zustands der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern im Hinblick auf die europäischen Indikatoren und Durchschnittsbezugswerte vorgenommen, die heute im Zuge des Ziele-Prozesses entwickelt werden. Anschließend bemühen wir uns um eine Vertiefung der Analyse unter Berücksichtigung der derzeitigen Lage und der wichtigsten aktuellen Veränderungen in den Bereichen Wirtschaft, Beschäftigung und Arbeitsmarkt sowie unter Betrachtung der wichtigsten Reformen in der allgemeinen und beruflichen Bildung seit Beginn des Übergangsprozesses. Auf diese Weise lassen sich die in Entwicklung befindlichen Strategien und ihre erforderliche Anpassung beurteilen.

Analyse der neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländer mithilfe der fünf europäischen Durchschnittsbezugswerte (Benchmarks) für die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme sowie der 29 Indikatoren und einigen anderen Bezugswerten

Ergänzend zum gemeinsamen Zwischenbericht hat die Europäische Kommission ein

(°) Der aufgeführte Indikator gibt den Prozentsatz der 22-jährigen Jugendlichen an, die 2002 die Sekundarstufe II (in Frankreich Abiturniveau) abgeschlossen haben (*European Commission: Staff Working Paper und Strukturindikatoren*, Eurostat, Mai 2004).

(°) Die Schulabbrecherquote errechnet sich aus dem Prozentsatz der 18- bis 24-jährigen Jugendlichen, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und in den letzten vier Wochen vor der Eurostat-Erhebung 2003 nicht an einer Ausbildungsmaßnahme teilgenommen haben (*Strukturindikatoren*, Eurostat Mai 2004).

(°) Dieser Parameter gibt den Prozentsatz der 20- bis 29-jährigen an, die 2001 ein naturwissenschaftliches Hochschulstudium absolvierten (Eurostat, *Statistics on science and technology*, 2003).

(°) Die Lesekompetenz wird hier als Prozentsatz der 15-jährigen Jugendlichen angegeben, die das Kompetenzniveau 1 auf einer Skala von 5 Niveaus erreicht haben. Diese Angaben sind der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) entnommen, die 2000 von der OECD durchgeführt wurde. Bislang haben im Jahr 2000 nur die Tschechische Republik, Ungarn, Polen und Lettland sowie in jüngerer Zeit Rumänien und Bulgarien an der Studie teilgenommen.

(°) Der Indikator für die Beteiligung am lebenslangen Lernen wird hier als die Teilnahmequote an Ausbildungsmaßnahmen in den letzten vier Wochen vor der Erhebung angegeben (*Arbeitskräfteerhebung* Eurostat, Angaben für 2003; *Strukturindikatoren*, Eurostat Mai 2004).



Arbeitspapier veröffentlicht, das auf der Grundlage einer ausführlichen Analyse der Performanz der europäischen Länder unter Berücksichtigung der fünf europäischen Durchschnittsbezugswerte (Benchmarks) und der 29 Indikatoren für die allgemeine und berufliche Bildung, die für 30 Länder errechnet wurden, erstellt wurde: die Länder der EU-15 sowie die neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländer mit Ausnahme der Türkei, Islands, Norwegens und Liechtensteins (*Staff Working Paper: Progress towards the Common Objectives in Education and Training*, 2004).

Die Tabelle auf Seite 11 enthält einige der wichtigsten Indikatoren aus diesen Dokumenten sowie aus den von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung erstellten Berichten (Jean Raymond Masson, 2003; Jean-Raymond Masson, Mai 2004). Die folgenden Analysen stützen sich auf all diese Arbeiten sowie auf einige Eurostat-Publikationen und hier insbesondere die Strukturindikatoren. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Durchschnittswerte der 15 Länder der Europäischen Union vor dem 1. Mai 2004 (EU-15) sowie auf die europäischen Durchschnittsbezugswerte (EU-Benchmarks). Außerdem sind, soweit bekannt, die Durchschnittswerte der zehn Beitrittsländer (BL-10) aufgeführt und die der 13 Beitrittsländer und Kandidatenländer (BKL 13), zu denen Rumänien, Bulgarien und die Türkei zählen.

Eine Reihe ermutigender Leistungen im Bildungsbereich

Einige der auffälligsten Indikatoren belegen die überdurchschnittlichen Leistungen in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern. So beträgt der Anteil der Personen im Alter von 22 Jahren, die mindestens die Sekundarstufe II abgeschlossen haben in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern über 90 %, während sie in den EU-15 bei 75,4 % liegt und die Benchmark für 2010 auf 85 % festgelegt wurde; ebenso beträgt die Schulabbrecherquote⁽¹²⁾ in den neuen Mitglieds- und Kandidatenländern 8,4 %, womit sie weit unter dem Durchschnittsniveau von 18,8 % in den EU-15 und sogar unter der europäischen Benchmark von 12,5 % liegt; oder auch der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II, wo die Schüler in den meisten neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländern zwei anstatt, wie im Durchschnitt der EU-15, nur eineinhalb Fremdsprachen lernen.

Darüber hinaus belegen einige Indikatoren erhebliche Unterschiede innerhalb der Gruppe der neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländer, auch wenn sie hier im Durchschnitt dem Durchschnitt der EU-15 nahe kommen: Hierbei handelt es sich insbesondere um den Prozentanteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP, der in Zypern und den baltischen Ländern deutlich höher ist als der entsprechende Prozentanteil in den EU-15, während er in Rumänien, Bulgarien, der Tschechischen Republik und der Slowakei deutlich darunter liegt; gleiches gilt für die privaten Bildungsausgaben, bei denen Zypern sich mit 1,2 % des BIP an die Spitze aller europäischen Länder gesetzt hat, gefolgt von Lettland mit 0,8 %, während die Prozentanteile in den anderen Ländern 0,6 % unter dem Durchschnitt der EU-15 liegen und in Rumänien und der Slowakei sogar noch niedriger sind. Ebenso liegt die Schulbesuchsquote bei den 15- bis 24-Jährigen in Polen, den baltischen Ländern und Slowenien über dem Durchschnitt der EU-15, während sie in den anderen neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern deutlich darunter liegt.

Mehrere der 29 Indikatoren weisen auf erhebliche Defizite in den Bereichen Schlüsselkompetenzen und Erwachsenenbildung hin

Eine lange Liste von Indikatoren verweist allerdings auf Leistungen, bei denen die neuen Mitgliedstaaten und die Kandidatenländer wesentlich hinter den Leistungen in den Ländern der EU-15 zurückbleiben. So liegt die Lesekompetenz der 15-jährigen Jugendlichen in den neuen Ländern (mit Ausnahme der Tschechischen Republik) deutlich unter der in den EU-15 sowie unter der europäischen Benchmark; der Anteil der Studenten, die mathematische, naturwissenschaftliche und technologische Studiengänge absolvieren, ist eher niedriger, und dies gilt insbesondere für die Teilnahmequote junger Frauen.

Nach dem Euro-KKS⁽¹³⁾ betragen die Bildungsausgaben pro Schüler/Student in den neuen Mitgliedsländern und den Kandidatenländern im Hochschulbereich insgesamt gesehen nur etwa 40 %, im Sekundarbereich nur ein Drittel und im Primarbereich weniger als die Hälfte der entsprechenden Ausgaben in den Ländern der EU-15⁽¹⁴⁾. Bezogen auf das jeweilige BIP pro Einwohner liegen die Ausgaben pro Schüler/Student

(*) Die öffentlichen Bildungsausgaben werden als Prozentsatz des BIP im Jahr 2000 angegeben. (*European Commission: Staff Working Paper*, Eurostat 2000).

(*) Der Indikator gibt an, wie die öffentlichen Ausgaben für Hochschulbildung und Sekundarbildung zueinander gewichtet sind, indem er für das Jahr 2000 die Einheitskosten pro Student im Hochschulbereich mit den Einheitskosten pro Schüler im Sekundarbereich vergleicht. Die Angaben sind dem Arbeitspapier der Kommission entnommen, Eurostat 2000).

(10) Der Indikator gibt den Prozentsatz der Unternehmen mit über zehn Beschäftigten an, die Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Mitarbeiter durchführen. Erhebung CVTS2, Eurostat 2000-2001

(11) Der Indikator gibt den Prozentsatz der 25- bis 64-Jährigen an, die über eine Hochschulausbildung verfügen (ETF-Bericht; Arbeitskräfteerhebung, Eurostat 2001).

(12) Angegeben ist der Prozentsatz der 18- bis 24-Jährigen, die keinen Abschluss der Sekundarstufe II erworben haben und an keiner Ausbildungsmaßnahme teilnehmen.

(13) Kaufkraftstandard.

(14) Lediglich Zypern erreicht ein dem Durchschnitt der EU-15 vergleichbares Ausgabenniveau.



aber gleichauf. Betrachtet man allerdings das Verhältnis zwischen den Ausgaben für den Hochschulbereich und denjenigen für den Sekundarbereich, dann sind Erstere in den EU-15 um 37 % höher als letztere, während diese Differenz in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern noch stärker ausgeprägt ist. Das heißt, in den größten Ländern (Tschechische Republik, Polen, Rumänien, Slowakei, Ungarn), wo die öffentlichen Bildungsausgaben deutlich unter dem europäischen Durchschnitt liegen, wurde der Sekundarbereich weitgehend vernachlässigt, und hier umso mehr das technologisch-fachliche und eine berufliche Erstausbildung vermittelnde Schulwesen, das in diesen Ländern den Hauptanteil der Schüler des Sekundarbereichs aufnimmt.

Hinsichtlich der Beteiligung an Ausbildungsmaßnahmen in der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren bestehen ebenfalls erhebliche Unterschiede zwischen den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern untereinander sowie im Vergleich zu den EU-15: Mit durchschnittlich 4,9 % liegen die neuen Mitgliedsländer und die Kandidatenländer unter dem Durchschnitt der EU-15 von 9,7 % und vor allem unter der europäischen Benchmark von 12,5 %. Diese Diskrepanz ist umso deutlicher, als die Referenzpopulation weniger qualifiziert ist: So liegt die Beteiligung in der Gruppe mit dem niedrigsten Qualifikationsniveau bei 0,7 %⁽¹⁵⁾, während sie bei der vergleichbaren Gruppe in den EU-15 2,3 % beträgt.

Die Ausgaben der Unternehmen für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter in Prozentanteilen an den Lohn- und Gehaltskosten sind in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern weit geringer, wobei nur die Tschechische Republik mit 1,9 % und Estland mit 1,8 % eine Ausnahme machen und dennoch deutlich unter dem EU-15-Durchschnitt von 2,3 % bleiben. Folglich liegt die durchschnittliche Zahl der in den Unternehmen für Aus- und Weiterbildung aufgewendeten Arbeitsstunden in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern mit vier pro 1000 niedriger als in den EU-15, die auf sieben Weiterbildungsstunden pro 1000 Arbeitsstunden kommen. Eine eingehende Betrachtung der Erhebungsergebnisse⁽¹⁶⁾ offenbart beträchtliche Diskrepanzen hinsichtlich des Zugangs zu Weiterbildungsmaßnahmen, die weit größer sind als in den EU-15. So handelt es sich bei den in der Weiterbildung aktiven Firmen häufi-

ger um Großunternehmen als um Kleinbetriebe und eher um Unternehmen aus dem Banken- und Finanzsektor als um Firmen aus dem Fertigungssektor oder dem Bereich der öffentlichen Dienstleistungen.

Erkenntnisse aus anderen Indikatoren

Eine Reihe von Erhebungen und statistischen Beobachtungen, die merkwürdigerweise in der Liste der 29 Indikatoren zur Überwachung der Fortschritte bei der Verwirklichung der Ziele für 2010 fehlen, ermöglichen eine genauere Bewertung der Situation in den neuen Mitglieds- und den Kandidatenländern. Selbst wenn diese Ergebnisse insgesamt gesehen die oben stehenden Analysen bestätigen, so erlauben sie doch eine präzisere Erfassung der Problembereiche und eine bessere Herausarbeitung der Entwicklungstendenzen in den Bildungssystemen sowie des offenkundigen Mangels an Mitteln für Qualifizierungsmaßnahmen.

Laut PISA⁽¹⁷⁾ sind die Erhebungsergebnisse hinsichtlich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung besser als im Bereich der Lesekompetenz. Gleichwohl liegen die Resultate – mit Ausnahme der Tschechischen Republik und Ungarn im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung – in der zweiten Hälfte der Bewertungsskala, wobei Rumänien, Bulgarien und Lettland die letzten Ränge einnehmen.

Die TIMSS-Erhebung⁽¹⁸⁾ bezieht sich auf die Leistungen in Naturwissenschaften und Mathematik. Im Unterschied zur PISA-Studie, die sich für die Fähigkeit zur Nutzung mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundkenntnisse im Alltag interessiert, befasst sich TIMSS mit theoretischem Wissen. Einige Kandidatenländer können hier erfreuliche Resultate vorweisen: So finden sich Ungarn, die Tschechische Republik, die Slowakei und Slowenien in der oberen Hälfte der Skala aller untersuchten Länder und Ungarn im naturwissenschaftlichen Bereich an erster Stelle wieder⁽¹⁹⁾. Überdies offenbart der Vergleich zwischen 1995 und 1999, dass Lettland, Litauen und Ungarn hier die größten Fortschritte aller OECD-Länder vorzuweisen haben.

Ermutigend sind auch die Ergebnisse der PIRLS-Erhebung⁽²⁰⁾ über die Lesekompetenz 10-jähriger Kinder: Von den zehn untersuchten neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländern liegen acht über dem inter-

⁽¹⁵⁾ Gemeint sind hier Personen, deren Qualifikationsniveau unter dem eines Abschlusses der Sekundarstufe II liegt (ISCED 0 bis 2).

⁽¹⁶⁾ Es handelt sich hier um die erste Erhebung über die Berufsbildung in den Kandidatenländern, die 1999 von Eurostat parallel zur zweiten Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen in den EU-Ländern durchgeführt wurde (CVTS2). Die Resultate wurden 2002 veröffentlicht.

⁽¹⁷⁾ Siehe oben Anmerkung 9.

⁽¹⁸⁾ Die *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) wurde 1995 und 1999 unter Schülern des 8. Schuljahres durchgeführt. Sie erfasste alle Kandidatenländer außer Polen, Malta und Estland.

⁽¹⁹⁾ Die Türkei, Rumänien und Zypern liegen jedoch auf den letzten Plätzen.

⁽²⁰⁾ Der PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study International Report*) wurde 2003 von der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) auf der Grundlage einer Erhebung erstellt, die 2001 in 35 Ländern durchgeführt wurde.



nationalen Durchschnitt, wobei Bulgarien, Lettland, Litauen, Ungarn und die Tschechische Republik auf den ersten Rängen zu finden sind.

Laut einer neuen Eurostat-Studie über den Hochschulbereich (Strack, 2003) belegen die Statistiken für das Jahr 2001 in den heutigen neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländern bei den 20- bis 29-Jährigen eine Teilnahmequote an Hochschulstudiengängen von 25,5 %, was praktisch dem Niveau in der Europäischen Union entspricht (26 %). Gleichzeitig liegt die jährliche Zahl der neuen Hochschulabsolventen in diesen Ländern deutlich über den Absolventenzahlen in der Europäischen Union: 55,3 pro 1000 Einwohner zwischen 20 und 29 Jahren in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern im Vergleich zu 40,4 in der EU. Die Aufteilung der Studenten auf die verschiedenen Fachbereiche weicht jedoch stark von den entsprechenden Prozentsätzen in der EU ab. So ist der Anteil der Studenten in naturwissenschaftlichen Studiengängen nur etwa halb so hoch wie der entsprechende Anteil in der Europäischen Union: 6,1 % der 20- bis 29-jährigen Bevölkerung im Vergleich zu 11,8 %. Bei den heutigen neuen Mitgliedsstaaten und den Kandidatenländern liegen die entsprechenden Prozentsätze nur in der Tschechischen Republik und Zypern über dem europäischen Durchschnitt, während Ungarn, Malta, Slowenien und Litauen bei 5 % oder darunter liegen. Die Lehrerfortbildung ist in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern weit weniger gut ausgebaut als in der EU. Das Qualifikationsniveau der erwachsenen Bevölkerung liegt unter dem der Länder der Europäischen Union, und dies insbesondere in quantitativer Hinsicht, was den Bevölkerungsanteil betrifft, der über eine Qualifikation auf Hochschulniveau verfügt, aber auch generell unter qualitativen Gesichtspunkten. Laut den neuesten Eurostat-Statistiken reihen sich die neuen Mitglieds- und die Kandidatenländer im Bereich der Weiterbildungsbeteiligung auf dem gleichen Niveau wie die Kohäsionsländer ein und damit deutlich unter dem europäischen Durchschnitt ein: Rumänien und Bulgarien ebenso wie Griechenland bei etwa 1,5 %; Malta, Polen und die Tschechische Republik ebenso wie Spanien bei 5 bis 6 %. Zypern und Lettland mit 8 % und Slowenien mit 15 % heben sich dagegen von dieser Gruppe ab. Ebenfalls problematisch und sehr unterschiedlich ist die Situation bezüglich der Weiterbildung der

Arbeitnehmer auf Initiative der Unternehmen. Und das gravierendste Problem stellt in den meisten Ländern der Mangel an Qualifizierungsmaßnahmen dar, die sich in erster Linie an Erwerbslose richten. ⁽²¹⁾

Erste Schlussfolgerungen

Berücksichtigt man alle fünf europäischen Benchmarks für 2010 (und sogar die Durchschnittsbezugswerte der Lissabon-Strategie), so ist festzustellen, dass die neuen Mitgliedstaaten ⁽²²⁾ paradoxerweise bessere Leistungen als die EU-15-Länder vorweisen können, wenn es um den ersten Wert (Prozentsatz der vorzeitigen Abgänge aus dem Bildungswesen) und den dritten Wert (Abschluss der Sekundarstufe II) geht, wohingegen es sich bei den anderen drei Werten umgekehrt verhält (Prozentsatz der Hochschulabsolventen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik; Niveau der Lesekompetenz; Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung aus Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen).

Betrachtet man alle verfügbaren Indikatoren jedoch in ihrer Gesamtheit, so lässt sich eine erste Reihe von Schlussfolgerungen bezüglich der neuen Mitgliedstaaten und der Kandidatenländer ziehen:

□ Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern, wobei vor allem Rumänien und Bulgarien hinter den Leistungen der neuen Mitgliedstaaten und der EU-15 zurückbleiben.

□ In quantitativer Hinsicht verfügen die neuen Mitgliedstaaten über leistungsfähige Bildungssysteme, die in der Lage sind, die Beschulung der großen Bevölkerungsmehrheit sicherzustellen und Schulversagen zu verhindern, die jedoch vor allem theoretischen Unterricht anbieten und bezüglich der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen immer noch schlecht auf die Wissenswirtschaft und -gesellschaft vorbereitet sind, auch wenn in den Ländern mit den höchsten Investitionen in das Bildungswesen positive Entwicklungstendenzen erkennbar sind.

□ Die Hochschulsysteme haben sich sehr rasch entwickelt, jedoch in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie noch nicht in ausreichendem Maße.

□ Die Bildungsinvestitionen sind in den meisten Ländern insgesamt nicht ausreichend und fließen vorwiegend in den Hochschul-

⁽²¹⁾ Die Unterschiede zwischen den Ländern sind erheblich. In Slowenien nehmen über 20 % der Erwerbslosen an Weiterbildungsmaßnahmen teil, womit das Land bereits die europäische „Benchmark“ überschritten hat, und Malta wird diesen Prozentsatz wohl ebenfalls bald erreichen; in Estland und Ungarn nehmen hingegen nur etwa 10 % der Erwerbslosen an entsprechenden Maßnahmen teil und in der Tschechischen Republik und Polen noch weit weniger. Betrachtet man in den neuen Mitgliedstaaten den Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung, der an Qualifizierungsmaßnahmen teilnimmt, dann liegt Ungarn vor Deutschland, obwohl Letzteres eine höhere Arbeitslosenquote aufweist; die Tschechische Republik und vor allem Polen liegen dagegen weit zurück, und dies insbesondere im Vergleich mit Unionsländern mit ebenso hoher Arbeitslosenquote.

⁽²²⁾ Hier gilt es zwischen den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern zu unterscheiden, denn Rumänien und Bulgarien erweisen sich in diesen beiden Bereichen als deutlich leistungsschwächer.



Die unten stehende Tabelle führt eine Reihe von Daten auf, die sich auf die anschließenden Ausführungen beziehen.

| | Wachstum 2002 ⁽²³⁾ | Ausgaben F&E ⁽²⁴⁾ | Beschäftigung ⁽²⁵⁾ | Beschäftigung Landw. ⁽²⁶⁾ | Beschäftigung Industr. ⁽²⁷⁾ | Beschäftigung Dienstl. ⁽²⁸⁾ | Ältere Erwerbstätige ⁽²⁹⁾ | Arbeitslo- sigkeit ⁽³⁰⁾ | Jugendarbeits- losigkeit ⁽³¹⁾ | Arbeitspro- duktivität ⁽³²⁾ |
|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---|---|---|---|---------------------------------------|---|---|
| UE-15 | 1,1 | 1,98 | 64,3 | 4,1 | 25 | 71 | 40,1 | 8,0 | 15,1 | 100 |
| EU-Benchmark | | | 70 | | | | 50 | | | |
| Zypern | 2,2 | 0,26 | 68,6 | 4,9 | 24 | 71,1 | 49,2 | 4,4 | 9,7 | 79,6 |
| Estland | 5,8 | 0,78 | 62 | 6,9 | 31,2 | 62 | 51,6 | 10,1 | 17,7 | 43,4 |
| Ungarn | 3,3 | 0,95 | 56,6 | 6,2 | 34,1 | 59,7 | 26,6 | 5,8 | 11,9 | 64,2 |
| Lettland | 6,1 | 0,44 | 60,4 | 15,1 | 25,3 | 59,6 | 41,7 | 10,5 | 24,6 | 38,7 |
| Litauen | 5,9 | 0,69 | 59,9 | 16,5 | 27,2 | 56,3 | 41,6 | 12,7 | 21,4 | 43,6 |
| Malta | 1 | | 54,6 ⁽³³⁾ | 1,5 | 28,4 | 70 | | 7,7 | 5,9 ⁽³⁴⁾ | 90,1 |
| Polen | 1,3 | 0,68 | 51,5 | 19,3 | 33,8 | 52 | 50,9 | 19,3 | 41,7 | 50,3 |
| Tschech. Republik | 2 | 1,30 | 65,5 | 4,9 | 40,5 | 54,6 | 40,8 | 7,6 | 16,9 | 54,7 |
| Slowakei | 3,4 | 0,64 | 56,8 | 6,4 | 33,9 | 59,6 | 22,8 | 17,2 | 37,3 | 57,6 |
| Slowenien | 3,2 | 1,57 | 63,4 | 9,5 | 38 | 52,4 | 24,5 | 6,6 | 15,3 | 69,5 |
| Durchschnitt Beitrittsl. | | 0,83 | | | | | | | | 53,6 |
| Bulgarien | 4,8 | 0,47 | 50,6 | 9,7 | 32,7 | 57,6 | 27 | 13,8 | 35,5 | 32,3 |
| Rumänien | 4,9 | 0,39 | 57,6 | 35,2 | 30,7 | 34,1 | 37,3 | 6,5 | 18,5 | 34,4 |
| Türkei | 7,8 | 0,64 ⁽³⁵⁾ | | | | | | 9,0 | | 35,8 |

bereich, was auf Kosten des Sekundarbereichs und vor allem des technologisch-fachlichen und des berufsbildenden Schulwesens sowie der Lehrerausbildung geht.

□ Die beruflichen Weiterbildungssysteme sind nur wenig und vor allem – je nach Unternehmensgröße, Branche und Qualifikationsniveau der Erwerbstätigen – sehr ungleich entwickelt und daher kaum dazu in der Lage, das Qualifikationsdefizit der Bevölkerung insgesamt zu beheben.

□ Es herrscht ein besonders schwerwiegender Mangel an Qualifizierungsmaßnahmen.

□ Die Investitionen der Unternehmen in Aus- und Weiterbildung sind unzureichend.

□ Insgesamt besteht ein krasses Ungleichgewicht zwischen den Schul- und Erstausbildungssystemen und den Erwachsenenbildungssystemen.

Ein erweiterter und vertiefter Überblick

Um das Paradox der oben beschriebenen guten Leistungen im Bildungsbereich und der schlechteren Indikatoren in der Erwachsenenbildung besser zu verstehen, bedarf es einer eingehenderen Analyse, gilt es das Blickfeld zu erweitern und gleichzeitig die Betrachtung zu vertiefen. Dies ist mög-

lich anhand der bereits oben erwähnten Untersuchungen der Europäischen Stiftung für Berufsbildung. Die Berichte der Stiftung stützen sich auf eine Analyse der Veränderungen seit dem Fall des Eisernen Vorhangs; sie untersuchen die wichtigsten Wirtschafts- und Arbeitsmarktdaten und ihre neuesten Entwicklungstendenzen; sie verfolgen die Entwicklung der europäischen Zusammenarbeit mit den Kandidatenländern während der neunziger Jahre bis hin zum Beitritt der neuen Länder; sie analysieren die Veränderungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie in der Arbeitsverwaltung; sie verweisen auf die durchgeführten Reformen und analysieren die Schwierigkeiten bei ihrer Umsetzung; sie vermitteln einen aktuellen Überblick über Fragen bezüglich der Verwaltung (*Governance*) und Finanzierung der Systeme.

Tief greifende wirtschaftliche Veränderungen ⁽³⁶⁾

Die Wirtschaft der neuen Mitgliedstaaten und der Kandidatenländer ist derzeit geprägt von einer großen Zahl von Kleinunternehmen, die zahlreicher und kleiner sind als in der Europäischen Union. Die Kleinprivatisierung zu Beginn der neunziger Jahre und der Zufluss ausländischer, und vor allem europäischer, Investitionen, hat (wenn auch in von Land zu Land sehr unterschiedlichem Maße) zur beschleunigten Entwicklung des Dienstleistungssektors und zur raschen Entstehung ei-

⁽²³⁾ Wachstum des BIP in Prozent / Beschäftigungsbericht 2003.

⁽²⁴⁾ Gesamtausgaben (öffentlich und privat) für Forschung und Entwicklung in Prozent des BIP im Jahr 2001/ Eurostat, Mai 2004.

⁽²⁵⁾ Beschäftigungsquote im Jahr 2002: Beschäftigungsbericht 2003.

⁽²⁶⁾ Beschäftigungsquote in der Landwirtschaft; die Angaben gelten für das Jahr 2002, mit Ausnahme von Bulgarien, Zypern, der Tschechischen Republik, Lettland, Litauen, wo die Angaben sich auf 2001 beziehen, und Malta, wo die Angaben für das Jahr 2000 gelten. *Beschäftigungsbericht 2003*.

⁽²⁷⁾ Beschäftigungsquote in der Industrie; es gelten die Angaben in Anmerkung 47.

⁽²⁸⁾ Beschäftigungsquote im Dienstleistungssektor; es gelten die Angaben in Anmerkung 47 und 48.

⁽²⁹⁾ Beschäftigungsquote der 55- bis 64-Jährigen im Jahre 2002/ Beschäftigungsbericht 2003.

⁽³⁰⁾ Arbeitslosenquote 2003/ *Strukturindikatoren*. Mai 2004 Eurostat.

⁽³¹⁾ Arbeitslosenquote der 15- bis 24-jährigen Jugendlichen / *Beschäftigungsbericht 2003*.

⁽³²⁾ Arbeitsproduktivität pro Erwerbstätigem: BIP in Kaufkraftstandard pro Erwerbstätigem im Vergleich zur EU-15=100 im Jahr 2003/ *Strukturindikatoren*, Mai 2004.

⁽³³⁾ Angaben für 2002.

⁽³⁴⁾ Angaben für 2000.

⁽³⁵⁾ Angaben für 2000.



(³⁶) Zypern und Malta können ebenso wenig wie die Türkei als Länder betrachtet werden, die sich in einer Phase des Übergangs zwischen zwei unterschiedlichen Wirtschaftssystemen befinden. Daher beziehen sich die folgenden Ausführungen meist auf die zehn mittel- und osteuropäischen Länder.

(³⁷) Das heißt, es gab in den Kandidatenländern ein Drittel weniger Betriebe mit über zehn Beschäftigten als in den EU-15.

(³⁸) Mit Ausnahme Litauens, Rumäniens und der Slowakei. Die Abschwächung ist besonders deutlich in Zypern (5,2 % im Jahr 2000, 4,1 % 2001 und 2,2 % 2002), in der Tschechischen Republik (3,3 %, 3,1 %, 2 %), in Ungarn (5,2 %, 3,8 %, 3,3 %), in Polen (4 %, 1 %, 1,3 %) und in Slowenien (4,6 %, 2,9 %, 3,2 %).

(³⁹) Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Rumänien und die Türkei.

(⁴⁰) Der Studie zufolge „lassen sich vier Gruppen unterscheiden:

- Zwei Volkswirtschaften, Ungarn und Slowenien, nähern sich dem ADI-Niveau Spaniens und Portugals. Bei diesen beiden Ländern stellt sich die Frage, ob sie auf diesem Niveau verharren oder ob sie sich zu hochspezialisierten kleinen Volkswirtschaften wie die Finnlands und Schwedens entwickeln werden.

- Zwei von ihrer Dynamik her sehr attraktive Volkswirtschaften, die Tschechische Republik und Estland, haben zuletzt doppelt so viele ADI erhalten wie es ihrem weltwirtschaftlichen Gewicht entspräche. Malta befindet sich in einem raschen Aufholprozess. Daraus kann man schließen, dass der Zufluss von ADI in diese Länder in den kommenden Jahren möglicherweise noch signifikant zunehmen wird.

- Polen, Bulgarien, Lettland und Litauen nehmen eine durchschnittliche Position in der Region ein und bleiben noch hinter den Möglichkeiten zurück, die ihrer weltwirtschaftlichen Stellung entsprechen. Diese Länder könnten in der nahen Zukunft ein großes Potenzial haben, wenn sich ihre Volkswirtschaften weiter öffnen würden.

- Eine letzte Gruppe von Ländern bleibt noch hinter ihrem normalen Potenzial zurück, wobei sich zwei Entwicklungsrichtungen abzeichnen: Die Slowakei steht am Anfang einer Aufschwungsphase, während Rumänien hinter seinem Aufholpotenzial zurückbleibt“.

ner großen Zahl von KMU geführt. 1999 machten die Kleinstunternehmen (unter 10 Beschäftigte) 95,4 % aller Unternehmen in den Kandidatenländern aus, während sich dieser Prozentsatz in der EU auf 93,1 % (³⁷) belief; sie stellten 40,2 % aller Arbeitsplätze bereit (in der EU waren es 34,2 %), und die durchschnittliche Unternehmensgröße lag in den Kandidatenländern bei 5, in der EU hingegen bei 6 Mitarbeitern (Beobachtungsnetz der europäischen KMU, 2002). Dennoch verfügen die neuen Mitgliedstaaten und die Kandidatenländer heute noch nicht über einen hochmodernen Dienstleistungssektor, wie er in den EU-15 existiert. Nur sehr wenige KMU verfolgen ernsthaft Produktionstätigkeiten, die innovative Kapitalinvestitionen und neue Technologien erfordern. Die wenigen KMU, die Produktionstätigkeiten nachgehen, sind weit kleiner und verfügen über weniger Erfahrung als die entsprechenden Betriebe in der EU.

Überdies verlief die Entwicklung nicht in allen Bereichen so schnell, und insbesondere die Großprivatisierung und noch mehr die industrielle Umstrukturierung vollzogen sich weit langsamer und sind längst noch nicht abgeschlossen. In einigen Sektoren, die fest in das Comecon integriert waren wie beispielsweise die Rüstungsindustrie, wurden Großunternehmen zwar schon seit Anfang bis Mitte der neunziger Jahre aufgelöst oder zerschlagen. Viele konnten jedoch weiterhin auf Schutzmaßnahmen bauen. Die Umstrukturierung der polnischen Metallindustrie begann erst ab dem Jahr 2000, und die Programme zur Umstrukturierung und Privatisierung großer Teile der rumänischen Schwerindustrie werden erst seit 2002 umgesetzt. Zudem führten die zu Beginn der neunziger Jahre ergriffenen Maßnahmen zur Privatisierung der Landwirtschaft meist zur Entstehung von Kleinbetrieben, die nicht in der Lage waren, die notwendigen Modernisierungen vorzunehmen.

Das Wirtschaftswachstum gewann in den meisten Ländern nach einem drastischen Rückgang in den ersten Jahren des „Übergangsprozesses“ in den neunziger Jahren wieder an Fahrt, schwächte sich dann aber in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts erneut ab und erlebte sogar einen Einbruch – mit Ausnahme von Zypern, Malta, Ungarn, Slowenien und Polen, wo die Wirtschaftskrise sich erst ab dem Jahr 2001 auf das Wachstum auswirkte. Seit dem Jahr 2000 hat sich das Wirtschaftswachstum trotz einer ge-

wissen Abschwächung (³⁸) in den meisten Ländern auf hohem Niveau stabilisiert, und zwar im Jahr 2000 in acht Ländern bei 4 %, 2001 in fünf Ländern bei 4 % und 2002 in sechs Ländern bei 4 % (³⁹). 1999 wiesen fünf von 13 Ländern ein höheres Wirtschaftswachstum als die EU auf, 2000 und 2001 waren es zehn und 2002 bereits zwölf.

Laut einer Studie über den Zustand der Wirtschaft in den damaligen Beitritts- und Kandidatenländern (Boillot, 2003) hat der Umfang der ausländischen Direktinvestitionen (ADI) in diesen Ländern im Laufe der neunziger Jahre beträchtlich zugenommen und steigt nach wie vor an. Dem Autor zufolge ist die Attraktivität dieser Länder nicht so sehr auf das dortige Lohn- und Gehaltsniveau zurückzuführen, sondern weit mehr auf das Ausbildungsniveau des Humankapitals. Die meisten Investitionen fließen dabei nach Polen, gefolgt von der Tschechischen Republik und Ungarn. Außerdem nimmt die weltweite Attraktivität der neuen Mitgliedstaaten und der Kandidatenländer von Jahr zu Jahr zu (⁴⁰).

Die ADI könnten wiederum eine Steigerung der Produktivität bewirken, zur Verbesserung der Qualifikationen und zur Entwicklung der Berufsbildung beitragen. Dazu ist jedoch eine aktive flankierende Politik und die Einbeziehung aller Wirtschaftssektoren erforderlich, weil die Verbesserungen ansonsten auf Einzelbereiche beschränkt bleiben und zur Verschärfung von Ungleichheiten führen werden (Fragoulis, Masson, Klenha, 2004). Schon jetzt gibt es erhebliche Produktivitätsdiskrepanzen zwischen Regionen, Sektoren und sogar innersektoriell zwischen Betrieben, denen ADI zugeflossen sind, und solchen, bei denen dies nicht der Fall war. Große Unterschiede bestehen auch zwischen den einzelnen Ländern, und die Produktivität liegt in allen Ländern unter dem europäischen Durchschnitt. Insgesamt trägt diese Ungleichheit der wirtschaftlichen Entwicklung zum Fortbestand bzw. zur Verschärfung der Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich des Zugangs zu Beschäftigung und Ausbildung sowie der sozialen Ausgrenzung bei.

Zum Abschluss dieses kurzen Exkurses in die Ökonomie noch einige Angaben zu den Forschungs- und Entwicklungsanstrengungen dieser Länder. Während die Europäische Union 2001 1,98 % des BIP in Forschung und Entwicklung investierte, wendeten die



zehn Beitrittsländer hierfür durchschnittlich 0,83 % auf, und lediglich die Tschechische Republik mit 1,30 % und Slowenien mit 1,57 % lagen über der Marke von 1 %. Zudem wurden in der EU 56 % der Forschungsinvestitionen von den Unternehmen aufgebracht, während es in den Beitrittsländern nur 41 % waren und die Hauptlast der Forschungsausgaben vom Staat getragen wird.

Die Schwierigkeiten in den Bereichen Beschäftigung und Arbeitsmarkt

Das beobachtete Wachstum führte lange Zeit nicht zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Seit Mitte der neunziger Jahre war sogar im Gegenteil in den meisten Ländern ein starker Beschäftigungsrückgang zu verzeichnen. Aufgrund des anhaltenden Wirtschaftswachstums, des Bevölkerungsrückgangs und der Entwicklung von Beschäftigungspolitiken, die überwiegend auf Frühverrentung und subventionierten Arbeitsplätzen beruhen, scheint dieser Rückgang seit 2000/2001 abgebremst worden zu sein, und bei näherer Untersuchung der Situation zeichnet sich eine Stabilisierung oder in manchen Ländern sogar eine Verbesserung ab (mit Ausnahme von Polen und Rumänien). Die Beschäftigungsquoten im Jahre 2002 lagen gleichwohl unter denen von 1998 und insbesondere unter dem EU-Durchschnitt (64 %) (mit Ausnahme von Zypern und der Tschechischen Republik) sowie weit unter der europäischen Benchmark für 2010 (70 %). Diese leichte Verbesserung seit dem Jahr 2000 kam vor allem der älteren Bevölkerung zugute. Dagegen ist die Beschäftigungsquote der Jugendlichen nach wie vor Besorgnis erregend niedrig und liegt weit unter dem europäischen Durchschnitt, wobei der Trend in fast allen Ländern noch weiter nach unten zeigt.

Die Aufteilung der Arbeitsplätze zwischen den verschiedenen Sektoren veränderte sich rasch, wobei sich dieser Prozess jedoch in den letzten Jahren langsamer zu vollziehen scheint. Der Rückgang der landwirtschaftlichen Arbeitsplätze setzt sich fort, allerdings weit langsamer als in der Zeit bis 2000. Gleichwohl liegt der Anteil dieser Arbeitsplätze in Slowenien, den baltischen Staaten, in Polen und vor allem Rumänien – wo er 2002 40 % betrug und eine Ausweichmöglichkeit für die von der industriellen Umstrukturierung betroffenen Personen bot – noch weit über dem europäischen Durchschnitt⁽⁴¹⁾. Der Anteil der Industriearbeits-

plätze hat sich nach einem deutlichen Rückgang seit 1999/2000 in fast allen Ländern stabilisiert, und zwar meist über dem europäischen Durchschnitt von 25 %, wobei dieser Anteil in Ungarn, der Slowakei, Slowenien und der Tschechischen Republik sogar 35 % oder mehr beträgt. Die Zahl der Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich nimmt nach einem sehr raschen Anstieg in den ersten Jahren des Übergangsprozesses heute kaum mehr zu und liegt (mit Ausnahme Zyperns) weit unter dem entsprechenden Anteil in der Europäischen Union und noch weiter unter den europäischen Zielsetzungen für 2010. All dies weist auf erhebliche Defizite hinsichtlich der Mobilität der Arbeitnehmer hin, aber auch auf die Unfähigkeit der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme, dem Bedarf des Arbeitsmarktes Rechnung zu tragen. Überdies zeigt eine vergleichende Untersuchung der Arbeitsbedingungen, dass die früheren Beitrittsländer und die Kandidatenländer im Durchschnitt längere Arbeitszeiten, schlechtere Arbeitsbedingungen und eine stärker tayloristisch geprägte Arbeitsorganisation tolerieren als die Länder der Europäischen Union (Europäische Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen, 2002).

Die Arbeitslosigkeit ist in den meisten Ländern immer noch Besorgnis erregend hoch, wobei allerdings in den jüngsten Statistiken insofern eine gewisse Verbesserung erkennbar wird, als die Arbeitslosigkeit in Zypern, Ungarn, Lettland und Slowenien kontinuierlich abnimmt, in Bulgarien, der Tschechischen Republik, Estland, Litauen und der Slowakei seit 2000/2001 zurückgeht und auch in Polen, Rumänien und der Türkei seit 2002 ein Rückgang zu verzeichnen ist. Dennoch ist die Erwerbslosigkeit in Polen und der Slowakei nach wie vor sehr hoch und liegt zudem in sieben von 13 Ländern über dem europäischen Durchschnitt. Die Verbesserung kommt insbesondere den Langzeitarbeitslosen zugute und in geringerem Maße auch den Jugendlichen, wobei die Arbeitslosigkeit in dieser Gruppe immer noch über dem europäischen Durchschnitt liegt (mit Ausnahme von Zypern und Ungarn). In Rumänien, Polen und Lettland ist allerdings seit dem Jahr 2000 ein deutlicher Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit zu beobachten.

Wie die bereits zitierte Eurostat-Veröffentlichung (Strack, 2003) belegt, nimmt das Risiko, arbeitslos zu werden, mit einem ab-

⁽⁴¹⁾ Besonders symptomatisch ist die Zunahme der landwirtschaftlichen Arbeitsplätze in Rumänien von 40 % im Jahre 1997 auf 45 % im Jahre 2000, während gleichzeitig der Anteil der Industriearbeitsplätze von 30 % auf 26 % zurückging. Eine vergleichbare Entwicklung zeichnet sich seit drei Jahren, wenn auch in geringerem Umfang, in Polen ab.



geschlossenen Hochschulstudium ab, was insbesondere für die neuen Mitgliedstaaten und die Kandidatenländer gilt. Während die Arbeitslosenquoten bei Hochschulabsolventen in den Ländern der EU-15 und den neuen Mitglieds- und den Kandidatenländern nur wenig differieren, ist die Quote bei Personen ohne Hochschulabschluss in letzteren doppelt so hoch. 2001 war die Arbeitslosenquote von Personen mit mittlerem Qualifikationsniveau⁽⁴²⁾ in der Altersgruppe der 15- bis 39-Jährigen in der EU um 50 % höher als bei den Personen mit dem höchsten Qualifikationsniveau⁽⁴³⁾; in Rumänien und Estland lag sie um 80 % höher, in Bulgarien, der Tschechischen Republik, Litauen und Slowenien um 120 %, in Polen um 160 %, in der Slowakei um 190 % und in Ungarn um 340 %.

Seit Beginn des Übergangsprozesses war die Beschäftigungspolitik vor allem darauf ausgerichtet, den Anstieg der Arbeitslosigkeit durch protektionistische Maßnahmen gegenüber den größten Unternehmen sowie durch die Einführung von Vorruhestandsregelungen einzudämmen. Außerdem bemühten sich die Behörden, das Problem der Arbeitslosigkeit mittels großzügiger Arbeitslosenunterstützungssysteme zu bewältigen, wobei öffentliche Arbeitsverwaltungen geschaffen wurden, die die Aufgabe hatten, Beiträge zur Arbeitslosenversicherung zu erheben und das Arbeitslosengeld auszuführen. Gleichzeitig entstanden vor allem in den Hauptstädten zahlreiche private Agenturen, die sich vor allem der Suche nach einheimischen leitenden Angestellten für ausländische Investoren und der Ausbildung von Führungskräften widmeten.

Eine abrupte Abkehr von der großzügigen Politik der frühen neunziger Jahre wurde notwendig, als sich die meisten Länder in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts mit der Massenarbeitslosigkeit konfrontiert sahen. Die Arbeitslosenunterstützungssysteme erwiesen sich zunehmend als überfordert, und die öffentlichen Arbeitsverwaltungen mussten vielfältige neue Aufgaben im Bereich der Beratung und Betreuung von Arbeitnehmern und Unternehmen übernehmen, für die es ihnen an Personal, Ausbildung und Ausstattung fehlte. Zudem verfügten sie trotz steigender Arbeitslosigkeit nur über begrenzte finanzielle Ressourcen. Insgesamt stehen für aktive beschäftigungspolitische Maßnahmen nur geringe Mittel zur Verfügung, die vor allem für subventionierte Beschäfti-

gung bestimmt sind, wie insbesondere öffentliche Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen im kommunalen Bereich. In fast allen Ländern fließt nur ein sehr geringer Anteil an Mitteln in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Erwerbslose⁽⁴⁴⁾. Außerdem zeigt sich nur Ungarn in der Lage, einen Teil davon für präventive Ausbildungsmaßnahmen aufzuwenden.

Die ökonomischen Ursachen der Schwierigkeiten der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme

Dieser Überblick über die Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage verdeutlicht, dass der Übergangsprozess bei weitem noch nicht abgeschlossen ist. Obwohl die Kriterien der Europäischen Gemeinschaft hinsichtlich der Einführung der Marktwirtschaft und ihrer institutionellen Grundlagen in den zehn neuen Mitgliedstaaten erfüllt sind, so weisen die Volkswirtschaften der meisten dieser Länder noch erhebliche Defizite im Vergleich zu den Volkswirtschaften der EU-15 auf, und dies sowohl im Hinblick auf ihre Wettbewerbsfähigkeit als auch bezüglich des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts. Zwar wurden bereits umfassende Veränderungen eingeleitet, doch das Netz der Kleinunternehmen ist noch nicht sehr tragfähig und nicht in der Lage, in signifikanter Weise zu den Innovations- und Forschungsanstrengungen beizutragen, die in der Lissabon-Strategie festgelegt sind, während gleichzeitig das langsame Tempo und die Schwierigkeiten der industriellen Umstrukturierungen das Gleichgewicht zwischen den Regionen und den sozialen Zusammenhalt ernsthaft bedrohen.

Die Lissabonner Ziele hinsichtlich Beschäftigung, Arbeitslosigkeit sowie Forschung und Entwicklung scheinen in noch viel weiterer Ferne zu liegen als die für den Bildungsbereich festgelegten Zielsetzungen. Die oben stehenden Schlussfolgerungen hinsichtlich des Ungleichgewichts zwischen Schul- und Erstausbildung und Erwachsenenbildung treffen auch hier zu und werden besser verständlich. Deutlich wird zudem, inwiefern sowohl die Probleme als auch die Erfolge im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung von strukturellen Gegebenheiten abhängig sind. Und man begreift ebenso, wie sehr diese Defizite die wirtschaftliche Entwicklung beeinträchtigen und den sozialen Zusammenhalt gefährden. Defizite bestehen sowohl aufseiten der Unternehmen

⁽⁴²⁾ Das ISCED-Niveau 3, welches einem Abschluss der Sekundarstufe entspricht.

⁽⁴³⁾ Auf Hochschulniveau.

⁽⁴⁴⁾ Die aufgewendeten Mittel sind deutlich geringer als in Ländern der Europäischen Union mit ebenso hoher oder niedrigerer Arbeitslosenquote. So wenden Ungarn und Slowenien für Qualifizierungsmaßnahmen in Prozentanteilen ihres BIP nur halb so viel auf wie Portugal, Litauen und Estland nur ein Fünftel von dem Prozentanteil Griechenlands, die Slowakei und Polen nur ein Zehntel vom Prozentanteil Spaniens, die Tschechische Republik nur ein Fünfzehntel bis ein Zwanzigstel von dem Anteil, den Frankreich und Deutschland aufwenden. Auf den einzelnen Arbeitslosen umgerechnet, liegen die Ausgaben pro Person in Polen und der Slowakei bei 1, in Estland bei 3, in Litauen und der Tschechischen Republik bei 5, in Malta bei 15, in Slowenien bei 23, in Ungarn bei 25, in Spanien bei 26, in Griechenland bei 38 und in Portugal bei 73.



als auch der Arbeitsverwaltungen, was die Durchführung notwendiger Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen angeht. Darüber hinaus werden jedoch auch schwer wiegende Ungleichgewichte zwischen den vom Bildungssystem erzeugten Qualifikationen mittleren Niveaus und den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes erkennbar. Die Jugendarbeitslosenquoten und insbesondere die Erwerbslosigkeit bei jungen Menschen ohne Hochschulabschluss sind in den meisten dieser Länder Besorgnis erregend hoch, obwohl der starke Zustrom zum Hochschulstudium und der Bevölkerungsrückgang die Zahl der auf den Arbeitsmarkt strömenden Schulabgänger erheblich reduziert hat.

Die neu geschaffenen Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor und in den sich neu entwickelnden Industriezweigen kamen vor allem den Inhabern von Hochschulqualifikationen zugute und hier vor allem den zahlreichen Absolventen von Studiengängen in den Bereichen Management, Tourismus, Informatik und Fremdsprachen. Das Potenzial für neue Arbeitsplätze könnte allerdings bald erschöpft sein, wenn der Sekundar- und der Hochschulbereich nicht in der Lage sind, die mittleren und höheren Qualifikationen im naturwissenschaftlichen und technologischen Bereich fortzuentwickeln. Diese werden nämlich heute von den (heimischen und ausländischen) Investoren in den entsprechenden Branchen benötigt, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen und die Wissensgesellschaft vorzubereiten.

Gleichzeitig ist auch deutlich erkennbar, dass die schwerfälligen Strukturen des alten Wirtschaftssystems, in dem Berufsbildung und Wirtschaft aufs engste miteinander verzahnt waren, das Bildungssystem nach wie vor belasten. So erstaunt es nicht, dass bestimmte Berufsschuleinrichtungen sich kaum fortentwickeln konnten, denn sie waren riesigen Industriekomplexen angegliedert, denen sie regelmäßig ganze Abschlussjahrgänge als Arbeitskräfte zur Verfügung stellten, und aufgrund der begrenzten öffentlichen Mittel nicht die notwendigen Modernisierungen vornehmen konnten. Wie der Bericht der ETF (Masson, 2003) belegt, dauerte diese Situation in vielen Einrichtungen sehr lange fort, bis sich dies mit der Beschleunigung des industriellen Wandels radikal änderte und die automatische berufliche Eingliederung von Jugendlichen nach Abschluss der berufsbildenden oder technologisch-fachlichen Sekundarschule ein En-

de hatte. Gleichzeitig konnten diejenigen Ausbildungseinrichtungen, die Unternehmen angegliedert waren, denen ADI zufließen, sich dank dieser Investitionen modernisieren.

Heute sind die Abschwächung des Wirtschaftswachstums und die sinkende Zahl von neuen Arbeitsplätzen im Dienstleistungssektor eine Mahnung an die Adresse der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme, den eigenen Wandel zu beschleunigen und eine aktivere, ja sogar Vorreiterrolle bei der Entwicklung des Humankapitals in all seinen Aspekten und hier insbesondere bei der Entwicklung der Kompetenzen in den Unternehmen und auf dem Arbeitsmarkt zu übernehmen.

Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung

Die schrittweise Schaffung eines Gesetzesrahmens

Den Veränderungen lagen anfangs mehrere Antriebskräfte zu Grunde:

- Das Bestreben der Regierungen, die wirtschaftlichen und sozialen Systeme an die Erfordernisse der Marktwirtschaft und des Rechtsstaates anzupassen und den schnellstmöglichen Beitritt zur Europäischen Union vorzubereiten;
- Ein ungeheurer Bildungshunger in großen Bevölkerungsgruppen, der sich nach dem Zusammenbruch des vorher bestehenden Systems Bahn brach, wo das Bemühen um Bildung nicht mit sozialem Aufstieg und durch ein höheres Arbeitseinkommen belohnt wurde. Dabei galt das Interesse natürlicherweise zunächst vor allem den allgemeinen Bildungsgängen und noch mehr der Hochschulbildung;
- Europäische Hilfen, und hier vor allem das Phare-Programm, das sich bis 1998 an den Wünschen der Länder orientierte und sich erst später auf die mit dem Beitritt verbundenen Prioritäten konzentrierte.

Generell wurden die Reformen in drei aufeinander folgenden Etappen durchgeführt, und zwar in erster Linie im Zuge von Gesetzgebungsverfahren, wobei die einzelnen Länder mit unterschiedlicher Geschwindigkeit vorgingen. Zunächst wurde vorrangig die „Entideologisierung“ der Inhalte voran-



getrieben, die Unabhängigkeit der Universitäten garantiert und die Unterrichtsfreiheit auf den privaten Sektor und die Kirchen ausgedehnt. Abgesehen von Zypern und Malta, aber auch von Ungarn und Slowenien, wo die Wirtschaftsreformen bereits in den achtziger Jahren eingeleitet und im Bereich der Berufsbildung eine Reihe von Initiativen ergriffen worden waren, hatten die neuen politischen Führungen in den mittel- und osteuropäischen Ländern keine präzisen Vorstellungen über die durchzuführenden Berufsbildungsreformen und waren sich wohl ebenso wenig der Notwendigkeit eines umfassenden Ausbaus des Hochschulbereichs bewusst. Allerdings standen sie im Bereich der Berufsbildung vor dem Problem, dass die gewachsenen Verbindungen (vor allem hinsichtlich der Finanzierung) zwischen Schulen und Unternehmen zerbrachen. Die berufliche Bildung verlagerte sich damit überwiegend in den schulischen Bereich und gewann einen stärker theoretischen Charakter (Nielsen, 2003).

Die zweite Etappe, die 1993 in Ungarn begann und in Polen erst 2001 abgeschlossen war, umfasste die Gesetze über die berufliche Erstausbildung im Rahmen des formellen Bildungssystems, die in eine grundlegende Umstrukturierung des Sekundarbereichs eingebettet waren. Diese Umstrukturierung sah eine generelle Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten vor, sollte das Alter der definitiven Weichenstellung bezüglich des Bildungswegs hinausschieben, die Abgrenzungen zwischen den Bildungswegen durchlässiger gestalten, mehr Übergangsmöglichkeiten zum Hochschulstudium eröffnen und neue Curricula einführen, die sich an den Bedürfnissen von Arbeitsmarkt und Gesellschaft orientierten. Diese Reformen trugen außerdem zur Diversifizierung der Hochschulstudiengänge bei, was auch die Entwicklung von berufsbildenden Studiengängen umfasste. Aufgrund der wachsenden Nachfrage nach Bildung änderte sich durch diese Reformen das jeweilige Gewicht der verschiedenen Bildungswege der Sekundarstufe II erheblich. In den meisten Ländern nahm die Zahl der Schüler in den technologisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgängen ab, während die allgemeinen Bildungsgänge Schüler hinzugewannen. Überdies nahm innerhalb des technologisch-fachlichen und berufsbildenden Bereiches der Zustrom zu den so genannten technologischen oder berufsbildenden Sekundarschulgängen ⁽⁴⁵⁾ rasch zu, während

die Teilnehmerzahlen in den so genannten beruflichen Ausbildungsgängen und in der Lehre erheblich zurückgingen (Czesana, 2004 sowie Svetlik, 2004).

In einer dritten Etappe wurden die Reformen der Weiterbildung für Erwachsene in Angriff genommen, wobei es in erster Linie um die Regulierung eines bereits breit gefächerten Weiterbildungsangebots und um die Einführung nationaler Qualifikationssysteme, angemessener Anerkennungs- und Zertifizierungssysteme und um erste Initiativen im Bereich der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens ging. Dieser Prozess, der 1996 von Slowenien als erstem Land eingeleitet wurde, steckt immer noch in den Anfängen. Er wird heute im Rahmen von umfassenderen Reformen zur Förderung des lebenslangen Lernens vorangetrieben.

Die Probleme bei der Umsetzung von Systemreformen in der Berufsbildung

Zunächst gilt es auf die mangelhaften Analysen des Arbeitsmarktbedarfs und des künftigen Qualifikationsbedarfs hinzuweisen. Diese mögen sich zwar teilweise durch die noch instabile Beschäftigungsentwicklung in den meisten Ländern erklären, doch sind die Forschungsanstrengungen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, die in der Anfangsphase des Übergangs nur in sehr eingeschränktem Umfang durchgeführt wurden (Nielsen, 2003), oftmals unzureichend, und die Analysen reichen nur selten über die Untersuchung der Statistiken der Arbeitsämter hinaus.

Vor diesem Hintergrund wurde die Reform der Berufsbildungscurricula in allen Ländern zu einer der obersten Prioritäten erhoben, um dem neuen Ausbildungsbedarf Rechnung zu tragen. Hierbei wurde meist die Hilfe der Europäischen Union im Rahmen des Phare-Programms in Anspruch genommen sowie die Unterstützung zahlreicher Geldgeber, die den nun mit mehr Selbstständigkeit ausgestatteten Ausbildungseinrichtungen ihr Fachwissen anboten. Daraus folgte eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze, die die einzelnen Länder nun insbesondere mittels der Einführung nationaler Bezugswerte, die eine gewisse Autonomie auf lokaler Ebene zulassen, zu systematisieren beabsichtigen.

Diese Politik ist mittlerweile eingeleitet, macht aber nur langsame Fortschritte. In Slowe-

⁽⁴⁵⁾ Führt zum Erwerb einer Qualifikation des ISCED-Niveaus 3 sowie gleichzeitig zu einem Sekundarschulabschluss, der zum Hochschulbesuch berechtigt.



nien, wo die Reform mit am weitesten gediehen ist, besagen Schätzungen aus dem Jahr 2002, dass die neuen Curricula zum damaligen Zeitpunkt nur in 30 % aller Einrichtungen eingeführt waren. Ihre allgemeine Einführung scheiterte bisher am Fehlen flankierender Politik, von kompetenten unterstützenden Institutionen, von geeigneten Maßnahmen zur Lehrerausbildung sowie der notwendigen pädagogischen und fachlichen Methodik und Ausstattung; zudem blieben die Pilotschulen oftmals isoliert. Die Verbreitung der neuen Curricula, während die alten weiterhin Gültigkeit hatten, die Entwicklung neuer Ausbildungsgänge in einigen Einrichtungen bei gleichzeitigem Fortbestand der alten Strukturen in anderen Einrichtungen sowie die wachsende Zahl öffentlicher und privater Ausbildungseinrichtungen haben eine Situation geschaffen, in der es unbedingt erforderlich ist, die Transparenz der Qualifikationen zu gewährleisten, und zwar sowohl zum Wohle der Ausbildungsteilnehmer als auch der Arbeitgeber. Dies ist zu einer großen Herausforderung für die Regierungen geworden. Das Bewusstsein für dieses Problem entwickelt sich jedoch aufgrund der fehlenden Mobilität der Arbeitnehmer nur langsam.

Hatten die entsprechenden Politikansätze sich anfangs auf die Bedürfnisse des formalen Bildungssystems konzentriert, so bemüht man sich heute eher um die Einführung nationaler beruflicher Qualifikationssysteme, um die notwendige Regulierung der Entwicklung der Berufsbildung im nicht-formalen Sektor und insbesondere der Qualifizierungsmaßnahmen sicherzustellen. Die hier erforderlichen Maßnahmen sind allerdings sehr komplex, und manche Länder haben Schwierigkeiten, die dazu nötigen Mittel aufzubringen. Zudem werden sie durch interministerielle Koordinierungsprobleme und eine unzureichend entwickelte Sozialpartnerschaft behindert. Dennoch scheint dies in den Ländern, die sich um ein System zur Anerkennung und Validierung nicht-formaler und informell erworbener beruflicher Kenntnisse bemühen, zunehmend unumgänglich, um insbesondere den Qualifikationsdefiziten der erwachsenen Langzeitarbeitslosen abzuwehren. So haben die meisten Länder entsprechende Initiativen ergriffen, dabei aber sehr häufig die Trennung zwischen formal erworbenem Wissen und beruflichem Erfahrungswissen beibehalten⁽⁴⁶⁾. Daher gelten nach wie vor dieselben Zertifizierungskriterien wie im formalen Bil-

dungssystem, und es steht zu befürchten, dass dies nicht genügt, um in Bälde die gravierenden Probleme der sozialen Ausgrenzung benachteiligter Bevölkerungsgruppen wie Langzeitarbeitslose und ethnische Minderheiten zu bewältigen und um in ausreichendem Maße die Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen in den Unternehmen zu fördern.

Die Qualität der Ausbildungsmaßnahmen ist zu einem der wichtigsten Anliegen der zuständigen Ministerien geworden. Der Trend geht zur Einführung von Registrierungs- und Anerkennungsverfahren, die durch nationale Ausschüsse durchgeführt werden, welche der Aufsicht der Bildungsministerien unterstehen. Diese Verfahren werden sowohl in Bezug auf die Einrichtungen selbst als auch in Bezug auf die von ihnen vermittelten Ausbildungsmaßnahmen angewendet. Nachdem sie zunächst eingeführt wurden, um den Betrieb privater Hochschulen zu regulieren, werden sie nun zur Erfassung aller Einrichtungen, die Qualifizierungsmaßnahmen anbieten, fortentwickelt. Die damit verbundenen Kontrollmechanismen werden allerdings häufig als pedantisch und bürokratisch empfunden. Beratung und Orientierung sind in der Regel Bestandteil des Schulsystems, dienen aber meist psychologisch-pädagogischen Belangen und tragen deshalb kaum zur Fortentwicklung der Berufsbildung bei. Teilweise wird diese Aufgabe auch von den Arbeitsämtern übernommen, doch sind diese nicht in der Lage, den bestehenden Bedarf zu decken, weil ihnen ausreichende Finanzmittel und entsprechend ausgebildetes Personal fehlen. Zudem ist die Zusammenarbeit zwischen beiden Systemen keineswegs optimal und krankt auch an der mangelnden Einbeziehung der Sozialpartner.

Steuerung und Partnerschaft

Ende der neunziger Jahre haben die größten Länder im Zuge der Vorbereitung der Strukturpolitik die Dezentralisierung ihrer Bildungssysteme und teilweise auch ihrer Arbeitsverwaltungen eingeleitet. In denjenigen Ländern, in denen dieser Prozess am weitesten fortgeschritten ist (Polen, Tschechische Republik) oder allmählich in Gang kommt (Ungarn, Slowakei), ist die Situation unübersichtlich: Aus historischen Gründen liegt die Verantwortung für die entsprechenden Maßnahmen meist auf Bezirksebene, während die Vorbereitung der Struk-

⁽⁴⁶⁾ Laut Haralabos Fragoulis hat nur Estland mit der Einführung eines integrierten Systems begonnen, das alle Formen des Lernens einschließt, während Rumänien und Slowenien zwei parallele Systeme entwickeln, Ungarn sich auf das formale System konzentriert hat und die anderen Länder noch verschiedene Möglichkeiten erproben (Internationales Seminar zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, Wilna 2004).



turfondspolitik die Einsetzung übergeordneter regionaler Instanzen erforderte. All das führte zu einer gewissen Zersplitterung der Verantwortlichkeiten und zu Koordinierungsschwierigkeiten sowohl zwischen den Bezirken selbst als auch zwischen den „Programm“-Regionen und dem Staat. Weitere Koordinierungsprobleme ergaben sich zwischen den Arbeitsverwaltungen und den für Bildung zuständigen Behörden, weil die sie betreffenden Zuständigkeiten nicht immer auf der gleichen Ebene angesiedelt sind.

Im Bereich der Erstausbildung liegen die Verantwortlichkeiten für Ausbildungsinhalte, Registrierung und Anerkennung der Ausbildungseinrichtungen und für die Haushaltsmittel im Wesentlichen nach wie vor meist auf zentraler Ebene. Die Verantwortung für die Planung, die Standortauswahl für Ausbildungseinrichtungen sowie für die Mittelbindung wurde in den Ländern, die ihre Verwaltung dezentralisiert haben, den gewählten regionalen Körperschaften übertragen. Die Ausbildungseinrichtungen selbst haben schließlich in fast allen Ländern die Zuständigkeit für die Einstellung von Lehrpersonal erhalten sowie die Möglichkeit zur Entwicklung eigener spezieller Ausbildungsinhalte, die die zentral festgelegten Curricula ergänzen. Die Unternehmen haben bei diesen Fragen nur ein unwesentliches Mitspracherecht.

Die Weiterbildung hingegen ist weitgehend den Mechanismen des Marktes unterworfen, die nur durch die auf nationaler Ebene eingeführten Anerkennungs- und Qualitätssicherungsverfahren und, was die Qualifizierungsmaßnahmen betrifft, durch dezentralisierte Einrichtungen der Arbeitsverwaltungen abgedeckt werden.

Aufgrund des fehlenden zeitlichen Abstands ist natürlich kein Urteil darüber möglich, wie diese dezentralisierten Strukturen funktionieren. In jedem Falle haben diese Maßnahmen aber bereits auf lokaler und regionaler Ebene einen Prozess der Bewusstseinsbildung und das Auftreten neuer Akteure ermöglicht, was eine besser an die Bedürfnisse der Regionen angepasste Mittelverwendung fördern und letztlich eine Ablösung oder Ergänzung des Staates bei der Finanzierung der allgemeinen und beruflichen Bildung erlauben dürfte, und hier insbesondere bei der technischen Ausstattung der berufsbildenden Gymnasien. Es stellt sich jedoch auch die Frage, ob die neu

geschaffenen Systeme in der Lage sein werden, die bereits sehr ausgeprägten regionalen Unterschiede auszugleichen anstatt sie zu verschärfen.

Zudem erweist sich die Koordinierung zwischen den für die allgemeine und berufliche Bildung zuständigen Ministerien als unzureichend und schwierig. Es sei daran erinnert, dass die Ministerien in den sozialistischen Systemen lediglich über Verwaltungszuständigkeiten verfügten und dass diese auf eine Reihe von „Fachministerien“ verteilt waren, die sowohl einen bestimmten Wirtschaftssektor „beaufsichtigten“ als auch für die in diesem Sektor auftretenden Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung und insbesondere für die entsprechenden schulischen Einrichtungen zuständig waren. Diese Strukturen wurden in den meisten Ländern bald abgeschafft, bestanden in einigen Ländern aber bis Ende der neunziger Jahre fort. Sie haben sicherlich zu den heutigen Schwierigkeiten, und hier insbesondere zu der häufig beobachteten Konkurrenz zwischen den Bildungs- und den Arbeitsministerien im Hinblick auf Weiterbildungsfragen sowie zur Konkurrenz zwischen den verschiedenen öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen beigetragen und nicht zuletzt auch zu den Problemen bei der Erarbeitung umfassender Strategien zur Entwicklung des lebenslangen Lernens.

Die Einbeziehung der Sozialpartner wurde in allen Ländern als wichtiger Faktor für den Wandel und die Fortentwicklung der Berufsbildungssysteme betrachtet. Daher wiesen ihnen die oben erwähnten Gesetze bei der Festlegung der Grundzüge der Berufsbildungspolitik sowie bei der konkreten Gestaltung der Qualifizierungs- und Zertifizierungssysteme eine entsprechende Rolle zu.

In der Realität kann jedoch von einer effektiven Beteiligung der Sozialpartner an der Politikgestaltung noch keine Rede sein. Natürlich ist zu berücksichtigen, dass die Gewerkschaften, die bis 1989 von den kommunistischen Parteien instrumentalisiert worden waren, mit der Notwendigkeit, sich zu echten Akteuren auf dem Gebiet der Wirtschafts- und Sozialpolitik zu entwickeln, eine regelrechte „Kulturrevolution“ erlebten. Gleiches gilt für die Unternehmer, die erst spät über die Handelskammern ihre Stellungnahmen zu formulieren begannen und erst jetzt ihre gemeinsame und eigenständige Verantwortung im Rahmen stark zer-



splitterter Berufsverbände einüben. Vor diesem Hintergrund tendiert der Staat zu einer dominierenden Haltung, verweigert sich einem echten konzertierten Vorgehen, und die Vertreter von Gewerkschaften und Verbänden beklagen sich häufig, dass ihre Standpunkte unberücksichtigt bleiben.

Effektiver verläuft die Mitarbeit der Sozialpartner, und insbesondere der Arbeitgeber, in den berufsständischen Ausschüssen, die mit der Erarbeitung beruflicher Bildungsstandards befasst sind, sowie in den Prüfungsausschüssen für berufliche Bildungsabschlüsse. Im schulischen Bereich hängt die Beteiligung der Sozialpartner vor allem vom guten Willen der Schuldirektoren, Lehrer und Arbeitgeber ab. Es ist offensichtlich, dass die Strukturen des früheren Systems noch nicht durch die neuen Kooperationsformen ersetzt wurden, die in den meisten Ländern der Europäischen Union zu finden sind. Diese mangelnde Kooperation wirkt sich besonders nachteilig auf die Qualität und die Bedarfsgerechtigkeit der in den Berufsbildungseinrichtungen vermittelten Ausbildungsgänge aus.

Finanzierung

Über die oben getroffene Feststellung hinaus, dass die öffentlichen und privaten Finanzmittel für die Bildung und in noch höherem Maße für die Erwachsenenbildung begrenzt sind, ist außerdem zu bemerken, dass diese Mittel offenbar nicht optimal verteilt werden. Die schulischen Einrichtungen sind eher klein und ungleich über das Land verteilt, was insbesondere für Erwachsenenbildungseinrichtungen gilt; außerdem besteht ein recht hoher Personalanteil aus Verwaltungsmitarbeitern. Daher werden in den meisten Ländern Anstrengungen zur Optimierung des Systems unternommen, was zwar durch den Bevölkerungsrückgang gefördert, aber bisweilen durch die Dezentralisierung gebremst wird, auch wenn diese letztlich mittels verfeinerter Bedarfsanalysen die lokalen Entwicklungen voranbringen kann.

In den meisten Ländern (insbesondere in Rumänien und Bulgarien) ist der Zustand der technischen Ausstattung in vielen technologisch-fachlichen und beruflichen Bildungseinrichtungen sehr schlecht (vor allem in den gewerblich-industriellen Ausbildungsgängen). Zwar wurden umfangreiche Mittel für Pilotenrichtungen bereitgestellt,

die die neuen Curricula im Rahmen des Phare-Programms umsetzen sollten, sowie weitere internationale Kooperationsmaßnahmen durchgeführt, doch sind solche Einrichtungen bisher Einzelfälle geblieben; die Verbreitung bewährter Verfahrensweisen wurde durch fehlende Finanzmittel behindert. Ebenso wie die unzureichende Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen beeinträchtigte dies die Qualität der neuen Curricula und führte zur weiteren Entwertung eines Bildungsweges, der als eng verzahnt mit dem früheren Wirtschaftssystem angesehen wurde (Svetlik, 2004). Um finanzielle Engpässe zu überwinden, ermunterten manche Länder die Einrichtungen, die in ihren Werkstätten hergestellten Produkte zu verkaufen. Andere Länder machten sie zu „beitragsleistenden“ Berufsbildungseinrichtungen, indem sie sie dazu verpflichteten, die so erzielten Verkaufserlöse an den Staat abzuführen. Dieses Vorgehen droht jedoch die Qualität der Ausbildung noch weiter zu verschlechtern, die Einrichtungen zu demotivieren und insbesondere ihre Aktivität auf dem Markt für Erwachsenenbildung zu bremsen. Gleichzeitig versuchen andere Länder, modernisierte Lehrlingsausbildungsgänge nach dem dualen Modell wieder einzuführen, was jedoch auf die Vorbehalte der Unternehmen stößt, die nur ungern bereit sind, ihren Anteil an den notwendigen finanziellen Anstrengungen zu übernehmen.

Die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) fassen rascher im Bildungssystem Fuß, aber dennoch in weit geringerem Umfang als in den EU-15. Die diesbezüglichen Anstrengungen gehen meist von den Bildungsministerien aus, zuweilen aber auch von der Regierung (wie in Estland) oder von anderen für die IKT zuständigen Behörden (Ministerien für Telekommunikation, Ministerien für Informatik), und erfolgen in Kooperation mit dem privaten Sektor. Es bedarf jedoch noch der Entwicklung geeigneter Software und der Ausbildung von Lehrern, wofür in den meisten Ländern nur begrenzte Mittel zur Verfügung stehen. Auch ist der bei vielen Lehrern und Verantwortlichen im Verwaltungsbereich vorhandene Widerstand gegen Veränderungen zu überwinden. Die Entwicklung des Internet schreitet ebenfalls rasch voran, wird allerdings manchmal durch die schlechte Qualität der Telekommunikationsinfrastruktur behindert.



Lehrer

Die Stellung der Lehrer hat sich infolge der Veränderungen seit 1990 erheblich verschlechtert, und auch die für ihre Ausbildung bereitgestellten Mittel wurden reduziert. Mit Ausnahme von Zypern, Malta, der Türkei sowie Ungarn und Slowenien, wo der Lehrerberuf kürzlich wieder aufgewertet wurde, liegen die Gehälter deutlich unter den Lehrereinkommen in der Union und meist auch unter dem nationalen Durchschnittseinkommen. Der Beruf wird hauptsächlich von Frauen ausgeübt, wobei der Frauenanteil in der Regel über dem europäischen Durchschnitt liegt. Die aktuellen Lehrerzahlen deuten nicht auf einen Lehrermangel in naher Zukunft hin, obwohl der Berufsstand ebenso wie in der Europäischen Union überaltert ist. Probleme bestehen jedoch hinsichtlich der Lehrerausbildung, und hier besonders im technologisch-fachlichen und berufsbildenden Schulwesen, wo ein beträchtlicher Teil der „Fachlehrer“ als unqualifiziert gilt. Die restlichen Lehrer verfügen zwar über eine Universitätsausbildung, doch scheint diese oftmals zu „akademisch“, weist keinen direkten Bezug zu den wirtschaftlichen Entwicklungen auf und bereitet nur ungenügend auf die neuen pädagogischen Methoden vor, die lernerzentriert sind und die neuen Technologien nutzen. Zudem ist das berufliche Weiterbildungsangebot mangels Finanzmittel und entsprechender Facheinrichtungen nicht ausreichend entwickelt.

Die Probleme der Erarbeitung von Strategien für das lebenslange Lernen

Die neuen Mitgliedstaaten und die Kandidatenländer sind heute vollständig in die europäischen Politiken im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung eingebunden. So waren sie in vollem Umfang an dem Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen aus dem Jahr 2001 beteiligt und erstellten demgemäß alle im Jahr 2003 einen Bericht über die in diesen Bereichen erzielten Fortschritte⁽⁴⁷⁾. Diese Fortschrittsberichte sind entsprechend den strategischen Prioritäten gegliedert, die in der Mitteilung der Kommission festgelegt wurden.

Die darin dargelegten Ergebnisse sind aufschlussreich. Zwei Jahre nach der Konsultation zum Memorandum der EU über le-

benslanges Lernen aus dem Jahr 2001 hat sich die Situation in den späteren neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern nicht grundlegend verändert. Gleichwohl ist ein Entwicklungsprozess in Gang gekommen. So wurde eine Reihe von wichtigen Initiativen ergriffen, und in den meisten Ländern werden derzeit nationale Strategien erarbeitet. Die eingeleiteten Maßnahmen spiegeln jedoch das nach wie vor bestehende Missverhältnis zwischen formalen und nicht-formalen/informellen Elementen der Systeme des lebenslangen Lernens wider und sind noch nicht oder erst seit kurzem abgeschlossen, sodass eine Bewertung nicht möglich ist.

Die Koordinierung zwischen den Ministerien ist nach wie vor unzureichend. Das Engagement der Sozialpartner bei der Erarbeitung und Umsetzung der Strategien ist immer noch schwach, trotz der Einsetzung zahlreicher beratender Gremien und drittelparitätischer Ausschüsse.

Besonders intensive Aktivitäten wurden im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) entfaltet, und dies vor allem im Rahmen öffentlich-privater Partnerschaften und beim Aufbau lokaler und regionaler Ausbildungszentren, die die Ausbildung näher an den Wohnort heranbringen sollen. So gibt es zahlreiche Initiativen, die den Zugang zu Bildung in ländlichen Gegenden und für benachteiligte oder Risikogruppen erleichtern sowie „Schulen der zweiten Chance“ für Jugendliche aufbauen sollen, die ohne Qualifikation von der Schule abgegangen sind.

Kaum Unterstützung mittels geeigneter Anreize gibt es hingegen für die Ausbildung am Arbeitsplatz, und auch an Initiativen zur Förderung privater Ausbildungsinvestitionen herrscht Mangel. Nur selten werden neue Finanzierungsmodelle erprobt, und es existieren nur wenige Beispiele für eine Umschichtung von Finanzmitteln zur Förderung dieser Prioritäten. Zwar wird der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern mehr Aufmerksamkeit gewidmet, doch die tatsächlich wichtigen Fragen im Hinblick auf die Aufwertung des Lehrerberufs werden nur in einer kleinen Zahl von Ländern angegangen. Die Qualität der Berufsbildungssysteme bleibt nach wie vor, und hier vor allem in den drei Kandidatenländern, ein gravierendes Problem, auch wenn zahlreiche mit europäischer Unterstützung durchgeführte

⁽⁴⁷⁾ Entsprechend der 2002 angenommenen Entschließung des Europäischen Rates zum lebenslangen Lernen.



Initiativen auf eine Verbesserung von Ausstattung und Infrastrukturen sowie auf die Einführung von Bewertungs- und Qualitätssicherungsverfahren abzielen.

Die Analysen der vorangegangenen Kapitel finden sich hier bestätigt. Nach wie vor besteht ein deutliches Missverhältnis zwischen den Anstrengungen zur Förderung der allgemeinen und der Hochschulbildung einerseits und den Bemühungen zur Verbesserung der beruflichen Bildung im Rahmen des Bildungssystems andererseits sowie zwischen den im formalen Bildungssystem eingeleiteten Initiativen einerseits und der Entwicklung der Kompetenzen in den Unternehmen und bei den von sozialer Ausgrenzung bedrohten Bevölkerungsgruppen andererseits. Dieses Missverhältnis droht sich noch zu verschärfen, da die Sozialpartner die Probleme nicht in Angriff nehmen und die Unternehmen sich kaum in der Lage zeigen, die nötigen Maßnahmen umzusetzen.

Es stellt sich auch die Frage, inwieweit die Wirksamkeit der erarbeiteten Strategien dadurch eingeschränkt wird, dass die Maßnahmen in den einzelnen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung separat organisiert werden und dass die oberste Verantwortung bei den Bildungsministerien liegt. Es wäre zweifellos von Vorteil, wenn kollegialere Lösungen gefunden oder die strategischen Verantwortlichkeiten den Regierungschefs übertragen werden könnten, und zwar in enger Abstimmung mit den anderen Bestandteilen der Lissabon-Strategie und hier insbesondere mit den Bereichen Beschäftigung, Forschung und Wettbewerbsfähigkeit.

Schlussfolgerungen

Gemäß den Bewertungskriterien zur Beurteilung der Fortschritte im Hinblick auf die Lissabonner Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung bieten die neuen Mitgliedstaaten und die Kandidatenländer heute ein sehr uneinheitliches Bild. Dank kontinuierlicher Reformanstrengungen und hoher Humankapitalinvestitionen können manche Länder in einigen Bereichen ermutigende Resultate vorweisen. Die rasch zunehmenden Studentenzahlen in den Hochschulen haben die Schaffung von Arbeitsplätzen im Dienstleistungssektor und den raschen Anstieg ausländischer Direktinvestitionen gefördert. Insgesamt gesehen verhielten sich die allgemeinen und beruflichen

Bildungssysteme aber vor allem reaktiv und sind immer noch schlecht darauf vorbereitet, eine aktive Rolle bei der Verwirklichung des wirtschaftlichen Wandels und der Schaffung zukunftsträchtiger Arbeitsplätze zu spielen. Die Berufsbildung ist immer noch weitgehend von den ökonomischen Strukturen des sozialistischen Systems geprägt, leidet unter der Ablehnung, die diese heute erfahren, und wurde dadurch während des Veränderungsprozesses vernachlässigt. In allen Ländern ist nach wie vor ein erhebliches Defizit im Bereich der Erwachsenenbildung zu konstatieren, das zur Verschärfung von Ungleichheiten beiträgt und den sozialen Zusammenhalt ernsthaft gefährdet.

Heute, nachdem zehn Staaten am 1. Mai 2004 der Europäischen Union beigetreten sind, verzeichnen die meisten dieser Länder ein hohes Wirtschaftswachstum. Mehrere Anzeichen deuten jedoch darauf hin, dass der Wandel der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme deutlich schneller vorangetrieben werden muss und dass insbesondere erhebliche Anstrengungen zur Umqualifizierung der Erwachsenen in den Unternehmen und auf dem Arbeitsmarkt zu unternehmen sind. Die derzeit durchgeführten Maßnahmen und die im Rahmen der Lissabonner Ziele erarbeiteten Strategien zur Vorbereitung auf die Wissenswirtschaft und -gesellschaft können die vor uns liegenden Herausforderungen nicht bewältigen. Sie sind zu stark angebotsorientiert und lassen die Vorrangstellung des formalen Bildungssystems unangetastet. Es gilt alle in der Mitteilung zur zum lebenslangen Lernen formulierten Aussagen und Prioritäten zu berücksichtigen und dabei besonders auf die systembezogenen Aspekte dieses Aktionsrahmens zu achten, auf die unbedingte Notwendigkeit von Partnerschaften, auf die vorrangige Förderung des Einzelnen, auf das nicht-formale und informelle Lernen, auf die Anerkennung von Erfahrungswissen und auf Orientierungs- und Beratungsverfahren.

Unter diesen Voraussetzungen können die für die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme festgelegten Ziele nicht allein durch bildungspolitische Maßnahmen erreicht werden. Ebenso sind die Zusammenhänge zwischen diesem Bereich und zwischen Beschäftigungsfragen und den wirtschaftlichen Strukturen zu berücksichtigen und integrierte Politiken umzusetzen, bei denen die Entwicklung des Humankapitals von Maßnahmen zur Förderung der KMU,



zur Umstrukturierung der industriellen und landwirtschaftlichen Unternehmen oder zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung flankiert werden. In diese Richtung müsste die Europäische Union ihr Vorgehen zur Förderung der betroffenen Länder im Rahmen der Strukturpolitik und insbesondere der Durchführung des Europäischen Sozialfonds orientieren.

Anhang

Typologie der neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländer im Hinblick auf die allgemeine und berufliche Bildung ⁽⁴⁸⁾.

(a) In **Ungarn** und **Slowenien**, wo die Reformen am weitesten fortgeschritten sind, kommt das Ausgabenniveau für Qualifizierungsmaßnahmen dem europäischen Durchschnitt am nächsten, und die Studentenzahlen im Hochschulbereich haben den höchsten Zuwachs zu verzeichnen; gleichzeitig spielen die technologisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgänge im Sekundarbereich weiterhin eine wichtige Rolle. Die öffentlichen Bildungsausgaben und die Weiterbildungsbeteiligung der Arbeitnehmer liegen in Ungarn unter, in Slowenien dagegen über dem europäischen Durchschnitt. Zudem waren beide Länder in der Lage, die Gehälter und die Ausbildung der Lehrer substantiell zu erhöhen bzw. zu verbessern, und sie unternahmen auch die umfassendsten Initiativen im Bereich des lebenslangen Lernens.

(b) **Die drei baltischen Länder, Zypern und Malta** können alle auf ein Investitionsniveau im Bildungsbereich ⁽⁴⁹⁾ verweisen, das über dem europäischen Durchschnitt liegt, wobei die technologisch-fachlichen und beruflichen Bildungsgänge im Sekundarbereich jedoch nur eine begrenzte Rolle spielen. Die Reformen sind in Zypern, Malta und Estland am weitesten fortgeschritten; die Zuwachsraten der Studentenzahlen im Hochschulbereich ist in den baltischen Ländern am höchsten, und das gilt auch für den Anstieg der Schülerzahlen in den mathematisch und naturwissenschaftlich orientierten Schulzweigen in den Jahren 1995 bis 1999; die Zahl der durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen liegt (insbesondere in Zypern, Lettland und Estland) über dem Durchschnitt der neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländer. Auch im Bereich des lebenslangen Lernens wurden zahlreiche Initiativen eingeleitet.

(c) **Die Tschechische Republik und die Slowakei** können beide auf einen hohen Bevölkerungsanteil verweisen, der mindestens über eine Qualifikation des ISCED-Niveaus 3 verfügt (die Tschechische Republik erzielte außerdem die besten PISA-Resultate), wobei das technologisch-fachliche und berufsbildende Schulwesen im Sekundarbereich von allen neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländern am besten ausgebaut ist. Die Tschechische Republik verzeichnet außerdem den höchsten Prozentsatz an Arbeitnehmern, die sich an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen. Die Reform der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme schreitet jedoch nur zögerlich voran, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass das gleich bleibende Niveau der Industrieproduktion und die hohen ausländischen Direktinvestitionen (vor allem in der Tschechischen Republik) zum Fortbestand der Strukturen der Berufsbildungssysteme beitragen. So sind die Studentenzahlen im Hochschulbereich nur wenig gestiegen. Überdies sind die öffentlichen Ausgaben für Bildung und aktive beschäftigungspolitische Maßnahmen beschränkt, wobei allerdings die Slowakei seit kurzem erhebliche Aufholanstrengungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Arbeitslosen unternimmt.

(d) In **Polen**, wo die öffentlichen Bildungsausgaben fast dem europäischen Durchschnitt entsprechen und das einen hohen Anstieg der Studentenzahlen im Hochschulbereich zu verzeichnen hat, wurden zahlreiche Reformen eingeleitet, wobei jedoch die Konsensfindung zwischen den wichtigsten Akteuren sehr viel Zeit erforderte. Daher wurde erst spät mit der Durchführung von Reformen begonnen, die zudem durch die dramatische Finanzknappheit aufseiten des Staates und der Unternehmen im Bereich der Weiterbildung beeinträchtigt werden, und dies um so mehr, als sie vor dem Hintergrund einer schweren Wirtschaftskrise und extrem hoher Arbeitslosigkeit umgesetzt werden müssen. Dennoch wurden vielfältige Initiativen zur Förderung des lebenslangen Lernens ergriffen, während die für die Aus- und Weiterbildung von Arbeitslosen verfügbaren Mittel bedenklich niedrig sind.

(e) **Rumänien** und **Bulgarien** haben in praktisch allen Bereichen schlechte Ergebnisse zu verzeichnen. Die Umsetzung der Reformen wird durch den Mangel an finanziellen Mitteln massiv beeinträchtigt. Bei den

⁽⁴⁸⁾ Diese Tabelle ist dem Bericht "Thirteen years of cooperation and reforms in vocational education and training in the acceding and candidate countries. Addendum" entnommen.

⁽⁴⁹⁾ In % des BIP



öffentlichen Bildungsausgaben und den Teilnahmequoten an Weiterbildungsmaßnahmen weisen sie die niedrigsten Werte auf, während gleichzeitig die Schulabbrecherquoten sehr hoch sind. Die Zahl der Studenten im Hochschulbereich ist deutlich gestiegen, aber dennoch weniger als in den

meisten anderen neuen Mitgliedstaaten und Kandidatenländern. Trotz ehrgeiziger Reformen bestehen gravierende strukturelle Probleme, die die Modernisierung der Systeme und ihre Anpassung an die Bedürfnisse der Marktwirtschaft und der Gesellschaft behindern.

Bibliografie

Allgemeine und berufliche Bildung 2010 / Europäische Union, Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Februar 2004.

Beschäftigung in Europa 2003: Jüngste Tendenzen und Ausblick in die Zukunft / Europäische Kommission, GD Beschäftigung und Soziales. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003. Abrufbar über die Internetadresse: http://europa.eu.int/comm/employment_social/publications/2004/keah03001_de.pdf [Letzte Abfrage: 26.07.2004]

Boillot, Jean-Joseph. *L'Union européenne élargie: un défi économique pour tous.* Les études de la documentation française. La documentation française: Paris, 2003

Czesaná, Věra; Kofroňová, Olga. Einstellungen zur Bildung und bevorzugte Bildungswege in der Tschechischen Republik. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, September-Dezember 2004, Nr. 33

Commission Staff Working Paper: Progress towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Januar 2004, (SEC (2004) 73)

Education at a Glance: OECD Indicators 2003 / OECD - Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Paris: OECD, 2003

Fortschritt über die Umsetzung der Dokumente zur gemeinsamen Bewertung der Beschäftigungspolitik in den Beitrittsländern / Europäische Kommission, GD Beschäftigung und Soziales, Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, 2003. (KOM (2003) 37 endg.). -Abrufbar über die Internetadresse: http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/communication/Comm_0037_de.pdf [Letzte Abfrage: 26.07.2004]

Fragoulis, Haralabos; Masson, Jean-Raymond; Klenha, Vaclav. Improving Opportunities for Adult Learning in the Acceding and Candidate Countries of Central and Eastern Europe, *European Journal of Education*, 2004, Vol 39, Nr. 1

KMU in Europa - inklusive einer ersten Betrachtung der Beitrittsländer / Europäische Kommission, GD Unternehmen, Beobachtungsnetz der Europäischen KMU, Bericht 2002 Nr. 2., Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002

Masson, Jean-Raymond. La formation professionnelle dans les PECO, *Le courrier des pays de*

l'Est. La documentation française: août 2000, n° 1007

Masson, Jean-Raymond. *Thirteen Years of Cooperation and Reforms in Vocational Education and Training in the Acceding and Candidate Countries.* Europäische Stiftung für Berufsbildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003

Masson, Jean-Raymond. *Thirteen Years of Cooperation and Reforms in Vocational Education and Training in the Acceding and Candidate Countries.* Addendum. Europäische Stiftung für Berufsbildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004

Mitteilung der Kommission - Allgemeine und Berufliche Bildung 2010: Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie (Entwurf des gemeinsamen Zwischenberichts über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa) / Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003. (KOM (2003) 685 endg. - nicht im Amtsblatt veröffentlicht). Abrufbar über die Internetadresse: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_de.pdf [Letzte Abfrage: 25.07.2004]

Nielsen, Søren (2003): VET reforms in Central and Eastern Europe: Achievements and Constraints. In: *ETF Yearbook*, Europäische Stiftung für Berufsbildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004.

OECD Employment Outlook 2003: Towards More and Better Jobs / OECD - Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Paris: OECD, 2003

Paoli, P.; Parent-Thirion, A. *Working Conditions in the Acceding and Candidate Countries.* Europäische Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (Eurofound). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003

Progress report on the implementation of the common framework for country strategy papers / Europäische Kommission, Commission staff working paper (SeK (2002) 1279).

Progress towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks / Europäische Kommission; Staff Working Paper. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004 (Brüssel, 21.1.2004, SEC (2004) 73). Abrufbar über die Internetadresse: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progress_towards_common_objectives_en.pdf [Letzte Abfrage: 26.07.2004]

Schlagwörter

Lifelong learning, employment, unemployment, labour market training, social partnership, recognition and validation of prior learning, governance.



Reconnaissance et validation des acquis professionnels et de l'expérience, conférence internationale / Centre International d'études pédagogiques CIEP. Paris: CIEP, 28-29 janvier 2002

Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat (Lissabon) 23. und 24. März 2000 / EU, Europäische Kommission. Dienst des Sprechers, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 24. März 2000, (DOC/00/0008). Abrufbar über die Internetadresse: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.f0.htm [Letzte Abfrage: 24.07.2004]

Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002 / EU, Europäischer Rat, Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, März 2002. (SN/100/02 Rev1). Abrufbar über die Internetadresse: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71026.pdf [Letzte Abfrage: 24.07.2004]

Strack, Guido. Annäherung an die EU? Ein Vergleich hochqualifizierter Humanressourcen *in der EU und den Beitrittsländern*. Eurostat, 2004. Statistik kurzgefasst, Thema 9

Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen EU und EWR-EFTA-Länder.

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf

Svetlik, Ivan. Reaktion auf das nachlassende Interesse an beruflicher Bildung in Slowenien. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, September-Dezember 2004, Nr. 33

The Impact of Eastern Enlargement on Employment and Labour Markets in the EU Member States - Final Report / Europäische Union, GD Beschäftigung und Soziales, Abschlussbericht des European Integration Consortium DIW, CEPR, FIEF, IAS, IGIER. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000. Die beiden Teile (Teil A und Teil B) sind über folgende Internetadressen abrufbar: http://europa.eu.int/comm/dgs/employment_social/parta.pdf (Part A) und http://europa.eu.int/comm/dgs/employment_social/enlargementreport_en.pdf (Part B) [Letzte Abfrage: 26.07.2004]



Lernwettbewerb und Unternehmens- umstrukturierung in der erweiterten EU



Gerd Schienstock
Wissenschaftlicher
Direktor des
Arbeitsforschungszentrums der Universität
Tampere, Finnland.

Einführung

In den letzten 30 Jahren bestand die große Herausforderung der Unternehmen darin, den Einsatz moderner IKT und ihre Organisationsstrukturen sowie ihre Kernziele und Strategien so zu kombinieren, dass sie in der sich herausbildenden neuen Ökonomie weltweit wettbewerbsfähig bleiben oder werden konnten. Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass sich die Wettbewerbsregeln durch die Globalisierung der Wirtschaft signifikant verändert haben. Die Wissenschaftler tun sich jedoch schwer damit, die neue Dimension der Wettbewerbsfähigkeit in der globalisierten Wirtschaft zu erfassen. Erst kürzlich haben sie Lernen identifiziert als „...deepest and most general way to describe the logic of the most advanced forms of economic competition“ (besonders tief greifende und umfassende Beschreibung der Logik der fortgeschrittensten Formen wirtschaftlichen Wettbewerbs) (Storper, 1997, S. 31). Die Tatsache, dass Innovation in der globalen Wirtschaft zum dominierenden Wettbewerbskriterium wird, führt zu hohen Erwartungen an die Lernfähigkeit von Einzelnen und Organisationen. Wer schneller und besser neues Wissen erzeugt und in die Praxis umsetzt, kann seine Wettbewerbsfähigkeit erhalten und verbessern sowie den *first mover advantage* erringen.

Lernen hängt mit erhöhter Reflexivität zusammen. Reflexives Lernen lässt sich definieren als „the possibility for groups of actors (...) to shape the course of economic evolution“ (Möglichkeit einer Gruppe von Akteuren, den Verlauf der wirtschaftlichen Entwicklung zu gestalten) (Storper, 1997, S. 28). Selbstreflexivität kennzeichnet die Fähigkeit von Akteuren, verschiedene Strategien

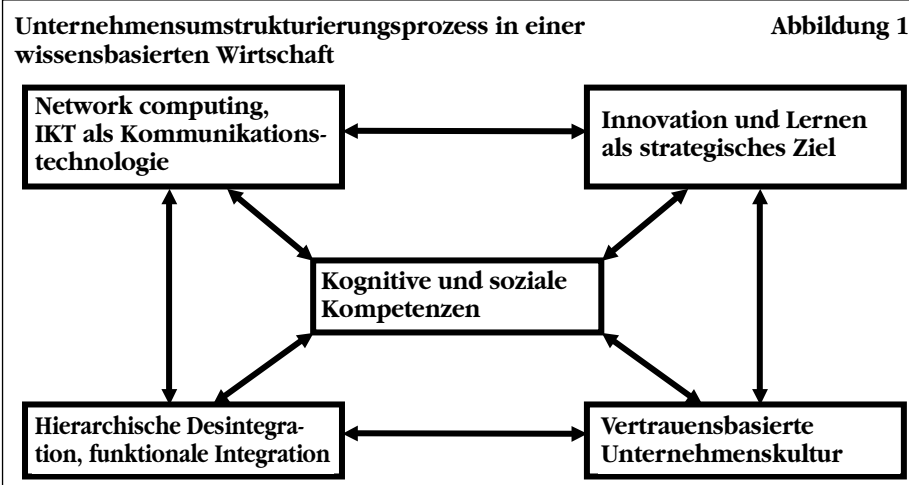
selbstständig zu entwickeln und in ihrem Handeln zu befolgen (Sabel, 1997). Selbstreflexivität ist allerdings ohne strukturelle Reflexivität nicht möglich. Für Lash bedeutet strukturelle Reflexivität eine Organisationsform, bei der die Regeln und Ressourcen der Produktionsebene nicht mehr der Überwachung der Arbeitskräfte dienen, sondern zum Reflexionsobjekt der Organisation werden. Das bedeutet, dass die Handelnden solche Regeln und Ressourcen ständig in einer Vielfalt von Kombinationen erneuern können (1994, S. 19). Dieser Artikel zielt darauf ab, die Veränderungen am Unternehmensmodell, die durch das Spiel der neuen Wettbewerbskräfte verursacht werden, zu ermitteln und zu verstehen.

Empirische Ergebnisse

Im Folgenden möchte ich untersuchen, in welchem Umfang die europäischen Unternehmen ihr Geschäftsmodell umgestellt haben und dabei sind, sich zu lernenden Organisationen zu entwickeln. Dabei möchte ich sowohl organisatorische als auch technische, kulturelle, strategische und kompetenzbezogene Dimensionen betrachten. Den europäischen Unternehmen wird nachgesagt, dass sie trotz umfangreicher Investitionen in FuE bei Produktivität und Innovation hinterherhinken, weil sie nur langsam zu Verfahren des intelligenten Einsatzes von IKT und neuen Organisationsprinzipien übergehen bzw. sich erst spät an einen veränderten Kompetenzbedarf anpassen (Womack et al., 1990; Weinstein, 1997). Ich verwende empirische Ergebnisse aus Fallstudien und Unternehmenserhebungen in den EU-Mitgliedstaaten ⁽¹⁾ und den Beitrittsländern ⁽²⁾ ⁽³⁾. Bei den Verfahren zur Umstrukturierung der Unternehmen sind ei-

Die wachsende Bedeutung des Lernens als Schlüsselkriterium für Wettbewerbsfähigkeit erfordert eine ganzheitliche und integrierte Umstrukturierung der Unternehmen, wenn sie ihre Marktposition erhalten oder verbessern wollen. Ein solcher Ansatz konzentriert sich auf Innovation als strategisches Ziel, die intelligente Nutzung moderner IKT, die Entwicklung dezentralisierter Organisationsformen, die Errichtung einer vertrauensbasierten Unternehmenskultur und die Verbesserung der Humanressourcen. Ergebnisse empirischer Studien deuten darauf hin, dass die Unternehmen in den Mitgliedstaaten und den Beitrittsstaaten der EU ihre Geschäftssysteme recht langsam an die neue Wettbewerbslogik anpassen. Die Unternehmen selbst definieren Innovation nur selten als Kernziel und legen den Schwerpunkt eher auf die technische als auf die organisatorische Umstrukturierung. Die Unternehmen in den Mitgliedstaaten scheinen sich des Werts, den ihre Arbeitskräfte darstellen, stärker bewusst zu sein als die Unternehmen in den Beitrittsländern. Doch lässt sich durch die Verbesserung der Humanressourcen keine signifikante Steigerung der Lernfähigkeit der Unternehmen erreichen, wenn die Unternehmensstrukturen nicht reflexiver werden.

⁽¹⁾ Das TSER-Projekt zu Informationsgesellschaft, Arbeit und der Entstehung neuer Formen der sozialen Ausgrenzung. Die Untersuchung bezog sich auf die folgenden Gebiete: Flandern (Belgien), Republik Irland, Latium (Italien), Niederösterreich, Portugal, Region Stuttgart (Deutschland), Region Tampere (Finnland) und West-London (Ver-



Die empirischen Befunde scheinen das Argument, dass Unternehmen gezwungen sind, eine Philosophie der ständigen Verbesserung und Innovation anzunehmen, zu entkräften. Innovationskraft wird derzeit von Unternehmen als letztes und nicht etwa als wichtigstes strategisches Ziel betrachtet. Die große Mehrheit der Unternehmen nennt als Schlüsselkriterium Qualität. Auch Produktivität, Flexibilität und Lieferfristen scheinen als strategische Ziele wichtiger zu sein als Innovation. Natürlich erfordert hohe Qualität häufig kontinuierliche, inkrementelle Innovation.

Lernen ist verknüpft mit einer neuen Organisationslogik, durch die die Grundsätze des herkömmlichen fordistischen Organisationsmodells auf den Kopf gestellt werden und die vor allem durch eine hierarchische Desintegration geprägt ist, in deren Rahmen flache Hierarchien und eine funktionale Integration entstehen, die sich in Gruppenarbeit und Teamstrukturen niederschlägt. Die neue Organisationslogik ersetzt marktbasierter Beziehungen durch stabilere netzwerkbasierter Kooperationsformen (Castells, 2000). Die empirischen Befunde deuten jedoch darauf hin, dass die Unternehmen weitaus stabiler sind, als in der Management-Literatur angenommen wird. Die Mehrzahl der Unternehmen hat keinerlei organisatorische Veränderungen eingeleitet, und diejenigen, die es taten, führten in den meisten Fällen nur einige wenige isolierte organisatorische Neuerungen ein. Es scheint, dass sich nicht viele Unternehmen auf die Logik des neuen lernbasierten Wettbewerbs einstellen, indem sie für ihre organisatorische Umstrukturierung einen ganzheitlichen Ansatz anwenden.

Gruppenarbeit und Projektteams, Vergabe an Subunternehmer oder geografische Verlagerung, strategische Allianzen, *Downsizing* oder Aufspaltung von Unternehmen sowie Profit- bzw. Costcenter wurden in etwas stärkerem Umfang eingeführt als flache Hierarchien oder Zuliefernetzwerke. Doch wurden all diese organisatorischen Innovationen von weniger als der Hälfte der Unternehmen eingeführt. In der Regel befassten sich die Unternehmen mehr mit internen als mit externen Umstrukturierungen. Bei ungefähr 50 % aller Veränderungen wurden moderne Informations- und Kommunikationstechnologien als treibende Kraft der organisatorischen Umstrukturierung angesehen.

nige allgemeine Trends, aber auch einige Unterschiede abzulesen. Das Hauptergebnis ist, dass nur eine Minderheit der Unternehmen einen ganzheitlichen und integrierten Umstrukturierungsprozess mit dem Ziel der Verbesserung ihrer Lern- und Innovationskapazität eingeleitet hat. Häufiger haben die Firmen isolierte Erneuerungsschritte unternommen, die nur auf eine einzige Umstrukturierungsdimension ausgerichtet waren. Die Unternehmen in den Beitrittsländern scheinen noch seltener eine ganzheitliche Umstrukturierung eingeleitet zu haben als Unternehmen in den Mitgliedstaaten.

Untersuchungen in den Mitgliedstaaten

Unternehmen, die mit zunehmendem Lernwettbewerb konfrontiert sind, müssen, um im Geschäft zu bleiben, ihr Geschäftsmodell durch eine ganzheitliche und integrative Umstrukturierung erneuern. Ein solcher Ansatz muss eine ganze Reihe komplementärer Veränderungen einbeziehen. Dazu gehören ein Schwerpunkt auf Innovation als neues strategisches Ziel, die Einführung und intelligente Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologie, die Entwicklung neuer dezentralisierter und flexibler Organisationsformen und der Aufbau einer vertrauensbasierten Organisationskultur. Gleichzeitig müssen die Beschäftigten neue Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben, damit sie am Lernprozess und an der Innovation teilhaben können. Das wirkt sich auch auf die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen aus. Sämtliche Elemente dieses Veränderungsprozesses sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig, wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird.

einiges Königreich). 1999 wurde eine Unternehmenserhebung durchgeführt, die 800 Firmen betraf, je 100 pro Gebiet. Die regionalen bzw. nationalen Stichproben waren nach Unternehmensgröße und Industriezweig strukturiert. Die Unternehmen wurden entweder telefonisch, schriftlich oder in Form persönlicher Interviews befragt, wobei ein Standardfragebogen verwendet wurde. Außerdem wurden in jedem Gebiet 10 Fallstudien durchgeführt. Die Antwortquoten lagen in den verschiedenen Gebieten zwischen etwa 25 % bis hin zu über 50 %. Mehr Informationen können Sie dem Schlussbericht des Projekts (2002) entnehmen (Verfasser: G. Schienstock).

(*) Hier beziehe ich mich auf verschiedene Veröffentlichungen im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt Humanressourcen im Rahmen der Regionalentwicklung, das im Jahr 2000 von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung gestartet wurde (Masson 2002 und die verschiedenen nationalen Berichte).

(*) Da die Untersuchungen in den Mitgliedstaaten und in den Beitrittsländern im Rahmen verschiedener Projekte vorgenommen wurden, sind die Ergebnisse nicht uneingeschränkt vergleichbar.



Lernende Organisationen können durch ein neues EDV-Modell, das sowohl Integration als auch Wissensaustausch ermöglicht, wirksam unterstützt werden. Ward et al., (1990, siehe auch Sampler, 1997, S. 19) argumentieren, dass durch das wachsende technische Potenzial moderner Informations- und Kommunikationstechnologie eine Verlagerung stattgefunden hat, und zwar weg von der Datenverarbeitung (zentralisierte Datenverwaltung auf Großrechnern (*Mainframe Computing*)) und Management-Informationssystemen (MIS) hin zur Unterstützung von Einzelnen und Büros über PCs und Bürosysteme, und zum elektronischen Datenaustausch (EDI) und interorganisationalen Systemen, Organisationsplattformen und der Arbeit in Computernetzen (*Network Computing*).

Unsere empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Unternehmen moderne IKT recht extensiv nutzen und zunehmend in den durch die Einführung vernetzter Technologie verursachten Paradigmenwechsel einsteigen. Etwa die Hälfte der Unternehmen nutzt IKT auf einem zeitgemäßen Niveau, während nur ein Drittel der Unternehmen als Technologie-Nachzügler zu bezeichnen ist ⁽⁴⁾. Es besteht ein deutlicher Trend weg von zentralisierten *Mainframe*-Rechnern und isolierten Computersystemen hin zu vernetzten Anwendungen, wobei die einzelnen Einheiten häufig mit einem zentralen Rechner verbunden sind. Zum externen Datenaustausch benutzen die Unternehmen vernetzte Technologie allerdings seltener.

Die Erhebung zeigt, dass die Unternehmen vor allem für Verwaltungsabläufe Softwareunterstützung recht häufig einsetzen. Doch während die überwältigende Mehrheit der Unternehmen den größten Teil ihrer herkömmlichen Verwaltungsaufgaben automatisiert hat, werden kundenbezogene Prozesse seltener durch Softwareinsatz unterstützt. Außerdem haben die meisten Unternehmen bei der Automatisierung ihrer Verwaltungsabläufe ein integriertes Konzept angewandt. Verarbeitungsprozesse werden weniger häufig automatisiert ⁽⁵⁾. Hier ist Automatisierung häufiger in den arbeitsvorbereitenden Phasen wie Produktionsplanung und Produktionsdesign anzutreffen, als in den übrigen Arbeitsprozessen einschließlich der eigentlichen Produktbehandlung. Außerdem verfügen fast alle Unternehmen über die für elektronische Kommunikation erforderliche Technologie. Zugang zum In-

ternet und der Einsatz von E-Mail sind recht weit verbreitet.

Unsere Schlussfolgerung, dass die Unternehmen zunehmend in den Paradigmenwechsel in Richtung auf vernetzte Technologie einsteigen, wird auch durch die Tatsache gestützt, dass die modernen IKT eher als Kommunikations- und Koordinations-technologie und Werkzeug zur Qualitätsverbesserung und Entscheidungsbeschleunigung eingesetzt werden denn als Automations- und Überwachungstechnologie.

Flexible IKT-gestützte Organisationsformen bilden nur das Leitungs- und Lagersystem für den Informations- und Wissensaustausch, wirken aber auf diesen Austausch selbst nicht ein. Die Unternehmen müssen die Wahrnehmung, das Verständnis und die Bewertung ihrer Beschäftigten durch eine stark ausgeprägte Unternehmenskultur lenken und ausrichten, um Innovation und Lernen als neues strategisches Ziel zu fördern. In einer von Misstrauen geprägten Organisationskultur wird Wissen nicht weitergegeben, und interaktive Lern- und Innovationsprozesse werden nicht stattfinden, selbst wenn das Unternehmen die fortschrittlichsten Informations- und Kommunikationstechnologie einsetzt (Davenport und Prusak, 2000, S. 18). Die Beteiligung der Beschäftigten an der Einführung von IKT und organisatorischen Umstrukturierung kann als wichtiger Indikator für eine vertrauensbasierte Organisationskultur gesehen werden. Zwei Drittel der betrachteten Unternehmen sorgten für eine solche Beteiligung, eine vertrauensbasierte Unternehmenskultur war also weit verbreitet. Diese Aussage ist allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, da die Beteiligung der Nutzer nur eine Dimension von vertrauensbasierten Arbeitsbeziehungen darstellt. Doch deuten die empirischen Befunde darauf hin, dass die Nutzer sehr viel stärker an der Umstrukturierung beteiligt waren als die Gewerkschaftsvertreter.

Obwohl moderne IKT eine zunehmende Kodifizierung von Wissen ermöglichen, bleibt doch der größte Teil des Unternehmenswissens, vor allem in Bezug auf innovative Prozesse, stilles Wissen, das in die Kompetenzen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Beschäftigten eingebettet ist. Starkes Humankapital ist für die kontinuierliche Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen von entscheidender Bedeutung. Der Man-

⁽⁴⁾ Die verwendete Einteilung in Typen basiert auf der Analyse verschiedener Gruppen. Die erste Gruppe erzielte bei allen drei IKT-Variablen, die in der Analyse untersucht wurden (d. h. Einsatz von IKT bei Büroaufgaben, in der Produktion und zur Kommunikation), negative Werte. Diese Gruppe erhält das Label „geringer IKT-Einsatz“. Die zweite Gruppe hatte negative Werte in Bezug auf Kommunikation, aber positive bei den Bürotätigkeiten und gegebenenfalls in der Produktion. Sie erhielt die Bezeichnung „herkömmlicher IKT-Einsatz“. Die dritte Gruppe mit der Bezeichnung „fortgeschrittene IKT-Nutzung“ erzielte bei allen drei IKT-Variablen hohe Werte.

⁽⁵⁾ Hier beziehe ich mich nur auf die Unternehmen, auf die die jeweiligen Aufgaben zutreffen.



Dimensionen der verschiedenen Organisationsmodelle

Tabelle 1

| Dimension | Low-Tech-Fordismus | High-Tech-Fordismus | Low-Tech-Vernetzung | High-Tech-Vernetzung |
|--|---|---|--|--|
| IKT-Einsatz | wenig bzw. herkömmlicher IKT-Einsatz | fortschrittlicher IKT-Einsatz | wenig bzw. herkömmlicher IKT-Einsatz | fortschrittlicher IKT-Einsatz |
| Aufgabe der IKT | Kontrolle | Automation | Kommunikation, Organisation | Kommunikation, Organisation |
| Interne organisatorische Umstrukturierung | wenig organisatorische Umstrukturierung | wenig organisatorische Umstrukturierung | Gruppenarbeit | Gruppenarbeit und flache Hierarchien |
| Externe Umstrukturierung | weniger intensiv | weniger intensiv | intensiv | intensiv |
| Hauptziele | Qualität, Produktivität, Lieferfristen | Qualität | Qualität, Innovation | Qualität, Innovation |
| Marktposition | regional tätige Firma | großes internationales Unternehmen | national tätige Firma | national tätige Firma großes internationales Unternehmen |
| Unternehmenskultur | Misstrauen (geringe Nutzerbeteiligung) | Vertrauen (hohe Nutzerbeteiligung) | Vertrauen (hohe Nutzerbeteiligung) | Vertrauen (sehr hohe Nutzerbeteiligung) |
| Kompetenzbedarf | etwas mehr arbeitsbezogene Kompetenzen | kommunikative Kompetenzen | etwas mehr arbeitsbezogene Kompetenzen | kommunikative Kompetenzen |

gel an qualifiziertem und erfahrenem Personal wird oft als Faktor gesehen, der kollektives Lernen und Innovation ernsthaft beeinträchtigt (Stahl et al., 1993, S. 26). Beim Humankapital besteht ein beträchtlicher Anpassungsbedarf, da Lernen und Innovation zu einer neuen Herausforderung werden. Die Beschäftigten können nicht mehr allein mit ihren herkömmlichen arbeitsbezogenen Kompetenzen auskommen. Vielmehr müssen sie neue Kompetenzen wie kognitive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen oder auch die Kompetenz „das Lernen zu lernen“ erwerben (Oates, 1998; Sellin, 2002).

Es scheint einen großen Bedarf an einer breiten Palette verschiedener Kompetenzen zu bestehen, wie beispielsweise Informationsverarbeitung, soziale Kompetenzen, organisatorische und Führungsfähigkeiten, Kreativität und Verantwortung, wohingegen berufliche Kompetenzen, praktisches Wissen und mehrdimensionale Qualifikationen weniger häufig genannt wurden. Die meisten Unternehmen gaben jedoch an, all diese Kompetenzen zu benötigen. Die Unternehmen bewerteten Informationskompetenzen als sehr wichtig, doch scheint die Fähigkeit, einen gewaltigen Datenberg zu bewältigen und zu analysieren (kognitive Kompetenz) wichtiger zu sein als die Fähigkeit, mit einer speziellen Technologie arbeiten zu können (digitale Kompetenz). In der Regel zeigen die empirischen Befunde, dass mehr Bedarf an so genannten Soft Skills, wie sozialen und organisatorische Kompetenzen und Arbeitstugenden besteht als an beruflichen und arbeitsprozessbezogenen Kompetenzen.

Aufgrund des zunehmenden Bedarfs an neuem Wissen und neuen Fertigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit der Einführung neuer Produkte sowie des weit verbreiteten Einsatzes moderner IKT und organisatorischer Umstrukturierung müssen sich die Unternehmen stärker mit Weiterbildung beschäftigen. Doch bieten die Unternehmen in den meisten Fällen lediglich kurze Weiterbildungskurse an und viele Unternehmen erwarten, dass sich ihre Beschäftigten selbst um die Aktualisierung und Verbesserung ihrer Kompetenzen kümmern. Die Unternehmen sind bereit, die Weiterbildung zu fördern, ihre Beschäftigten müssen aber einen erheblichen Beitrag leisten, indem sie einen Teil der Kosten übernehmen und einen Teil ihrer Freizeit opfern.

Soft Skills werden immer wichtiger, sind aber in Weiterbildungskursen schwer zu vermitteln. Die Unternehmen sind zudem weniger bereit, finanzielle Mittel für den Erwerb dieser Art von Fertigkeiten und Kompetenzen zur Verfügung zu stellen. Stattdessen wird schon bei der Personalauswahl mehr Augenmerk auf die sozialen Kompetenzen gelegt. Während fehlendes IKT-Wissen selten ein Grund ist, jemanden abzulehnen, können fehlende soziale Kompetenzen schon eher zur Disqualifizierung eines Bewerbers führen.

Anhand unserer empirischen Befunde kann zwischen den folgenden vier organisations-technischen Systemen unterschieden werden: Low-Tech-Fordismus, High-Tech-Fordismus, Low-Tech-Vernetzung und High-Tech-Vernetzung. Unternehmen, die zum



Low-Tech-Fordismus-Typ gehörten, hatten wenig moderne IKT bzw. lediglich weniger fortschrittliche Systeme installiert und keine größeren Anstrengungen zur organisatorischen Umstrukturierung unternommen. High-Tech-Fordismus bedeutete intensive Nutzung von IKT vor allem zur Verbesserung des Überwachungspotenzials. Außerdem wurden aber auch moderne IKT eingeführt, um rigide Organisationsstrukturen flexibler zu gestalten. Die Low-Tech-Vernetzungsform war gekennzeichnet durch intensive organisatorische Umstrukturierung, die aber nicht durch eine intensive Nutzung eines modernen IKT-Systems unterstützt wurde. Bei der High-Tech-Vernetzungsvariante waren fortgeschrittene Technologie zumindest teilweise mit Strategien zur organisatorischen Umstrukturierung kombiniert ⁽⁶⁾.

Untersuchungen in den Beitrittsländern

Ich habe argumentiert, dass hoch qualifiziertes Personal als wichtigstes immaterielles Kapital eines Unternehmens gesehen werden muss, da es die Fähigkeit besitzt, Innovation und Lernen zu fördern, was das vorherrschende Wettbewerbskriterium in der neuen Ökonomie darstellt. Doch scheinen die empirischen Ergebnisse trotz regionaler Schwankungen darauf hinzudeuten, dass in den Beitrittsländern die Unternehmen im Allgemeinen und insbesondere die KMU sich der Rolle von Wissen und Kompetenzen in der neuen Ökonomie nicht bewusst sind. Nur 12 bis 40 % der Firmen einer bestimmten Region nannten ihr Personal als eine der wesentlichen Stärken ihres Unternehmens (Masson, 2002, S. 1).

Dafür kann es verschiedene Gründe geben: Entweder misst das Unternehmen seinem Personal keinen besonderen Wert bei, weil es weniger Bedarf an neuen Fertigkeiten und Kompetenzen hat oder weil sein Personal nicht mit den benötigten Fertigkeiten und Kompetenzen ausgestattet ist. Im ersten Fall kann man davon ausgehen, dass das Unternehmen sich nicht an den neuen Lern- und Innovations-Wettbewerb angepasst hat und daher mit weniger qualifiziertem Personal auskommen kann. Möglich ist aber auch, dass die Unternehmen mit dem Niveau ihrer Beschäftigten unzufrieden sind und die geringe Qualifikation ihres Personals in der Transformationsphase als Hemmnis ansehen.

Das letztere Argument wird durch die Tatsache gestützt, dass Unternehmen, deren Marktanteil sich ausgeweitet und deren Produktivitätswachstum stark zugenommen hat, sich um die Kompetenzen ihrer Beschäftigten Gedanken machten. In hoch dynamischen und innovativen Firmen ist Kompetenzmangel zu einem großen Hemmfaktor für ihr weiteres Wachstum geworden. Sie schienen der Meinung zu sein, dass die Fähigkeiten und der Beitrag ihrer derzeitigen Beschäftigten verbesserungsfähig seien. In anderen Fällen sahen die Firmen ihr Personal nicht als Wettbewerbsvorteil, weil sie keine innovationsorientierte Geschäftsstrategie verfolgten. Diese Unternehmen, die eine herkömmliche kostenorientierte Produktionspolitik verfolgten und herkömmliche Arbeitsstrukturen besaßen, waren sich wahrscheinlich nicht des riesigen Potenzials bewusst, das hoch qualifizierte Beschäftigte im Hinblick auf mehr Wettbewerbsfähigkeit durch innovative Aktivitäten bieten können.

Außerdem deuten die empirischen Befunde darauf hin, dass es die KMU im Allgemeinen nicht schafften, ein kohärentes Erneuerungskonzept umzusetzen, in dessen Rahmen die Entwicklung von Innovationsstrategien und die technologische Infrastruktur, die Institutionalisierung der neuen Organisationsformen und die Verbesserung der Kompetenzen der Beschäftigten integriert wären. In vielen Fällen haben die Firmen, die ihre Humanressourcen weiterentwickelten, dies getan, ohne diese Weiterentwicklung in einen umfassenden Ansatz zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit in einer globalen Wirtschaft einzubinden, durch den auch größere organisationstechnische Veränderungen eingeführt wurden. Durch die fehlende Kontext-Sensitivität könnte jedoch auch die Effizienz der Interventionsstrategien zur Humanressourcenentwicklung beeinträchtigt worden sein, da die Beschäftigten ihre neuen Fertigkeiten und Kompetenzen nicht effizient einsetzen konnten.

Strategien der organisationstechnischen Erneuerung zeigen jedoch wenig Wirkung, wenn sie nicht mit Strategien der Humanressourcenentwicklung kombiniert werden. Im Allgemeinen verfügten die Firmen über einige Erfahrung bei der Bewertung der Kompetenzen ihrer Beschäftigten und der Ermittlung des Kompetenzbedarfs. Unsicherer waren sie bei der künftigen Be-

⁽⁶⁾ Die Unternehmen wurden auch dann in der Kategorie der High-Tech-Vernetzung erfasst, wenn sie nur eine Teilumstrukturierung einer (entweder der vertikalen oder der horizontalen) Kooperationsdimension vorgenommen hatten.



Nachfrage nach Kompetenzen in Unternehmen aus verschiedenen Regionen der Beitrittsstaaten

Tabelle 2

| Region | Südestland | Woiwodschaft Lublin (Polen) | Litauen | Nordwestböhmen (Tschechische Republik) | Südliche Tiefebene (Ungarn)** |
|--|-----------------------------|--------------------------------|--|---|--|
| Berufliche Fertigkeiten | 15 % (Hauptfertigkeiten) | 10 % (Arbeitserfahrung) | 21 % (Arbeitserfahrung) | | 8 %* technische/berufliche Fertigkeiten |
| Technische Fertigkeiten | 40 % | – | – | – | 13 % |
| Kommunikative Kompetenzen | 20 % | 4 % | 14 % | 12 % | 8 %* |
| Digitale Kompetenzen (Computerkenntnisse) | 13 % | 6 % | – | 7 % | – |
| Führungskompetenzen | 1 % | 9 % (Geschäftsbewusstsein) | 10 % (Fähigkeit, selbst- ständig zu arbeiten) | – | – |
| Internationale Kompetenzen (Fremdsprachen) | 20 % | – | – | 12 % | – |
| Kreativität, Initiative, Originalität | 21 % | 6 % | – | – | 8 %* |
| Verlässlichkeit, Motivation, Ehrlichkeit | – | 7 % | 9 % (Ehrlichkeit) | – | – |
| Soziale Kompetenzen: Fähigkeit zur Teamarbeit | 19 % | 3 % | 7 % | – | – |
| Soziale Kompetenzen: Kundendienstfähigkeiten | 22 % | – | – | – | – |
| Lernfähigkeit | – | 4 % | – | – | – |
| Problemlösungsfähigkeit | – | 16 % | 9 % | – | – |

Die Prozentsätze geben an, wie viele Unternehmen in der Stichprobe einen Bedarf an der speziellen Fähigkeit/Fertigkeit oder Kompetenz angegeben haben.

* nur Facharbeiter.

** Die Zahlen sind nicht verlässlich, da zu wenige Antworten eingegangen sind.

darfsabschätzung. Die Unternehmen schie-
nen jedoch die Fertigkeiten und Kompe-
tenzen ihrer Beschäftigten nicht im Zu-
sammenhang mit der Entwicklung ihrer
Innovationskapazität und ihrer Gesamt-Wett-
bewerbsfähigkeit zu untersuchen.

Es gibt weitere Hinweise darauf, dass die
Unternehmen in den Beitrittsstaaten ihren
Arbeitskräften geringeren Wert beimessen
als die Unternehmen in den Mitgliedstaaten
und dass sie sich für die Qualifikation ihrer
Arbeitskräfte und deren Aktualisierung we-
niger verantwortlich fühlen. Die 1999 von
Eurostat durchgeführte CVTS2-Erhebung
deckt in Bezug auf Weiterbildungsaktivitä-
ten, die von Unternehmen angestoßen wur-
den, eine Kluft zwischen den Beitrittsstaa-
ten und den Mitgliedstaaten auf. Im Durch-
schnitt hatten nur 40 % der Unternehmen
in den Beitrittsstaaten Weiterbildungsmaß-
nahmen organisiert, womit sie deutlich
unter dem EU-Durchschnitt von 72 % la-
gen. Es gab allerdings große nationale Un-
terschiede: So kamen die Tschechische Re-
publik und Estland nahe an den EU-Durch-
schnitt heran, während Polen und Ungarn
mit weniger als 40 % und Rumänien mit et-
wa 10 % weit unter dem EU-Durchschnitt
lagen (Masson, 2002). Dass die Unterneh-

men in den Beitrittsstaaten sich für die Qua-
lifizierung ihrer Arbeitskräfte weniger ver-
antwortlich fühlten, zeigen auch ihre be-
grenzten Anstrengungen, freie Stellen durch
intensivere Ausbildung ihres Personals zu
besetzen.

In der Regel konzentrierten sich die Wei-
terbildungsanstrengungen auf die bereits
höher qualifizierten Arbeitskräfte und auf
Berufsgruppen mit relativ hohem Erstausb-
bildungsstand, was zur Beibehaltung der
funktionalen Hierarchien beitrug. In vielen
Fällen waren die Ziele der Weiterbildungs-
maßnahmen sehr eng begrenzt: Es wur-
den lediglich die notwendigen Kenntnisse
für die Handhabung neuer technischer Aus-
rüstung vermittelt. Die Tatsache, dass digi-
tale Kompetenzen in den Beitrittsstaaten ei-
ne geringere Rolle spielten als in den EU-
Mitgliedstaaten deutet darauf hin, dass in
den Arbeitsprozessen wenig moderne IKT
eingesetzt wird und ein eher herkömmlicher
Technologieeinsatz vorherrscht. Außerdem
ist die Ausbildung für Führungskräfte nach
wie vor ein Bereich, in den zu wenig inves-
tiert wird, woran sich ablesen lässt, dass die
Unternehmen in den Beitrittsstaaten die Be-
deutung neuer Organisations- und Mana-
gementpraktiken im Hinblick auf die Ver-



besserung ihrer globalen Wettbewerbsfähigkeit unterschätzen.

Die Humanressourcenentwicklung konzentrierte sich in erster Linie auf Stellentausch und damit die Bedeutung des *Learning by doing* sowie auf mehrdimensionale Qualifikationen. An dieser Priorität lässt sich deutlich ablesen, dass mit der Weiterbildung in erster Linie die Absicht verfolgt wurde, Produktivität und Flexibilität zu steigern, und es weniger um die Befähigung der Mitarbeiter ging, Wesentliches zu den technisch-organisatorischen Prozessen beizutragen, die zur Verbesserung der Innovationsfähigkeit der Unternehmen erforderlich sind. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Humanressourcen-Entwicklungsstrategien nicht mit den Geschäftsentwicklungsstrategien koordiniert wurden, falls letztere überhaupt existierten. Wenn die Unternehmen darauf abgezielt hätten, ihre Position im globalen Innovationswettbewerb zu stärken, hätten sie beispielsweise den Schwerpunkt auf eine Verbesserung der kognitiven, sozialen und Führungskompetenzen legen müssen.

Die Unternehmenserhebungen in den verschiedenen Regionen der Beitrittsstaaten liefern einen detaillierteren Überblick über den Mangel an verschiedenen Fertigkeiten und Kompetenzen (Polish National Observatory, 2001; Lithuania National Observatory, 2001; Estonian National Observatory, 2001; Czech National Observatory, 2001; Hungarian National Observatory, 2001) (7). Tabelle 2 zeigt, dass sich die Regionen in den Beitrittsstaaten im Hinblick auf die Nachfrage nach Fertigkeiten und Kompetenzen deutlich unterscheiden.

Schlussfolgerungen

Die empirischen Befunde in den Mitgliedstaaten und in den Beitrittsstaaten müssen in die richtige Perspektive gerückt werden. Sie stellen eine Momentaufnahme in einem kontinuierlichen Transformationsprozess dar. Derzeit experimentieren die Unternehmen mit neuen organisationstechnischen Lösungen, um das Produktionsmodell zu finden, das für sie zur Bewältigung der neuen Wettbewerbslogik in einer globalisierten Wirtschaft am besten geeignet ist. Die Ausgangslage war in den beiden Ländergruppen natürlich unterschiedlich, und die Transformationsprozesse sind in den Beitrittsstaaten viel komplexer (Kaukonen et al., 2000).

Einige allgemeine Trends lassen sich ausmachen. Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine rasche und weit reichende Anpassung an die neue organisationstechnische Umstrukturierungslogik nur in geringem Umfang stattfindet. Die Unternehmen in den Mitgliedstaaten wenden selten ganzheitliche und integrierte Umstrukturierungsstrategien an. Auch Unternehmen, die sich als lernende Organisationen bezeichnen, scheinen noch weit von der tatsächlichen Umsetzung dieses Konzepts entfernt zu sein. Das rührt vermutlich daher, dass die Unternehmen Innovation selten als ihr strategisches Ziel definieren. Sie produzieren häufig standardisierte Güter für den regionalen Bedarf, was bedeutet, dass sie eher selten mit dem neuen Wettbewerbsszenario konfrontiert sind. In der Regel legen die Unternehmen bei ihren Modernisierungsstrategien den Schwerpunkt mehr auf die technische als auf die organisatorische Dimension. Hingegen scheinen sich die Unternehmen in den Mitgliedstaaten des Wertes ihrer Arbeitskräfte recht bewusst zu sein. Eine Aktualisierung der Fertigkeiten und Kompetenzen wird zunehmend als Aufgabe der Beschäftigten selbst gesehen, wobei sie von ihrem Unternehmen in gewissem Maße unterstützt werden. Doch lässt sich durch die Verbesserung der Humanressourcen keine signifikante Steigerung der Lern- und Innovationsfähigkeit der Unternehmen erreichen, wenn die Unternehmensstrukturen nicht reflexiver werden.

Die Unternehmen in den Beitrittsstaaten zeigen noch weniger Bereitschaft, eine kohärente Erneuerung zu verfolgen, die längerfristig die Entwicklung von Innovationsstrategien und der entsprechenden technologischen Infrastruktur, neue Organisationsformen und eine Verbesserung der Fertigkeiten und Kompetenzen ihrer Beschäftigten umfassen würde. Sie liegen in Bezug auf die Einführung moderner IKT und der Nutzung des Potenzials der IKT zur Flexibilisierung noch zurück. Dort, wo moderne IKT eingeführt wurden, scheinen sie häufiger der Automation und Kontrolle zu dienen denn als Kommunikationstechnologie eingesetzt zu werden. Zudem scheinen die Unternehmen in den Beitrittsstaaten den Wert ihrer Arbeitskräfte geringer einzuschätzen als die Unternehmen in den Mitgliedstaaten. Sie konzentrieren sich mehr auf arbeitsbezogene Kompetenzen und weniger auf soziale oder kommunikative Kompetenzen. Die empirischen Befunde zeigen eher divergierende

(7) Es gibt verschiedene Aspekte, die den Vergleich zwischen den Ländern erschweren. Erstens verwenden die Erhebungen häufig verschiedene Kategorien von Fertigkeiten und Kompetenzen. Zweitens wurde in Polen und Estland von der Erhebung nur eine spezielle Region abgedeckt, während die litauische Erhebung das ganze Land umfasste. Und drittens bestehen in Bezug auf die Industriezweige der Regionen beträchtliche Unterschiede, was sich auf die Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen auswirkte.



als konvergierende Entwicklungen zwischen den Unternehmen in den Mitgliedstaaten und den Beitrittsstaaten sowie noch stärkere Abweichungen innerhalb der beiden Gruppen. Daher lässt sich die Aussage,

der wachsende Bedarf an Lernen und Innovation habe zu einem Ansatz geführt, der die Umstrukturierungsstrategien der Unternehmen zunehmend beeinflusst, nur schwer verteidigen.

Bibliografie

Bresnahan, T. F.; Brynjolfsson E.; Hitt L. M. *Information Technology, Workplace Organisation, and the Demand for Skilled Labour: Firm-Level Evidence*. Working Paper 7136, National Bureau of Economic Research, Mai 1999.

Castells, M. *The Information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society*. Malden Mass and Oxford: Blackwell Publishers, Band I, 2000.

Davenport, T.H.; Prusak L. *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*. Boston Mass: Harvard Business School Press, 2000.

Kaukonen, E.; Löfgren L.; Schienstock G. Problems of Economic and Industrial Transformation in Russia: An Innovation System Perspective. In: Kangaspuro M. (Hrsg.) *Russia: More Different than Most*. Helsinki: Kikimora Publications, 2000, S. 169-198.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries of North West Bohemia / Czech National Observatory. Prag: European Training Foundation, 2001.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in South Estonia / Estonian National Observatory. Tallinn: European Training Foundation, 2001.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in the South Great Plain Region / Hungarian National Observatory Budapest: European Training Foundation, 2001.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in Lithuania / Lithuania National Observatory. Vilnius: European Training Foundation, 2001.

Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries / Polish National Observatory. Warschau: European Training Foundation, 2001.

Lash, S. Reflexivity and its Doubles: Structure Aesthetics, Community. In: Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (Hrsg.) *Reflexive Modernisation. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press, 1994, S. 110-173.

Masson, J.-R. *Preparation by candidate countries for involvement in the EU lifelong learning policy: achievements, gaps and challenges. Synthesis of the monographs exercise*. Interim Report, European Training Foundation, Turin, 2002.

Oates, T. *Key skills strategy paper*. QCA, London, 1998.

Sabel, Ch. F. Constitutional order: Trust-building and response to change. In: Hollingsworth J. R.; Boyer R. (Hrsg.) *Contemporary Capitalism. The embeddedness of institutions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, S. 154-188.

Sampler, J. Exploring the Relationship Between Information Technology and Organisation Structure. In: Earl, M. (Hrsg.) *Information Management: The Organizational Dimension*. Oxford: Oxford University Press, 1996, S. 5-22.

Sellin, B. Vocational education as a contribution to employment in the CEEDs: interdependencies of vocational training and employability. In: *Grenzenlos lernen und arbeiten in einem europäischen Bildungsraum: berufliche Bildung im Prozess der EU-Osterweiterung*, Berlin: BBJ Verlag, 2002, S. 173-183.

Stahl, Th.; Nyhan, B.; d'Aloja P. *The Learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Brüssel, 1993.

Storper, M. *The Regional World. Territorial Development in a Global Economy*. New York: The Guilford Press, 1997.

Tapscott, D. *Digital Economy. Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1995.

Ward, J.; Griffiths P.; Whitmore P. *Strategic Planning for Information Systems*. Chichester: Wiley 1990.

Weinstein, O. *New organisational concepts and practices at the firm level*, Paper presented at the launching seminar of 'Made in Europe', Sevilla, 6.-7. Oktober 1997.

Womack J.; Jones D.; Ross D. *The Machine that Changed the World*, London: Macmillan, 1990.

Schlagwörter

Globalisation,
innovation,
human resources,
information and
communication technologies,
skills,
organisational change



Einstellungen zur Bildung und bevorzugte Bildungswege in der Tschechischen Republik



Věra Czesaná
Direktorin der Nationalen Beobachtungsstelle für Beschäftigung und Ausbildung, Nationaler Fonds für Beschäftigung, Prag



Olga Kofroňová
Leitende wissenschaftliche Mitarbeiterin, Nationale Beobachtungsstelle für Beschäftigung und Ausbildung, Nationaler Fonds für Beschäftigung, Prag

Einleitung

Wie in anderen postkommunistischen Ländern haben in der Tschechischen Republik die sozioökonomischen Veränderungen zu einer Differenzierung im sozialen Gefüge und der Arbeitsvergütung geführt. Das wirtschaftliche und soziale Prestige der Bildung hat sich erhöht und die Einstellungen der Jugendlichen und ihrer Eltern zur Bildung haben sich verändert. Die Wahl des Bildungsweges ist heute stark vom Wunsch der Eltern beeinflusst, dass ihre Kinder höhere Qualifikationen erwerben.

Zum Verständnis der Einstellungen der tschechischen Bevölkerung muss man ihren derzeitigen Bildungsstand und die Faktoren kennen, die ihn in der Vergangenheit beeinflusst haben. Die Erwerbsbevölkerung der Tschechischen Republik zeichnet sich durch einen hohen Anteil von Personen mit einem Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II aus (fast 44 % haben einen ISCED-3-Abschluss ohne Maturita und über 35 % einen ISCED-3-Abschluss mit Maturita). Ein weiteres Merkmal ist der geringe Anteil der Erwerbspersonen, die keine oder nur die Grundbildung absolviert haben (weniger als 9 % besitzen lediglich einen Abschluss der ISCED-Stufe 1 oder 2) und der Absolventen tertiärer Bildungsgänge (nur 12,5 % mit ISCED-Stufe 5 oder 6).

Diese Situation ist das Ergebnis der Entwicklung des Bildungswesens in der Nachkriegszeit, als ein großer Teil der Bevölkerung berufliche Qualifikationen bereits im Sekundarbereich II (ISCED 3) erwerben konn-

te. Der Zugang zur allgemeinen Bildung auf dieser Ebene (*Gymnasium*) und zu den tertiären Bildungsgängen (ISCED 5, 6) war eingeschränkt, und berufliche Bildungsgänge im Sekundarbereich (besonders ohne *Maturita*-Abschluss) wurden gefördert. Dadurch wurde ein Anstieg des Bildungsstands der Bevölkerung weitgehend verhindert.

Dieser Artikel beschäftigt sich mit den veränderten Einstellungen zur Bildung im Zuge der Umgestaltung der tschechischen Wirtschaft und Gesellschaft, mit den Meinungen Jugendlicher zur Bedeutung der Bildung und mit den Faktoren, die ihre diesbezüglichen Entscheidungen beeinflussen. Es wird analysiert, warum die Anstrengungen der jüngeren Generation zur Erreichung höherer Qualifikationen nicht zu Aufwärtsmobilität führen, und die Frage gestellt, welche Barrieren den Zugang zur Hochschulbildung in der Tschechischen Republik verhindern. Angesichts der Bedeutung des lebenslangen Lernens werden Einstellungen zur Weiterbildung untersucht, die offensichtlich sowohl von Jugendlichen als auch von Erwachsenen unterbewertet wird.

Einstellungen zur Bildung

Die lange Phase der gesellschaftlichen Entwicklung vor 1989, in der ideologische Einstellungen wichtiger waren als die tatsächlichen Qualitäten eines Menschen, hat die Wertschätzung der Bildung unterminiert – sowohl im Hinblick auf das soziale Prestige, als auch in wirtschaftlicher Hinsicht (der Bildungsstand schlug sich nicht im Einkommen nieder). Das Wertemuster, in dem

Stellenwert und Prestige der Bildung sind infolge der sozioökonomischen Veränderungen nach 1989 gestiegen. Die tschechische Bevölkerung misst der Bildung als Faktor für Erfolg im Leben jedoch immer noch weniger Bedeutung bei als die Bürger in entwickelteren Ländern. Dennoch streben die Jugendlichen einen möglichst hohen Bildungsstand an, wobei der Hauptanreiz im erwarteten finanziellen Gewinn liegt. Zu den charakteristischen Merkmalen der tschechischen Bevölkerung gehören ein hoher Anteil an Personen mit Qualifikationen der ISCED-Stufe 3, ein geringer Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung mit einem Abschluss auf der Stufe der der Grundbildung (ISCED 1 und 2) oder ohne Abschluss (ISCED 0) und ein geringer Anteil mit Abschlüssen des Tertiärbereichs (ISCED 5 und 6). In den 1990er Jahren gingen die Schülerzahlen an den beruflichen Schulen des Sekundarbereichs stark zurück, und Bildungsgänge des Sekundarbereichs mit Maturita-Abschluss und Hochschulstudiengänge fanden verstärkt Zuspruch. Einer weiteren Entwicklung des Tertiärbereichs stehen unzureichende Kapazitäten in den Hochschuleinrichtungen entgegen. Die Tschechische Republik weist zudem eine sehr geringe intergenerationelle Bildungsmobilität auf. Die Beteiligungsquote an der Weiterbildung ist niedriger als in der EU, und die Motivation ist, vor allem bei gering qualifizierten Personen, schwach.


Wichtige Faktoren für den Lebenserfolg in der Tschechischen Republik (TR) und in anderen Ländern **Tabelle 1**

| Erfolgsfaktor | Entwickelte Länder* | Postkommunistische Länder** | TR 1992 | TR 1997 | TR 1999 | Entwicklung in der TR 1992 - 99 | | |
|----------------------------------|---------------------|-----------------------------|---------|---------|---------|---------------------------------|---------|---------|
| | | | | | | 1992-97 | 1997-99 | 1992-99 |
| Harte Arbeit | 71,0 | 65,6 | 72,7 | 71,4 | 72,5 | -1,3 | 1,1 | -0,2 |
| Ehrgeiz | 76,6 | 63,6 | 58,4 | 73,6 | 62,2 | 15,2 | -11,4 | 3,8 |
| Fähigkeiten, Begabung | 57,2 | 64,0 | 57,8 | 70,4 | 57,1 | 12,6 | -13,3 | -0,7 |
| Eigener hoher Bildungsstand | 78,8 | 56,9 | 30,5 | 60,9 | 38,3 | 30,4 | -22,6 | 7,8 |
| Die richtigen Leute kennen | 45,8 | 54,8 | 48,2 | 65,2 | 48,8 | 17,0 | -16,4 | 0,6 |
| Politische Beziehungen | 20,2 | 21,9 | 12,2 | 35,2 | 19,8 | 23,0 | -15,4 | 7,6 |
| Reiche Eltern | 20,5 | 36,7 | 14,4 | 34,5 | 19,4 | 20,1 | -15,1 | 5,0 |
| Bildung der Eltern | 30,1 | 32,2 | 9,6 | 26,0 | 14,8 | 16,4 | -11,2 | 5,2 |
| Geschlecht | 14,2 | 16,1 | 9,3 | 16,6 | 11,7 | 7,3 | -4,9 | 2,4 |
| Politische Einstellung | 10,4 | 12,3 | 13,8 | 14,4 | 11,4 | 0,6 | -3,0 | -2,4 |
| Gebiet, Region | 6,9 | 9,6 | 7,0 | 6,4 | 11,0 | -0,6 | 4,6 | 4,0 |
| Ethnische Herkunft, Nationalität | 17,6 | 9,8 | 4,4 | 13,2 | 9,8 | 8,8 | -3,4 | 5,4 |
| Religion | 7,2 | 8,1 | 2,3 | 2,5 | 3,1 | 0,2 | 0,6 | 0,8 |

Quelle: ISSP, 1992, 1997, 1999.

* Australien, Deutschland (alte Bundesländer), Großbritannien, USA, Österreich, Italien, Norwegen, Schweden, Kanada.

** Deutschland (neue Bundesländer), Ungarn, Slowakei, Polen, Bulgarien, Russland, Slowenien

Erläuterung: Summe der Befragten, die den Faktor als „sehr wichtig“ und „unabdingbar“ bewerteten, in Prozent.

Bildung, Fähigkeiten und Lebensstandard in einen wechselseitigen Zusammenhang stehen, wurde aufgebrochen (Matějů et al., 1991).

Die Ansichten der Tschechen zur Beziehung zwischen Bildung und Erfolg im Leben haben sich im Zuge der Transformation deutlich verändert. Wie Studien des ISSP ⁽¹⁾ zeigen, glaubten 1992 weniger als 31 % aller Tschechen, dass Bildung für ein erfolgreiches Leben wichtig sei. 1997 war dieser „Lebenserfolg“-Faktor für fast 61 % der Befragten wichtig, sodass sich die Tschechische Republik mit einem Durchschnitt von 78,8 % den entwickelten Ländern annäherte ⁽²⁾. Zwischen 1997 und 1999 sank dieser Prozentsatz jedoch wieder (auf 37,7 %), was wahrscheinlich auf wachsende Probleme im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Umbruch und der Verlangsamung der bildungsabhängigen Lohndifferenzierung zurückzuführen ist.

Die Veränderungen in der wahrgenommenen Bedeutung der Bildung sind im Zusammenhang mit den Veränderungen in den Einstellungen der Bevölkerung in der Transformationsphase zu sehen. In der ersten Hälfte der 1990er Jahre (1992-97) neigten die Befragten dazu, in Erwartung schneller positiver Auswirkungen die Bedeutung zahlreicher Faktoren zu unterstreichen, während

später (1997-99) ein gegenläufiger Trend festzustellen war, der mit der Verlangsamung der Transformationsdynamik zusammenhing. Insgesamt war die Veränderung in den Einstellungen daher weniger ausgeprägt als es zu Beginn der Umbruchphase den Anschein hatte. Dennoch ist die Wertschätzung der Bildung stärker angestiegen als die aller anderen Faktoren, auch wenn sie im Vergleich mit entwickelten Ländern immer noch geringer ist.

Die zunehmende Bedeutung, die der Bildung nach 1989 beigemessen wird, spiegelt sich in den Tendenzen bei der Lohndifferenzierung wider. Die schnellen Veränderungen in den Löhnen und Gehältern in diesem Zeitraum schafften gute Voraussetzungen für eine Differenzierung der Einkommen. In dem relativ kurzen Zeitraum der ersten Hälfte der 1990er Jahre veränderten sich die Lohnunterschiede zwischen den verschiedenen Qualifikationsgruppen der Arbeitskräfte von Grund auf. An die Stelle der Einkommensnivellierung trat eine Vergütung, die sich nach Leistung, Verantwortung und Qualifikationen richtete. Während vor der Wende die durchschnittliche Vergütung von Fachkräften mit Hochschulabschluss knapp 1,5 mal höher war als die von Arbeitskräften mit Grundbildung, lag dieses Verhältnis 1996 bei 2,5 zu 1 und entsprach damit der

⁽¹⁾ ISSP - *International Social Survey programme*

⁽²⁾ Australien, Deutschland (alte Bundesländer), Großbritannien, USA, Österreich, Italien, Norwegen, Schweden, Kanada.



Bewertung von Faktoren, die für den Erfolg im Leben wichtig sind

Tabelle 2

| | Höchstes Niveau der abgeschlossenen Bildung (einschl. Studierende) | | | | |
|---|--|------------------|-----------------|----------------|--------|
| | Grundbildung | Sekundarbereich | Sekundarbereich | Tertiärbereich | Gesamt |
| | | II ohne Maturita | II mit Maturita | | |
| Ehrgeiz | 2,1 | 2,1 | 1,9 | 1,7 | 2,0 |
| Fähigkeit, hart zu arbeiten | 2,1 | 2,1 | 2,0 | 1,9 | 2,0 |
| Bestimmte Fähigkeiten oder Begabungen | 2,2 | 2,2 | 2,1 | 2,1 | 2,2 |
| Die richtigen Leute kennen | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,3 | 2,2 |
| Hoher Bildungsstand | 2,5 | 2,7 | 2,4 | 1,9 | 2,5 |
| Aus einer reichen Familie stammen | 2,7 | 2,9 | 3,0 | 3,1 | 3,0 |
| Eltern mit einem hohen Bildungsstand haben | 3,0 | 3,2 | 3,2 | 3,1 | 3,2 |
| Region, aus der eine Person stammt bzw. in der sie aufgewachsen ist | 3,3 | 3,3 | 3,3 | 3,4 | 3,3 |
| Politische Beziehungen | 3,2 | 3,4 | 3,3 | 3,5 | 3,3 |
| Geschlecht | 3,3 | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| Ethnische Herkunft oder Nationalität | 3,6 | 3,6 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| Politische Einstellung oder Überzeugung | 3,6 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| Religion | 4,2 | 4,3 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |

Quelle: Burda, V.; Festová, J.; Úlovcová, H.; Vojtěch, J. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění* (Einstellungen junger Menschen zu Bildung und Berufslaufbahn), NÚOV, 2003

Situation in europäischen Ländern mit entwickelter Marktwirtschaft.

Große Verschiebungen treten bei der Lohn-differenzierung aufgrund des Bildungsstands jetzt nicht mehr ein. Die bestehenden Unterschiede stellen jedoch vor allem für Jugendliche einen starken Bildungsanreiz dar und motivierten sie zum Erwerb eines möglichst hohen Qualifikationsniveaus in der Erstausbildung.

Aktuelle Einstellungen junger Menschen zur Bedeutung der Bildung für den Einzelnen

Im Rahmen einer Studie zu den Einstellungen zu Bildung und Berufslaufbahn wurde 2003 eine repräsentative Stichprobe junger Erwachsener im Alter zwischen 20 und 29 Jahren befragt (Burda et al., 2003).

Von 13 Faktoren maßen die Befragten – unabhängig von ihrem Bildungsstand – dem Ehrgeiz die größte Bedeutung bei. An zweiter Stelle stand die Fähigkeit, hart zu arbeiten. Nur Befragte mit einem Hochschulabschluss sahen den „eigenen hohen Bildungsstand“ als ebenso wichtig an. Bei den Befragten in anderen Qualifikationsstufen rangierte dieser Faktor erst an fünfter Stelle nach „Fähigkeiten und Begabung“ und „die richtigen Leute kennen“.

Auch wenn die Befragten die Bildung nicht als wichtigsten Faktor für den Lebenserfolg betrachteten⁽³⁾, stuften sie ihn in die obere Hälfte der Liste ein. Am wichtigsten sind für die meisten Befragten persönliche Qualitäten, Ehrgeiz und die Fähigkeit zu harter Arbeit, die eine wichtige Voraussetzung zur Nutzung der in der allgemeinen und beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen darstellen. Die Umfrage deutet auch auf eine positive Entwicklung hin, nämlich dass die von den Befragten als wichtig für den Lebenserfolg genannten Faktoren auch eigene Anstrengungen, u. a. in der Bildung, einschließen, nicht aber Faktoren wie z. B. die soziale Herkunft, Wohnsitzregion, Geschlecht, Nationalität, politische Einstellung oder Religionszugehörigkeit.

Die Gründe, warum die jungen Erwachsenen die Bildung nicht an die erste Stelle setzen, werden vielleicht klarer, wenn wir die Daten zur Arbeitslosigkeit und die Anforderungen der Arbeitgeber bezüglich des Bildungsstands ihrer Beschäftigten betrachten. Während die Arbeitslosigkeit sich mit steigendem Bildungsstand deutlich verringert, stellen die Arbeitgeber immer noch vorwiegend Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs ein. Hier unterscheidet sich die Tschechische Republik von den bisherigen EU-Mitgliedstaaten, denn die meisten Arbeitsplätze existieren in Tschechien

⁽³⁾ Die Befragten sollten die Bedeutung der 13 in der Tabelle aufgeführten Faktoren auf einer fünfstufigen Skala einordnen (1 = unabdingbar, 2 = sehr wichtig, 3 = wichtig, 4 = nicht sehr wichtig, 5 = überhaupt nicht wichtig). Eine mögliche Antwort war auch „Ich weiß nicht, kann es nicht entscheiden“. Die Analyse der Ergebnisse basiert auf der Ermittlung einer „Durchschnittsnote“ auf der fünfstufigen Skala. Die Tabelle zeigt die Durchschnittsbewertung jedes Faktors, aufgeschlüsselt nach Bildungsstand. Die niedrigsten Werte stehen für die höchste Bewertung der Wichtigkeit des jeweiligen Faktors.

Bewertung der Motivationsfaktoren zum Lernen ⁽⁴⁾

Tabelle 3

| Was junge Menschen zum Lernen motiviert | Höchstes Niveau der abgeschlossenen Bildung (einschl. Studierende) | | | | |
|--|--|---|--|----------------|--------|
| | Grundbildung | Sekundarbereich II ohne <i>Maturita</i> | Sekundarbereich II mit <i>Maturita</i> | Tertiärbereich | Gesamt |
| Wissensdurst | 2,4 | 2,4 | 2,2 | 2,1 | 2,3 |
| Eine interessante Arbeit bekommen | 1,6 | 1,6 | 1,5 | 1,4 | 1,5 |
| Die eigenen Begabungen und Fähigkeiten entwickeln | 2,2 | 2,1 | 1,9 | 1,8 | 2,0 |
| Einen Abschluss bzw. ein <i>Maturita</i> -Zeugnis erwerben | 1,8 | 1,8 | 1,7 | 1,8 | 1,8 |
| Berufliche Weiterentwicklung | 2,1 | 2,0 | 1,9 | 1,7 | 1,9 |
| Familiendition | 2,5 | 2,6 | 2,6 | 2,4 | 2,6 |
| Finanzieller Gewinn | 1,5 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 |
| Interesse an einem bestimmten Fachgebiet | 2,1 | 2,0 | 1,9 | 1,7 | 1,9 |

Quelle: Burda, V.; Festová, J.; Úlovcová, H.; Vojtěch, J. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění* [Einstellung junger Menschen zu Bildung und Berufslaufbahn], NÚOV, 2003

in der Industrie, und es besteht Bedarf an Arbeitskräften für manuelle Tätigkeiten. Insgesamt sind sich die Befragten bewusst, dass ein höherer Bildungsstand sie vor Arbeitslosigkeit schützen kann. Doch nur wer sehr ehrgeizig und bereit ist, hart zu arbeiten, wird erfolgreich sein und eine seiner Qualifikation entsprechende Position finden. Die Realität sieht so aus, dass viele Menschen eine Arbeit annehmen müssen, für die sie überqualifiziert sind.

Was aber motiviert junge Menschen dann dazu, einen hohen Bildungsabschluss anzustreben? In Tabelle 3 sind auf der Grundlage der genannten Untersuchung die wichtigsten Motivationsfaktoren aufgeführt.

Der wichtigste Faktor ist eindeutig, unabhängig vom Bildungsstand der Befragten, der finanzielle Gewinn. Mit geringem Abstand folgt der Faktor „interessante Arbeit“. Dieser Faktor wird eindeutig häufiger von Befragten mit höherem Bildungsstand genannt. Der am wenigsten wichtigste Motivationsfaktor ist die Familientradition, die für die jungen Menschen wahrscheinlich keine Bedeutung hat. Dem Wissensdurst wird ebenfalls wenig Bedeutung beigemessen, auch wenn er von Personen mit Hochschulbildung positiver bewertet wird. Junge Menschen mit Hochschulstudium sehen im Gegensatz zu ihren Altersgenossen der anderen Kategorien eindeutig auch andere Faktoren als wichtig an, z. B. die berufliche Weiterentwicklung und die Entwicklung der eigenen Begabungen und Fähigkeiten.

Veränderungen in der Struktur der Bildungswege

Das Streben nach einem hohen Bildungsabschluss ist eines der wesentlichsten Merkmale der jüngeren Generationen in der Tschechischen Republik. Dieses intensive Interesse führte nach 1989 zu einer Beschleunigung der Strukturveränderungen im Bildungswesen. Dazu gehören der Rückgang der beruflichen Bildungsgänge ohne *Maturita* (ISCED 3B) und die Förderung fachlich-technischer und beruflicher Bildungsgänge des Sekundarbereichs mit *Maturita*-Abschluss (ISCED 3A), die den Zugang zur Hochschule eröffnen. Die Eltern sind bereit, Schulgeld für ihre Kinder zu zahlen, ein Faktor, der zur Einrichtung privater Schulen des Sekundarbereichs II, die mit der *Maturita*-Prüfung abschließen, beigetragen hat.

Im Tertiärbereich besteht nach wie vor ein starker sozialer Druck zur Verringerung der Diskrepanz zwischen der Zahl der Bewerbungen und der Studienplätze. Eine wichtige Rolle spielen diesbezüglich die so genannten „Berufshochschulen“ (ISCED 5B). Seit Mitte der 1990er Jahre bieten sie einen Ersatz für das sich nur langsam entwickelnde Angebot an Bachelor-Studiengängen und haben tausenden junger Menschen eine auf die *Maturita* aufbauende Ausbildung ermöglicht. Diese Bildungsgänge haben sich stark entwickelt, obwohl die Berufshochschulen Studiengebühren verlangen. Zudem entstehen in letzter Zeit auch verstärkte private Hochschuleinrichtungen, was die Kapazitäten des Tertiärbereichs vergrößert. Die Entwicklung der Schülerzahlen in ISCED-3-Bildungsgängen ist in Abbildung 1 dargestellt.

⁽⁴⁾ Die Befragten bewerteten die Motivationsfaktoren auf einer vierstufigen Skala (1 = ja, auf jeden Fall, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 5 = überhaupt nicht). Die Tabelle zeigt die Durchschnittsbewertung jedes Faktors, aufgeschlüsselt nach Bildungsstand. Je geringer der Wert, desto mehr Bedeutung wird dem jeweiligen Faktor beigemessen.



Aus diesen Daten ist klar ersichtlich, dass der Anteil der Schüler in beruflichen Bildungsgängen ohne *Maturita* erheblich gesunken ist, während der Prozentsatz der Teilnehmer an beruflichen Bildungsgängen, die einen vollwertigen Abschluss des Sekundarbereichs II (mit *Maturita*) vermitteln, zugenommen hat. Der Prozentsatz der Schüler im allgemein bildenden Sekundarbereich II hat sich nach einem leichten Anstieg Mitte der 1990er Jahre auf unter 20 % eingependelt. Die Entscheidungen der jüngeren Generation sind offensichtlich sowohl durch die traditionellen Präferenzen der tschechischen Bevölkerung als auch durch die der Arbeitgeber und das allgemeine Streben nach einem höheren Bildungsabschluss, also mindestens der *Maturita*, geprägt. Die endgültige Entscheidung für einen Bildungsweg wird zudem von verschiedenen anderen Faktoren beeinflusst.

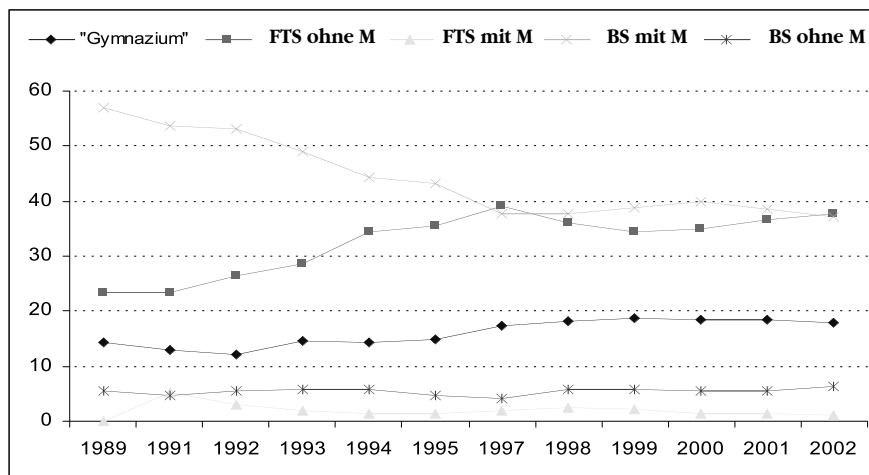
Der wichtigste Grund für die Wahl eines beruflichen Bildungsgangs ohne *Maturita* ist das Interesse am jeweiligen Fachgebiet (23 % aller Befragten), gefolgt von der Aussicht auf eine gute berufliche Stellung oder gute Bezahlung (11 bzw. 6 %). Andere genannte Gründe lassen sich zusammenfassen unter „Einsicht in unzureichende Fähigkeiten für einen *Maturita*-Bildungsabschluss“ (20 %) oder Nichtbestehen der einschlägigen Aufnahmeprüfung (10 %).

Insgesamt 67 % der Schüler in fachlich-technischen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II mit *Maturita*-Abschluss wählten diesen Weg, weil sie „eine *Maturita* haben wollten“. Damit wählten sie einen höheren Bildungsabschluss, der sowohl die Chancen auf eine bessere berufliche Stellung als auch den Hochschulzugang erleichtert. Andere Gründe sind das Interesse an einem speziellen Fachgebiet (40 %) und gute Berufsaussichten (31 %).

Für das *Gymnazium* entscheiden sich Schüler, die im Anschluss ein Hochschulstudium anstreben. Ihr Anteil ist in der Tschechischen Republik (mit Ausnahme von Prag) gering. Das liegt unter anderem daran, dass berufliche Bildung in der Tschechischen Republik traditionell ein hohes Ansehen genießt und berufliche Bildungsgänge mit *Maturita* als gleichwertig mit allgemein bildenden Bildungsgängen (z. B. am *Gymnazium*) gelten. Deshalb gehört die Tschechische Republik in Europa zu den Ländern mit dem höchsten Anteil an Jugendlichen in beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs.

Anteile der Schüler im ersten Jahr der verschiedenen ISCED-3-Bildungsgänge (in %)

Abbildung 1



Legende: FTS mit M = fachlich-technische Schulen mit *Maturita*

FTS ohne M = fachlich-technische Schulen ohne *Maturita*

BS mit M = berufliche Schulen mit *Maturita*

BS ohne M = berufliche Schulen ohne *Maturita*

Anmerkung: Das Jahr 1996 ist nicht enthalten, da die Daten wegen einer Systemanpassung nicht mit denen anderer Jahre vergleichbar sind.

Quelle: Vojtěch, J.; Festová, J. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a krajích a postavení mladých lidí na trhu práce 2002/03* [Die Entwicklung der Bildungs- und Bildungsgangsstruktur in der beruflichen Bildung im Sekundar- und Tertiärbereich in verschiedenen Regionen und die Position junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt], NÚOV, 2003.

Während das *Maturita*-Zeugnis allgemein bildender und beruflicher Schulen den Hochschulzugang eröffnet, bietet der in Bildungsgängen ohne *Maturita* erworbene berufliche Befähigungsnachweis diese Möglichkeit nicht. Absolventen können jedoch in einem zweijährigen „Aufbaukurs“ die *Maturita* erwerben und dann ein Studium aufnehmen. Theoretisch weist das Bildungssystem also eine große vertikale Durchlässigkeit auf. Allen Schülern, die die Pflichtschule erfolgreich absolviert haben, steht also unabhängig vom gewählten Bildungsgang der Weg zu einem Hochschulstudium offen. In der Praxis wird diese Möglichkeit jedoch aufgrund der Selektivität des Bildungssystems und seiner begrenzten Kapazitäten, insbesondere bei Bachelor- und Master-Studiengängen, nicht in vollem Umfang genutzt.

Bildungsabschlüsse und Wünsche von Eltern und Kindern

In der tschechischen Bevölkerung besteht eindeutig die Erwartung, dass die Kinder einen höheren Bildungsabschluss erwerben sollten als ihre Eltern. Das ergaben verschiedene Umfragen, bei denen die Angaben über den Bildungsstand der Befragten, ihrer Eltern und deren Erwartungen bezüglich der Bildungsabschlüsse ihrer Kinder


Beziehung zwischen dem Bildungsstand der Befragten und dem ihrer Eltern und Erwartungen für den Bildungsabschluss der eigenen Kinder

Tabelle 4

| Bildungsstand des Befragten | | | | | | | | |
|---|--------------|-----------------------------|-----------|-----------|------------------|----------|----------|------------|
| Bildungsstand der Eltern des Befragten | Grundbildung | Beruflicher Sekundarbereich | | Gymnasium | Berufshochschule | BACH | MAG | Gesamt |
| | | ohne M | mit M | | | | | |
| Grundbildung | 40 | 39 | 20 | 1 | 1 | 0 | 1 | 100 |
| Sekundarbereich II ohne <i>Maturita</i> | 12 | 47 | 34 | 3 | 1 | 1 | 2 | 100 |
| Sekundarbereich II mit <i>Maturita</i> | 9 | 17 | 54 | 11 | 1 | 1 | 7 | 100 |
| Tertiärbereich | 10 | 12 | 30 | 12 | 7 | 4 | 26 | 100 |
| Gesamt | 13 | 35 | 38 | 6 | 1 | 1 | 6 | 100 |

Beziehung zwischen dem Bildungsstand der Befragten und dem ihrer Eltern und Erwartungen für den Bildungsabschluss der eigenen Kinder

| Für das Kind der Befragten erwarteter Bildungsabschluss | | | | | | | | | | |
|---|--------------|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------------------------------|------------------|-----------|-----------|
| Bildungsstand des Befragten | Grundbildung | Beruflicher Sekundarbereich | | Gymnasium | | Gesamt | Kein Bildungsgang im Tertiärbereich | Berufshochschule | BACH | MAG |
| | | ohne M | mit M | 4-jährig | länger | | | | | |
| Grundbildung | 1 | 25 | 58 | 7 | 10 | 100 | 28 | 33 | 11 | 29 |
| Sekundarbereich II ohne <i>Maturita</i> | 0 | 11 | 68 | 11 | 10 | 100 | 29 | 35 | 14 | 22 |
| Sekundarbereich II mit <i>Maturita</i> | 0 | 2 | 66 | 13 | 19 | 100 | 8 | 23 | 19 | 50 |
| Tertiärbereich | 1 | 0 | 44 | 17 | 38 | 100 | 1 | 5 | 14 | 80 |
| Gesamt | 0 | 7 | 64 | 12 | 17 | 100 | 17 | 26 | 16 | 41 |

Quelle: Burda, V.; Festová, J.; Úlovcová, H.; Vojtěch, J. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění [Einstellungen junger Menschen zu Bildung und Berufslaufbahn]*. NÚOV, 2003

Anmerkung:

M = *Maturita*

BACH = Bachelor-Abschluss

MAG = Magister-Abschluss

verglichen wurden (z. B. Burda et al., 2003). Ein besonders starkes Interesse besteht an Bildungsabschlüssen des Tertiärbereichs. Nur knapp ein Drittel der Befragten, die einen Abschluss der Pflichtschule besitzen oder einen beruflichen Bildungsgang ohne *Maturita* absolviert haben und weniger als 10 % der Personen mit *Maturita* wären zufrieden, wenn ihre Kinder lediglich einen Abschluss des Sekundarbereichs erwerben würden. Alle anderen meinen, ihre Kinder sollten einen Abschluss des Tertiärbereichs erwerben (siehe die jeweils untersten Zeilen in den Tabellen 4).

Aus den vorliegenden Durchschnittswerten lassen sich die folgenden Erwartungen ableiten: Der Abschluss eines beruflichen Bildungsgangs ohne *Maturita* ist nur für 7 % der Bevölkerung als höchster Bildungsabschluss erstrebenswert; 29 % streben für ihre Kinder eine *Maturita* aus einem akademisch orientierten Bildungsgang an, der hauptsächlich auf ein Hochschulstudium vorbereitet, und 64 % wünschen sich eine berufliche *Maturita*. Wenn es nach den Wün-

schen der Eltern ginge, würden nur 20 % der Bevölkerung keinen tertiären Bildungsgang aufnehmen, über 40 % der Eltern möchten, dass ihre Kinder Bachelor-Studiengänge oder Berufshochschulen besuchen, ebenso viele wünschen sich, dass sie einen Master-Studiengang absolvieren.

Die Eltern in der Tschechischen Republik erwarten vom Bildungssystem Möglichkeiten, wie sie in vielen hoch entwickelten EU-Staaten geboten werden. Die Erwartungen sind höher gesteckt als die im nationalen bildungspolitischen Programm (Weißbuch) ⁽⁵⁾ formulierten Zielsetzungen, denen zufolge der Anteil der Studierenden im Tertiärbereich auf 50 % steigen soll, von denen die Hälfte ihren Bildungsweg mit einem Bachelorgrad abschließt.

Bildungsmobilität

Die Diskrepanz zwischen diesen Erwartungen und der Realität stellt sich nach einer Analyse zur Bildungsmobilität, die im Rahmen der SIALS ⁽⁶⁾-Umfrage durchgeführt

(5) Nationales Programm zur Entwicklung der Bildung (Weißbuch), Prag, Mo EYS, 2001.



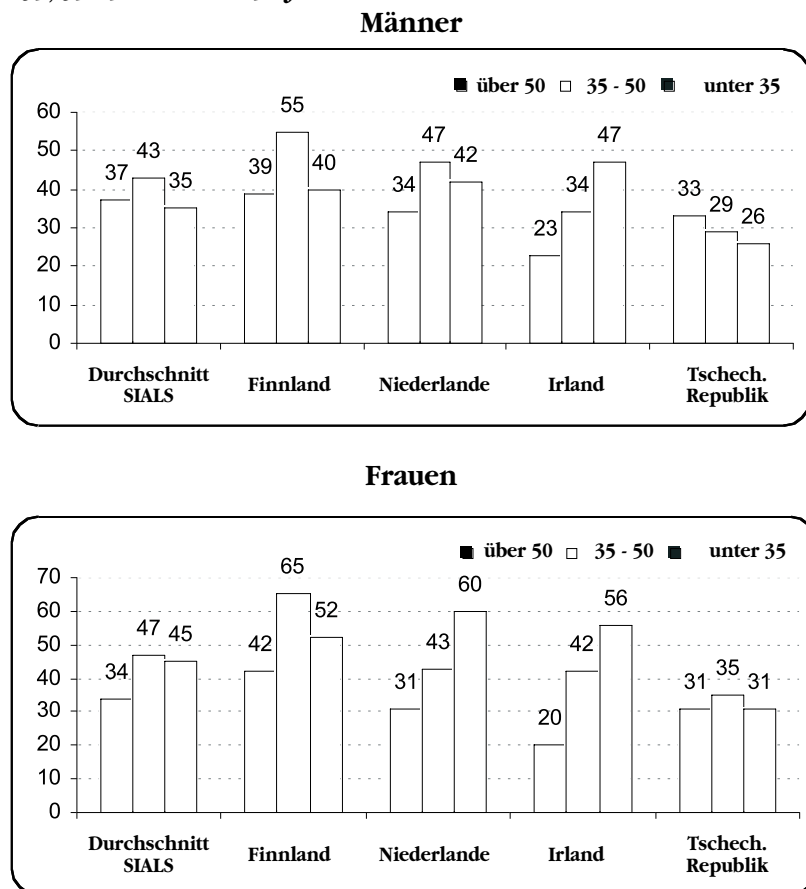
wurde, anders dar. Langfristig verringert sich bzw. stagniert in der Tschechischen Republik die Wahrscheinlichkeit, dass ein Sohn einen höheren Bildungsabschluss erreicht als sein Vater, bzw. dass eine Tochter einen höheren Bildungsabschluss erreicht als ihre Mutter. Das ergibt ein Vergleich der Bildungsmobilität in verschiedenen Altersgruppen. Die Tschechische Republik gehört zu den europäischen Ländern, in denen die Wahrscheinlichkeit der Bildungsmobilität in der jüngsten Generation (bis 35 Jahre) am geringsten ist. Während in den in der SIALS-Studie erfassten Ländern (siehe folgende Abbildung) durchschnittlich 35 % der Männer der jüngsten Generation einen höheren Bildungsabschluss erreichten als ihre Eltern, lag dieser Prozentsatz in der Tschechischen Republik nur bei 26 %. Kaum besser sehen die Daten bei den tschechischen Frauen in der Altersgruppe bis 35 Jahre aus, von denen nur 31 % einen höheren Bildungsabschluss hatten als ihre Mütter, während der Durchschnitt in den anderen Ländern bei 45 % lag.

Eine geringe Aufwärtsmobilität wirkt sich ungünstig auf die Effizienz der Nutzung des Humankapitals in verschiedenen Generationen und die Entwicklung von Begabungen aus, die nicht unbedingt vom kulturellen und bildungsbezogenen Hintergrund des Familienumfelds abhängen müssen.

Forschungsarbeiten aus den Jahren 1996 und 1997 (Průša, Průšová, 1997) haben gezeigt, dass der wichtigste Einflussfaktor auf den von Kindern erreichten Bildungsabschluss der Bildungsstand ihrer Eltern ist (er erklärt 27 % der diesbezüglichen Unterschiede). Gleichzeitig wird der Einfluss anderer (kultureller, wirtschaftlicher) Faktoren durch den Bildungsstand der Eltern verringert. Das bestätigt, dass der Bildungsweg der Kinder in hohem Maß von ihrem familiären Hintergrund abhängt (?). Für Kinder aus der obersten Gruppe liegt die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium zu absolvieren, zwanzigmal höher als für Kinder der untersten Gruppe. Finanzielle Erwägungen sind nicht das größte Hindernis für den Hochschulzugang. Das zeigt sich daran, dass zwar in der Gruppe der Kinder in tertiären Bildungsgängen Familien mit sehr unterschiedlichem Bildungsstand vertreten sind, dass aber innerhalb dieser nach Bildungsstand unterschiedenen Gruppen das Familieneinkommen keine wesentliche Rolle spielt.

Bildungsmobilität in den Altersgruppen bis 35, 35 - 50 und über 50 Jahre

Abbildung 2



Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick, 2000

Die schwache intergenerationelle Bildungsmobilität liegt in der Konzeption des tschechischen Bildungssystems auf allen Ebenen begründet. Das Schulsystem tendiert eher dazu, Ungleichheiten für Kinder mit weniger kultiviertem und gebildetem Hintergrund zu reproduzieren statt sie auszugleichen. Zu den Gründen gehören die Zulassungsverfahren in Sekundarschulen und Hochschulen und die Ausrichtung des Unterrichts auf eine einseitige Vermittlung enzyklopädischen Wissens. Dies erfordert mehr Beschäftigung mit dem Lernen zuhause und begünstigt Kinder aus gebildeten und kultivierteren Familien. Die TIMSS-Studie (*) hat gezeigt, dass die Testergebnisse schon bei dreizehnjährigen Kindern weitgehend mit dem Bildungsstand ihrer Eltern zu erklären sind (?). Die starke Selektivität des tschechischen Bildungssystems wird durch die mangelnden Kapazitäten im Hochschulbereich verstärkt. Alle diese Faktoren verschärfen den Wettbewerb zu Ungunsten der Kinder aus weniger gebildeten Familien.

(*) *International adult literacy survey*, 1998 (Zweite internationale Studie zu den Grundfertigkeiten von Erwachsenen).

(?) In der Studie wurden die Familien anhand wesentlicher Faktoren in sechs Kategorien eingeteilt: statische Arbeiterfamilie, ehrgeizige Arbeiterfamilie, nicht entwickelte Mittelstandsfamilie, stabile Mittelstandsfamilie, Unternehmerfamilie, Akademikerfamilie.

(*) TIMSS - Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie.

(?) Dies erklärt 38 % der Varianz. In den EU-Staaten bewegt sich die Schwankungsbreite zwischen 20 und 30 %.



Was ist wichtig für die Berufschancen?

Tabelle 5

| | Weiterbildung und Praxis wichtiger | Beide gleich wichtig | Schule wichtiger |
|---------------------------------|------------------------------------|----------------------|------------------|
| Frankreich | 64,26 | 31,08 | 4,65 |
| Italien | 56,72 | 31,30 | 11,97 |
| Schweden | 55,95 | 35,72 | 8,32 |
| Slowenien | 52,44 | 37,97 | 9,59 |
| Norwegen | 51,40 | 38,45 | 10,16 |
| Deutschland (alte Bundesländer) | 50,98 | 38,16 | 10,86 |
| Deutschland (neue Bundesländer) | 47,13 | 42,15 | 10,73 |
| Zypern | 40,89 | 47,70 | 11,41 |
| Spanien | 32,49 | 51,89 | 15,62 |
| Portugal | 32,38 | 50,92 | 16,70 |
| Ungarn | 28,30 | 59,00 | 12,70 |
| Tschechische Republik | 24,07 | 49,25 | 26,68 |

Quelle: International social survey programme (ISSP), 1997

Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung

Angesichts der geringen intergenerationalen Mobilität und des eingeschränkten Zugangs zur Hochschulbildung könnte man ein starkes Interesse an beruflicher Weiterbildung erwarten. Die Beteiligungsquote an der Weiterbildung ist in der Tschechischen Republik jedoch relativ gering (etwa 27 %). Sie liegt höher als in anderen Ländern Mittel- und Osteuropas (in Ungarn beträgt sie 18 %, in Polen 14 %), aber nur halb so hoch wie in einigen anderen Mitgliedstaaten (z. B. 55 % in Finnland, 42 % in Deutschland)⁽¹⁰⁾. Wie in anderen Ländern auch besteht ein Zusammenhang zwischen dem Interesse an Weiterbildung und der eigenen Bildung. Die Unterschiede sind in der Tschechischen Republik jedoch stärker ausgeprägt: Die am niedrigsten qualifizierten Personen (Abschluss des Sekundarbereichs I), die am Arbeitsmarkt die größten Schwierigkeiten haben, zeigen viel weniger Interesse an Bildung als in anderen EU-Ländern.

Die Bereitschaft, sich beruflich weiterzubilden, zeigt sich auch darin, wie wichtig die Befragten das einschätzen, was sie in der Schule gelernt und was sie sich in der beruflichen Praxis und Weiterbildung angeeignet haben. Wie Forschungsergebnisse (SIALS, 1998) zeigen, bewerten die Tschechen in Weiterbildung und Praxis erworbene Kompetenzen als gleich wichtig wie in der Schule erworbenes Wissen. Für die Arbeitskräfte in der EU ist jedoch Weiterbildung nützlicher als das Schulwissen. In der ISSP-Studie gaben etwa 27 % aller tschechi-

schen Befragten – der höchste Anteil in allen teilnehmenden Ländern – an, die Kenntnisse aus Schule und Erstausbildung seien wichtiger als das, was sie in der Praxis und in Weiterbildungsmaßnahmen gelernt hätten. Das lässt darauf schließen, dass die Tschechen im Gegensatz zu anderen Nationen den Nutzen der Weiterbildung als weniger wichtig einschätzen.

Die Tatsache, dass Schule und Erstausbildung für die berufliche Laufbahn als wichtiger angesehen werde als Weiterbildung, zeigt sich auch in den Einstellungen junger Menschen zu berufsbegleitenden Bildungsmaßnahmen. Umfragen bei jungen Arbeitnehmern (Burda et al., 2003) haben gezeigt, dass die Bedeutung der Weiterbildung für die berufliche Leistung zwar allgemein anerkannt wird (über die Hälfte der Befragten waren dieser Meinung), aber nur ein bescheidener Anteil der Arbeitnehmer tatsächlich daran teilnehmen. Drei Viertel der jungen Erwerbsbevölkerung beteiligen sich nicht oder nur sporadisch an Weiterbildungsmaßnahmen. Die restlichen 25 % verbringen weniger als 12 Stunden jährlich mit Weiterbildungsaktivitäten – also nicht einmal eine Stunde pro Monat.

Die persönliche Motivation zur Weiterbildung ist gering: Zwei Drittel der jungen Arbeitnehmer, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, tun dies auf Veranlassung des Arbeitgebers. Die passive Einstellung zum Weiterlernen und zur Verbesserung von Kenntnissen und Kompetenzen zeigt sich in den Antworten, mit denen die Nichtbeteiligung begründet wird. Ein großer

⁽¹⁰⁾ Quelle: Bildung auf einen Blick, OECD, 2002 - Daten aus dem *International Adult Literacy Survey 1994 - 98*.


**Bewertung der Bedeutung der Weiterbildung für die Arbeitsleistung /
Einstellungen junger Erwerbspersonen nach Bildungsstand**
Tabelle 6

| Für die Arbeitsleistung ist Weiterbildung: | Bildungsstufe | | | |
|---|---------------|---|--|----------------|
| | Grundbildung | Sekundarbereich II ohne <i>Maturita</i> | Sekundarbereich II mit <i>Maturita</i> | Tertiärbereich |
| auf jeden Fall wichtig | 41,5 | 8,9 | 26,7 | 48,6 |
| eher wichtig | 41,5 | 31,3 | 38,8 | 41,6 |
| eher unwichtig | 33 | 44,3 | 26,1 | 9,7 |
| keinesfalls wichtig | 25,4 | 15,5 | 8,4 | 9,7 |

Anmerkung: Angesichts der niedrigen Zahlen wurden die positiven Antworten für die Bildungsstufe „Grundbildung“ und die negativen Antworten für die Stufe „Tertiärbereich“ zusammengefasst.

Teil der jungen Menschen hält Weiterbildung nicht für notwendig (fast 13 % der Personen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs und über 32 % der Befragten mit Berufsbildungsabschluss) oder geben als Grund an, ihnen sei die Möglichkeit nicht angeboten worden (41 % Hochschulabsolventen und 51 % der Befragten mit Abschluss der Grundbildung). Bei Personen mit höherem Bildungsstand ist die Motivation stärker, teilweise sind auch Frauen stärker motiviert als Männer. Bevölkerungsgruppen mit höherem Bildungsstand nehmen häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil und verwenden auch mehr Zeit dafür. Dies verschärft vermutlich die Unterschiede zwischen den Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichem Bildungsstand. Außerdem bestätigt es wohl die Feststellung, dass gerade bei denjenigen, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten für ausreichend halten, ein besonderer Weiterbildungsbedarf besteht.

Schlussfolgerungen

Die Einstellungen der tschechischen Bevölkerung zur Bildung scheinen sehr positiv zu sein, auch wenn sie unterdurchschnittlich häufig als Faktor angesehen wird, der zum Lebenserfolg beiträgt. Das zeigt auch die deutliche Steigerung der Beteiligungsquote an der Erstausbildung Anfang der 1990er Jahre – trotz der begrenzten Kapazitäten des Tertiärbereichs – und die veränderte Struktur der Bildungswege. Jugendliche bevorzugen eindeutig Bildungsgänge des Sekundarbereichs mit *Maturita*-Abschluss (ISCED 3A), die den Übergang

in den Tertiärbereich ermöglichen, gegenüber beruflichen Bildungsgängen ohne *Maturita* (ISCED 3B).

Zudem überschätzt die tschechische Bevölkerung den Wert der Erstausbildung und ihre Bedeutung für die Beschäftigungschancen und unterschätzt die Weiterbildung. Das belegen die geringe individuelle Motivation und die geringe Beteiligungsquote in der Weiterbildung. Einer der Gründe liegt darin, dass die Arbeitgeber Befähigungsnachweise aus der Weiterbildung nicht als gleichwertig mit Abschlüssen aus der Erstausbildung anerkennen, was das Prestige der Weiterbildung schmälert. Die tschechische Bildungspolitik steht vor der großen Aufgabe, die Qualität des lebenslangen Lernens und die Beteiligungsquote an entsprechenden Maßnahmen zu steigern und eine Verbindung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung zu schaffen.

Das tschechische Bildungssystem ist sehr selektiv, was sich an der geringen intergenerationalen Bildungsmobilität und dem nachweislichen Einfluss des sozialen Status der Herkunftsfamilie auf die Schullaufbahn zeigt. Die Eltern setzen hohe Erwartungen in die Bildung ihrer Kinder, die einen höheren Bildungsabschluss erreichen sollen als sie selbst. Damit diese Erwartungen sich erfüllen können, muss vor allem der Tertiärbereich erheblich ausgebaut werden. Außerdem sind verschiedene qualitative Maßnahmen erforderlich, um Hindernisse abzubauen, die einem gleichberechtigten Zugang zur Bildung entgegenstehen.



Bibliografie

Burda, V. et al. Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění [Einstellungen junger Menschen zu Bildung und Berufslaufbahn]. *Projekt programu LS Výzkum pro státní správu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2003

Burdová, P.; Matějů, P. Bariéry rozvoje lidských zdrojů v České republice [Hindernisse bei der Entwicklung der Humanressourcen in der Tschechischen Republik]. In: *Podkladové studie k projektu Strategie rozvoje lidských zdrojů*. Praha: Národní vzdělávací fond, 2001

Czesaná, V.; Kofroňová, O. et al. *Nároky na vzdělávání a zaměstnatelnost české pracovní síly v souvislosti s integrací ČR do ekonomických a sociálních struktur EU* [Anforderungen an die Bildung und Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte im Zusammenhang mit der Integration der TR in die wirtschaftliche und soziale Struktur der EU]. Praha: NVF, 2003, S. 113

Czesaná, V.; Kofroňová, O. et al. *Vzdělanostní a kvalifikační úroveň pracovní síly* [Qualifikationsniveau und Bildungsstand der Arbeitskräfte]. Praha, NVF, 2003, S. 115

ISSP (International Social Survey Programme): Sociální nerovnosti II, 1992; Pracovní orientace, 1997; Sociální nerovnosti a spravedlnost III, 1999

Kofroňová, O.; Vojtěch, J. *Analýza vzdělávacích programů z hlediska zaměstnatelnosti absolventů. Pracovní texty projektu 'Uplatnění absolventů škol: analýza a výhled'* [Eine Analyse des Lehrplans beruflicher Erstausbildungsgänge unter dem Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen]. Praha, ÚIV, VÚOŠ, CSVŠ, 2000, S. 67

Kofroňová, O.; Stretti, M.; Vojtěch, J. *Počáteční odborné vzdělávání v rámci celoživotního učení*

[Berufliche Erstausbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens]. Syntetická studie. Praha, VÚOŠ, 1998, S. 36

Lidské zdroje v České republice [Humanressourcen in der Tschechischen Republik 1999] / Národní vzdělávací fond, Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha: 1999

Matějů, P.; Kreidl, M. Rekonstrukce sociálního statusu [Wiederaufbau des sozialen Status]. In: *Pracovní texty Sociologického ústavu AV ČR*, 7/1991

Matějů, P.; Tuček, M.; Rezler, L. Rodina '89 Zdroje vzdělanostních nerovností [Familie '89 Ursachen bildungsbezogener Ungleichheiten]. In: *Pracovní texty Sociologického ústavu AV ČR*, 7/1991

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) [Nationales Programm zur Entwicklung der Bildung - Weißbuch]. Praha: MŠMT, 2001

Průša, M.; Průšová, P. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání* [Einstellungen junger Menschen zur Bildung]. Praha: Středisko vzdělávací politiky, 1997

Večerník, J. et al. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989 - 1998* [Bericht zur Entwicklung der tschechischen Gesellschaft 1989 - 1998]. Praha: Academia, 1998

Vojtěch, J.; Festová, J. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce 2002/03* [Die Entwicklung der Bildungs- und Bildungsgangsstruktur in der beruflichen Bildung im Sekundar- und Tertiärbereich in der TR und in verschiedenen Regionen und die Position junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt 2002/03]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2003

Schlagwörter

Level of education,
vocational education,
continuing education,
motivation,
attitude,
education participation rate



Reaktion auf das nachlassende Interesse an beruflicher Bildung in Slowenien



Ivan Svetlik
 Professor für die
 Fachbereiche
 Beschäftigung,
 Bildung und
 Humanressourcen-
 Management an der
 Universität Ljubljana.

Historischer Überblick

Bis 1918 verlief die Entwicklung der beruflichen Bildung in Slowenien parallel zu Österreich, da die meisten slowenischen Gebiete zur österreichisch-ungarischen Monarchie gehörten. Vor nicht allzu langer Zeit erzählten einem ältere Leute noch, wie ihre Großväter entweder von den Eltern auf den auf Selbstversorgung ausgerichteten Bauernhöfen, auf denen sie geboren waren, oder aber von Handwerksmeistern in deren Werkstatt ausgebildet wurden. Die Ausbildungsmöglichkeiten in Schulen waren ziemlich begrenzt. Wer es zu etwas bringen wollte, musste sich auf Wanderschaft begeben und ein paar Jahre lang bei verschiedenen Handwerkern arbeiten, bevor er seinen eigenen Betrieb eröffnen und selbst Meister werden konnte. Die Zahlen der Auszubildenden lassen sich anhand der Zahlen der Arbeiter in Industrie und Handwerk in den beiden wichtigsten slowenischen Regionen Kranjska und Süd-Štajerska in den Jahren 1825 und 1912 schätzen (siehe Tabelle 1).

Zwischen den beiden Weltkriegen, als die meisten slowenischen Gebiete zum ersten jugoslawischen Staat gehörten, wurde die berufliche Bildung sowohl am Arbeitsplatz als auch in beruflichen Vollzeitschulen erworben (hauptsächlich in den Bereichen Handel, Landwirtschaft und Handwerk). Die Zahl der jugendlichen Auszubildenden war ziemlich gering. 1931 waren 61 % der Erwerbsbevölkerung Landwirte (Kramberger, 1999, S. 55, 160), die ihre Kinder nur selten nach der allgemein bildenden Pflichtschule noch auf eine Berufsschule schickten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg blieb Slowenien eine der Teilrepubliken Jugoslawiens. Vor

1990 beeinflussten zwei wesentliche Faktoren die berufliche Bildung: Zum einen die rasche Industrialisierung, erkennbar am Anteil der Erwerbsbevölkerung im Sektor Landwirtschaft, der von 61 % im Jahr 1931 auf 26 % im Jahr 1971 und 15 % im Jahr 1991 fiel, zum anderen das kommunistische Regime, das darauf abzielte, Regulierung durch den Markt in allen Bereichen einschließlich Beschäftigung und Ausbildung durch Planwirtschaft zu ersetzen.

Nach Tome (1998) dauerte die erste Entwicklungsphase nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Ende der 1960er Jahre. Zunächst wurde das alte duale System beibehalten, in dem die Auszubildenden zwei Tage pro Woche zur Schule gingen und vier Tage bei ihrem Arbeitgeber arbeiteten. Staatliche Stellen legten die Normen fest und regelten die Aufgaben von Lehrlingen, Schulen und Arbeitgebern. So erhielten die Lehrlinge beispielsweise einen bescheidenen Lohn, und ihre Arbeitgeber mussten sie nach dem erfolgreichen Abschluss der Lehre zumindest eine gewisse Zeitlang weiterbeschäftigen. Die Kammern übernahmen die Organisation der einschlägigen Prüfungen. Allmählich jedoch fand die Ausbildung immer häufiger in den Werkstätten der Schulen und seltener beim Arbeitgeber statt. Anstelle der Ausbildung am Arbeitsplatz wurde 1968 ein Praktikum eingeführt, um den Übergang von der Schule zum Arbeitsplatz zu erleichtern.

In der 1970er Jahren setzte sich die Entwicklung hin zur schulisch orientierten Ausbildung fort. Es zeigte sich eine Tendenz zur Vereinheitlichung der Sekundarbildung: In der beruflichen Bildung wurde mehr Allgemeinwissen vermittelt. Zugleich zielten die allgemeinen Bildungsgänge ebenfalls auf

Der Artikel vermittelt einen Überblick über die wichtigsten Aspekte der Entwicklung beruflicher Bildung in Slowenien während der Übergangszeit. Er zeigt, wie das duale System nach und nach durch ein schulbasiertes System ersetzt wurde, und welche Schwierigkeiten nun mit seiner Neueinführung verbunden sind. Er stellt auch fest, dass sich bei der jüngeren Generation trotz der durch den EU-Beitritt beeinflussten Modernisierung der Berufsbildung eine Abkehr von dieser hin zur allgemeinen Bildung feststellen lässt, die den Weg zur Hochschulbildung und zu größerer sozialer Mobilität ebnet. Dieser Trend lässt sich mit verschiedenen Faktoren wie der Wertschätzung von Arbeit, dem Wachstum des Dienstleistungssektors, dem Bevölkerungsschwund und dem Schulnetz erklären. Die berufliche Bildung muss sich durch weitere Modernisierung, mehr Übergangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung, ein verstärktes Informations- und Beratungsangebot und eine stärkere Öffnung für Erwachsene und Migranten diesem Wandel stellen.



Zahl der Arbeiter in Industrie und Handwerk in den Regionen Kranjska und Süd-Štajerska in den Jahren 1825 und 1912 **Tabelle 1**

| Regionen | 1825 | 1912 |
|---------------|--------|--------|
| Kranjska | 6 633 | 36 230 |
| Süd-Štajerska | 22 702 | 42 333 |

Quelle: Šorn, 1974

Verteilung der Erwerbsbevölkerung in Slowenien nach Wirtschaftssektoren im Zeitraum 1931 - 2000, in % **Tabelle 2**

| | 1931 | 1971 | 1991 | 2000 |
|------------------|------|------|------|------|
| Landwirtschaft | 61 | 26 | 15 | 11 |
| Industrie | 21 | 34 | 45 | 38 |
| Dienstleistungen | 18 | 40 | 40 | 51 |

Quelle für 1931 und 1971: Kramberger, 1999, S. 160

Quelle für 1991 und 2000: Ignjatović, 2002, S. 180

den Erwerb spezifischer Qualifikationen ab, um den Übergang in den Beruf und nicht nur in die weiterführende Bildung zu erleichtern. Von den Jugendlichen wurde erwartet, dass sie früher in das Berufsleben eintraten und dass sie später wieder zur Schule gingen. Als in den 1980er Jahren die sogenannte laufbahnorientierte Berufsbildung eingeführt wurde, unterstrichen die Reformer erneut die Bedeutung der Ausbildung im realen Arbeitsumfeld. Dieser Ansatz wurde jedoch nicht umgesetzt, da die schulisch orientierte Ausbildung keine ausreichenden Grundlagen für die praktische Ausbildung vermittelte und da die staatlichen Betriebe immer tiefer in die Krise gerieten und wirtschaftlich nicht mehr in der Lage waren, Ausbildungsplätze bereitzustellen. Zudem waren kleine Privatunternehmen und Handwerker nicht zur Ausbildung berechtigt. Die berufliche Bildung wurde stärker als je zuvor schulisch ausgerichtet und vom Arbeitsumfeld losgelöst. Dennoch zielte die Politik darauf ab, 70 % der jungen Menschen in den beruflichen Schulen zu halten (Tome, 1998).

Die vereinheitlichte Sekundarbildung wurde von verschiedenen Seiten kritisiert. Es hieß, aufgrund der Abschaffung der allgemein bildenden Sekundarschule (*Gimnazija*) habe die Qualität der Allgemeinbildung nachgelassen. Die Schüler seien nicht ausreichend auf die weiterführende Ausbildung an einer Universität vorbereitet. Gleichzeitig waren auch die Arbeitgeber unzufrieden mit dem Kenntnisstand der Absolventen von Sekundarschulen. Eine Individualerhebung in verschiedenen Beschäftigungszweigen zur Zahl der Befragten, die

einschlägige Qualifizierungsprogramme abgeschlossen hatten, ergab einen Rückgang von 38,8 % im Jahr 1981 auf 34,8 % im Jahr 1991 (Kramberger, 1999, S. 63). Diese Zahlen sind ein Hinweis auf die mangelnde Übereinstimmung zwischen beruflicher Qualifikation und Arbeitsplatzanforderungen. Aufgrund dieser Defizite wurden Ende der 1980er Jahre nach und nach die *Gimnazija* und die duale Berufsbildung wieder eingeführt, die sich am Bedarf kleiner Privatunternehmen orientierte. So sah die Berufsbildung aus, als Slowenien 1991 unabhängig wurde.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass sich die berufliche Bildung in den 45 Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg tendenziell vom dualen System weg entwickelte, in dem die privaten Arbeitgeber eine wichtige Rolle gespielt hatten. Dies war verständlich, da der Privatsektor der kleinen Produzenten durch die Konfiszierung des Privateigentums, durch administrative Hindernisse für das private Unternehmertum und durch die Ausdehnung der staatseigenen Industrie an den Rand gedrängt wurde. In den neuen Industriebetrieben wurden relativ einfache Produktionstechniken angewandt, für die hauptsächlich ungelernte oder angelehrte Arbeitskräfte und nur wenig Ausbildung erforderlich waren. Es wurde der Eindruck erweckt, dass die begrenzten Qualifikationen, die für diese einfachen industriellen Tätigkeiten erforderlich waren, entweder in Schulwerkstätten oder bei der Einstellung am Arbeitsplatz erworben werden könnten. Außerdem war die schulisch orientierte Berufsbildung leichter zu organisieren und zu pla-



nen und sowohl für den Staat als auch für die Unternehmen billiger als die duale Ausbildung.

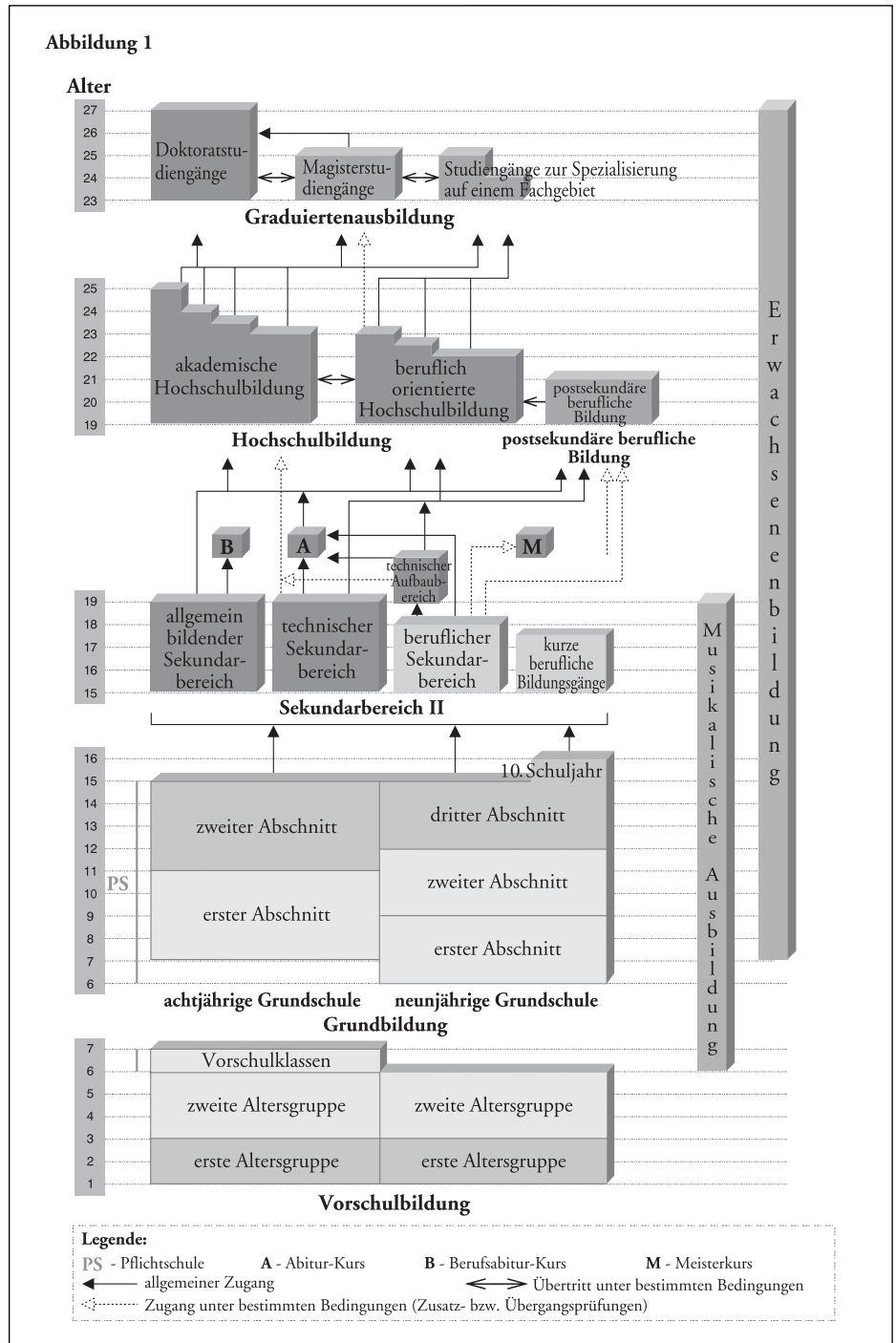
Die berufliche Bildung in der Transformationsphase

Umgestaltung durch gesetzliche Maßnahmen

In den ersten Jahren der Transformation wurden allgemeine und berufliche Bildung wieder deutlicher unterschieden. Diese Entwicklung wurde schließlich 1996 mit dem neuen Bildungsgesetz (www.mszs.si/eng/) kodifiziert. Hauptmerkmale des neu eingeführten Systems sind ein hohes Maß an Zentralisierung und ein größeres Angebot an Bildungswegen. Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass es jetzt einerseits die allgemein bildenden *Gimnazija* gibt, die die Schüler auf ein Universitätsstudium vorbereiten, und andererseits das duale System, das für die verschiedenen in kleinen Werkstätten und in der Industrie benötigten Berufe ausbildet. Außerdem kann man berufliche *Gimnazija*, technische Schulen und die schulisch orientierte berufliche Bildung besuchen. Nach vier Jahren Sekundarbildung ist es zudem möglich, eine weiterführende Ausbildung an den neuen Fachhochschulen anzuschließen (*The Education*, 2000). Dies mag in einem kleinen Land, in dem die Jahrgangskohorte der jungen Menschen vor zwei Jahrzehnten mehr als 30 000 Personen betrug, aber inzwischen auf weniger als 20 000 zurückgegangen ist (SO, 2003), als eine Überfülle an Angeboten erscheinen.

Besonderer Wert wird auf das partnerschaftliche duale System gelegt, das schon vor Ende der 1980er Jahre sein Comeback erlebte. Dies geschah aus drei miteinander zusammenhängenden Gründen:

- aufgrund des starken Einflusses der deutschen und österreichischen Bildungstradition;
- aufgrund der positiven Erinnerungen an das früher und in der ersten Phase nach dem Zweiten Weltkrieg vorhandene duale System;
- aufgrund des zunehmenden Einflusses des Privatsektors, d. h. insbesondere der kleinen Unternehmer und Handwerker, die über ihre Handwerkskammern die Wiedereinführung forderten.



Mit der Curricularreform wurde 1996 begonnen (*Izbodišča...*, 1996). Ziel war die Modernisierung der Lehrprogramme einschließlich der Einführung moderner Lehrmethoden und einer besseren Anpassung an den Bedarf des Arbeitsmarktes. Leider aber änderte sich in der Berufsbildung nicht viel. Die Reform konsolidierte nur die „doppelte Dualität“ der beruflichen Bildung, d. h., dass duale Ausbildungsgänge, bei denen Ausbildung beim Arbeitgeber mit Unterricht in der Schule kombiniert wurde, neben schulisch orientierten Ausbildungsgängen bestanden, bei denen der Schwer-



punkt auf schulischem Unterricht lag und die praktische Ausbildung in Schulwerkstätten stattfand. Das Modell für beide Ausbildungstypen ist sehr stark von den Befürwortern der Allgemeinbildung beeinflusst, mit der Folge, dass in den dualen beruflichen Bildungsgängen etwa 18 % der Zeit den so genannten allgemein bildenden Fächern und etwa 15 % dem berufskundlichen Unterricht gewidmet ist. In den schulisch orientierten Ausbildungsgängen liegen die entsprechenden Zahlen bei 29 % bzw. 28 % (Mavsar, 1998; *Izbodišča...*, 1996). Kritiker der beruflichen Schulen werfen ihnen vor, sie seien eine Art *Gimnazija* auf niedrigerem Niveau, die zudem eine eher schmalbrüstige berufliche Bildung vermittelten. Außerdem haben sich die Lehrmethoden kaum geändert.

Die europäische Dimension

Slowenien bewarb sich Mitte der 1990er Jahre um die Mitgliedschaft in der Europäischen Union. Dies erforderte bestimmte wirtschaftliche, soziale und politische Anpassungen. Daher zielte ein wichtiger Teil von zwei 1998 auf den Weg gebrachten PHARE-Programmen (PHARE MOCCA, 2000) darauf ab, die berufliche Bildung und die Erwachsenenbildung zu evaluieren und weiter zu entwickeln. Eine von verschiedenen slowenischen und ausländischen Experten durchgeführte und von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung geleitete kritische Bewertung der beruflichen Bildung gelangte zu den folgenden Ergebnissen:

□ In Slowenien waren Bildung und Ausbildung, einschließlich der beruflichen Bildung, zu stark zentralisiert und zu sehr auf nationaler Ebene bis ins Einzelne geregelt. Die berufliche Bildung war nur unzureichend auf den Bedarf der Arbeitgeber ausgerichtet, die entsprechende Anpassung dauerte zu lange.

□ Die Berufsbildungsgänge waren nach wie vor sehr traditionell angelegt und setzten sich aus drei Blöcken zusammen: aus allgemein bildenden Fächern wie Mathematik, Physik, Fremdsprachen und Muttersprache, Geschichte und Geografie; berufskundlichen Fächern, die Kenntnisse auf bestimmten beruflichen Gebieten vermittelten, und der praktischen Ausbildung in Schulwerkstätten und/oder beim Arbeitgeber. Diese Blöcke waren untereinander nur unzureichend verbunden. Lehrplanaufbau und

Frontalunterricht konnten die erforderliche Wissensintegration bzw. die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und beruflichen Kompetenzen wie z. B. Problemlösefähigkeit, Kommunikation und Lernfertigkeiten nicht vermitteln. Damit blieb die Lernmotivation gering.

□ Die Berufsbildungsgänge waren primär für junge Menschen und nicht für Erwachsene konzipiert, die es sich nur selten leisten können, drei oder mehr Jahre lang ohne Unterbrechung zur Schule zu gehen. Zudem wurden außerhalb der formalen Bildung erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten weder öffentlich noch in den Schulen anerkannt.

□ Obwohl die dualen und die schulisch orientierten Ausbildungsgänge zum selben beruflichen Abschluss führten, erwarben die jeweiligen Teilnehmer unterschiedliche Kenntnisse und Kompetenzen.

Als unmittelbares Ergebnis der Evaluierung der beruflichen Bildung richtete das Ministerium für Arbeit, Familie und soziale Angelegenheiten eine Expertengruppe ein, die das Gesetz über nationale berufliche Qualifikationen erarbeitete (*Zakon...*, 2003), das im Herbst 2000 vom Parlament verabschiedet wurde. Zweck dieses Gesetzes ist es, Verfahren festzulegen, durch die nationale berufliche Normen entwickelt und überprüft und insbesondere informell und nicht formal erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten von Personen, die diesen Normen entsprechen, offiziell anerkannt werden. Die nationalen beruflichen Normen dienen darüber hinaus als Grundlage für die Erstellung von Programmen für Berufsbildungsgänge. Künftig sind zum Erwerb derselben Qualifikation zwei Wege möglich: der formale Bildungsweg in der Schule oder im dualen System oder die Zertifizierung vorhandener Kenntnisse. Da Berufsbildungsgänge in der Regel auf mehr als einer beruflichen Norm aufbauen, können bestimmte öffentlich anerkannte Qualifikationen, die Personen in ihren Bildungsgang mitbringen, in der jeweiligen Schule anerkannt werden, wenn sie Teil des geplanten Berufsbildungsgangs sind. Ebenso sollten – wenn Schüler einen Bildungsgang vorzeitig abbrechen – ihre in der Schule erworbenen Kenntnisse bei der Zertifizierung nationaler Qualifikationen berücksichtigt werden. Zertifizierte Qualifikationen führen jedoch nicht automatisch zu einem höheren Bildungsabschluss. Dies



setzt vielmehr den weiteren Besuch einer Schule mit allgemein bildendem Schwerpunkt voraus.

Die Durchführung des Gesetzes über nationale berufliche Qualifikationen benötigte zwei Jahre, unter anderem deshalb, weil einige neue Einrichtungen erforderlich waren, um es umzusetzen, und weil Anstrengungen unternommen wurden, um die von Arbeitgebern und Gewerkschaften aufgeworfene Frage nach den Kosten zu klären. 2003 war das System vollständig funktionsfähig, d. h., es wurden eine größere Zahl neuer beruflicher Normen angenommen und die ersten nationalen Qualifikationen zertifiziert und auf Gebieten wie der pharmazeutischen Verarbeitung, der häuslichen Pflege und der spezialisierten landwirtschaftlichen Erzeugung vergeben.

Die Evaluierung durch das PHARE-MOCCA-Programm führte außerdem dazu, dass der Nationale Rat für berufliche Bildung beschloss, neue Leitlinien für die Entwicklung von Berufsbildungsgängen zu erarbeiten, die im Herbst 2001 angenommen wurden (*Izbodišča...*, 2001). Die neuen Leitlinien verlangen, dass in der Berufsbildung ganz neue Formen der Lehrplanerstellung und des Unterrichts eingeführt werden. Die vier wichtigsten Veränderungen sind die folgenden:

□ Öffnung der Curricula, sodass etwa 20 % der Berufsbildungsprogramme nicht auf nationaler Ebene festgelegt, sondern von den Schulen selbst in Zusammenarbeit mit ihren regionalen und/oder Branchenpartnern erarbeitet werden. Ziel dieser Maßnahme ist es, die Berufsbildungsgänge an den Bedarf der Arbeitgeber anzupassen und gleichzeitig bestimmte gemeinsame Standards aufrechtzuerhalten sowie raschere Änderungen ohne zeitaufwendige Verfahren auf nationaler Ebene zu ermöglichen.

□ Vermittlung integrierter Kenntnisse und Fertigkeiten, um die Schüler zum Erwerb der Kompetenzen zu befähigen, die sie brauchen, um Probleme in realen Arbeits- und Lebenssituationen zu lösen. Dies umfasst die Abkehr vom Modell der fächerorientierten Curricula zugunsten einer Reihe von Lernsituationen, in denen praktische Ausbildung und theoretische Erläuterung gleichzeitig erfolgen können. Dieser Ansatz soll diejenigen Schüler motivieren, die sich vom Frontunterricht nicht motivieren lassen.

□ Modularisierung der Ausbildungsgänge, so dass für jede berufliche Norm, auf die sich ein Ausbildungsgang stützt, ein Modul bereitgestellt wird. Durch die Modularisierung soll Schülern – und insbesondere auch Erwachsenen – die Möglichkeit eröffnet werden, ihre Ausbildung Schritt für Schritt zu absolvieren, in bestimmte Ausbildungsgänge ein- und ohne Verluste auch wieder auszusteigen, Module zu kombinieren, in der Schule erworbene Kenntnisse zertifizieren zu lassen, zertifizierte Qualifikationen in Ausbildungsgänge mit einzubringen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder einen schulischen/universitären Bildungsweg fortzusetzen usw.

□ Abschaffung der Unterschiede zwischen den Ausbildungsprogrammen im dualen und im schulisch orientierten System. Die beruflichen Normen sollten sich stärker am dualen System orientieren, das mehr Wert auf die praktische Ausbildung legt.

Diesen Ansatz umzusetzen war keineswegs eine leichte Aufgabe. Das lag vor allem an zwei Hindernissen: Erstens mangelte es an Wissen und Erfahrungen mit der Modularisierung und mit einer alternativen, nicht fächerstrukturierten Curriculaentwicklung. Eine Modularisierung im Sinne einer Aufteilung der Ausbildungsprogramme in kleinere Einheiten ist nicht schwer. Doch wenn im Rahmen dieser Einheiten den Schülern in sich abgerundete Kompetenzen vermittelt werden sollen, die noch vor Abschluss des gesamten Ausbildungsgangs in realen Arbeitssituationen genutzt werden können, wird die Aufgabe deutlich schwieriger und die Organisation des Lehrprozesses komplizierter. Noch schwieriger ist es, traditionelle Fächer in problemorientierte Lehrpläne einzubinden. Denn dies setzt voraus, dass auch die Lehrer ihre traditionellen Unterrichtsmethoden ändern. Zudem brauchen die Schulen, wenn sie 20 % ihres Lehrplans selbst ausarbeiten sollen, Partner, die mit ihnen zusammenarbeiten. Solche Partner sind nicht in allen Regionen leicht zu finden. Schließlich brauchen die Schulen auch mehr Autonomie, als ihnen in einem hoch zentralisierten System gewährt wird.

Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, brachte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport ein besonderes Entwicklungsprogramm für die Umsetzung der neuen Leitlinien auf den Weg. Verschiedene Gruppen von slowenischen und ausländ-



Strukturelle Veränderungen der Schülerzahlen im Sekundarbereich in Slowenien in den 1990er Jahren (in %).

Tabelle 3

| Schultyp | 1995/1996 | 1999/2000 | 2002/2003 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| <i>Gimnazija</i> - allgemein bildend | 21,7 | 32,5 | 36,2 |
| Technische Schulen - 4-jährig | 36,3 | 29,8 | 32,8 |
| Berufliche Schulen - 2- bis 3-jährig | 42,0 | 37,8 | 30,9 |

(Quelle: Cek, Vranješ, 2003)

dischen Experten befassten sich in Zusammenarbeit mit Schulzentren gezielt mit bestimmten Fragen der Entwicklung. Ende 2003 wurden dem Nationalen Rat für berufliche Bildung die ersten beiden neu formulierten Ausbildungsprogramme für die Bereiche Glasbearbeitung und Autoservice vorgelegt.

Das zweite Hindernis ist noch heikler. Erheblichen Widerstand gab es von Seiten der Befürworter der Allgemeinbildung, die behaupten, der neue Ansatz verzichte auf allgemeines und reflexives Wissen zugunsten von funktionalen Fertigkeiten und Kompetenzen, die einer raschen Änderung unterliegen und die Schüler nicht dazu befähigen, ihren Bildungsweg fortzusetzen (Muršak, Vidmar, 2001). Sie sind ganz entschieden gegen die neuen Leitlinien eingestellt, obwohl die Änderungen im System der beruflichen Bildung derzeit nur die dreijährigen beruflichen Bildungsgänge betreffen und die vierjährigen technischen Bildungsgänge nahezu unangetastet bleiben. Die Kritiker können sich nur schwer mit dem Argument anfreunden, dass junge Menschen in beruflichen Bildungsgängen für allgemein bildende Fächer relativ wenig motiviert sind und dass man ihnen Allgemeinwissen vielleicht besser in Form von Schlüsselkompetenzen (*Key Competences*, 2002) und Problemlösestrategien sowie durch Rollenspiel und andere integrierte Methoden vermittelt. Die Lehrer der allgemein bildenden Fächer fürchten offenbar den Verlust ihrer Arbeitsplätze und letztendlich eine Umschulung.

Derzeitige Tendenzen

Abgesehen von den Bemühungen um eine Reform der beruflichen Bildung in Übereinstimmung mit dem sich wandelnden Bedarf auf dem Arbeitsmarkt und den Erfahrungen der entwickelten EU-Länder sind die Zahlen zum Interesse an der beruflichen Bildung und zur Zahl der Schüler in beruflichen Bildungsgängen alles andere als ermutigend. Seit den 1990er Jahren besucht eine rückläufige Zahl junger Menschen die

beruflichen und technischen Schulen. Wie aus Tabelle 3 ersichtlich, verstärkt sich die Tendenz zum Besuch allgemein bildender Schulen. Die beruflichen Schulen verringern die Zahl der Gruppen/Klassen und reorganisieren seit kurzem ihren Unterricht, indem sie Gruppen von Schülern aus unterschiedlichen Ausbildungsgängen zusammenfassen, wenn sie denselben oder ähnlichen Unterrichtsstoff behandeln. Die Problematik verschärft sich insbesondere auch deshalb, weil das Netz der beruflichen Schulen relativ weitmaschig ist. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport zögert, nicht tragfähige Schulen ganz zu schließen oder zusammenzufassen, da es die Unterstützung der lokalen Behörden verlieren würde.

Die tendenzielle Abkehr von der beruflichen Bildung könnte verschiedene Gründe haben. Einige scheinen sehr tiefgreifend zu sein und lassen sich durch politische Maßnahmen nur schwer beeinflussen.

Da ist erstens die kulturell tief verankerte Überzeugung, dass manuelle Arbeit weniger wert ist. Daran hat sich seit der Zeit der alten Griechen nicht viel geändert. Der Einfluss des Protestantismus war in Slowenien relativ gering, und in der Zeit des Sozialismus wurde diese Werteorientierung nur noch vertieft. Auch heute noch sagen Eltern zu ihren Kindern: „Wenn du nicht lernst, musst du arbeiten gehen!“ Daran hat sich trotz der neuen Technologien, die in verschiedenen Berufen zum Einsatz kommen und die Arbeit leichter und interessanter machen, nichts geändert. 1968 nahm der Facharbeiter, was das Prestige betrifft, unter 14 Berufen den 9. Rang ein, der Handwerker lag auf dem 11. und der ungelernte Arbeiter auf dem letzten Rang (Toš, 1997). 27 Jahre später hat sich dies kaum geändert. Unter 22 Berufen liegt der Facharbeiter auf Rang 19, der ungelernte Arbeiter auf Rang 21 und der Handelsvertreter auf dem letzten Rang. Nur der Handwerker konnte sich auf Rang 13 verbessern (Toš, 1999). Ein Drittel der Eltern sind der Meinung, dass Berufsschulen



ein geringes Prestige haben (Čakš, 2001). Und die Lehrer, die ja einen erheblichen Einfluss auf die schulische Laufbahn von Kindern haben, sind wahrscheinlich ähnlicher Meinung.

Der zweite Faktor ist die intergenerationelle Aufwärtsmobilität, für die die formale Bildung eine der besten Möglichkeiten bietet. Nahezu alle Forschungsarbeiten über den Einfluss von Bildung auf Einkommen, Vermögen, Lebensstandard, Prestige usw. zeigen eine positive Korrelation (*Quality of life in Slovenia*, 1996). Es ist verständlich, dass junge Menschen ebenso wie ihre Eltern auf der sozialen Stufenleiter aufsteigen wollen. Aus diesem Grund wollen die Absolventen der einfachen Berufsausbildung an Vollzeitberufsschulen ihre Ausbildung an mittleren Berufsschulen fortsetzen, und die Absolventen dieser Schulen wiederum wollen auf weiterführende berufliche Schulen und zur Universität gehen. Formale Bildung war insbesondere in der Zeit des Sozialismus, als das Unternehmertum aufgrund der ideologischen und administrativen Hindernisse keine Alternative war, eine besonders wichtige Möglichkeit des sozialen Aufstiegs.

Aufwärtsmobilität hat unter anderem zur Folge, dass Berufe auf der unteren Ebene der beruflichen Werteskala von Immigranten und Randgruppen ergriffen und damit noch unpopulärer werden. Viele solche Tätigkeiten finden sich in Slowenien im Baugewerbe, im Bergbau und in öffentlichen Versorgungseinrichtungen (ESS, 2003). Das Interesse der lokalen Bevölkerung an den jeweiligen Ausbildungsgängen ist sehr gering, meistens werden sie von den Kindern der Immigranten und von Kindern mit geringen Lernfähigkeiten absolviert.

Ein dritter Faktor gewann in der Transformationsphase an Bedeutung. Die ehemals hoch industrialisierte slowenische Wirtschaft entwickelte sich zu einer Dienstleistungswirtschaft. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, ging von 1991 bis 2000 der Anteil der Erwerbsbevölkerung in Landwirtschaft und Industrie zurück, während der Anteil der Erwerbsbevölkerung im Dienstleistungsbereich anstieg (Ignjatović, 2002, S.180). Diese Veränderung ging mit dem Zusammenbruch verschiedener Unternehmen in der Metallindustrie, der Textilindustrie, der Holzverarbeitung und anderen Industriezweigen einher. Für Jugendliche und Eltern war dies ein deutliches

Zeichen dafür, welche Schulen sie besser nicht wählen sollten. In Berufsbildungsgängen, die zu technischen Qualifikationen in der Textil-, Leder-, Metallindustrie und vergleichbaren Industriezweigen führen, gehen daher die Schülerzahlen zurück, während Berufsbildungsgänge, die zu Dienstleistungsqualifikationen führen, wie z. B. Friseur, Verkäufer oder Verwaltungskraft, nach wie vor attraktiv sind. Junge Menschen und ihre Eltern reagieren oft übertrieben und zu wenig differenziert. Daher werden die verbleibenden Berufe in den umstrukturierten Industrien, die durchaus noch gute berufliche Chancen und interessante Beschäftigungen bieten könnten, in der Regel übersehen.

Hinzu kommen der Einfluss der wachsenden Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsflexibilität. Die berufliche Bildung wurde oft als zu eng und spezialisiert dargestellt, und es hieß, sie biete keine ausreichende Basis für die Mobilität zwischen den Beschäftigungen auf einem turbulenten Arbeitsmarkt. Immer noch herrscht die Meinung vor, dass eine allgemein bildende Ausbildung dem Einzelnen bessere Möglichkeiten für eine alternative berufliche Laufbahn eröffnet, wenn die Beschäftigungsmöglichkeiten im bisherigen Beruf wegfallen sollten.

Auf der Angebotsseite ist auch der Bevölkerungsrückgang ein wichtiger Faktor für das nachlassende Interesse an der beruflichen Bildung. Die Zahl junger Menschen, die in den Sekundarbereich übertraten, nahm im Zeitraum 1995/96 bis 2000/01 um 13 % ab (Cek, Vranješ, 2002). Da sich das Angebot an Bildungs- und Ausbildungsgängen nicht wesentlich geändert hat und die Zahl der Schul- und Ausbildungsplätze nicht zurückging, gewinnen die angesehensten *Gimnazija* den Wettbewerb um die Schüler. Junge Menschen, die zuvor nicht auf einen Platz in einem solchen Bildungsgang hätten hoffen können, haben nun plötzlich diese Chance. Diese Tendenz beeinträchtigt die Qualität des Bildungsgangs in den *Gimnazija*, und den beruflichen Schulen werden mehr Schüler als nötig entzogen. Eine öffentliche Einflussnahme, die sich gegen diese Tendenz richten würde, gilt als äußerst heikel, wenn nicht gar unmöglich.

Das duale System als Teil der beruflichen Bildung hat auch nicht so viele Schüler wie erwartet angezogen. Eigentlich sollte es die vorherrschende Form der beruflichen Bil-



derung werden (Medveš, 1999), was aber nicht eingetreten ist. Im Jahr 2000 war geplant, dass 36 % aller Schüler im dualen System ausgebildet würden. Die entsprechende Zahl lag jedoch 2001/02 erst bei 11 %. Das lag nicht daran, dass zu wenige Berufsbildungsgänge vorhanden waren oder zu wenige Ausbildungsplätze von den Arbeitgebern angeboten wurden. Vielmehr haben sich im Jahr 2000 eine ausreichende Zahl an Schülern nur für 19 der 29 angebotenen Ausbildungsgänge beworben. 2001/02 wurden nur etwa 40 % der angebotenen Ausbildungsplätze besetzt (Meglič, 2003).

Nach Meglič (2003) wurde das duale System unter anderem deshalb nicht den Erwartungen gerecht, weil es mit der schulisch orientierten Ausbildung konkurrieren muss. Da die Schüler auf beiden Wegen dieselbe Qualifikation erwerben können, wird ihnen in den Schulen gezielt davon abgeraten, sich für das duale System zu entscheiden. In der schulisch orientierten Ausbildung ist mehr Zeit für den Unterricht im Klassenzimmer vorgesehen, daher gibt es auch mehr Stellen für Lehrer. Die allgemein bildenden Schulen konkurrieren erfolgreich mit den beruflichen Schulen um Schüler. Die beruflichen Schulen wiederum sehen sich im Wettbewerb zum dualen System.

Möglich sind aber auch noch andere Ursachen:

□ 20 % der Eltern meinen, die Möglichkeiten zur Fortsetzung des Bildungswegs nach dem Abschluss des dualen Systems seien schlechter als nach der schulisch orientierten Ausbildung (Čakš, 2001). Das ist nicht zutreffend, denn 2002 setzten 56 % der Absolventen ihre Ausbildung fort, während sich nur 30 % für den Einstieg in den Beruf entschieden (Meglič, 2003).

□ Einige Arbeitgeber könnten zögern, einen Ausbildungsplatz anzubieten, da sie befürchten, ihre Investitionen könnten verloren sein, wenn die Absolventen statt in den Beruf zu gehen eine weiterführende Ausbildung anschließen.

□ Obwohl die Regierung und die Handwerkskammer sich darauf geeinigt haben, die Ausbildungskosten im dualen System zu teilen, wurde die Frage der Kosten von den Arbeitgebern noch mehrfach angesprochen. Dies deutet darauf hin, dass die Arbeitgeber ihren Anteil für nicht gerechtfertigt halten.

□ Möglicherweise führen die Berufsbildungsgänge im dualen System zu noch weniger populären Berufen als die schulisch orientierten Ausbildungsprogramme. Das trifft möglicherweise für traditionelle Berufe wie Uhrmacher, Goldschmied, Ofenbauer usw. zu.

□ Eine Reihe kleinerer Arbeitgeber ist so stark spezialisiert, dass ihr Arbeitsumfeld keine guten Ausbildungsmöglichkeiten bietet. Daher haben sie kein besonderes großes Interesse daran, Ausbildungsplätze anzubieten, und die Auszubildenden wollen in diesen Betrieben auch nicht ausgebildet werden.

Diskussionspunkte

Offensichtlich ist die Tendenz hin zu höheren Bildungsabschlüssen und zu Dienstleistungsberufen sehr stark. Diese Tendenz ist nicht nur angebots-, sondern auch nachfragebestimmt. Das Bildungsniveau der Erwerbsbevölkerung in Slowenien ist im Vergleich zu den im Bildungsbereich weiter entwickelten EU-Ländern gering. 2002 besaßen nur 17 % der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (15 bis 64 Jahre) einen Abschluss des Tertiärbereichs (ISCED 5-7) (Cek, Vranješ, 2003). Bei Sloweniens wichtigstem Wirtschaftspartner Deutschland lag diese Zahl bei 23 %, während sie in den nordischen Ländern und in Irland deutlich darüber liegt (www.oecd.org/edu/eag2003). Ähnliche Unterschiede ergeben auch die Zahlen von Eurostat (2002). Je höher die Bildungsabschlüsse, desto geringer die Arbeitslosenquote (ESS, 2003). Wenn die slowenische Wirtschaft im Wettbewerb mit anderen erfolgreich sein will, müssen ihre Arbeitskräfte in den neuesten Technologien ausgebildet sein und sie effizient einsetzen und ihr wirtschaftliches und soziales Leben erfolgreich organisieren können. Auch die Verschiebung von den Industrieberufen hin zu den Dienstleistungsberufen erscheint natürlich. Die Berufsbildung sollte diesen Tendenzen Rechnung tragen, da sie nur auf sie reagieren kann.

Die beruflichen Schulen haben von jeher Schüler mit geringeren schulischen Leistungen aufgenommen, die für abstraktes Denken und Theorie weniger motiviert und weniger begabt waren. Sie neigen eher dazu, in verschiedenen Arbeits- und Lebenssituationen zu experimentieren. Je größer der Anteil einer Generation, der sich für allgemein bildende Bildungsgänge entscheidet,



desto stärker selektiert werden die Schüler der beruflichen Schulen in dieser Hinsicht sein. Daher ist es besonders wichtig, die dargestellten Reformen zu beschleunigen, damit Berufsbildungsschüler bessere Ergebnisse erzielen können.

Unabhängig von der allgemeinen Tendenz hin zu anspruchsvolleren Berufen und höheren Bildungsabschlüssen brauchen wir weiterhin Berufe auf mittlerem Qualifikationsniveau. In diesem Bereich werden einige traditionelle Berufe, wie z. B. Goldschmied, Reetdachdecker, Gärtner, Zuckerbäcker usw. in der Tourismusindustrie und eventuell auch für den alltäglichen Bedarf der Bevölkerung gebraucht. Darüber hinaus entstehen neue Berufe, z. B. im Bereich des Angebots an häuslicher Pflege und der Instandhaltung von Audio- und Videoausrüstung. Die Handwerkskammer hat in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport eine Kampagne in die Wege geleitet, um mehr auf diese Berufe aufmerksam zu machen, den potenziellen Schülern ihre interessanten Seiten zu zeigen und sie über entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten zu informieren. Das Ministerium für Arbeit, Familie und soziale Angelegenheiten erwägt außerdem, eine ständige Expertengruppe einzurichten, die sich mit der Vorausschätzung des Bedarfs und der Entwicklung neuer Berufe befassen soll.

Eine gute Reaktion des Systems der beruflichen Bildung auf die Tendenz zur weiterführenden Bildung ist es, den Übergang so leicht wie möglich zu machen. Dies ist beim sogenannten 3+2-System der Fall. Schüler, die einen dreijährigen beruflichen Ausbildungsgang abschließen, können danach einen zweijährigen technischen Bildungsgang anschließen, und ziemlich viele Absolventen der beruflichen Bildung entscheiden sich für diese Option. Eine weitere Möglichkeit der Aufwärtsmobilität bieten die postse-

kundären beruflichen Schulen an, die 2001/02 von mehr als 6 000 Schülern besucht wurden (Cek, Vranješ, 2003). Wenn diese Schüler das Berufsabitur ablegen, stehen ihnen auch bestimmte universitäre Bildungsgänge offen.

Angesichts der Tendenz zur Aufwärtsmobilität und der rückläufigen Zahl junger Menschen wird in wenigen Jahren mit einem Arbeitskräftemangel gerechnet. Besonders spürbar wird dies auf den berufsspezifischen Arbeitsmärkten. Die slowenische Arbeitsvermittlung vergibt jetzt schon etwa 40 000 Arbeitserlaubnisse pro Jahr für Beschäftigte im Baugewerbe und in öffentlichen Versorgungseinrichtungen (ESS, 2003). Die wachsende Zahl von Gastarbeitern stellt für die beruflichen Schulen eine besondere Herausforderung dar. Sie brauchen nicht nur berufliche Qualifikationen, sondern auch eine Reihe von anderen Schlüsselkompetenzen, um am öffentlichen Leben teilzunehmen und sich in die Gesellschaft integrieren zu können.

Von den beruflichen Schulen wird auch erwartet, dass sie einen besonderen Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten. Sie werden sich nicht nur den Gastarbeitern, sondern auch der einheimischen erwachsenen Bevölkerung öffnen müssen. Dadurch entstünde eine Möglichkeit, den Verlust an jungen Schülern auszugleichen. Allerdings müssten sich dann auch die Konzepte und Lehrmethoden ändern. Eine Modularisierung der Programme und ein stärker integrierter problemorientierter Unterricht sind nur zwei der erforderlichen Änderungen. Die Möglichkeiten eines solchen Unterrichts haben sich in den postsekundären beruflichen Fachschulen bestätigt, in denen nahezu zwei Drittel der Studierenden Erwachsene sind (Cek, Vranješ, 2003). Eine weitere Möglichkeit wären Kurse für Arbeitslose.



Bibliografie

- Cek, M.; Vranješ, P.** *Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 2001* [Berufliche und technische Bildung in Slowenien 2001]. National VET Observatory of Slovenia. Ljubljana, 2002.
- Cek, M., Vranješ, P.** *Modernisation of Vocational Education and Training in Slovenia 2002* [Modernisierung der beruflichen Bildung in Slowenien 2002]. National VET Observatory of Slovenia, Ljubljana, 2003.
- Čakš, A.** *Anketa o dualnem izobraževanju za poklice* [Ein Fragebogen zum dualen System]. Delo, September 2001.
- ESS** (Employment Service of Slovenia), *Annual Report*, 2003.
- Eurostat.** *Arbeitskräfteerhebung*, Tabelle 7, 2002, S. 54-55.
- Geržina, S.** *Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 2000* [Berufliche und technische Bildung in Slowenien 2000]. National VET Observatory of Slovenia, 2001.
- Ignjatović, M.** *Družbene posledice povečevanja prožnosti trga delovne sile* [Soziale Konsequenzen der zunehmenden Flexibilität des Arbeitsmarktes]. Založba FDV, Ljubljana, 2002.
- Izbodišča kurikularne preнове* [Leitlinien für die Lehrplanreform]. National Curricula Reform Council, Ministry for Education and Sport of Slovenia, 1996
- Izbodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* [Leitlinien für die Erstellung von Programmen für die einfache und mittlere berufliche Bildung und für Programme der technischen Bildung]. National VET Council of Slovenia, 2001
- Kramberger, A.** *Poklici, trg dela in politika* [Berufe, Arbeitsmarkt und Politik]. Znanstvena knjižnica, FDV. Ljubljana, 1999
- Mavsar, I.** *Primerjava med šolsko in dualno organizacijo poklicnega izobraževanja* [Ein Vergleich zwischen der schulisch orientierten und der dualen Organisation der beruflichen Bildung]. Centre for VET, Ljubljana, 1998
- Medveš, Z.** *Ugotovitve in ocena stanja pri izvajanju dualnega sistema poklicnega izobraževanja* [Beobachtungen und Evaluierung des dualen Systems der beruflichen Bildung] In: Meglič, J., Jančar, V., B., (Hrsg.). *Dualni sistem danes za jutri* [Das duale System von heute für morgen]. Obrtna zbornica Slovenije [Handwerkskammer Slowenien]. Ljubljana, 1999
- Meglič, J.** *Vpliv dualnega sistema poklicnega izobraževanja v republiki Sloveniji na zaposlovanje mladib* [Einfluss des dualen Systems der beruflichen Bildung in der Republik Slowenien auf die Beschäftigung von Jugendlichen]. Master's degree thesis, Faculty of Social Sciences. Ljubljana, 2003
- Muršak, J.; Vidmar, T.** *Čemu rabi splošno izobraževalni del v srednjem poklicnem izobraževanju?* [Wofür braucht man Allgemeinbildung in der Sekundarbildung?] *Sodobna pedagogika* št. 5, 2001
- Phare MOCCA.** *Modernisation of curricula, certification and assessment in vocational education for youth and adults.* Ministry of Education and Sport of Slovenia, 2000
- Quality of Life in Slovenia.* Special issue of the journal *Družboslovne razprave*, Vol. 12, Nr 22-23, Ljubljana, 1996
- Schlüsselkompetenzen*, Eurydice, 2002
- SO**, Statistical Yearbook 2002. Statistical Office of Slovenia, 2003
- Šorn, J.**, *Pregled industrializacijske zgodovine Slovenecv v času 1717-1919*, II. del [Überblick über die Geschichte der Industrialisierung in Slowenien im Zeitraum 1717-1919. Teil II], 1974
- The Education*, The Education System in Slovenia. Ministry of Education and Sport, 2000
- Tome, M.** *Vloga podjetij v poklicnem izobraževanju* [Die Rolle der Unternehmen in der beruflichen Bildung]. Master's degree thesis, Faculty of Arts. Ljubljana, 1998
- Toš, N.**, *Vrednote v prebodu I* [Werte im Übergang I]. FDV Ljubljana, 1997
- Toš, N.**, *Vrednote v prebodu II* [Werte im Übergang II]. FDV Ljubljana, 1999
- www.mszs.si/eng/ - Homepage des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Sport von Slowenien
- www.oecd.org/edu/eag2003
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah* [Gesetz über nationale berufliche Qualifikationen]. Uradni list: 2003, Nr. 83

Schlagwörter

Shift away from VET,
modernisation of VET,
general education,
Slovenia



Die Erklärung von Bologna und die berufsbezogene Lehrerausbildung in Lettland



Andris Kangro

*Professor Dr. Phys.,
Dekan der Fakultät
für Bildung und
Psychologie,
Universität Lettland*

Überblick

Die berufsbezogene Lehrerausbildung und der Status des Lehrberufs sind zurzeit in Lettland heftig umstritten.

Zu den wichtigsten Faktoren, die die Qualität der Bildung bestimmen, gehören die Tätigkeit der Lehrkräfte, die Erst- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie ihr Status und ihre Arbeitsbedingungen.

Die moderne Gesellschaft stellt sehr hohe Anforderungen an das Bildungssystem: Es soll die Teilnehmer auf ihr künftiges Leben und auf das lebenslange Lernen vorbereiten und sie in die Lage versetzen, sich Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen anzueignen, um auf diese Weise gute Voraussetzungen für ihre persönliche und soziale Situation zu garantieren. Die Verwirklichung dieses Ziels sollte ungeachtet des Wandels gewährleistet sein, der sich in der Gesellschaft vollzieht und der u. a. in der Einführung neuer Technologien, der steigenden Zahl von Bildungsteilnehmern aus verschiedenen ethnischen Gruppen an einer Schule und der Zunahme negativer Verhaltensweisen (Drogenmissbrauch usw.) zum Ausdruck kommt.

Die Universitäten erheben nach wie vor die Forderung nach besser ausgebildeten Schulabgängern. Diese Forderung steht im Widerspruch zu der Tatsache, dass die Hochschulen immer mehr zu Bildungseinrichtungen für die Masse werden, dass die Zahl der Schulabgänger, die sich um einen Studienplatz bewirbt, also stetig wächst.

Die Gesellschaft stellt an das Schulsystem und damit letztlich an die Arbeit der Lehrer immer höhere Anforderungen. Außerdem wird der Verantwortungsbereich der Lehrer immer weiter ausgedehnt. Es ist Aufgabe der Lehrer, neue Vorschriften und Reformen umzusetzen, wobei die Bildungseinrichtungen und ihre Verwaltungen angemessene Unterstützung leisten. Deshalb kommt der Lehrerbildung, Angeboten für berufliche Entwicklung und der Verbesserung der Arbeitsbedingungen in diesem Zusammenhang große Bedeutung zu. Dieser Beitrag beschäftigt sich im Wesentlichen mit der Erstausbildung von Lehrkräften.

Den verfügbaren Daten zufolge ist die Mehrheit (75 %) der Lehrer in Lettland der Meinung, dass die Gesellschaft ihre Arbeit nicht ausreichend anerkennt. 45 bis 48 % der Lehrer wären bereit, den Beruf zu wechseln, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten (Geske, 2000). Viele Rektoren klagen über den Lehrermangel in einzelnen Fächern.

Die durchschnittlichen statistischen Daten über die Zahl der Schüler und Lehrer in Lettland (das Verhältnis von Schülern zu Lehrern ist ungefähr 10:1) und über Absolventen der Lehrerausbildung (*Global Education Digest*, 2003) sowie insbesondere die demographischen Indikatoren, die auf eine Verringerung der Klassenstärke hinweisen, lassen hingegen darauf schließen, dass es eigentlich keinen Lehrermangel geben dürfte.

Diese Daten sollten nicht als Begründung für voreilige Schlussfolgerungen oder für Entscheidungen herangezogen werden, die Erstausbildung von Lehrern drastisch zu kürzen. Bedauerlicherweise wurde jedoch die

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Lehrerausbildung in Lettland und untersucht Möglichkeiten der Weiterentwicklung dieses Bereichs im Zusammenhang mit der Schaffung des gemeinsamen europäischen Bildungsraums (des Bologna-Prozesses). Es werden die zurzeit an Universitäten und Fachhochschulen angewandten Modelle der Lehrerausbildung vorgestellt und Wege aufgezeigt, wie diese Modelle an verschiedenen Hochschultypen weiterentwickelt werden können. In Bezug auf die Anpassung der Lehrerausbildung an die aktuellen Anforderungen werden die Vorteile des integrierten Modells gegenüber dem Konsekutivmodell herausgearbeitet. Des Weiteren wird die Anwendung der beiden Hauptmodelle der Lehrerausbildung aus der Sicht des Staates und innerhalb der akademischen Tradition verschiedener Hochschultypen analysiert. Der Beitrag untersucht die Beschäftigungssituation von Absolventen der Lehrerausbildung und weitere Faktoren, die die Tätigkeit und den Status von Lehrern in Lettland bestimmen. Außerdem werden geeignete Maßnahmen der Bildungspolitik für den Bereich der Lehrerausbildung diskutiert.



Zahl der vom Rat für Hochschulbildung (AIP) und vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft (IZM) bereitgestellten staatlich finanzierten Plätze für das Erststudium mit dem Titel „Lehrerbildung und Pädagogik“ in den vergangenen beiden Jahren (um 23 %) deutlich reduziert.

Als sinnvolle Begründung für eine Mittelkürzung kämen ausschließlich präzise Beobachtungen der benötigten Anzahl Lehrer in den einzelnen Stufen des Schulsystems, für bestimmte Fächer und Fächergruppen, in Lettland insgesamt und in verschiedenen Regionen in Betracht, wobei das derzeitige Alters- und Bildungsprofil der Lehrkräfte, Veränderungen im Personalbestand usw. berücksichtigt werden sollten. Das IZM hat jedoch eine solche Analyse nicht durchgeführt. Es hat darauf verzichtet, genaue Statistiken heranzuziehen, und weder die von dem lettischen Bildungsinformationssystem (LIIS) verwalteten Schul- oder Lehrerregister noch die Informationssysteme von Hochschulen verwendet, um den aktuellen Stand der Lehrerausbildung und der Beschäftigung von Absolventen der Lehrerausbildung sowie die Frage zu analysieren, ob die Lehrkräfte in diesem Beruf bleiben oder nicht.

Anstatt eine umfassende Analyse und Prognose vorzunehmen, wird die Behauptung aufgestellt, dass die Absolventen der Lehrerausbildungsgänge nicht als Lehrer an Schulen tätig werden. Als Rechtfertigung führt das IZM lediglich die Zahl der „neuen Lehrer“ an, die Zahl der Personen also, die gerade ihre Hochschulausbildung abgeschlossen haben und zum 1. September – dem ersten Tag des neuen Schuljahres – desselben Kalenderjahres ihre Arbeit an einer Schule aufnehmen. Darüber hinaus fließen in diese Statistik nur die Studierenden ein, die staatliche Unterstützung für ihr Studium erhalten haben, während über 50 % der Teilnehmer an berufsbezogenen Lehrerausbildungsgängen und alle Teilnehmer an Hochschulstudiengängen in Lettland ihr Teilzeit- oder Vollzeitstudium selbst finanzieren. Der Begriff der „neuen Lehrer“ findet sich bereits in den Statistiken der Sowjetära, als die Einsatzorte dieser neuen Fachkräfte zentral zugeteilt wurden. Dieser Begriff steht jedoch längst in keinem Bezug mehr zur Wirklichkeit, denn die meisten Vollzeitstudierenden, die das Lehramt anstreben, beginnen ihre Tätigkeit an Schulen bereits im letzten Jahr oder in den letzten Jahren ihres Studiums und fallen daher natürlich nicht un-

ter die Definition des „neuen Lehrers“, wenn sie ihre Ausbildung abschließen. Dieser Umstand führt zu der falschen Schlussfolgerung, dass nur sehr wenige Absolventen berufsbezogener Ausbildungsgänge als Lehrer an Schulen gehen.

Nachdem die Informationstechnologie im lettischen Bildungswesen eingeführt worden ist, kann eine genauere Untersuchung vorgenommen werden, und es zeigt sich, dass nahezu die Hälfte der Absolventen von berufsbezogenen Vollzeitausbildungsgängen sofort an Schulen tätig wird. Nimmt man den Bereich der Teilzeitausbildung hinzu, ergibt sich ferner, dass 70 bis 75 % aller Absolventen von berufsbezogenen Ausbildungsgängen für Lehrer eine Stelle an Schulen annehmen. Diese Daten beziehen sich auf die Universität Lettland und die Jahre 2002 und 2003. Es ist nicht anzunehmen, dass sich die Situation an den übrigen Hochschulen in Lettland deutlich von diesen Ergebnissen unterscheidet.

Natürlich sind diese Indikatoren nicht sehr hoch, doch sie liegen auf gleicher Höhe oder sogar über den entsprechenden Indikatoren für viele andere Berufe, sowohl in Lettland als auch weltweit. Faktoren, wie die nach wie vor relativ geringe Vergütung von Lehrern, Arbeitsüberlastung, Leistung von Überstunden, Unzufriedenheit angesichts von Zeitdruck, der dazu führt, dass Arbeiten unerledigt bleiben, die strengen Anforderungen an den Lehrberuf, die der Mehrzahl unserer Lehrkräfte bewusst sind, usw. stehen einer Verbesserung dieser Situation im Wege.

Zurzeit herrscht in vielen europäischen Ländern und andernorts ein großer Lehrermangel. In Lettland werden Absolventen von berufsbezogenen Studiengängen aufgefordert, nach Erhalt ihrer Lehrbefähigung in England, Österreich, Deutschland, in den Vereinigten Staaten von Amerika und in anderen Ländern zu arbeiten. Die Folge – namentlich die Entstehung eines beträchtlichen Mangels an Lehrkräften – muss verhindert werden.

Wir dürfen nicht zulassen, dass die Lehrfrage in Lettland oberflächlich, das heißt, entweder quantitativ (dies wurde bereits angesprochen) oder qualitativ gelöst wird.

Es kann sicherlich nicht behauptet werden, dass Lehrer in Lettland in Bezug auf die beruflichen Qualifikationen hinter ihren Kollegen in anderen Ländern zurückstünden.



Die internationale vergleichende Studie, die wir durchgeführt haben, ergab, dass die Lehrer in Lettland trotz der relativ geringen Förderung der Ausbildung fachlich sehr gut auf ihre Tätigkeit vorbereitet sind und ihre Tätigkeit auf einem sehr hohen Niveau ausüben. Zur Bestätigung dieses Ergebnisses seien nur einige Beispiele angeführt: Die Resultate der 2003 durchgeführten Studie *Progress in international reading literacy* (PIRLS) der IEA (*International Association for Evaluation of Educational Achievement*) und mehrerer früherer Studien (IEA TIMSS1995, IEA RLS) bescheinigen unseren Grundschullehrern ein sehr hohes Niveau in Bezug auf die Ausübung ihrer Tätigkeit. Bei einem internationalen Vergleich schnitten die Schüler in den Fächern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im Durchschnitt mit „gut“ und „sehr gut“ ab (Mullis, 2003; Geske, Grinfelds, Kangro, 1997).

Allerdings sehen sich Lehrer heute einer steigenden Zahl von Anforderungen gegenüber und sind längst nicht mehr nur Experten in ihrem Fachgebiet. Sie müssen heute mehr leisten und können sich nicht darauf beschränken, Schülern ein bestimmtes Wissen in einem bestimmten Fach zu vermitteln und zu prüfen, wie genau die Schüler dieses Wissen aufgenommen haben. Vielmehr besteht die Hauptaufgabe der Lehrer mittlerweile darin, die Schüler darauf vorzubereiten, Lernangebote wahrzunehmen, zu lehren, wie man lernt, sowohl während der Schulzeit als auch während des gesamten Lebens, und den Schülern dabei zu helfen, viele andere für das Leben wichtige Qualifikationen zu erwerben. Diese zahlreichen Aufgaben und Fähigkeiten spiegeln sich in den Normenentwürfen für den Lehrberuf wider, die in diesem Jahr in Lettland erarbeitet wurden. Lehrer werden beständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert – als Folge des Wandels in der Familie, auf dem Arbeitsmarkt, des Wandels des Wertesystems, als Folge der beispiellosen raschen Ausweitung neuen Wissens und der kontinuierlichen Aktualisierung des Wissens, als Folge der neuen Technologien, der Globalisierung, der kulturellen Vielfalt usw.

Aus diesem Grunde muss vor allem der derzeitigen Lehrerausbildung an unseren Universitäten und Fachhochschulen größere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dies ist heute in Anbetracht der in Lettland und anderen europäischen Ländern geplanten Umstrukturierung der Studienprogramme be-

sonders wichtig. Es erhebt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie die berufsbezogene Lehrerausbildung verbessert und wie sie strukturiert werden sollte.

Modelle der Lehrerausbildung

In Europa und in allen anderen Teilen der Welt wird die Lehrerausbildung hauptsächlich in zwei Formen angeboten (Busch, 2002, Buchberger et al., 2002; Galton, Moon, 1994 usw.), und zwar als integrierte / simultane Ausbildung und als konsekutive Ausbildung.

Bei einer genaueren Analyse lassen sich vier Modelle unterscheiden. Die integrierte/simultane Ausbildung kann in ein integriertes und ein simultanes Modell getrennt werden. Ein weiteres Ausbildungsmodell, das sich aus Modulen zusammensetzt, deren Reihenfolge der Studierende frei wählen kann, kommt hinzu, so dass sich insgesamt die folgenden vier Arten ergeben:

- integrierte Ausbildung,
- simultane Ausbildung,
- konsekutive Ausbildung,
- modulare Ausbildung.

Im Folgenden werden diese Modelle genauer untersucht. Zunächst sollen jedoch die beiden Begriffe „integriert“ und „konsekutiv“ näher beleuchtet werden.

Die komparativen Vor- und Nachteile dieser beiden weit verbreiteten Modelle werden bereits seit einigen Jahrzehnten analysiert und erörtert (Galton, Moon, 1994; Buchberger et al., 2002). Vor kurzem ist diese Thematik in den europäischen Ländern und weltweit wieder in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt, und es finden nun umfangreiche Reformen statt (siehe vorstehende Literaturhinweise sowie *A new system of teacher education*, 2000 und Želvys, 2001). Anlass zur Intensivierung der Auseinandersetzung mit den Themen Qualität der Bildung, Bildungsreformen und insbesondere Reform der Lehrerausbildung gaben unter anderem die Ergebnisse der PISA-Studie der OECD (PISA = *Programme for International Student Assessment*) und die Diskussionen, die diese Studie in vielen Ländern auslöste. In diesem Zusammenhang sei auf die Erklärung des Bundeskanzlers der Bundesrepublik Deutschland im Bundestag hin-



gewiesen (Schröder, 2002, Knowledge and Skills for Life, 2001).

Das integrierte Modell sieht die Verbindung der einzelnen Komponenten des Studiums – Aneignung des Fachwissens (fachspezifisch), Pädagogik, Psychologie, Vorbereitung auf Berufsausübung usw. – vor. Bei dem Konsektivmodell absolviert der Studierende zunächst den Bachelorstudiengang in einem bestimmten Fach und entscheidet sich in der nächsten Stufe seines Studiums (beispielsweise in einem Masterstudiengang) für das Lehramt, um sich dann die hierfür benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten (Pädagogik, Fachmethodik, Unterrichtspraxis usw.) anzueignen. Diese Beschreibung macht deutlich, dass der Bachelorstudiengang (zum Beispiel in den Fächern Physik, Geschichte, Anglistik) des Konsektivmodells keinen unmittelbaren engen Bezug zum Lehrberuf hat.

Bei dem Konsektivmodell erwirbt der Studierende somit zunächst Grundwissen in einem bestimmten Fach (im Rahmen des Erststudiums) und wird anschließend darauf vorbereitet, dieses Fachwissen an Schüler weiterzugeben. Die gesetzlichen Anforderungen an die Dauer der Hochschulbildung von Lehrern (vier bis fünf Jahre) entsprechen denen der meisten Länder und sind mit diesem Studienaufbau grundsätzlich erfüllt. Allerdings besteht diese Ausbildung aus zwei Komponenten mit unterschiedlichen Arbeitsvolumina und relativ losem Zusammenhalt, von denen lediglich die kleinere Komponente für die Lehrerausbildung direkt relevant ist, sodass eine umfassende Lehrerausbildung nicht gewährleistet ist. Ein derartiges Modell ist nicht mehr geeignet, Lehrer auf ihre Aufgabe in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten.

Es ist nicht länger Aufgabe von Lehrern, Schülern ein bestimmtes Wissen in einem bestimmten Fach zu vermitteln und zu prüfen, wie genau die Schüler dieses Wissen aufgenommen haben. Stattdessen wird von Lehrern heute hauptsächlich verlangt, die Schüler darauf vorzubereiten, Lernangebote wahrzunehmen, zu lernen, wie man lernt während der Schulzeit und während des gesamten Lebens, und den Schülern außerdem zu helfen, viele andere für das Leben wichtige Qualifikationen zu erwerben. Das jeweilige Fach der Lehrer scheint gegenüber der pädagogischen Arbeit an Bedeutung einzubüßen. Aus psychologischer Sicht ist das Fachgebiet im Grunde zu einem In-

strument geworden, das die Lehrer für die Verwirklichung ihrer pädagogischen Ziele Theorie und Praxis einsetzen, und insofern spielt es keine Rolle, welches Fach ein Lehrer unterrichtet. Ein qualitativ hochstehendes Curriculum im Rahmen einer integrierten Lehrerausbildung gewährleistet eine sehr viel bessere Vorbereitung der Lehrer auf die Verwirklichung dieser Ziele als die Ausbildung auf der Grundlage des Konsektivmodells. Die Anwendung des integrierten Modells wird nicht dazu führen, dass es den neuen Lehrern an dem erforderlichen Fachwissen mangelt. Es geht letztlich um die Frage, welcher Schwerpunkt bei den beiden Modellen jeweils gesetzt wird.

Der Vorteil des integrierten Modells besteht darin, dass für die gesamte vier- bis fünfjährige Dauer des Studiums ein einziges Ziel im Vordergrund steht, nämlich das Angebot, die Kompetenzen erwerben zu können, die Lehrer heute benötigen. Damit ist die Ausrichtung der verschiedenen Komponenten des Studiums – Aneignung des wissenschaftlichen Grundwissens in dem jeweiligen Fach (beziehungsweise in den Fächern), Unterrichtsmethodik, Pädagogik, Studium der Psychologie, wiederholte Unterrichtspraktika in Schulen – von den ersten Lehrgängen bis zu zusätzlichen Komponenten des Studiums – auf einen einheitlichen Zweck sichergestellt.

Das Konsektivmodell sieht im Wesentlichen kein einheitliches (integriertes) Ziel für den Prozess der Lehrerausbildung vor. Lediglich das auf ein bis zwei Jahre angelegte Zweitstudium ist nach einem solchen Ziel ausgerichtet. Das Erststudium, der drei bis vier Jahre dauernde Bachelorstudiengang, dient dem Erwerb von Grundwissen in dem jeweiligen Fachgebiet. Hierbei wird keinerlei Bezug zur Ausübung des Lehrberufs hergestellt, da sich nur ein geringer Prozentsatz der Absolventen dieses Studienganges für den Lehrberuf entscheidet.

Neben dem Begriff des integrierten Modells wird auch der Begriff des Parallelmodells verwendet (Buchberger, 2002), bei dem die Tatsache betont wird, dass fachspezifische Studien und Studien der Methodik, Unterrichtspraktika in Schulen sowie weitere Komponenten der berufsbezogenen Lehrerausbildung innerhalb eines einzigen Curriculums parallel stattfinden. Allerdings sind die einzelnen Studienkomponenten nicht aus-



reichend miteinander verknüpft. Hat der Studierende jedoch die Möglichkeit, die Reihenfolge der Komponenten (die als Bausteine – Module – konzipiert sind) zu wählen, spricht man von dem modularen Modell der Lehrerausbildung. Dieses Modell findet zurzeit kaum Anwendung.

Es gibt Befürworter des Konsekutivmodells für die Ausbildung von Gymnasiallehrern, deren Aufgabe es ist, die Grundlagen eines oder mehrerer Fächer an Schüler weiterzugeben, die eine hohe Lernmotivation haben und deren Erziehung weitaus geringere pädagogische Probleme aufwerfen dürfte. Allerdings ist es nicht möglich, sich dieser Auffassung anzuschließen, da sie die gesamte persönliche Entwicklung der Schüler außer Acht lässt, die in jeder Bildungseinrichtung von wesentlicher Bedeutung ist und die beispielsweise in der Leitlinie für das Lehramt in Lettland definiert ist.

In dem Grünbuch über die Lehrerausbildung in Europa (Buchberger et al., 2002, *Teacher education in Europe*) werden die möglichen Mängel des Konsekutivmodells für die Lehrerausbildung wiederholt hervorgehoben (Betonung des Fachwissens bei gleichzeitiger unangemessener Entwicklung der berufsbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer, Aufteilung der Ausbildung in zwei getrennte und unzureichend miteinander verbundene Studiengänge, Unfähigkeit der Lehrer, ihr akademisches Wissen im Unterricht einzusetzen usw.).

Aus den neuesten im Rahmen des Programms Eurydice durchgeführten Forschungsarbeiten über Lehrer der Sekundarstufe I geht eindeutig hervor, dass die meisten Lehrer eine Universitätsausbildung haben und dass sich das integrierte Modell in Europa als Norm durchgesetzt hat, unabhängig davon, ob parallel hierzu auch das Konsekutivmodell für die Lehrerausbildung angeboten wird (Europäische Kommission, 2002). Dank des integrierten Modells mit seiner qualitativ hochstehenden Ausgestaltung und Umsetzung ist damit zu rechnen, dass neue Lehrer herangebildet werden, die den gegenwärtigen Anforderungen sehr viel besser gewachsen sind.

Lehrerausbildung an Universitäten und Fachhochschulen

Als Nachteil des integrierten Modells werden manchmal höhere Kosten dieser Form

der Ausbildung angeführt, wobei in diesem Fall von der Annahme ausgegangen wird, dass die Ausbildung der Lehrer in jedem einzelnen Fach (beziehungsweise in den Fächern) vier bis fünf Jahre in Anspruch nimmt, während sie bei dem Konsekutivmodell nur ein bis zwei Jahre (nach Abschluss des Erststudiums) dauert. Hierbei scheint vorausgesetzt zu werden, dass das Erststudium in den verschiedenen Fächern in jedem Fall absolviert wird, unabhängig von dem Modell, nach dem Lehrer an Universitäten, an pädagogischen Hochschulen im gesamten Land ausgebildet werden.

Diese Denkweise führt zu der grundlegend falschen Überlegung, dass bei der integrierten Lehrerausbildung die Curricula der jeweiligen Erststudiengänge unnötigerweise „wiederholt“ würden und ein relativ kurzer „pädagogischer Oberbau“ (von vielleicht einem Jahr) im Anschluss an das Erststudium für die Lehrerausbildung ausreiche. Diese Meinung wird zumeist an Universitäten vertreten, zu deren Hauptaktivitäten diese Erststudiengänge gehören und an denen die Lehrerausbildung manchmal kein sehr hohes Ansehen genießt. Dies wiederum bringt einen offensichtlichen Gegensatz zwischen Universitäten auf der einen Seite und Fachhochschulen auf der anderen Seite hervor. Die Fachhochschulen scheinen für berufsbezogene Curricula besser geeignet zu sein, da sie keine „rein“ akademische Struktur mit Erst- und Zweitstudium kennen.

Die Curricula der integrierten Lehrerausbildung sind die Norm an Fachhochschulen, die eigens für die Ausbildung von Lehrern bestimmt sind, was jedoch unter dem allgemeineren Gesichtspunkt der Interessen des Staates und der Kosten keinen Einfluss auf die Frage hat, wie die Ausbildung von Lehrern – von Vertretern dieses überaus wichtigen und zahlenmäßig bedeutenden Berufsstands – am besten und wirtschaftlichsten gestaltet werden sollte (unabhängig von den besonderen Interessen der Fachhochschulen, der internen Strukturen).

Wenn die Universitäten rein akademische Curricula für das Erst- und Zweitstudium zugrunde legen, geht die Aufgabe, berufsbezogene Studiengänge (unter anderem für die berufsbezogene Lehrerausbildung) anzubieten, auf die Fachhochschulen über. Diese Logik spiegelt sich allerdings in der zurzeit auf internationaler Ebene zu beobach-



tenden Praxis und in den diesbezüglichen Entwicklungen nicht wider. Außerdem würde sie den in der Erklärung von Bologna enthaltenen Grundsätzen insofern nicht entsprechen, als hier keine klaren Unterschiede zwischen akademischen und berufsbezogenen Studiengängen herausgearbeitet werden. Im Wesentlichen ist der Prozess der „Integration“ der Lehrerausbildung an Universitäten in Europa bereits nahezu abgeschlossen (*Strategies of change in teacher education*, 2002; Europäische Kommission, 2002).

Die ersten Stufen der Lehrerausbildung an Universitäten scheinen bei Anwendung des Konsekutivmodells nur deshalb kostengünstiger zu sein, weil für die Erststudiengänge in wissenschaftlichen Fächern mehr Fördermittel zur Verfügung stehen als für Studiengänge für die Ausbildung von Lehrern. Es ist daher notwendig, eine genaue Kostenschätzung vorzunehmen. Außerdem lässt sich vorhersagen, dass eine ungenügende berufsbezogene Erstausbildung einen entsprechend höheren Einsatz von Mitteln auf nationaler Ebene für die weitere Ausbildung von Lehrern erforderlich macht.

Wenn darüber hinaus der relative Anteil der privat finanzierten Studien (einschließlich der Ausbildungsgänge für Lehrer) so hoch ist wie heute in Lettland, wäre das Thema der mit den alternativen Ausbildungsmodellen verbundenen relativen Haushaltskosten ohne Bedeutung, da die Studierenden ihr Studium selbst finanzieren und (als Lehrer, Rechtsanwälte, Wirtschaftswissenschaftler, Ärzte und Philosophen) frei zwischen akademischen und berufsbezogenen Curricula wählen. Der Staat hat die Möglichkeit, die Einstellung der erforderlichen Anzahl von Fachleuten im öffentlichen Bereich durch großzügigere Bedingungen für die Rückzahlung von Studentendarlehen (oder den Erlass von Schulden) zu regulieren.

Die Tatsache, dass nicht alle Absolventen von vier- bis fünfjährigen Studiengängen zur Ausbildung von Lehrern auch tatsächlich den Lehrberuf ergreifen, wird in Lettland manchmal als Argument gegen eine integrierte Lehrerausbildung verwendet. Dieses Argument lässt sich jedoch gegen jedes berufsbezogene oder akademische Studium weltweit anführen, da niemals alle Absolventen in dem Beruf tätig werden, für den sie ausgebildet wurden – selbst wenn es in

dem jeweiligen Beruf oder Sektor ein Angebot an freien Stellen gibt (ausgenommen vielleicht Studierende von Militärakademien oder ähnlichen Einrichtungen).

Die Erklärung von Bologna und die Modelle der Lehrerausbildung

In den einzelnen Ländern basiert die Entscheidung für eines der verschiedenen Ausbildungsmodelle nicht unmittelbar auf einer Analyse der Ziele und Ergebnisse der Lehrerausbildung. Sie ist vielmehr eine Folge der akademischen Traditionen und der bestehenden Struktur der Fakultäten und der hiermit verbundenen Curricula an Universitäten und Fachhochschulen oder auch einer umfassenden Umorganisation dieser Strukturen.

Es ist heute möglich, in Lettland und in anderen europäischen Ländern Einfluss auf den gesamten Aufbau und die Dauer der Studiengänge durch eine Erneuerung der Curricula auf der Grundlage der Erklärung von Bologna über den europäischen Hochschulraum und der hieran anknüpfenden Folge dokumente (*Diplomatzišanas rokasgrāmata* [Leitlinien für die Anerkennung von Diplomen], 2000) zu nehmen. Eines der in dieser Erklärung genannten Ziele sieht vor, dass die europäischen Länder ihr Hochschulbildungssystem bis zum Jahr 2010 zweistufig strukturieren (in Erst- und Zweitstudien beziehungsweise in Bachelor- und Masterstudiengänge). Der Abschluss des Erststudiums könnte nach einem mindestens dreijährigen Studium in Form von Leistungspunkten erlangt werden. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass der Abschluss des Erststudiums gemäß der Definition in der Erklärung von Bologna auch für den europäischen Arbeitsmarkt von Bedeutung sein soll. Dies ist im Grunde die wichtigste Verpflichtung, die mit dieser Erklärung eingegangen wird (Rauhvargers, 2002; Haug, Tauch, 2001). In einem anderen internationalen Beitrag wird darauf aufmerksam gemacht, dass das zweistufige Modell nur dann sinnvoll ist, wenn der Absolvent sowohl nach Abschluss des Erst- als auch des Zweitstudiums auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt werden kann (Rauhvargers, 2002).

Wenn das Erststudium auf die empfohlene Mindestdauer von drei Jahren angelegt wird, ist dieser Zeitraum kürzer als die in Lettland und praktisch in allen anderen Ländern gemäß den derzeit geltenden Rechtsvorschriften an-



gesetzte Regelstudienzeit für die Lehrerausbildung. Ein Absolvent des dreijährigen Erststudiums der Lehrerausbildung könnte daher nicht als Lehrer beschäftigt werden. Ein ähnliches Problem tritt im Grunde bei allen so genannten geregelten Berufen, unter anderem in den Fächern Medizin, Lehre, Recht und Technik, auf. Das zweistufige System (3+2) ist eigentlich ungeeignet, da ein Fachmann mit einem vollwertigen Abschluss nach drei Jahren Studium zur Ausbildung in diesen Berufen noch nicht über die erforderliche Qualifikation verfügt. Es gibt keinerlei Anhaltspunkte (selbst nicht in der Erklärung von Bologna), die dafür sprächen, dass sich bis zum Jahr 2010 an dieser Situation etwas geändert haben könnte.

Betrachten wir nun wieder das integrierte Modell und das Konsekutivmodell der Lehrerausbildung in der jeweils zurzeit angewandten Form, so kann festgestellt werden, dass sich unter formalen Gesichtspunkten lediglich das Konsekutivmodell teilweise in das zweistufige Schema mit dreijährigem Erststudium in einem bestimmten Fachbereich einfügt. Darüber hinaus kann ein Abschluss eines dreijährigen Studiums aufgrund der Rechtsvorschriften keinesfalls mit einer Ausbildung für das Lehramt in Verbindung gebracht werden. Die eigentliche Lehrerausbildung beginnt im Grunde erst später, nach Abschluss eines ein- bis zweijährigen Aufbaustudiums. Somit würde das Konsekutivmodell auch bei dem neuen Schema noch alle Mängel aufweisen, die im vorherigen Kapitel angeführt wurden.

Eine „Strukturreform“ der Lehrerausbildung, die sich an diesen Vorgaben orientierte, wäre somit nicht wünschenswert. Die Erlangung einer Lehrbefugnis nach einem vierjährigen Studiengang mit berufsbezogenem Abschluss, in den das integrierte Modell der Lehrerausbildung eingebunden werden könnte (gemäß den in Lettland geltenden Rechtsvorschriften, siehe unten), ließe sich aber nicht mit der Erklärung von Bologna vereinbaren. Der qualifizierte Lehrer könnte anschließend, wenn er dies wünscht, eine weitere Stufe der Hochschulbildung erklimmen und sich in einem Aufbaustudium mit einem zweiten Abschluss (Master-Grad) beziehungsweise einem berufsbezogenen Master-Titel zusätzlich qualifizieren. Die Alternativen 4+1 und 4+2 der Programme für die Lehrerausbildung stünden somit nicht im Widerspruch zu der Erklärung von Bologna, vorausgesetzt, dass berufsbezogene

Kenntnisse und Fähigkeiten, unter anderem fachspezifisches Wissen, bereits mit Abschluss des Erststudiums erworben würden.

Einwände gegen eine Unterteilung der Lehrerausbildung in zwei strikt voneinander getrennte Stufen kommen von deutschen Kollegen, die es für unklug halten, einen Studiengang ausschließlich dem Erwerb des zu unterrichtenden Fachwissens und den anderen dem Erwerb der berufsbezogenen Unterrichtskompetenz zu widmen (Busch, 2002). Professor F. Busch von der Universität Oldenburg hat sich in seinem Beitrag für das integrierte (einstufige) Modell der Lehrerausbildung ausgesprochen. Professor Busch betont die Notwendigkeit, die theoretischen Studien von Anfang an mit der Unterrichtspraxis zu verknüpfen, damit die Beobachtungen, die die angehenden Lehrer in den Schulen machen, und die sich hieraus ergebenden Fragen durch die Anwendung der Theorie in den Vorlesungen sofort behandelt und beantwortet werden können. Er ist ebenfalls ein Befürworter der gleichzeitigen und kombinierten Vermittlung von wissenschaftlichem Grundwissen in dem Fach einerseits und der Unterrichtsmethode andererseits.

Eine überaus radikale Reform der Lehrerausbildung hat Schweden in Angriff genommen. Das Land führt das integrierte Modell der Erstausbildung von Lehrern ein und stockt gleichzeitig die Mittel für Forschung und postakademische Studiengänge, insbesondere in Bezug auf die Lehrerausbildung, deutlich auf (*A new system of teacher education*, 2000). Abschlüsse der integrierten Lehrerausbildung werden in das Studienangebot aufgenommen, für die in Abhängigkeit von dem jeweiligen Fach (und es ist auf jeden Fall von mehreren Fächern auszugehen) und der Schulart 120 bis 220 Leistungspunkte vergeben werden.

Das Sprachenzentrum der viertgrößten Universität in Deutschland – der Westfälischen Wilhelmsuniversität Münster – und die zentrale Prüfungsstelle für Lehrer haben darüber hinaus beschlossen, im Rahmen des Bologna-Prozesses zu einem integrierten Modell der Lehrerausbildung überzugehen, wobei der Verbindung von Lehre an der Universität und Unterrichtspraxis an Schulen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Das integrierte Modell der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an der Fakultät für



Bildung und Psychologie der Universität Lettland wird in den Berichten über das TNP-Projekt der Europäischen Union als Beispiel guter Praxis angeführt (Davis und Kelly, 2002, S. 13).

In Lettland kommen zurzeit beide Modelle der Lehrerausbildung, die in diesem Beitrag vorgestellt wurden, zur Anwendung, und dies trifft auch auf die Universität Lettland zu. Der Senat hat zwei Beschlüsse gefasst, denen zufolge beide Modelle an der Universität angewandt und fortentwickelt werden sollen. Dies ist als positiver Schritt zu sehen, da auf diese Weise ein Vergleich beider Modelle in Theorie und Praxis möglich ist. Aus Daten der Universität Lettland geht hervor, dass in den vergangenen fünf Jahren 75 bis 80 % aller Lehrer, die ihren Abschluss an der Universität Lettland gemacht haben, nach dem integrierten Modell an der Fakultät für Bildung und Psychologie ausgebildet wurden und folglich 20 bis 25 % zumeist nach dem Konsekutivmodell an anderen Fakultäten. Eine Ausnahme bilden Mathematiklehrer, die ihr Studium an der Fakultät für Physik und Mathematik absolvieren, die ebenfalls das integrierte Modell übernommen hat.

Aus dieser Gegenüberstellung der beiden Modelle kann nicht der Schluss gezogen werden, dass die derzeitigen Curricula für die integrierte Lehrerausbildung perfekt seien und keiner Änderungen und Verbesserungen bedürften und dass die auf dem Konsekutivmodell basierenden Curricula für die Lehrerausbildung völlig ungeeignet seien.

Die Analyse soll dazu dienen, die beiden Modelle zu vergleichen und aufzuzeigen, dass das integrierte Modell mit seinen zahlreichen potenziellen Vorteilen bei der Umstrukturierung und Optimierung der Curricula für die Lehrerausbildung zugrunde gelegt und weiterentwickelt werden sollte (unter anderem durch eine Verstärkung der Integration verschiedener Studienkomponenten), da es sich besser dafür eignet, sicherzustellen, dass die Lehrerausbildung den aktuellen Anforderungen gerecht wird.

Würde die Universität ausschließlich das Konsekutivmodell bevorzugen, käme es zu einer weitgehenden Verlagerung der Lehrerausbildung an Fachhochschulen. In diesem Fall hätten Sekundarschulabgänger, die sich für das Lehramt als späteren Beruf entschieden haben und eine Qualifikation als

Lehrer erlangen möchten, kein Interesse an der Aufnahme eines Studiums an einer Universität, da sie zunächst einen mindestens dreijährigen Bachelorstudiengang absolvieren müssten und erst danach die für den Schulunterricht erforderlichen berufsbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einem zweijährigen Aufbaustudium erlangen könnten (und damit insgesamt mindestens fünf Jahre studieren müssten).

Eine konzeptionelle Herangehensweise an die Lehrerausbildung unter Anwendung des integrierten Modells soll die Ausrichtung der Komponenten Aneignung des wissenschaftlichen Grundwissens in dem jeweiligen Fach (beziehungsweise in den Fächern), Unterrichtsmethodik, Pädagogik, Studium der Psychologie, wiederholte Unterrichtspraktika in Schulen (mit denen baldmöglichst begonnen werden sollte) und weiterer Komponenten des Studiums auf einen einheitlichen Zweck sicherstellen. Auf diese Weise kann der Studierende die Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die Lehrern heute abverlangt werden. Es ist notwendig, die verschiedenen Komponenten des Studiums miteinander zu verknüpfen.

Gemäß den zurzeit in Lettland geltenden Rechtsvorschriften könnte ein solcher konzeptioneller Ansatz im Rahmen eines berufsbezogenen Curriculums für das Erststudium angewandt werden, wofür mindestens 160 Leistungspunkte (vier Jahre) angesetzt werden. Anschließend würde der Studierende eine berufsbezogene Qualifikation der Stufe 5 und einen berufsbezogenen Bachelor-Grad in einem Fachgebiet (einem Bereich der Berufstätigkeit) erlangen. Bei dem Fachgebiet, in dem der berufsbezogene Bachelor-Grad verliehen würde, könnte es sich um die „Lehrerausbildung“ handeln, und die - vielfältigen - berufsbezogenen Qualifikationen würden dem Fach (oder den Fächern) des neuen Lehrers und der Schulart (den Schularten) entsprechen, an der er tätig sein möchte (Sekundarstufe beziehungsweise Primarstufe).

An verschiedenen Fachhochschulen in Lettland wurden bereits integrierte Programme für die Lehrerausbildung entwickelt, die auf dem vierjährigen berufsbezogenen Bachelorstudiengang basieren.

Für die Verbesserung der Struktur der akademischen und berufsbezogenen Programme und Curricula an der Universität Lettland



und die Entwicklung berufsbezogener Studienprogramme für die in Lettland benötigten Unterrichtsqualifikationen ist es notwendig, den integrierten Ansatz mit fakultätsübergreifenden Studien auf der Basis von Modulen zu erarbeiten und umzusetzen.

Es wäre wünschenswert, Studienprogramme oder fakultative Module zur Vermittlung der Unterrichtsqualifikationen in mehreren Fächern und für zwei Bildungsstufen zu entwickeln. Das diesbezügliche Angebot ist in Lettland unzureichend. Die enge Spezialisierung (auf ein Fach) der meisten aktiven Lehrer sorgt für zusätzliche Probleme, die Lehrer auf dem Arbeitsmarkt und Rektoren bei der Einstellung ihres Lehrpersonals haben.

Schlussfolgerungen

□ Die Struktur der Lehrerausbildung orientiert sich weltweit an zwei Modellen: dem integrierten Modell (Parallelmodell) und dem Konsektivmodell. Bis zur Sekundarstufe I einschließlich hat sich das integrierte Modell (Parallelmodell) in Europa als Norm für die Lehrerausbildung durchgesetzt. Lehrer, die Unterricht in der Sekundarstufe II erteilen sollen, werden zurzeit nach einem von beiden Modellen ausgebildet. Oft bestehen beide Ausbildungsmodelle in einem Land nebeneinander. Die Universitäten bieten zunehmend die Ausbildung von Lehrern für alle Schulstufen an, und es wird allgemein davon ausgegangen, dass die Integration von Studiengängen und Curricula für die Ausbildung von Lehrern an Universitäten in Europa nahezu abgeschlossen ist.

□ Das integrierte Modell gewährleistet eine Form der Lehrerausbildung, die den aktuellen Anforderungen besser gerecht wird. Die derzeit geltenden Rechtsvorschriften ermöglichen in Lettland die Anwendung des integrierten Modells in Form von Studienprogrammen (für die Lehrerausbildung) mit dem Abschluss eines berufsbezogenen Bachelor-Grads.

□ Umstrukturierung und Neuorganisation von Curricula für die Lehrerausbildung müssen auf der Grundlage von Analysen der Anforderungen und der Situation der Lehrerausbildung durchgeführt werden und nicht unter Anwendung allgemeiner „universeller“ Schemata. Reformen auf der Grundlage universeller Schemata mögen zwar eine einheitliche gemeinsame Struktur der Hoch-

schulstudiengänge herbeiführen. Doch geht dies eindeutig zu Lasten der Qualität der Lehrerausbildung und des Bezugs zu den aktuellen Anforderungen und macht eine Aufstockung der Mittel für Weiterbildung erforderlich.

□ Im Zuge der Verbesserung der berufsbezogenen Curricula für die Lehrerausbildung in Lettland ist es notwendig, dazu überzugehen, Lehrer in zwei oder noch mehr Fächern und für den Unterricht an zwei Schularten auszubilden.

□ In Lettland wurde nach wie vor keine genaue Einschätzung des Lehrerbedarfs an bestimmten Schularten, für bestimmte Fächer oder Fächergruppen – weder für Lettland als Ganzes noch für einzelne Regionen – unter Berücksichtigung des derzeitigen Alters- und Bildungsprofils der Lehrkräfte vorgenommen. Die Zahl der staatlich finanzierten Studienplätze im Bereich der Lehrerausbildung ist hingegen bereits seit mehreren Jahren drastisch gekürzt worden.

□ Die Auswahl der Daten und Methoden für die Analyse der Arbeitskräfte muss von einer fundierten Grundlage aus erfolgen. In Anbetracht der modernen Informationstechnologie und des Einsatzes dieser Technik im Bildungssystem in Lettland ist dies bereits möglich. Bei der Analyse des aktuellen Stands der Lehrerausbildung, der Aufnahme einer Beschäftigung von Absolventen der Lehrerausbildung sowie der Zahl der Lehrer, die in diesem Beruf bleiben, sollten die Schul- und Lehrerregister des lettischen Bildungsinformationssystems (LIIS) und die Informationssysteme von Hochschulen herangezogen werden.

□ Nicht alle Absolventen berufsbezogener Studiengänge für die Ausbildung von Lehrern in Lettland nehmen eine Stelle an Schulen an. Dies kann auf das nicht sehr hohe Ansehen des Lehrerberufs in der Gesellschaft, auf die relativ geringe Entlohnung und andere Faktoren zurückzuführen sein. Ein Vergleich der Daten des lettischen Bildungsinformationssystems und der des Informationssystems der Universität Lettland zeigt, dass der Anteil der Absolventen der Lehrerausbildung an der Universität Lettland, die im Lehramt an Schulen tätig sind, in den zurückliegenden Jahren insgesamt mindestens 70 % betrug. Für Vollzeitstudierende liegt der entsprechende Wert bei 42 %. Die Situation ist in vielen anderen Ländern und



auch für andere Studienprogramme innerhalb Lettlands ähnlich.

□ Lettland muss ein Programm für die Entwicklung der Lehrerausbildung erarbeiten, das eine quantitative Analyse der aktuellen Situation und eine Prognose für die Zukunft, die regelmäßige Überwachung der Fortschritte, die Analyse und Verbesserung der

Qualität von Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern beinhaltet und außerdem eine schwerpunktmäßige Forschung und Entwicklung von Modellen der Lehrerausbildung, die Integration und Modernisierung von Komponenten von Studienprogrammen, die praktische Anwendung in Schulen, die Beschäftigung neuer Lehrer in Schulen und weitere Aspekte umfasst.

Bibliografie

Bildungs- und Wissenschaftsministerium Schweden: *A new system of teacher education: Government Bill 1999/2000:135* (Ein neues System der Lehrerausbildung, Regierungsvorlage 1999/2000:135), Stockholm, August 2000 - im Internet abrufbar unter der Adresse: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/31/26/09a8a994.pdf> [Zitiert: 31. 8. 2004]

Buchberger, F.; Campos, B. P.; Kallos, D.; Stephenson, J. (Hrsg.) *Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training* (Grünbuch über Lehrerausbildung in Europa, Qualitativ hochstehende Lehrerausbildung für eine qualitativ hochstehende allgemeine und berufliche Bildung). Thematisches Netz für Lehrerausbildung in Europa, Universität Umeå, Umeå, 2002 - im Internet abrufbar unter der Adresse: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html> [Zitiert: 30. 8. 2004]

Busch, F.W. *New structures for teacher training? Integrative versus consecutive models* (Neue Strukturen für die Lehrerausbildung? Integratives Modell vs. Konsekutivmodell), 27. ATEE-Konferenz, Warschau, 2002.

Davis, P.; Kelly, M. *Curriculum innovation summary report compiled from National Reports written by members of the TNP2 Scientific Committee for Curriculum Innovation* (Curriculuminnovation, Zusammenfassender Bericht der nationalen Berichte der Mitglieder des wissenschaftlichen TNP2-Ausschusses „Curriculuminnovation“), University of Southampton, LTSN - Learning and teaching support network (Universität Southampton, Unterstützungsnetz für Lernen und Unterricht), 2002 - im Internet abrufbar unter den Adressen: <http://152.78.89.51/resourcedownloads.aspx?resourceid=1216&filename=summary.rtf>
http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/summary_synthesis%20report.pdf
http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/summary_synthesis%20report_FR.pdf [Zitiert: 31. 8. 2004]

Diplomatzišanas rokasgrāmata (Leitlinien für die Anerkennung von Diplomen), Akadēmiskās informācijas centrs (Akademisches Informationszentrum), Riga, AIC, 2000.

Europäische Kommission (Generaldirektion Bildung und Kultur), Eurydice: Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education (Report I), (Erstausbildung und Übergang zur Berufsausübung bei Lehrern der allgemeinbildenden Sekundarstufe I (Bericht I) in *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe* (Vol. 3) (Der Lehrberuf in Eu-

ropa: Profil, Trends und Probleme, Kernthemen der Bildung in Europa, Band 3). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002. Im Internet abrufbar unter der Adresse: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet1.htm> [Zitiert: 30. 8. 2004]

Galton, M.; Moon, B. (Hrsg.) *Handbook of teacher training in Europe: issues and trends* (Handbuch der Lehrerausbildung in Europa - Themen und Trends). David Fulton Publishers, London, 1994.

Geske, A. *Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums: 1995-1999* (Erforschung von Entwicklung und Trends der Bildung in Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen Rahmen). Riga: 'Mācību Grāmata', 2000, S. 75.

Geske, A.; Grīnfelds, A.; Kangro, A. *Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvija. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvija, monogrāfija Nr.1 = International comparative assessment system of education in Latvia, monograph No 1* (Internationales vergleichendes Bewertungssystem der Bildung in Lettland, Monographie Nr. 1). Riga: 'Mācību Grāmata', 1997.

Global education digest 2003 - Comparing education statistics across the world (Bildung weltweit, 2003, Vergleich internationaler Bildungsstatistiken), Montreal, Unesco-Institut für Statistik, 2003 - im Internet abrufbar unter: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/GED_EN.pdf, [Zitiert: 30. 8. 2004]

Haug, G.; Tauch, C. *Trends and issues in learning structures in higher education in Europe (II). Follow-up report prepared for the Salamanca and Prague conferences of March/May 2001* (Lernstrukturen in der Hochschulbildung in Europa (II), Trends und Themen, Anschlussbericht für die Konferenzen in Salamanca und Prag, März/Mai 2001). Helsinki, nationaler Bildungsrat, NARIC Finnland, 2001. In englischer und französischer Sprache im Internet abrufbar unter der Adresse: <http://www.opf.fi/publications/trends2/> [Zitiert: 30. 8. 2004]

Mullis, I. et al. *PIRLS 2001 International report: IEA's Study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries* (PIRLS 2001, Internationaler Bericht: IEA-Studie über die Lesefähigkeit von Grundschulern in 35 Ländern), Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003. In Internet abrufbar unter der Adresse: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf [Zitiert: 31. 8. 2004]

Schlagwörter

Quality of training, curriculum, duration of studies, university, education reform, employment



OECD. *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000* (Lernen für das Leben, Erste Ergebnisse der PISA-Studie 2000), Paris, 2001.

Rauhvargers, A. Eiropas kopēja augstākās izglītības politika. No Lisabonas konvencijas līdz Boloņas deklarācijai, Boloņas procesa sasniegtais un vadlīnijas nākotnei (Gemeinsame europäische Hochschulpolitik, Von dem Übereinkommen von Lisabon zur Erklärung von Bologna, Die Errungenschaften des Bologna-Prozesses und Leitlinien für die Zukunft), *Latvijas vēsture. Jaunie un jaunākie laiki = History of Latvia. Modern and recent history* 1(45) 2002, S. 9 - 21.

Schröder, G. *Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder zum Thema Bildung und Innovation*, Berlin, Bundestag, 13. Juni 2002. Im Internet abrufbar unter der Adresse: <http://www.bundestkanzler.de/Neues-vom-Kanzler-7698.73233/a.htm?printView=y>
[Zitiert: 31. 8. 2004]

Skolotāja profesijas standarts (projekts), [Norm des Lehrberufs (Projekt)], Izglītības un zinātnes ministrija (Ministerium für Bildung und Wissenschaft), 2003.

Strategies of change in teacher education. European views (Strategien für die Reform der Lehrerausbildung) *ENTEP/BLK conference proceedings* (Unterlagen zur ENTEP/Bundesleitungskonferenz). Feldkirch, Österreich: 18. - 19. Januar 2002.

Želvys, R. Teacher training in post-communist countries: possibilities for the twenty-first century (Lehrerausbildung in postkommunistischen Ländern, Chancen für das 21. Jahrhundert) *A Journal of reading, writing and critical reflection* (Eine Zeitschrift für Lesen, Schreiben und kritische Reflexion), 2001, S. 35 - 39.



Pukelis Kestutis

Prof. Dr. habil. der Erziehungswissenschaften, Leiter des Zentrums für die Qualität von Lehre und Forschung, Vizerektor für Internationale Angelegenheiten an der Vytautas-Magnus-Universität (Kaunas, Litauen).



Rimantas Laužackas

Prof. Dr. habil. der Erziehungswissenschaften, Direktor des Zentrums für Berufsbildung und Forschung, Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften an der Vytautas-Magnus-Universität (Kaunas, Litauen).



Neufokussierung und strukturelle Umgestaltung der Ausbildung litauischer Berufsschullehrer: ein systematischer Ansatz

Einleitung

Litauen steht vor neuen Herausforderungen im Bereich der Berufsbildung und der Ausbildung von Berufsschullehrern. Forschungsarbeiten zum gegenwärtigen Stand der beruflichen Qualifikation der litauischen Berufsbildungslehrer lassen einen großen Bedarf an pädagogischen Qualifikationen⁽¹⁾ erkennen. In diesem Beitrag werden folgende Themen behandelt: der gegenwärtige Stand der didaktischen und beruflichen Qualifikationen der Berufsschullehrer und Berufsbildungsdozenten in Litauen⁽²⁾; der kompetenzbasierte Berufsstandard in der Berufsbildung und deren Gestaltung im Zusammenhang mit dem Modell des lebenslangen Lernens (berufliche Weiterentwicklung); die neuen Herausforderungen für die Ausbildung von Berufsschullehrern in diesem Modell des lebenslangen Lernens; die Rolle der Berufsschulen bei der kompetenzorientierten Ausbildung der Berufsschullehrer; die Art der Interaktion zwischen Lehrerbildungsinstituten und Berufsschulen bei der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung von Berufsschullehrern; die wichtigsten Ansätze, Prinzipien und Parameter der neuen litauischen Strategie zur Ausbildung von Berufsschullehrern, wobei der Schwerpunkt auf dem Berufsstandard des Berufsschullehrers und dem modularen Ausbildungsstandard liegt. Folgende Themen sind nicht Gegenstand des Beitrags: Methoden zur Bewertung früher erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, Instrumente zur Bewertung der im Rahmen einer früheren

Lehr- und Lerntätigkeit erworbenen didaktischen Fähigkeiten und Anerkennung (Akkreditierung) der Programme zur Ausbildung von Berufsschullehrern auf europäischer Ebene, die gegenwärtig in Litauen entwickelt werden.

Das lebenslange Lernen und die neue Rolle der Berufsschullehrer und Berufsschulen

Im Memorandum der EU über lebenslanges Lernen von 2000 wurde hervorgehoben, dass Bildung eine wichtige Triebkraft für die langfristige Entwicklung der Humanressourcen darstellt und dazu beitragen könnte, Europa wettbewerbsfähiger zu machen. Ferner stellte die OECD mit ihrer Internationalen Schulleistungstudie Pisa (Buck, 2002) die Politiker vor weitere Probleme bei der Entwicklung des Bildungswesens. In dieser Studie wurde auf die unbefriedigende Situation hingewiesen und eine Vielzahl von Reformvorschlägen unterbreitet. Die Verlagerung des Schwerpunkts der Bildung, die in dem Begriff „lebenslanges Lernen“ (LLL) zum Ausdruck kommt, ist von Kanada und Neuseeland ausgegangen und wurde aufgrund der bereits vorliegenden ersten Ergebnisse in der Pisa-Studie hoch bewertet. Von der Verlagerung zum lebenslangen Lernen ist auch die Ausbildung der Berufsschullehrer betroffen, die ein sehr wichtiger Aspekt des beruflichen Bildungssystems ist, und zwar muss sich die Rolle der Lehrer an den Berufsschulen und die Rolle der Berufsschulen in dem konsekutiven und kompetenz-

Der Beitrag setzt sich mit dem gegenwärtigen Stand der pädagogischen Qualifikation der Berufsschullehrer in Litauen auseinander. Die neue Rolle der Berufsschullehrer und der Berufsschule bei der Ausbildung von Lehrern für den berufsbildenden Unterricht wird im Zusammenhang mit dem Modell des lebenslangen Lernens erörtert. Es werden die wichtigsten Ansätze, Prinzipien und Parameter der neuen Strategie zur Ausbildung von Berufsschullehrern vorgestellt und begründet. Ferner werden die Struktur des Berufsstandards für Berufsschullehrer und das allgemeine System der Berufsschullehrerausbildung in Litauen erörtert.



orientierten Modell der Berufsschullehrer-ausbildung verändern. Was signalisieren diese Veränderungen, und wer wird die Herausforderungen in der Realität der Erstausbildung und Weiterbildung der Berufsschullehrer zu spüren bekommen?

Als erstes manifestiert sich die neue Rolle der Berufsschullehrer in einem veränderten pädagogischen Ansatz, bei dem nicht mehr der Lehrer, sondern der Schüler im Mittelpunkt steht. Infolge dieses veränderten Ansatzes agieren Berufsschullehrer häufig als Planer und Entwickler von Lehr- und Lernprogrammen, Trainer und Assistenten, Mitglieder von Teams zur Förderung schulischer Aktivitäten, Bildungs- und Berufsberater, Katalysatoren und Entwickler des Lernens, Teilnehmer an internationalen Projekten und Netzen der Zusammenarbeit und Kommunikation usw. Dennoch unterrichten viele Lehrer lieber, als dass sie lernen. Berufsschullehrer aller Stufen müssen erkennen, welche Bedeutung dem lebenslangen Lernen zukommt und den LLL-Ansatz sowohl in ihrer täglichen Arbeit als auch in ihrer persönlichen Entwicklung verfolgen.

Das Modell des lebenslangen Lernens betrifft nicht nur den einzelnen Lehrer, sondern die gesamte Berufsschule, die aufgrund der sich verändernden Struktur der Qualifikationen und einer für jede berufliche Qualifikation spezifischen Kompetenzstruktur eng mit der Welt der Arbeit und den Arbeitsmarktanforderungen verbunden ist. Dies bedeutet, dass jede Berufsschule Teil des Bildungsmarktes ist und sich zu einer lernenden Organisation entwickeln muss, wenn sie überleben will. Daher besteht die neue Aufgabe der Ausbildung von Berufsschullehrern darin, eine klare Vorstellung vom Auftrag der Berufsschule auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu vermitteln und die angehenden Lehrer zu befähigen, eine Zukunftsvision für die Schule sowie Weiterbildungspläne für das Schulpersonal und Qualitätsmanagementsysteme zu entwickeln. Als wichtigste externe Merkmale einer lernenden Organisation wären Aufgeschlossenheit gegenüber der Umwelt und Innovationsbereitschaft zu nennen sowie die aktive Gestaltung des Wandels. Zu den wichtigsten internen Merkmalen einer lernenden Organisation gehören: Ausarbeitung einer Entwicklungsstrategie; Mitarbeit bei der Entwicklung einer Zukunftsvision für die Berufsschule entsprechend ihrem Auftrag; jedwede Beschaffung und Verbreitung von In-

formationen; Rechenschaftspflicht; Prinzip der Partnerschaft zwischen den einzelnen Abteilungen der Schule; Flexibilität bei der Beförderung; Vielzahl von Möglichkeiten für individuelle und Teamarbeit; Betonung der externen Beziehungen; persönliche Entfaltung der Mitarbeiter und ein positives psychologisches Klima in der Organisation.

Neben der Universität oder Hochschule (die den künftigen Berufsschullehrer mit dem didaktischen Rüstzeug ausstattet) und dem Betrieb (der ihm strategisch ausgerichtete berufliche Fähigkeiten auf höchstem Niveau vermittelt) spielt die Berufsschule bei der kompetenzorientierten Ausbildung der Berufsschullehrer und insbesondere bei der Vermittlung hoher praktischer pädagogischer Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Voraussetzung für die Einbeziehung des künftigen Arbeitsplatzes (Berufsschule) in die Ausbildung der Berufsschullehrer ist die Betreuung durch einen Tutor von der Universität oder Hochschule und einen Mentor am Arbeitsplatz (ein erfahrener Berufsschullehrer, der über die entsprechenden Fähigkeiten verfügt). Die kompetenzorientierte Ausbildung der Berufsschullehrer erfordert auch einen neuen Ansatz bei der Curriculumgestaltung. Anstatt auf eigenständigen beruflichen Fächern aufzubauen, sollten die Curricula integrierte Module umfassen, wobei mit jedem Modul eine bestimmte Kompetenz oder eine Reihe von Kompetenzen erworben wird. Mit einem solchen modularen Ansatz der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung könnte auf die individuellen Bedürfnisse der Lehrerstudenten, die Methoden zur Bewertung früher erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten sowie auf Arbeitsmarktveränderungen flexibel reagiert werden. Module, für die wenig Bedarf besteht, können abgelehnt oder – wenn die Betroffenen bereits über die entsprechenden Kompetenzen verfügen – abgeschafft werden, um dafür neue Module, die den Anforderungen besser gerecht werden, zu entwickeln. Der modulare Ausbildungsansatz würde auch eine engere Verbindung von Theorie und Praxis ermöglichen, ein gutes Zusammenspiel zwischen Lehrerbildungsinstituten, Berufsschulen und Sozialpartnern gewährleisten und die notwendigen Voraussetzungen für die Entwicklung persönlicher und institutioneller Netze in der Berufsschullehrerausbildung auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene schaffen. Ein Berufsschullehrer muss ein „Netzarbeiter“ sein, der über die Grenzen seiner Schule hinaus tätig ist

(¹) Pädagogische Qualifikation bedeutet in diesem Beitrag die Summe miteinander in Beziehung stehender und ein Ganzes bildender beruflicher und didaktischer Qualifikationen, wobei unter beruflichen Qualifikationen das berufliche Inhaltswissen, Fähigkeiten und Einstellungen und unter didaktischen Qualifikationen das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen – Lehr- und Lerntheorien, Ziele, Methoden und Mittel je nach Art des Berufs – zu verstehen sind. Berufliche und didaktische Qualifikationen bezeichnen die jeweiligen beruflichen und didaktischen Fähigkeiten.

(²) Die ehemaligen Fachschulen, an denen vor allem Dozenten lehrten, werden in Berufsschulen (Berufsbildungsdozenten werden Berufsschullehrer) oder Fachhochschulen umgewandelt. Letztere gehören bereits zum nicht-universitären Hochschulsektor.

Allgemeine statistische Daten zu litauischen Lehrern und Dozenten für berufsbildenden Unterricht Tabelle 1

| Kategorie der Berufsbildungs pädagogen | Allgemeine Daten | | | | | | | | | | | |
|---|------------------|---------------------------|-------|------|--|------|------|------|--|------|-------|------|
| | Insgesamt | Alter (Jahre und Prozent) | | | Praktische Erfahrung in einem Berufsfeld (Jahre und Prozent) | | | | Pädagogische Erfahrung (Jahre und Prozent) | | | |
| | | <=30 | 31-50 | >50 | 0 | <=5 | 6-10 | >10 | <=5 | 6-10 | 11-15 | >15 |
| Lehrer für berufsbildenden Unterricht | 2615 | 5,9 | 65,0 | 29,0 | 25,2 | 26,4 | 26,3 | 22,0 | 17,3 | 13,2 | 19,1 | 50,4 |
| Dozenten für berufsbildenden Unterricht | 1673 | 7,5 | 47,2 | 49,0 | 41,1 | 21,0 | 22,2 | 15,7 | 11,3 | 8,8 | 15,0 | 64,9 |
| Lehrer für berufsbildenden Unterricht an Arbeitsmarktausbildungszentren | 489 | 9,8 | 40,4 | 49,6 | 0 | 11,8 | 42,7 | 45,3 | 13 | 18,2 | 24,3 | 44,3 |
| Insgesamt | 4777 | 6,9 | 56,3 | 36,8 | 28,2 | 23,0 | 26,6 | 22,3 | 14,8 | 12,2 | 18,2 | 54,9 |

Grundlegende formale statistische Daten zur beruflichen und didaktischen Ausbildung von Berufsbildungspädagogen in Litauen Tabelle 2

| Kategorie der Berufsbildungs pädagogen | Insgesamt | Stufe der beruflichen Ausbildung | | | | | | Stufe der didaktischen Ausbildung | | | | | | |
|---|-----------|----------------------------------|---------------------|----------------|--------------|--------------------------------------|------------|-----------------------------------|----------------------|----------------|--------------|--------------------------------------|------------|------------|
| | | ohne Sekundarbildung (%) | Sekundarbildung (%) | Hochschule (%) | Bachelor (%) | Berufsqualifizierender Abschluss (%) | Master (%) | Doktor (%) | keine Ausbildung (%) | Hochschule (%) | Bachelor (%) | Berufsqualifizierender Abschluss (%) | Master (%) | Doktor (%) |
| Lehrer für berufsbildenden Unterricht | 2615 | 0 | 9,2 | 42,6 | 0,4 | 46,2 | 1,5 | 0,07 | 87,6 | 2,9 | 0,2 | 8,3 | 0,96 | 0 |
| Dozenten für berufsbildenden Unterricht | 1673 | 0 | 0,18 | 5,98 | 1,5 | 87,98 | 2,9 | 1,5 | 57,6 | 1,5 | 0,5 | 37,96 | 2,1 | 0,36 |
| Lehrer für berufsbildenden Unterricht an Arbeitsmarktausbildungszentren | 489 | 0 | 14,5 | 20,3 | 0,8 | 61,1 | 1,8 | 1,4 | 78,3 | 0,6 | 0 | 18,8 | 1,4 | 0,8 |
| Insgesamt | 4777 | 0 | 6,6 | 27,5 | 0,82 | 62,34 | 2,0 | 0,7 | 76,2 | 2,8 | 0,27 | 19,78 | 1,4 | 0,2 |

(Pukelis, Laužackas und Rogojinaru, 1999), und dieser Rolle auch künftig in der Berufsschule gerecht werden. Da die Antizipation der Arbeitsmarktveränderungen, die Prognose neuer Qualifikationen oder neuer Strukturen der beruflichen Kompetenzen entsprechende Forschungsfähigkeiten verlangt, muss sich der Berufsschullehrer zu einem reflexiven Praktiker oder sogar zu einem Forschungspraktiker in kleinerem Rahmen entwickeln. Dies könnte durch eine stärkere Einbeziehung der Berufsschule und der Universität (oder einer anderen Hochschuleinrichtung) in die Ausbildung der Berufsschullehrer erreicht werden (Fullan, 1993). Die Entwicklung der Forschungsfähigkeiten der Berufsschullehrer wirkt sich außerdem positiv auf die Fähigkeit der Berufsschule aus, im Bereich der Erstausbildung und Weiterbildung der Berufsschullehrer Innovationen vorzunehmen und auf die Anforderungen der Wissenswirtschaft zu reagieren.

Der gegenwärtige Stand der beruflichen Qualifikation der Berufsbildungspädagogen in Litauen

Die Forschungsstudie umfasste alle litauischen Berufsbildungspädagogen (Lehrer und Dozenten für berufsbildenden Unterricht). Die meisten von ihnen sind beim Ministerium für Bildung und Wissenschaft oder in den Arbeitsmarktausbildungszentren des Ministeriums für soziale Sicherheit und Arbeit beschäftigt. Anhand der entsprechenden Nachweise wurde die formale allgemeine und pädagogische Ausbildung der Berufspädagogen in Litauen untersucht. Folgende formale statistische Daten der Lehrer und Dozenten für berufsbildenden Unterricht wurden erfasst:

- Stufe der beruflichen Ausbildung;
- Stufe der didaktischen Ausbildung;



□ allgemeine Angaben (Alter, praktische Erfahrung in einem Berufsfeld, pädagogische Erfahrung).

Alle diese Parameter werden benötigt, um sich ein Bild von den Berufsbildungspädagogen in Litauen zu machen und die wichtigsten Erfordernisse ihrer beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zu erkennen.

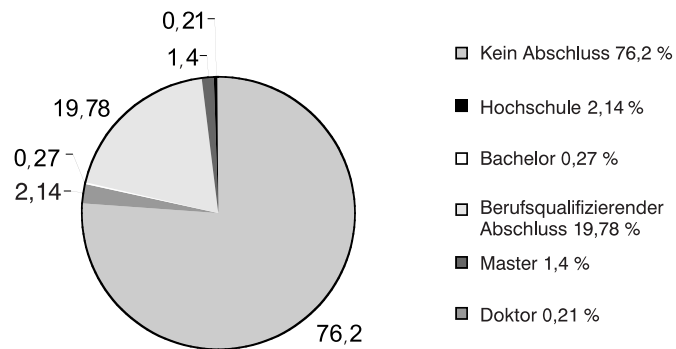
Forschungsdaten wurden von 4777 litauischen Berufsbildungspädagogen erhoben, darunter 2615 Lehrer an Berufsschulen der Sekundarstufe, 1673 Dozenten an weiterführenden Berufsbildungseinrichtungen, die derzeit in Fachhochschulen oder Berufsschulen umgewandelt werden, und 489 Lehrer, die in Arbeitsmarktausbildungszentren tätig sind. Die Berufsschullehrer unterscheiden sich von den in den Arbeitsmarktausbildungszentren tätigen Lehrern vor allem hinsichtlich der Anforderungen an die didaktische Ausbildung: die einen benötigen Kenntnisse der Pädagogik und die anderen Kenntnisse der Andragogik (Wissenschaft von der Erwachsenenbildung).

Die Ergebnisse der Untersuchung sind in den Tabellen 1 und 2 im Einzelnen dargestellt. Aus Tabelle 1 geht hervor, dass die Lehrer und Dozenten für berufsbildenden Unterricht im Durchschnitt 31 bis 50 Jahre alt sind (56,32 %). Die meisten von ihnen (62,34 %) haben einen berufsqualifizierenden Abschluss in ihrem Fach erworben (Tabelle 2), jedoch verfügen 76,2 % der Berufsbildungspädagogen über keinen formalen didaktischen Hintergrund (Abbildung 1). Allerdings können ca. 70 % (18,2 % + 54,9 %) auf eine mehr als zehnjährige praktische pädagogische Erfahrung zurückblicken (siehe auch Anhang I, II, III, IV und V).

Man könnte zu dem Schluss gelangen (Abbildung 1), dass der Erwerb didaktischer Qualifikationen für die litauischen Berufsschullehrer höchste Priorität hat. Etwa 70 % verfügen jedoch über eine mehr als zehnjährige praktische pädagogische Erfahrung an einer Berufsschule, einer weiterführenden Berufsbildungseinrichtung oder in Arbeitsmarktausbildungszentren. Dies lässt vermuten, dass eine erhebliche Zahl bereits über didaktische Fähigkeiten verfügt, die einer pädagogischen Qualifikation gleichkommen. Eine didaktische Qualifikation könnte daher auf zweierlei Art erworben werden: zum einen durch eine pädagogi-

Formale didaktische Ausbildung litauischer Berufsbildungspädagogen (in %)

Abbildung 1



sche Grundausbildung und zum anderen aufgrund der Bewertung früher erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse. Im letzteren Fall wäre der finanzielle und zeitliche Aufwand für den Staat (Arbeitgeber) und den Lehrer geringer. Der gegenwärtige Qualifikationsstand der litauischen Berufsschullehrer macht deutlich, dass sie eine didaktische Qualifikation erwerben müssen. Diese Erkenntnis wurde bei der Ausarbeitung eines Konzepts für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Litauen berücksichtigt.

Die wichtigsten Akteure bei der kompetenzorientierten Ausbildung der Berufsschullehrer

Die pädagogische (didaktische und berufliche) Ausbildung der Berufsschullehrer findet an Universitäten oder anderen Hochschuleinrichtungen für Erziehungswissenschaften oder Berufsbildungspädagogik statt. Dort werden didaktische und berufstheoretische Kenntnisse vermittelt, die zu einer entsprechenden theoretisch fundierten pädagogischen Denkweise führen. Die Ausbildung findet aber auch an Berufsschulen oder weiterführenden Berufsbildungseinrichtungen statt, wo der Schwerpunkt auf der Vermittlung praktischer Lehr- und Lernfähigkeiten liegt, was zu einer praktisch orientierten pädagogischen Denkweise führt. Die Universitäten bieten vor allem ein erziehungswissenschaftliches Studium an, in dem die Lehrerstudenten das pädagogische Rüstzeug erwerben, das heißt die Grundlage einer wissenschaftlich fundierten pädagogischen Denkweise für die Lösung pädagogischer Probleme. Berufsschulen oder weiterführende Berufsbildungseinrichtungen fördern praxisnahe pädagogische Studien und vermitteln den angehenden Berufsschullehrern



| Die wichtigsten Akteure bei der pädagogischen Ausbildung von Berufsschullehrern | | Tabelle 3 |
|---|--|--|
| Akteure | Tätigkeit | Inhalt der Tätigkeit |
| Hochschullehrer | Theoretische Ausbildung der Berufsschullehrer | Analyse von Vorlesungen, Seminaren, Unterrichts- und Lernpraktika, inhaltliche Gestaltung der Fächer (Module), Organisation der selbstständigen Arbeit der Lehrerstuden-ten, Planung des Studiums, Fachunterricht, Bewertung und Evaluierung der Studienergebnisse, inhaltliche Evaluierung des Lehrfachs (Moduls), Vorlesungen, Verbesserung des Studieninhalts und der Methoden. |
| Tutoren | Mitarbeit bei der Entwicklung modularer Programme für die Ausbildung der Berufsschullehrer, theoretische Ausbildung und Überwachung der praktischen Anwendung der theoretischen Kenntnisse durch Fernbetreuung | Tätigkeit als Dozent, Mitarbeit bei der Planung und Gestaltung von Ausbildungsprogrammen für Berufsschullehrer, Überwachung der theoretischen und praktischen Arbeit, Teilnahme an Diskussionen mit künftigen Berufsschullehrern und Mentoren, Förderung und Motivierung der Studenten durch Beratungs- und Konsultationsangebote, Leistungsevaluierung, Feedback durch Fernbetreuung, Evaluierung der Ausbildungsprogramme für Berufsschullehrer unter Berücksichtigung des Feedbacks der Programmteilnehmer. |
| Studenten | Theoretische und praktische pädagogische Studien | Studium der theoretischen Fächer oder Module, Unterrichtspraktikum in einer Berufsschule oder weiterführenden Berufsbildungseinrichtung, Beobachtung des Lehr- und Lernprozesses und seiner Elemente, Teilnahme an Diskussionen mit Dozenten, Tutoren, Mentoren und Kollegen, Planung der Lehr- und Lern-tätigkeit, Reflexion der eigenen Lehr-tätigkeit und der Lehrtätigkeit von Kollegen, reflexive Evaluierung des Feedbacks von Tutoren, Mentoren, Kollegen, Schülern, deren Eltern und der Sozialpartner. |
| Mentoren | Betreuung der Studenten unmittelbar am Arbeitsplatz, damit sie praktische pädagogische Fähigkeiten erwerben | Gespräche mit den Studenten während des Praktikums, Erörterung der Strategie der pädagogischen Praxis durch die Betreuung am Arbeitsplatz, gemeinsame Formulierung der wichtigsten Ziele der pädagogischen Praxis, Ausarbeitung von Betreuungsplänen, Anleitung für die pädagogische Praxis, Übungen, Beobachtung des Studenten im Unterricht, in der Schule, im Betrieb und auf Elternversammlungen, Einschätzung der Leistungen, Auswertung und Feedback, Hilfe bei der Lösung pädagogischer Probleme, Förderung der Motivation zur pädagogischen Arbeit durch direkte Betreuung, Einbeziehung der Studenten in das Kollegium der Schule, damit sie deren Organisationskultur kennen lernen. |

praktische Lehr- und Lernfähigkeiten. Während der theoretischen und praktischen Ausbildung werden die Studenten mit verschiedenen Lehr- und Lernproblemen konfrontiert. Die Studenten sind nicht in der Lage, alle Probleme selbstständig zu lösen, da sie noch nicht über die entsprechende pädagogische Erfahrung verfügen. Um die Effektivität und Qualität der pädagogischen Ausbildung zu gewährleisten, bedarf es der Unterstützung durch andere Akteure der Lehrerbildung.

Die wichtigsten Akteure bei der Ausbildung der Berufsschullehrer sind die Hochschullehrer und Dozenten an weiterführenden Bildungseinrichtungen sowie die Tutoren, Mentoren und künftigen Berufsschullehrer,

die bereits in der Schulpraxis tätig sind. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die an der Ausbildung der Berufsschullehrer beteiligten Akteure, ihre Aktivitäten und den Inhalt dieser Aktivitäten (wobei die Berufsschüler nicht berücksichtigt werden).

Ein Universitäts- oder Hochschullehrer wirkt bei der Ausbildung der Berufsschullehrer mit und vermittelt in Vorlesungen, Seminaren und anderen Veranstaltungen die theoretischen Grundlagen (pädagogische Kenntnisse, Entwicklung pädagogisch wertvoller Ansätze und Einstellungen, Elemente der wissenschaftlich fundierten pädagogischen Denkweise usw.).

Die Aufgaben eines Tutors werden ebenfalls von Universitäts- und Hochschullehrern wahrgenommen. Im Unterschied zu ihnen haben Tutoren jedoch konkrete didaktische und Managementaufgaben bei der Ausbildung der Berufsschullehrer. Beispielsweise ist ein Tutor an der Gestaltung, Planung und Evaluierung der Ausbildungsprogramme für Berufsschullehrer beteiligt und überwacht die von Mentoren betreuten Praktika entsprechend den Zielsetzungen dieser Programme (Rozemond, 2000; Frits, 2000). Dazu gehört: Überwachung; Fernbetreuung der angehenden Berufsschullehrer; Hospitation während des Schulpraktikums; Erörterung der Ergebnisse mit den Studenten und Mentoren; Beratung bei der Planung weiterer Lernziele; und Zusammenarbeit mit den Mentoren, um eine enge Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung zu gewährleisten. Daher müssen Berufsschule und Universität bzw. Hochschule bei der praktischen pädagogischen Ausbildung zusammenarbeiten.

Ein Mentor (beigeordneter Lehrer, Ausbildungslehrer, Betreuungslehrer) ist in der Regel ein erfahrener Berufsschullehrer (*Mentor Training in Vocational Training*, 1998), der dem angehenden Lehrer während des Praktikums hilft, das theoretische Wissen in praktische Lehr- und Lernfähigkeiten umzusetzen, die Besonderheiten der Arbeit eines Berufsschullehrers besser zu verstehen, und ihm dabei behilflich ist, in die Organisationskultur der Schule hineinzuwachsen. Die wichtigste Aufgabe des Mentors während des pädagogischen Praktikums ist die Betreuung am Arbeitsplatz (Klenke und Kruger, 2000). Mentoren müssen über eine starke Persönlichkeit verfügen, von der Bedeutung der pädagogischen Arbeit überzeugt



sein, den Grundsätzen der pädagogischen Ethik entsprechen, kreativ, tolerant und empathisch sein. Sie müssen in der Lage sein, die Möglichkeiten der Informationstechnologie zu nutzen, Lehr- und Lerninhalte zu entwickeln, Lehr- und Lernmaterial auszuarbeiten, an Projekten mitzuarbeiten (Planung, Umsetzung, Evaluierung, Anpassung), Teamarbeit zu organisieren, aktive Lehr- und Lernmethoden sowie verschiedene Übungsmethoden anzuwenden, Gespräche mit künftigen Berufsschullehrern vorzubereiten und eine Vereinbarung über Zusammenarbeit aufzustellen. Darüber hinaus sollten sie über Kommunikations- und Interpretationsfähigkeit verfügen und in der Lage sein, Feedback zu geben, zu beraten, pädagogische Maßnahmen zu ergreifen, Erfordernisse zu prüfen, zu beobachten, eine angemessene Beurteilung und Lösung praktischer Probleme anzuregen sowie verschiedene pädagogische Methoden anzuwenden, um die Ausbildung effektiver zu gestalten.

Während des pädagogischen Praktikums besteht eine enge Verbindung zwischen dem Tutor (der kontrolliert oder überwacht), dem Mentor (der den Studenten in der praktischen Arbeit anleitet), dem Studenten (der praktische pädagogische Aufgaben wahrnimmt) und den Berufsschülern. Die Art dieser Interaktion hängt von den Zielen des pädagogischen Praktikums ab und ihre Effektivität von der Kompetenz und der Motivation der Beteiligten. Den Forschungsergebnissen zufolge sind die meisten Probleme auf den wichtigsten Akteur während des pädagogischen Praktikums – den Mentor – zurückzuführen. Die Probleme können verschiedene Ursachen haben: Mangel an Kompetenz, Interesse und Motivation, unzureichender pädagogischer Ansatz und falsche Einstellung, ungenügende Erfahrung, unzureichende finanzielle Mittel usw. Laut Christensen (1988), der die Interaktion zwischen künftigen Lehrern, ihren Tutoren und Mentoren untersuchte, beruht die Kommunikation zwischen den künftigen Lehrern und ihren Tutoren auf einer gleichberechtigten Partnerschaft. Bei der Beurteilung des Unterrichts und anderer pädagogischer Aufgaben überwiegt der evaluative Ansatz: pädagogische Fehler und Schwierigkeiten werden analysiert, Schlussfolgerungen gezogen, Strategien und Taktiken der pädagogischen Praxis entwickelt, das selbstständige Denken wird gefördert und Möglichkeiten der Problemlösung werden aufgezeigt. Ganz anders gestaltet sich die Interaktion zwischen den

künftigen Lehrern und ihren Mentoren. Der Mentor dominiert in den Gesprächen, die sich wiederum auf die Analyse der Aktivitäten und der Lerntätigkeit des Studenten beschränken. Es werden überwiegend Direktiven erteilt und den Studenten weitere Aufgaben zugewiesen, im Allgemeinen ohne Begründung.

Ben-Peretz und Rumney (1991) zufolge beruht in Israel die Beziehung zwischen den künftigen Lehrern und ihren Mentoren in der Regel auf Evaluation. Die angehenden Lehrer erhalten kaum Anregungen oder alternative Vorschläge für ihre Tätigkeit. Die Gespräche mit den Tutoren hingegen verlaufen auf ähnlicher Grundlage wie von Christensen (1988) beschrieben. Koerner (1992) untersuchte die Ursachen für die Kommunikationsdefizite zwischen Studenten und Mentoren. Er stellte fest, dass die Mentoren – erfahrene Lehrer – die Studenten als lästig empfinden, da sie ihren normalen Arbeitsrhythmus stören, was zu Zeitverlusten führt, und sie daran hindern, sich auf ihre eigenen Arbeitsprobleme zu konzentrieren. Erfahrene Lehrer sind beunruhigt, wenn Studenten verschiedene Ideen von ihrer Universität oder Hochschule mitbringen, die angeblich ihren im Arbeitsalltag bewährten Praktiken nicht entsprechen oder sogar im Widerspruch zu ihnen stehen. Daher kommt es bei der Ausbildung der Berufsschullehrer, in deren Mittelpunkt der Erwerb praktischer pädagogischer Fähigkeiten steht, darauf an, erfahrene Lehrer auszusuchen, die als Mentoren geeignet sind, und sie auf diese Tätigkeit vorzubereiten.

Leavitt (1991) macht geltend, dass zwischen Tutoren und Mentoren Widersprüche entstehen, weil die Theoretiker an den Hochschulen und die Praktiker an den Berufsschulen ein unterschiedliches Verständnis von den Zielen eines pädagogischen Praktikums haben. Daher ist die pädagogische Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Tutor und Mentor ein wichtiger Faktor bei der konzeptionellen Entwicklung eines pädagogischen Praktikums. Einer der wichtigsten Aspekte ihrer Zusammenarbeit ist die Vorbereitung erfahrener Lehrer auf die Aufgaben eines Mentors und die Gestaltung ihrer weiteren Kommunikation bei der Ausbildung der Berufsschullehrer. Ein solches Schulungsprogramm für Mentoren wird bereits mit Unterstützung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft in der Praxis durchgeführt.



Zusammenfassung:

□ Im Memorandum der EU über lebenslanges Lernen von 2000 wurde auf die Bedeutung der Bildung als wichtige Triebkraft für die langfristige Entwicklung der Humanressourcen hingewiesen, die dazu beitragen könnte, Europa wettbewerbsfähiger zu machen.

□ Für die litauischen Berufsschullehrer hat der Erwerb pädagogischer Qualifikationen höchste Priorität, da über 70 % von ihnen über keinen pädagogischen Hintergrund verfügen. Etwa 70 % verfügen jedoch über eine mehr als zehnjährige praktische pädagogische Erfahrung an einer Berufsschule, einer weiterführenden Berufsbildungseinrichtung oder in Ausbildungszentren des Arbeitsmarktes. Daher ist es dringend erforderlich, eine Methode zur Bewertung früher erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln, um den finanziellen und zeitlichen Aufwand des Staates und der Einzelnen (der Berufsschullehrer ohne pädagogischen Abschluss) möglichst gering zu halten.

Die wichtigsten neuen Herausforderungen für die Ausbildung der Berufsschullehrer:

□ Veränderung der pädagogischen Verhaltensmuster der Berufsschullehrer von einem lehrerzentrierten zu einem lernerzentrierten Ansatz;

□ Entwicklung der berufsbildenden Schulen zu lernenden Organisationen;

□ Einbeziehung des künftigen Arbeitsplatzes in die Ausbildung der Berufsschullehrer bzw. enge Verzahnung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung;

□ Umgestaltung der Curricula dahingehend, dass sie nicht mehr auf eigenständigen beruflichen Fächern aufbauen, sondern integrierte Module umfassen, die auf die Vermittlung konkreter Kompetenzen abzielen;

□ Entwicklung der Berufsschullehrer und Berufsbildungsdozenten zu Networkern, die über die Schulgrenzen hinaus tätig werden;

□ Entwicklung der Berufsschullehrer von reflexiven Praktikern zu Forschungspraktikern in kleinerem Rahmen.

Die wichtigsten Akteure der kompetenzorientierten Ausbildung von Berufsschulleh-

ren sind Lektoren, Tutoren, Mentoren an Berufsschulen sowie die Studenten, die an einer Universität oder Hochschule für Erziehungswissenschaften Berufsbildungspädagogik studieren und bereits an einer berufsbildenden Schule tätig sind. Der Erfolg der Berufsschullehrerausbildung hängt von der Qualität der Interaktion zwischen Tutor, Mentor und Student ab.

Die europäische Dimension der Ausbildung von Berufsschullehrern

Aufgrund der im Vorangegangenen genannten theoretischen und empirischen Ergebnisse glauben Forscher, Politiker und Praktiker, die sich mit der Berufsbildung beschäftigen, dass ein kompetenzorientiertes Modell der Ausbildung von Berufsschullehrern die beste Lösung für Litauen sein könnte. Litauische Berufsbildungspolitikern können somit um adäquate internationale Unterstützung bei der Entwicklung eines neuen Ausbildungssystems für Berufsschullehrer ersuchen. Zur Zeit der sowjetischen Besatzung herrschte ein Parallelmodell der Berufsschullehrerausbildung vor. Es war zersplittert, sehr stark akademisch und theoretisch orientiert. Dieses Modell passt nicht zur heutigen Marktwirtschaft und kann die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nicht decken.

Seit Beginn der Unabhängigkeit (1990) wurden viele Versuche unternommen, die Erfahrungen bei der Ausbildung von Berufsschullehrern in verschiedenen westlichen Ländern sowie in Litauen zu analysieren (Dienys und Pusvaskis, 1998; White paper: vocational education, 1999; Laužackas, 1999; Pukelis, 1999; Laužackas und Pukelis, 1998; Kucinskas und Kucinskiene, 2000, und andere). Diese theoretischen Studien und empirischen Untersuchungen kamen zu dem Schluss, dass die Tätigkeit des Berufsschullehrers auf seinen praktischen Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernsituationen aufbaut. Das konsequente und kompetenzorientierte Modell zur Ausbildung von Berufsschullehrern entspricht am ehesten den Anforderungen des litauischen Berufsbildungssystems und wurde als Grundlage für die Ausbildung von Berufsschullehrern gewählt.

1997 begann die Vytautas-Magnus-Universität (Kaunas, LT) zusammen mit der *Sheffield Hallam University* (UK) im Rahmen des Projektes PHARE VET '97 mit der Entwick-



lung eines modularen Programms für die Erstausbildung von Berufsschullehrern. Das Ergebnis war ein einjähriges Modularprogramm, das aus zwölf Modulen besteht, in denen den Berufsschullehrern die wichtigsten Kompetenzen für den Erwerb pädagogischer Qualifikationen vermittelt werden. In den jeweils zwölf Handbüchern für Lehrer und für Lernende werden das Programm und die Voraussetzungen für seine Umsetzung beschrieben. Es wurde eine Gruppe von Tutoren ausgebildet, die ihre eigenen Module in einem einjährigen Modularprogramm für die Erstausbildung von Berufsschullehrern testeten. Die Tutoren arbeiteten mit Mentoren – erfahrenen Berufsschullehrern – zusammen, die eine Schlüsselrolle in der kompetenzorientierten Ausbildung von Berufsschullehrern spielen. Die erste Gruppe von Mentoren wurde 1998 im Rahmen eines Projektes zwischen der litauischen Vytautas-Magnus-Universität und dem norwegischen *Akershus University College* ausgebildet. Eines der Ergebnisse dieses Projektes war eine Veröffentlichung über die Entwicklung der Beraterfähigkeiten von Mentoren (*Learning and counselling*, 2002) in englischer (2002) und litauischer Sprache (2003).

1998 wurde das internationale Leonardo-da-Vinci-Projekt *Systematic organisation of continuing development of VET personnel* (1998-2000) in enger Zusammenarbeit mit Partnern aus Dänemark, Deutschland und den Niederlanden aufgelegt. Dieses Projekt kam ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die kompetenzorientierte Berufsschullehrerausbildung den Anforderungen des heutigen Arbeitsmarktes am besten entspricht. Unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens und der Kompetenzen, die Berufsschullehrer besitzen müssen, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können, wurden die Rahmenbedingungen für den Berufsstandard von Berufsschullehrern (2002) entwickelt.

Die Bedeutung der kompetenzorientierten Ausbildung von Berufsschullehrern wurde auch in einem weiteren internationalen Projekt, dem Donor-Cooperation-Projekt der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF), Dänemarks und Finnlands, nachgewiesen. Dieses Projekt zur Neufokussierung und Umstrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern (TTT) in Litauen und Lettland (1999-2002) wurde von der Vytautas-Magnus-Universität koordiniert, die den Vorschlag für die Ausbildung von Be-

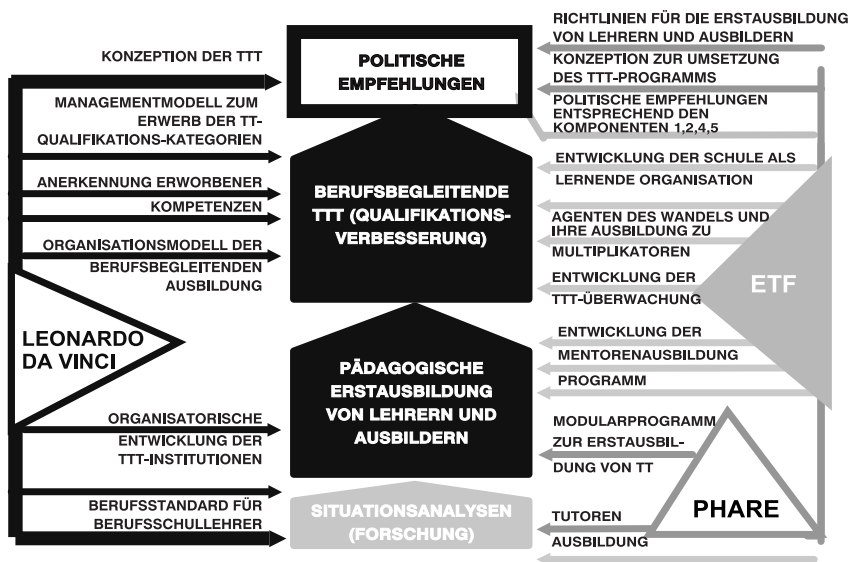
rufsschullehrern in Litauen ausgearbeitet (Laužackas, Pukelis und Pundziene, 2002) und den Berufsstandard für Berufsschullehrer entsprechend den Anforderungen des lebenslangen Lernens im Rahmen der beruflichen Weiterbildung überarbeitet hat. Die horizontale Laufbahn der Berufsschullehrer wurde anhand konkreter Kompetenzen festgelegt, die in den einzelnen Stadien der beruflichen Entwicklung benötigt werden. Die Ziele und Lernergebnisse des Modularprogrammes PHARE VET '97 wurden mit dem überarbeiteten Berufsstandard für Berufsschullehrer in Einklang gebracht. Das Schulungsprogramm für Mentoren wurde entwickelt, die erste Gruppe von Mentorenausbildern vorbereitet und eine zweite Gruppe ausgebildet. Für diejenigen, die im ersten Modularprogramm arbeiten, wurde ein Mentorenhandbuch veröffentlicht. Es wurden Richtlinien für die pädagogische Erstausbildung sowie für die Erstausbildung von Berufsschullehrern und Dozenten entwickelt (2002). Sämtliche Dokumente wurden vom Kollegium für Berufsbildung beim Ministerium für Bildung und Wissenschaft anerkannt und bestätigt. Aufgrund dieser politischen Entscheidungen hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft die entsprechenden Mittel zur praktischen Umsetzung der Erstausbildung von Berufsschullehrern bereitgestellt. Die erste Gruppe von 32 Berufsschullehrern beendete im April 2004 erfolgreich das Modularprogramm für die Erstausbildung von Berufsschullehrern. Eine dritte Gruppe von Mentoren wurde 2003 ausschließlich mit Hilfe nationaler intellektueller und finanzieller Ressourcen ausgebildet. Eine zweite Gruppe von Berufsschullehrern wird zurzeit auf die Teilnahme an dem Programm vorbereitet. Der systematische Ansatz für eine internationale Unterstützung der Ausbildung litauischer Berufsschullehrer ist in Abbildung 2 dargestellt.

Die litauischen finanziellen und intellektuellen Ressourcen reichen jedoch noch nicht aus, um den Bedarf an einer didaktischen Ausbildung der Berufsschullehrer zu decken. Zu diesem Zweck könnten Mittel der EU-Strukturfonds eingesetzt werden. Mit der Weiterbildung von Berufsschullehrern beschäftigen sich zurzeit Expertengruppen aus Wirtschaftsbereichen, die auch die Berufsstandards für Berufsschullehrer in dem jeweiligen Berufsfeld entwickeln.



Koordinierung internationaler Projekte zur Entwicklung der Ausbildung von Berufsschullehrern in Litauen

Abbildung 2



Die Grundsätze für die Ausbildung von Berufsschullehrern werden entsprechend den politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und curricularen Gegebenheiten und unter Berücksichtigung besonderer organisatorischer und persönlicher Faktoren sowie der Möglichkeiten ihrer Interaktion entwickelt. Für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Litauen gelten folgende Grundsätze:

□ Dezentralisierung, d. h., alle Lehrer haben Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung, um pädagogische Qualifikationen zu erwerben, wobei das Prinzip der regionalen Freizügigkeit und andere Aspekte berücksichtigt werden; Möglichkeiten für formales, nicht formales und informelles Lernen, Einbeziehung einer breiten Palette von Berufsbildungseinrichtungen;

□ Offenheit, d. h. Abstimmung der individuellen Bedürfnisse mit den Arbeitsmarktanforderungen, ungehinderter Zugang zu Bildungsangeboten, Kohärenz von Erstausbildung und berufsbegleitender Weiterbildung, Gleichgewicht zwischen Qualifikationsnachfrage und -angebot auf nationaler und internationaler Ebene, Berücksichtigung der Interessen der Sozialpartner und anderer sozialer Gruppen, der finanziellen und sonstigen Ressourcen, der allgemeinen, akademischen und beruflichen Bildung;

□ Systematisierung, d. h., mit dem Ausbildungssystem für Berufsschullehrer werden die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen und den schrittweisen Erwerb von Qualifikationskategorien sowie Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung geschaffen;

□ Kompatibilität, d. h., das Ausbildungssystem für Berufsschullehrer wird kontinuierlich den Anforderungen der Arbeitswelt, des allgemeinen Bildungssystems und der Weiterbildung der Lehrer angepasst. Berufsschullehrer haben somit die Möglichkeit, ihre beruflichen und didaktischen Qualifikationen auf den neuesten Stand zu bringen;

Strategie zur Ausbildung von Berufsschullehrern in Litauen

Die nationale Strategie zur pädagogischen Ausbildung litauischer Berufsschullehrer wurde anhand folgender Ansätze entwickelt:

□ Verbindung von theoretischen und praktischen Studien am Arbeitsplatz der Berufsschullehrer (Verflechtung von Arbeit und Lernen) bzw. enge Interaktion zwischen Universität (oder Hochschule) und Berufsschule, da die bisherige Berufsschullehrerausbildung stark akademisch orientiert war;

□ Umwandlung von Berufsschulen in lernende Organisationen, um die organisatorische Entwicklung der Schulen von einer „vertikalen“ zu einer „horizontalen“ Struktur zu ermöglichen und somit Berufsschulen zu gleichberechtigten Partnern der Universitäten zu machen;

□ Lernen anhand der Handlungsreflexion durch Modernisierung von Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung des selbstständigen Lernens der Studenten;

□ Öffnung der Berufsschulen gegenüber der Arbeitswelt, wobei eine enge Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern herzustellen ist und nationale sowie internationale Netze zwischen allen Institutionen und Hauptakteuren im Bereich der Berufsschullehrerausbildung geknüpft werden müssen.

□ Zusammenarbeit, wobei auf die Bedürfnisse der verschiedenen Interessengruppen der Berufsschullehrer bei der Planung und Organisation ihrer Weiterbildung unter Berücksichtigung ihres Qualifikationsstandes eingegangen wird. Es werden vertikale und horizontale Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Einrichtungen für Berufsschullehrer und den Sozialpartnern, Schu-



len, staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen und internationalen Projektpartnern hergestellt;

□ Besonderheit, d. h. Hervorhebung der besonderen Merkmale des organisatorischen und inhaltlichen Aufbaus der Berufsschullehrerausbildung im Vergleich zu anderen Lehrerausbildungen. Der Vielzahl von Berufsbildungsprogrammen und der Tatsache, dass in Litauen nur einige wenige Berufsschullehrer für die verschiedenen Berufsfelder benötigt werden, wird Rechnung getragen. Die allgemeine Konformität und die nationalen Besonderheiten werden im internationalen Kontext betrachtet.

Die wichtigsten Parameter für die Ausbildung von Berufsschullehrern sind:

□ ein Berufsstandard für Berufsschullehrer;

□ ein konsekutives Modell zur Ausbildung von Berufsschullehrern;

□ ein Curriculum für die pädagogische Erstausbildung und Weiterbildung basierend auf dem Berufsstandard für Berufsschullehrer.

Der Berufsstandard für Berufsschullehrer wurde unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens erarbeitet und umfasst die gesamte horizontale berufliche Laufbahn mit fünf Qualifikationskategorien: Referendar, Berufsschullehrer, Berufsschuloberlehrer, Methodiker für berufsbildenden Unterricht, fachlicher Experte für berufsbildenden Unterricht. Der Berufsstandard für Berufsschullehrer beschreibt die Ziele, die wichtigsten Aufgabenbereiche und didaktischen Fähigkeiten in einer jeden Qualifikationskategorie für Berufsschullehrer (*Professional standard for vocational teacher/lecturer*, 2002). Der Standard ist die Grundlage für die Planung, die Umsetzung und Evaluierung des Curriculums für die Berufsschullehrerausbildung. Die im Standard definierten didaktischen Fähigkeiten sind in fünf Bereiche unterteilt:

□ Personalentwicklungskompetenzen;

□ Kompetenz auf dem Gebiet der Planung modularer Curricula, Lehr- und Entwicklungskompetenzen;

□ Kompetenzen auf dem Gebiet der Gestaltung von Berufsbildungsprogrammen;

□ Entwicklungskompetenzen im Bereich des Schul- und Bildungssystems;

□ Kompetenz in Bezug auf die Weiterentwicklung des beruflichen Fachs.

Der Standard beschreibt im Einzelnen die in den ersten vier Bereichen genannten didaktischen Fähigkeiten, die nach den Qualifikationskategorien für Berufsschullehrer aufgeschlüsselt sind. Auf den fünften Kompetenzbereich wird im Standard nicht näher eingegangen, da er sich auf verschiedene Berufe bezieht. An der Beschreibung dieser Kompetenzen arbeiten zurzeit verschiedene Expertengruppen der Wirtschaftszweige. Ferner ist aufgrund der schnellen Entwicklung von Wissenschaft und Technik dieser Teil der Berufsschullehrerqualifikation in ständigem Wandel begriffen und muss daher laufend weiterentwickelt und verbessert werden.

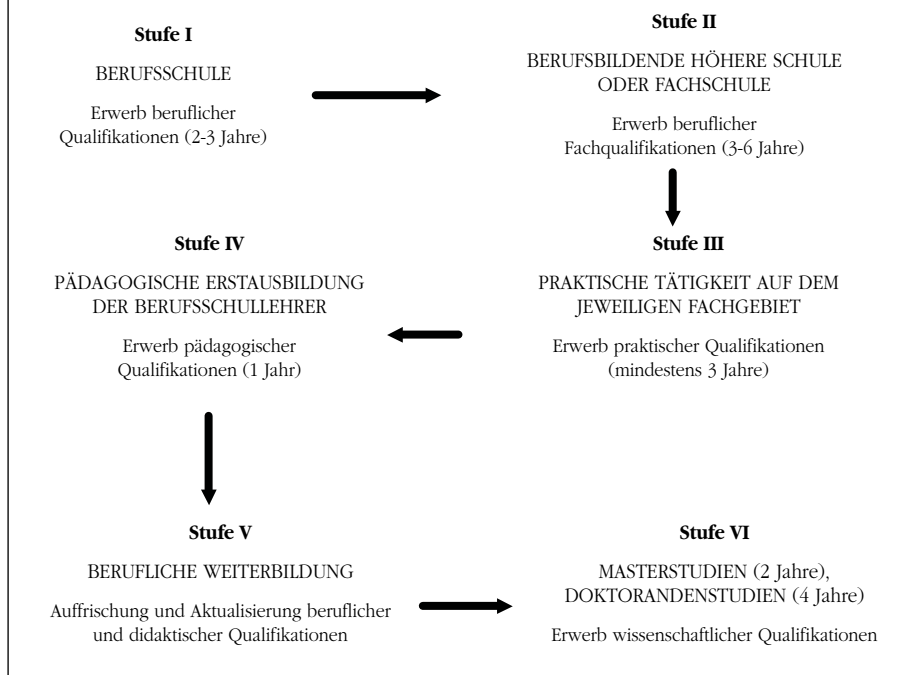
Das konsekutive Modell für die Ausbildung von Berufsschullehrern umfasst vier aufeinander aufbauende Stufen (Abbildung 3). Mit der ersten Stufe, die erwünscht, jedoch nicht obligatorisch ist, schließt ein zukünftiger Berufsschullehrer die Berufsschule ab und erwirbt damit die erste berufliche Qualifikation entsprechend den konkreten Anforderungen des Arbeitsmarktes (diese Ausbildung dauert zwei bis drei Jahre). Mit der zweiten Stufe erwirbt der zukünftige Berufsschullehrer eine höhere berufsfachliche Qualifikation (dies dauert drei bis sechs Jahre). Auf der dritten Stufe sammelt der zukünftige Berufsschullehrer mindestens drei Jahre lang berufspraktische Erfahrungen auf seinem Gebiet. Auf der vierten Stufe beginnt der Berufsschullehrer an der Berufsschule entsprechend seiner beruflichen Qualifikation zu unterrichten. Während der ersten zwei Arbeitsjahre an einer Berufsschule erwirbt er didaktische und umfassende pädagogische Fähigkeiten. Damit ist die vierte Stufe abgeschlossen. Die fünfte Stufe umfasst die auf lebenslangem Lernen basierende berufliche Weiterbildung. Auf der sechsten Stufe könnte der Berufsschullehrer einen Masterabschluss erwerben und später promovieren. Damit würde er über wissenschaftliche Qualifikationen verfügen.

Das Curriculum für die didaktische Erstausbildung von Berufsschullehrern beruht auf den im Berufsstandard beschriebenen Kompetenzen eines Berufsschullehrers. Dieses Qualifikationsniveau ist für die selbstständigen



Überblick über die Ausbildung von Berufsschullehrern in Litauen

Abbildung 3



ge schulische Arbeit der Lehrer oder Dozenten unerlässlich. Das Curriculum umfasst eine theoretische und praktische Ausbildung an höheren Bildungseinrichtungen und die Entwicklung praktischer pädagogischer Fähigkeiten an einer Berufsschule. Berücksichtigt werden das gegenwärtige Bildungsniveau der Berufsschullehrer, ihre konkreten didaktischen Fähigkeiten und die Zugangsmöglichkeiten zu Studien (Ort und Zeitpunkt) sowie die aktive Beteiligung der Arbeitgeber und Sozialpartner an der Planung, Umsetzung und Evaluierung des Curriculums. Tutoren und Mentoren spielen dabei eine entscheidende Rolle.

Die Evaluierung der Ergebnisse der pädagogischen Erstausbildung basiert auf dem Portfolio-Prinzip und schafft die Voraussetzungen zur Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen. Die abschließende Bewertung der Leistungen des einzelnen Berufsbildungsstudenten erfolgt anhand der im Portfolio festgehaltenen Ergebnisse, des Unterrichtspraktikums und der Abschlussarbeit.

Das Curriculum für die berufsbegleitende Weiterbildung von Berufsschullehrern berücksichtigt Neuentwicklungen auf dem Gebiet der Wissenschaft, Technik und Pädagogik und die für eine Einstufung in eine höhere Qualifikationskategorie benötigten Kompetenzen sowie individuelle Bedürfnisse oder Interessen. Folglich könnte es drei ver-

schiedene Module für die berufsbegleitende Weiterbildung von Berufsschullehrern geben:

□ Modul zur Herausbildung strategischer Kompetenzen entsprechend den aktuellen strategischen Innovationen in Wissenschaft und Praxis;

□ Modul zur Herausbildung der Kompetenzen, die für die Einstufung in eine höhere Qualifikationskategorie entsprechend dem Berufsstandard für Berufsschullehrer benötigt werden;

□ Modul zur Herausbildung individueller Kompetenzen, in Abhängigkeit von den Anforderungen der Berufsbildungseinrichtung oder des persönlichen Weiterbildungsbedarfs der Lehrer.

Schlussbemerkungen

Die Ausbildung von Berufsschullehrern in Litauen beruht auf Dezentralisierung, Offenheit, Systematisierung, Kompatibilität, Zusammenarbeit und berücksichtigt die besonderen Merkmale dieser Art der Lehrerausbildung.

Die wichtigsten Parameter für die Berufsschullehrerausbildung sind ein Berufsstandard für Berufsschullehrer, ein konsekutives Modell der Ausbildung von Berufsschullehrern sowie ein Curriculum für die didaktische Erstausbildung und berufliche Weiterbildung, das auf dem Berufsstandard basiert.

Die litauische Strategie zur Ausbildung von Berufsschullehrern beruht auf Dokumenten wie etwa den Richtlinien für die pädagogische Erstausbildung von Berufsschullehrern, dem Aktionsplan zur Umsetzung der Strategie für die Ausbildung von Berufsschullehrern, die vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft gebilligt wurden.

Eine entscheidende Rolle bei der Verbesserung der Effektivität der didaktischen und fachlichen Ausbildung der Berufsschullehrer spielen die Entwicklung nicht-formaler und informeller Methoden zur Bewertung vorausgegangener Lernergebnisse sowie Werkzeuge zur Ermittlung konkreter Kompetenzen entsprechend dem Berufsstandard für Berufsbildungslehrer.

Die litauische Strategie für die Ausbildung von Berufsschullehrern orientiert sich auf-



grund der Ergebnisse einer Reihe internationaler Projekte an einem konsekutiven und kompetenzorientierten Modell. Die wichtigsten Dokumente, intellektuellen Ressourcen und das Humanvermögen sind vorhanden, um die Verbesserung der didaktischen Aus-

bildung in Angriff zu nehmen. Allerdings fehlt es an finanziellen Mitteln zur praktischen Umsetzung im Rahmen des Berufsbildungssystems. Der Einsatz von Mitteln der Strukturfonds könnte den Grad der praktischen Umsetzung erhöhen.

Bibliografie

Ben-Peretz, M.; Rumney, S. Professional thinking guided practice. *Teaching and teacher education*, Nr. 7 (5), 1991, S. 517-530.

Buck, B. Priorities for vocational teacher training in a lifelong learning perspective. *Vocational education: research and reality*, Nr. 4, 2002, S. 10-15.

Christensen, P. S. The nature of feedback student teachers receive in post-observation conferences with the university supervisor: a comparison with O'Neal's study of cooperating teacher feedback. *Teaching and teacher education*, Nr. 4 (3), 1988, S. 275-286.

Conception for vocational teacher/lecturer education and training in Lithuania. *Vocational education: research and reality*, Nr. 4, 2002, S. 104-109.

Dienys, V.; Pusvaskis, R. Change of vocational training in Lithuania during first step of educational reform. *Vocational education: research and reality*, Nr. 1, 1998, S. 118-125.

Frits, Evelein; Gerard, M. et al. (Hrsg.) Tele-matic supervision, an interesting addition to supervision methodology. *Trends in Dutch teacher education*. Apeldoorn: Garant, 2000, S. 185-205.

Fullan, M. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Taylor und Francis, 1993.

Inglar, T. et al. *Learning and counseling*. VMU, Kaunas und Akershus University College, 2002.

Klencke, Peter; Krüger, Meta. Coaching teaching practice; the coach's task. In Gerard M. et al. (Hrsg.) *Trends in Dutch teacher education*. Apeldoorn: Garant, 2000, S. 167-174.

Koerner, M. E. The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching. *Journal of teacher education*, Bd. 43, 1992, S. 48-56.

Kucinskas, V.; Kucinskiene, R. Strategic planning of teacher training with regard to social competence development. *Vocational education: research and reality*, Nr. 3, 2000, S. 46-55.

Laužackas, R. *Systemo-theoretical dimensions of vocational education change*. Kaunas: Vytautas Magnus University, 1999.

Laužackas, R.; Pukelis, K. Change of Lithuanian vocational education and training system. *Control of educational processes*. Sofia-Berlin: Humboldt-Universität Berlin, Bd. 17, 1998, S. 93-96.

Laužackas, R.; Pukelis, K.; Pundziene, A. Conception for vocational teacher/lecturer education and training in Lithuania. *Vocational education: research and reality*, Nr. 4, 2002, S. 104-109.

Leavitt, H. B. Worldwide issues and problems in teacher education. *Journal of teacher education*, Bd. 42, Nr. 5, 1991, S. 232-331.

Memorandum über Lebenslanges Lernen. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Luxemburg: EUR_OP, 2000. (SEC (2000) 1832).

Mentor's book: VET teacher education [in litauischer Sprache, wissenschaftlicher Hrsg. Pukelis, K.]. Kaunas: Vytautas Magnus University, 2003.

Mentor training in vocational training. Budapest: Phare, 1988.

Professional standard for vocational teacher/lecturer. *Vocational education: research and reality*, Nr. 4, 2002, S. 110-128.

Pukelis, K. Professionalization of initial teacher training of secondary and upper-secondary schools as an important factor of VET reform in Lithuania. *Control of educational process*. Bd. 20.1, Sofia-Berlin, Humboldt-Universität Berlin, 1999, S. 141-161.

Pukelis, K.; Palinauskaite, A. *Research on Lithuania vocational teachers' formal pedagogical qualification and real pedagogical competences* [in litauischer Sprache]. *Pedagogika*, Bd. 51, Vilnius, 2001, S. 51-58.

Pukelis, K.; Laužackas, R.; Rogojinaru, A. The teacher as networker across school boundaries (gekürzte Fassung). *Teacher and trainer training*. Turin: Europäische Stiftung für Berufsbildung, 1999, S. 65-72.

Regulation for initial pedagogical education and training of vocational teacher/lecturer. *Vocational education: research and reality*, 2002, Nr. 4, S. 130-134.

Rozemond, Truus. Supervision as a methodical procedure in teacher education. In Gerard, M. et al. (Hrsg.) *Trends in Dutch teacher education*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 2000, S. 175-183.

Weißbuch: Berufsbildung. Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Litauen; Ministerium für soziale Sicherheit und Arbeit der Republik Litauen, 1999.

Schlagwörter

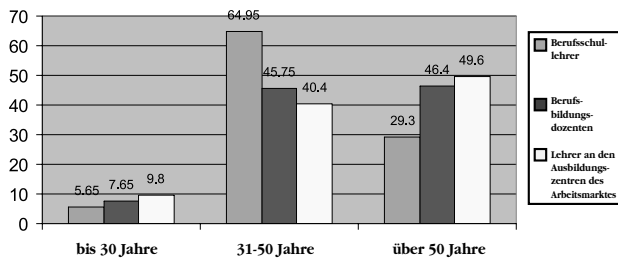
Vocational education, teacher training, standard, personal development, vocational qualification and education system



ANHÄNGE

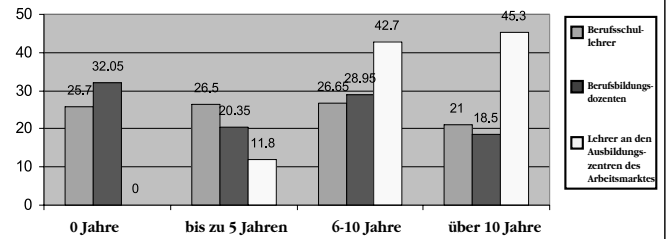
Alter der Berufsbildungspädagogen (BBP) Anhang I

Alter der BBP in (%)



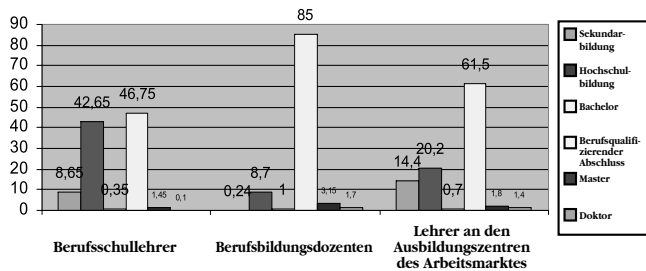
Arbeitserfahrung in der Industrie (praktische Erfahrung) der Berufsbildungspädagogen (BBP) Anhang III

Praktische Erfahrung der BBP in (%)



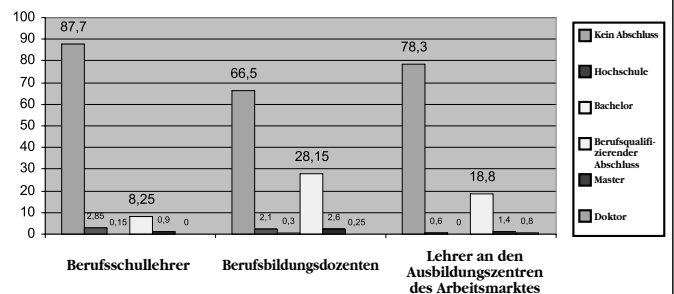
Allgemeiner Hintergrund der Berufsbildungspädagogen (BBP) Anhang II

Schulbildung der BBP in (%)



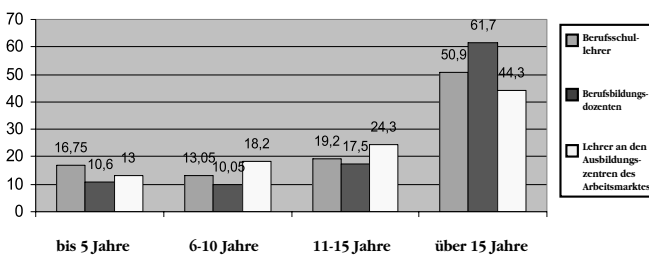
Pädagogischer Hintergrund der Berufsbildungspädagogen (BBP) Anhang IV

Pädagogischer Hintergrund der BBP in (%)



Pädagogische Erfahrung der Berufsbildungspädagogen (BBP) Anhang V

Pädagogische Erfahrung der BBP in (%)





Die Berufsbildungsreform in Polen



Maria Wójcicka

Professorin, Zentrum für Wissenschaftspolitik und Hochschulbildung der Universität Warschau

Hintergrund

Die Reformen im Primar-, Sekundar- und Postsekundarbereich unterscheiden sich in Umfang und Art von der Hochschulreform. Ein wichtiger Unterschied besteht im Ausmaß ihrer Autonomie bei der Festlegung von bildungspolitischen Maßnahmen.

Die Primar- und Sekundarstufe untersteht einer zentralen Verwaltung, obwohl den Schulen mit dem Bildungsgesetz vom 7. September 1991 durchaus ein gewisser Spielraum eingeräumt wurde. Bei bestimmten Schulen mussten jedoch günstige Bedingungen für eine umfassende Reform des gesamten Systems abgewartet werden. Daher wurde mit der Umsetzung erst im September 1999 begonnen.

Das Hochschulgesetz vom 12. September 1990 billigte den Hochschuleinrichtungen das Recht zu, ihre Bildungs- und Forschungspolitik selbst zu bestimmen, wodurch die Zuständigkeit der zentralen Verwaltung eingeschränkt wurde⁽¹⁾. Die seit den 1990er Jahren von den Wissenschaftlern angeregten Veränderungen haben innerhalb kurzer Zeit zu radikalen strukturellen und curricularen Umgestaltungen geführt. Als ein Bottom-up-Verfahren ist dieser Prozess nicht gleichmäßig verlaufen, jedoch hat er die meisten Hochschuleinrichtungen erfasst.

Trotz der Unterschiede und zeitlichen Verzögerungen scheinen die Reform und die Veränderungen in den beiden Bereichen Gemeinsamkeiten aufzuweisen, die zum Teil durch die staatliche Bildungspolitik bedingt sind. Danach soll das Bildungssystem für Chancengleichheit sorgen und mehr Jugendlichen den Zugang zur Sekundar- und Hochschulbildung ermöglichen. Dies bedeutet unter anderem, dass das Bildungssystem den unterschiedlichen Fähigkeiten der Jugendlichen Rechnung tragen und ihnen die Chance geben muss, ihren Bil-

dungsweg entsprechend ihren Vorstellungen fortzusetzen. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit einer Differenzierung des Bildungsangebots und engeren Verknüpfung zwischen den einzelnen Bildungsstufen, insbesondere zwischen Sekundar- und Tertiärbildung.

Nach Auffassung internationaler Gremien stärkt die Diversifizierung das Vertrauen in die Qualität der Bildung (ISCED, 1997). Es wird der Standpunkt vertreten, dass kürzere Studien- und Ausbildungsgänge eine bessere internationale Vergleichbarkeit der akademischen Grade und beruflichen Qualifikationen gewährleisten (Erklärung von Bologna, 1999).

Die in den vergangenen Jahren im Hochschulbereich eingetretenen Veränderungen haben in den meisten Ländern zu einer beispiellosen Diversifizierung der Bildungsstufen, Abschlüsse, Titel und akademischen Grade geführt. Im Kontext des zusammenwachsenden Europas „... ist dieser Dschungel von Bildungsabschlüssen und -systemen das größte Mobilitätshindernis in Europa. ... es gibt sogar mehr Strukturen als Länder in Europa: mitunter werden in einem einzigen Land bis zu 100 verschiedene akademische Abschlüsse verliehen“ (Wende, Westerheijden, 2002, S. 118-119). Im Lichte der mit der Bologna-Erklärung ausgesprochenen Empfehlungen wird dadurch die Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes behindert, da internationale Vergleiche nur schwer und in einigen Fällen überhaupt nicht möglich sind.

Die 1999 in Bologna von 29 Ländern unterzeichnete Erklärung hat Europa darin bestärkt, die Struktur der Bildung zu straffen und die Nomenklatur der Abschlüsse, Berufsbezeichnungen und akademischen Grade neu zu ordnen. Im Einklang mit der Erklärung haben viele Länder, deren Hochschulsystem nicht auf dem britischen System beruht, Bachelor- und Masterstudiengänge

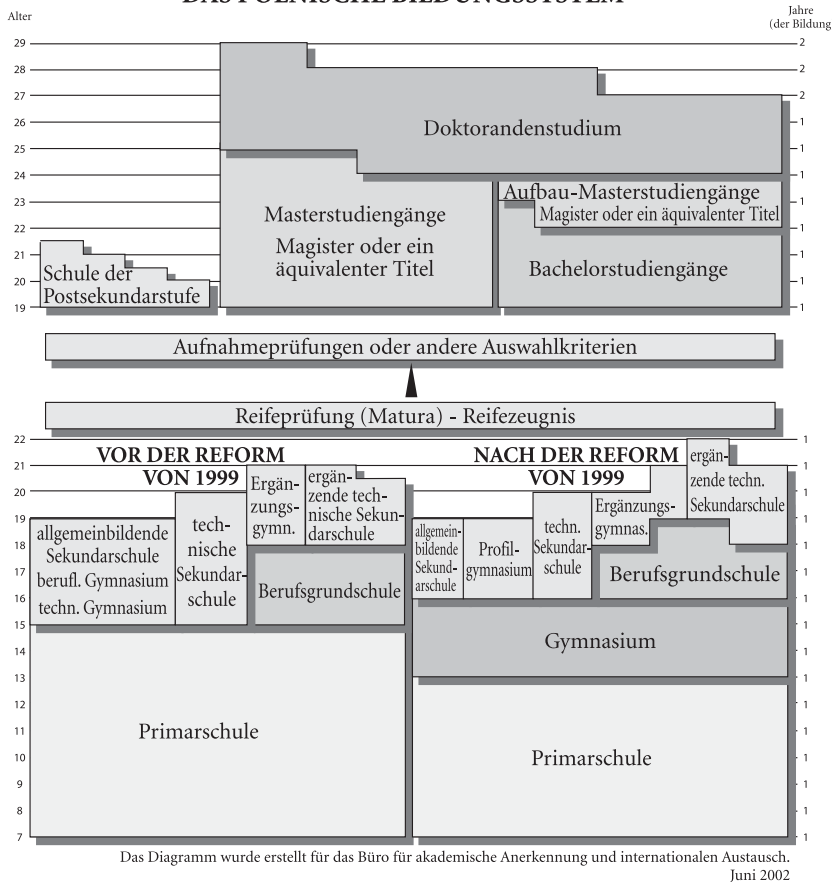
In diesem Beitrag werden die wichtigsten Ansätze der seit Anfang der 1990er Jahre erfolgten Reformen des polnischen Bildungssystems und einige Reformergebnisse vorgestellt. Besondere Aufmerksamkeit gilt vor allem einem Aspekt der Reformen - der strukturellen Diversifizierung des Systems, die wiederum zu einer Diversifizierung der Bildungsstufen und der entsprechenden Abschlüsse führt. Es wird geltend gemacht, dass dieser Ansatz den Zugang der Jugendlichen zur Bildung verbessert, da er ihre Fähigkeiten und Bildungserwartungen berücksichtigt. Der Beitrag behandelt ausgewählte Aspekte der strukturellen Reform der weiterführenden Bildung und die ihr zugrunde liegenden Annahmen. Ferner werden einige Auswirkungen der vorgenommenen Veränderungen beleuchtet. Im Zusammenhang mit der Einführung von zwei Studienzyklen (Bachelor- und Masterstudiengänge) in der Tertiärbildung wird auf die mangelnde gesellschaftliche Akzeptanz des Bachelor-Abschlusses (Bachelor = *licencjat*) hingewiesen, der im offiziellen Sprachgebrauch als berufsqualifizierender Abschluss bezeichnet wird.

⁽¹⁾ Der Staat übt durch das Bildungsministerium (das inzwischen in Ministerium für Volksbildung und Sport umbenannt wurde) weiterhin die direkte Kontrolle aus bzw. hat die entsprechenden Aufgaben repräsentativen Wissenschaftsgremien übertragen. Unter anderem kontrollieren letztere nach wie vor die Mindestanforderungen der Curricula und die Voraussetzungen für die Einführung neuer Studienbereiche oder -fächer. Für die Überwachung der Einhaltung dieser Vorschriften ist seit Januar 2002 der Nationale Akkreditierungsausschuss (PKA) zuständig.



Abbildung 1

DAS POLNISCHE BILDUNGSSYSTEM



Das Diagramm wurde erstellt für das Büro für akademische Anerkennung und internationalen Austausch, Juni 2002

eingeführt bzw. sind dabei, diese einzuführen (Westerheijden, 2002; *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*, 2000).

Es wird davon ausgegangen, dass es sinnvoller ist, die zu einem Bachelor-Abschluss führenden Curricula zu vergleichen, als Vergleiche zwischen den Curricula der einheitlichen Masterstudiengänge anzustellen. In der Erklärung wird darüber hinaus empfohlen, den ersten Abschluss (Bachelor) so weit wie möglich auf die Marktanforderungen abzustimmen.

In diesem Beitrag werden einige Maßnahmen vorgestellt, die die Umsetzung der bestehenden Richtlinien fördern und dabei sowohl die örtlichen Besonderheiten als auch die internationale Perspektive berücksichtigen sollen.

Das polnische Bildungssystem: Reform und Veränderungen

Zwei Aspekte der Reform scheinen von entscheidender Bedeutung zu sein: struktu-

relle Veränderungen und Erarbeitung von Standards, die den Vergleich der Qualifikationen, die Anerkennung der Zeugnisse und Nachweise über den Abschluss einer jeden Bildungsstufe ermöglichen.

Die wichtigsten Merkmale der strukturellen Reform des Bildungssystems und der Prüfungsvorschriften werden im Folgenden kurz beschrieben (²).

Die allgemeine Schulpflicht wurde auf neun Jahre verlängert. Die ursprünglich acht Jahre Primarbildung wurden durch folgende zwei Stufen ersetzt: sechs Jahre Primarschule und drei Jahre Gymnasium. Das Gymnasium umfasst die Sekundarstufe I mit einem breiten Fächerangebot und vermittelt den Schülern soziale Kompetenzen und Fähigkeiten.

Auf der postgymnasialen Ebene gibt es sechs verschiedene Schularten. Eine umfassende Sekundarbildung vermitteln die beiden folgenden Schulen:

(i) die dreijährige allgemeinbildende Sekundarschule, die mit der Matura abschließt und den Absolventen der postgymnasialen Schulen eine weiterführende Bildung ermöglicht;

(ii) das zweijährige Ergänzungsgymnasium für Absolventen der Berufsgrundschulen, die einen vollwertigen Sekundarschulabschluss anstreben.

Von den verbleibenden Schularten bieten drei Schulen einen berufsqualifizierenden Abschluss an:

(i) die vierjährige technische Sekundarschule, die mit einem beruflichen Befähigungsnachweis abschließt. Das Matura-Zeugnis kann nach Abschluss der 4. Klasse dieser Schule erworben werden;

(ii) die dreijährige Berufsgrundschule, die ebenfalls mit einem beruflichen Befähigungsnachweis abschließt. Nach Abschluss der Ergänzungsschule - siehe Punkt (iii) und (i) - können die Absolventen die Matura-Prüfung ablegen.

(iii) die dreijährige ergänzende technische Sekundarschule für Absolventen von Berufsgrundschulen. Die Schule schließt mit einem beruflichen Befähigungsnachweis und der Matura-Prüfung ab;

(²) Einzelheiten zur Bildungsreform, zu ihren Stufen und ihrem Schwerpunkt Berufsbildung sind den Jahresberichten zu entnehmen, die im Rahmen des von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung finanzierten Programms der Nationalen Beobachtungsstelle erstellt wurden (siehe Nationale Beobachtungsstelle, 2002).



(iv) das dreijährige Profilgymnasium, das eine allgemeine Berufsvorbereitung umfasst, schließt ebenfalls mit der Matura ab.

Das Schema wurde vom Büro für akademische Anerkennung und internationalen Austausch erstellt, das dem Ministerium für Volksbildung und Sport untersteht (www.buwim.edu.pl).

Mit der Reform der Berufsbildung wird eine breit gefächerte Ausbildung angestrebt, um Flexibilität und berufliche Mobilität im gesamten späteren Erwerbsleben zu ermöglichen. Die Reformpolitik zielt darauf ab, die Vermittlung von Allgemeinbildung zu fördern und den Anteil allgemein bildender Fächer an postgymnasialen Schulen mit beruflicher Ausrichtung zu erhöhen.

Eines der positiven Ergebnisse der Strukturreform der post-gymnasialen Bildung besteht in dem erfolgversprechenden Versuch, aus der „Bildungssackgasse“ herauszuführen. Damit sind die Berufsgrundschulen gemeint, die von einem großen Teil der Jugendlichen besucht werden⁽³⁾. Die schmalspurige Ausbildung an diesen Schulen beraubte die Jugendlichen praktisch der Möglichkeit, die Matura abzulegen und eine weiterführende Bildungseinrichtung zu besuchen. Die meisten Arbeitslosen in Polen sind Absolventen von Berufsgrundschulen.

Im Jahr 2002 besuchten 77 % der Gymnasialabsolventen Schulen, die verschiedene Arten von Sekundarprogrammen anbieten; 47 % hatten sich für allgemeinbildende Sekundarschulen entschieden, um danach ein Universitätsstudium aufzunehmen. Diejenigen, die sich gegen ein Universitätsstudium entscheiden, können eine berufsbildende Schule der Postsekundarstufe besuchen. In den vergangenen Jahren verzeichnete diese Bildungsstufe ein dynamisches Wachstum, insbesondere im Bereich der nichtstaatlichen Schulen, wo nach einer maximal zweieinhalbjährigen Ausbildung im Anschluss an das Lyzeum ein beruflicher Befähigungsnachweis erworben werden kann.

Die strukturelle Diversifizierung geht mit einer Standardisierung der Prüfungsanforderungen einher. Das alte System, das nur interne Prüfungen vorsah, wurde durch ein Prüfungssystem abgelöst, das Elemente einer externen Bewertung enthält. Neben den strukturellen Veränderungen ist dies das zweitwichtigste Merkmal der Bildungsreform seit 2002.

Im Jahr 1998 beauftragte der Minister für Volksbildung und Sport die zentrale Prüfungsbehörde und die regionalen Prüfungsausschüsse mit der Standardisierung externer Prüfungen. Gegenwärtig schließen alle Bildungsstufen mit einer Prüfung (oder einem Test) anhand einheitlicher Kriterien ab. Der Test, der in der letzten Klasse der sechsjährigen Primarschule durchgeführt wird, soll den Schülern zeigen, in welchen Bereichen ihre Leistungen den Anforderungen entsprechen und wo sie ihre Anstrengungen verstärken müssen.

Im Schuljahr 2002/03 hing die Aufnahme in eine postgymnasiale Schule erstmals auch von den Ergebnissen einer Orientierungsprüfung ab, die am Ende der Gymnasialstufe abgelegt wird. Diese Prüfungen, für die im ganzen Land einheitliche Kriterien gelten, sollen den Schülern bei der Wahl einer Schule der Postsekundarstufe helfen. Mit der Durchführung der Prüfungen sind die regionalen Prüfungsausschüsse betraut.

Ein Beispiel für eine externe Prüfung in Polen ist die Prüfung zur Bestätigung der erworbenen beruflichen Qualifikationen. Seit 2004 können Berufsschulabsolventen ihre Qualifikationen in einer (theoretischen und praktischen) Prüfung nachweisen, die von autorisierten Stellen, z. B. Schulen, Bildungseinrichtungen oder Arbeitgebern, durchgeführt wird. Für bestimmte, in der Klassifikation der Ausbildungsberufe aufgeführte Berufe werden Standardanforderungen entwickelt.

Auch die neue Matura stellt eine Abkehr von internen Prüfungen zugunsten eines externen Bewertungssystems dar. Mit dem neuen Prüfungsformat wurde unter anderem das Ziel verfolgt, die Aufnahmeprüfungen an den Hochschuleinrichtungen (ganz oder teilweise) abzuschaffen. Die Senate der meisten staatlichen Hochschulen haben sich dafür entschieden, die Ergebnisse der Matura-Prüfung anzuerkennen, allerdings wurden in vielen Fällen zusätzliche Aufnahmebedingungen festgelegt. Die neuen Matura-Prüfungen werden erstmals im Jahr 2005 stattfinden.

In diesem Stadium der Reform ist es noch zu früh, um eine Einschätzung ihrer Ergebnisse vorzunehmen. Ferner ist es schwierig, das externe Evaluierungssystem oder die Bemühungen um eine größere Transparenz der Evaluierungsergebnisse zu bewerten. Ei-

⁽³⁾ Im Jahr 1989 setzten 45,9 % der Primarschulabsolventen ihren Bildungsweg an diesen Schulen fort; 1996 betrug ihr Anteil 34 % und 2002 23 % (Bildung im Schuljahr 2002/2003, Polnisches Statistikkamt GUS, Warschau 2003).



| Stufe des Studiums | Studienjahre/Studenten (in %) | | | | | | |
|--|-------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 1994/95 | 1996/97 | 1997/98 | 1998/99 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 |
| Einheitliche Masterstudiengänge (5 Jahre) | 71,2 | 58,3 | 53,5 | 49,3 | 44,8 | 44,0 | 43,4 |
| Aufbau-Masterstudiengänge (2 Jahre) | 3,4 | 6,0 | 7,1 | 8,4 | 10,8 | 12,4 | 13,6 |
| Lizenziat-/Ingenieurstudiengänge (3-4 Jahre) | 25,4 | 35,7 | 39,4 | 42,3 | 44,4 | 43,6 | 43,0 |

Eigene Berechnungen der Autorin anhand folgender Jahrbücher: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95 - 1996/97* [Hochschuleinrichtungen in den Studienjahren 1994/95-1996/97], *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997-2002* [Hochschuleinrichtungen und die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel 1997-2002], Polnisches Statistikamt GUS, Warschau, 1992-2003.

(*) Dieser in den 1960er Jahren eingeleitete Systemwechsel (Übergang von einem integrierten zu einem binären Hochschulsystem) hat auch heute noch seine Anhänger (Teichler, 1999).

(*) Nach Inkrafttreten des Gesetzes wurden auch nicht-staatliche Berufshochschulen nach diesen Prinzipien verfasst; bis dahin hatten die für akademische Institutionen geltenden Rechtsvorschriften auf sie Anwendung gefunden. Mit dem Gesetz von 1997 wurden verschiedene detaillierte Anforderungen festgelegt (eine obligatorische 15-wöchige praktische Ausbildung an den nach diesem Gesetz gegründeten Schulen), die nicht für die akademischen Einrichtungen galten.

ne umfassende Revision der ursprünglichen Annahmen und die verspätete Umsetzung bestimmter Elemente der Reform haben den Arbeitsrhythmus und die logische Abfolge beeinträchtigt. Um nur ein Beispiel zu nennen: Bei der Festlegung von Kriterien für die externe Prüfung als Nachweis der erworbenen beruflichen Qualifikationen wurden die Prüfungsstandards vor den Standards der beruflichen Qualifikationen entwickelt. Bei einer umfassenden Reform wie dieser sind jedoch solche Fehler kaum zu vermeiden. Angesichts der Komplexität des gesamten Unterfangens treten sie zwangsläufig auf.

Transparenz durch Vielfalt im Hochschulbereich: die Bologna-Erklärung und der Status quo

Die wichtigsten Veränderungen im Zusammenhang mit der strukturellen Diversifizierung der Studiengänge wurden in Polen zwischen 1991 und 1994, also lange vor der Bologna-Erklärung, vorgenommen. Das zum da-

maligen Zeitpunkt eingliedrige Hochschulsystem erhielt eine mehrstufige Struktur.

Neben den fünfjährigen einheitlichen und theoretisch-orientierten Studiengängen, die die Studenten auf die Forschung oder einen hoch qualifizierten Beruf (wie den des Arztes, des Lehrers oder Rechtsanwalts) vorbereiten, wurde schrittweise eine zweistufige Struktur eingeführt. Die erste Stufe umfasst dreijährige Ausbildungsprogramme, die mit einem Lizenziat abschließen, und vierjährige ingenieurwissenschaftliche Studiengänge, deren Abschluss einem Bachelor-Grad entspricht. Die zweite Stufe besteht aus einem zweijährigen Aufbaustudium, das zu einem Master-Abschluss führt.

Programme, die mit einem Lizenziat abschließen, wurden als erste an den Hochschuleinrichtungen eingeführt. Bei den meisten dieser Einrichtungen handelte es sich um organisatorisch autonome Fremdspracheninstitute. Kurze Studiengänge boten die Chance, die Immatrikulationszahlen zu erhöhen (das ausschlaggebende Kriterium für die Zuweisung staatlicher Mittel) und höhere Zuschüsse zu erhalten. Angesichts staatlicher Mittelkürzungen sahen die Hochschulen in derartigen Programmen eher eine Möglichkeit des Überlebens, als dass sie damit auf die Forderungen der Öffentlichkeit oder die Erfordernisse einer Transformationswirtschaft reagiert hätten.

Der nichtstaatliche Hochschulsektor entwickelte sich parallel zu diesen Veränderungen im staatlichen Bildungssystem. Er umfasst auch weiterhin kurze, zumeist dreijährige Lizenziat-Studiengänge, bei denen es sich *per definitionem* um berufsbildende Programme handelt, und wurde damit zum Ausgangspunkt für das binäre polnische Hochschulsystem.

In rechtlicher Hinsicht tauchte der Begriff der beruflichen Hochschulbildung zum ersten Mal mit dem Inkrafttreten des Gesetzes über Berufshochschulen am 27. Juni 1997 auf. Mit diesem Gesetz (*) erhielt das binär strukturierte System eine rechtliche Grundlage. Damit war der Weg geebnet für staatliche Schulen, die den Erfordernissen der lokalen Märkte Rechnung tragen (*).

Tabelle 1 veranschaulicht die Diversifizierung im Hochschulbereich in den vergangenen zehn Jahren. Von 1994 bis 2002 ist der Anteil der Studenten in Lizenziat-Studi-

| Trägerschaft | Stufe des Studiums | Studienjahr/Studenten | | | | | | |
|----------------|---------------------|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | 1994/95 | 1996/97 | 1997/98 | 1998/99 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 |
| Insgesamt | Master | 74,6 | 64,3 | 60,6 | 57,7 | 55,6 | 56,4 | 57,0 |
| | Lizenziat/Ingenieur | 25,4 | 35,7 | 39,4 | 42,3 | 44,4 | 43,6 | 43,0 |
| Staatlich | Master | 77,5 | 72,7 | 72,1 | 71,8 | 70,5 | 70,3 | 69 |
| | Lizenziat/Ingenieur | 22,5 | 27,3 | 27,9 | 28,2 | 29,5 | 29,7 | 30,4 |
| Nichtstaatlich | Master | 38,6 | 18,3 | 16,8 | 17,7 | 20,6 | 23,6 | 26,4 |
| | Lizenziat/Ingenieur | 61,4 | 71,7 | 83,2 | 82,3 | 79,4 | 76,4 | 73,4 |

Eigene Berechnungen der Autorin anhand folgender Jahrbücher: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95 - 1996/97* [Hochschuleinrichtungen in den Studienjahren 1994/95 -1996/97], *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997-2002* [Hochschuleinrichtungen und die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel 1997-2002], Polnisches Statistikamt GUS, Warschau, 1992-2003.



engängen an den Studenten insgesamt von 25,4 auf 43 % gestiegen. Somit hatte die Diversifizierung erhebliche Auswirkungen auf die gesamte polnische Hochschullandschaft. Während sich die Zahl der Studenten in den Master- und Lizenziatstudiengängen im staatlichen Sektor offenbar stabilisiert hat, ist die Zahl der Studenten in Masterprogrammen an nichtstaatlichen Hochschulen seit dem Studienjahr 1998/99 kontinuierlich gestiegen (Tabelle 2). Dies ist Ausdruck der Akademisierungstendenzen nichtstaatlicher Hochschulen, wozu auch das Bestreben gehört, Masterstudiengänge anbieten zu dürfen.

Im offiziellen Sprachgebrauch gelten die ersten Stufen des Hochschulstudiums (die beispielsweise mit einem Lizenziat oder einem Ingenieurtitel abschließen) als beruflicher Bildungsgang. Als Merkmale dieser Studienprogramme gelten:

- Wirtschaftsbezogenheit und ein großer Anteil fachspezifischer Fächer;
- praktische Ausbildung als wichtige Komponente;
- kürzere Studienzeit (in der Regel drei bis vier Jahre).

Ist diese „pauschale“ Sicht auf die Lizenziat-/Ingenieurstudiengänge gerechtfertigt ⁽⁶⁾? Es erhebt sich die Frage, ob so unterschiedliche Programme einheitliche Lehrprofile aufweisen und darüber hinaus ein einheitliches Berufsprofil vermitteln können, wie es der Gesetzgeber fordert. Wird mit der Verankerung dieser Programme in akademisch orientierten Einrichtungen die von einer beruflichen Ausbildung erwartete Marktorientierung gewährleistet? Dies wird bezweifelt, da akademische Einrichtungen allgemein in dem Ruf stehen, kaum praktische Fähigkeiten zu vermitteln und sich stärker auf die Wissensdisziplinen zu konzentrieren (siehe Barnett, Dunne und Carre, 1999).

In der öffentlichen Wahrnehmung entspricht der Abschluss eines Lizenziat-Studiengangs an staatlich finanzierten akademischen Einrichtungen dem ersten akademischen Grad eines theoretisch-orientierten Universitätsstudiums (z. B. einem Bachelor-Abschluss), während andere Hochschularten eher mit berufsbezogenen Programmen in Zusammenhang gebracht werden.

Grundlegende Ziele der Lizenziat-/Ingenieurprogramme: Meinungen der Studenten nach Art der Hochschuleinrichtung (in %) Tabelle 3

| Spontan genannte Ziele | Staatliche Berufshochschulen | Akademische Einrichtungen | |
|--|------------------------------|---------------------------|----------------|
| | | staatlich | nichtstaatlich |
| Vorbereitung auf den Beruf | 56,3 | 53,9 | 54,2 |
| Erste Stufe eines allgemein bildenden Studiums | 40,4 | 40,2 | 41,5 |
| Sonstige Antworten | 3,3 | 5,9 | 4,3 |

Studenten in Lizenziat-/Ingenieurprogrammen: Pläne nach Abschluss des Studiengangs nach Art der Hochschuleinrichtung (in %) Tabelle 4

| Pläne nach Abschluss des Studiengangs | Staatliche Berufshochschulen | Akademische Einrichtungen | |
|---|------------------------------|---------------------------|----------------|
| | | staatlich | nichtstaatlich |
| Aufbau-Masterstudiengänge | 31,4 | 42,7 | 25,7 |
| Berufsbegleitende Aufbau-Masterstudiengänge | 55,2 | 34,8 | 63,1 |
| Berufstätigkeit | 2,5 | 4,7 | 1,4 |
| Sonstige Pläne | 1,5 | 1,8 | 1,1 |
| Noch keine klare Vorstellung | 9,4 | 16,0 | 8,7 |

Es wurde der Versuch unternommen, diese Ansichten durch empirische Untersuchungen ⁽⁷⁾ in Form von Umfragen unter Studenten, Rektoren und Arbeitgebern zu untermauern. Auf die Ergebnisse der im Jahr 2001 durchgeführten Umfragen unter Vollzeitstudenten des dritten Studienjahres in Lizenziat-Programmen wird im Folgenden eingegangen ⁽⁸⁾.

Das Problem wird deutlich, wenn man untersucht, inwieweit sich die Erwartungen der Studenten an die Lizenziat-Programme tatsächlich erfüllen.

Ungeachtet der Polarisierung herrscht die Ansicht vor, dass das Hauptziel der drei- bis vierjährigen Programme darin bestehen sollte, die Studenten auf die Arbeit in dem entsprechenden Beruf vorzubereiten (Tabelle 3). Für den Großteil der Befragten (40 %) stellt das Lizenziatstudium die erste Stufe eines allgemeinen Studienprogramms dar, auf der sie ihr weiteres Studium aufbauen können. Diese Dualität der Erwartungen tritt - mit-

⁽⁶⁾ Im Folgenden bezieht sich der Begriff „Lizenziat“ auf kurze, drei- bis vierjährige Studienprogramme. Etwa zwei Drittel der Studenten dieser Programme schließen ihr Studium mit einem Lizenziat ab.

⁽⁷⁾ Die Untersuchung zu den Problemen und Perspektiven der beruflichen Hochschulbildung in Polen wurde von 2000 bis 2002 durchgeführt und vom polnischen Staatskomitee für wissenschaftliche Forschung (KBN) finanziert (Wójcicka, 2002).

⁽⁸⁾ Für die Umfrage wurden Studenten an drei Arten von Hochschuleinrichtungen ausgewählt: staatliche Berufshochschulen, staatliche akademische Einrichtungen und nichtstaatliche Hochschulen. Dabei handelte es sich um Studenten der Fachrichtungen Ingenieurwissenschaften, Erziehungswissenschaften und Betriebswirtschaft.

Grundlegende Ziele der Lizenziat-/Ingenieurprogramme und inwieweit sie erreicht werden: Meinungen der Studenten nach Art der Hochschuleinrichtung (in %) Tabelle 5

| Einschätzung | Staatliche Berufshochschulen | Akademische Einrichtungen | |
|---|------------------------------|---------------------------|----------------|
| | | staatlich | nichtstaatlich |
| Vorbereitung auf den Beruf | | | |
| Sehr gut | 13,3 | 7,5 | 3,8 |
| Ziemlich gut | 76,3 | 67,4 | 63,1 |
| Sehr schlecht oder gar nicht | 10,4 | 25,1 | 33,1 |
| Vorbereitung auf die zweite Stufe der Hochschulbildung | | | |
| Sehr gut | 5,1 | 9,2 | 5,3 |
| Ziemlich gut | 79,3 | 80,2 | 73,4 |
| Sehr schlecht oder gar nicht | 15,6 | 10,6 | 21,3 |



unter parallel, jedoch häufig miteinander verknüpft - unabhängig von der Bildungsstätte auf, die den Erwartungen standhalten soll, d. h. sowohl in beruflichen als auch in akademischen Bildungseinrichtungen.

Für diese Programme entscheiden sich vor allem Studenten, die die Aufnahmeprüfung für einen Masterstudiengang nicht bestanden haben. Daher betrachten sie das Lizenziat als ihre „zweite Chance“. Somit haben die Teilnehmer an kurzen Studienprogrammen ihre Bildungserwartungen nicht aufgegeben, sondern nur auf später verschoben. Die drei- bis vierjährigen Programme sind für sie das Sprungbrett zu einem Master-Abschluss. Da der Master-Abschluss in der Öffentlichkeit nach wie vor einen hohen Stellenwert genießt, sind sie bestrebt, einen allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben, um ihr Studium fortsetzen zu können.

Ein Großteil der Lizenziat-Anwärter (über 80 %) möchte das Studium fortsetzen (Tabelle 4). Gleichzeitig besteht eine deutliche Tendenz, Studium mit Berufstätigkeit zu verbinden. Dies erklärt auch die duale Wahrnehmung des Lizenziats durch die Studenten: als Einstieg in die Berufstätigkeit mit der Option auf Fortsetzung des Studiums, vorzugsweise in einer staatlichen akademischen Einrichtung. Dieses Modell ist unter den Studenten nicht-staatlicher Schulen und staatlicher Berufshochschulen am weitesten verbreitet.

Aus der Umfrage geht hervor, dass die Erwartungen der Studenten - gleich welcher Art - am effizientesten von den staatlichen Berufshochschulen erfüllt werden. Die nicht-staatlichen Schulen schnitten am schlechtesten ab: ein Großteil der Befragten bewertete deren Beitrag zur Vorbereitung auf einen Beruf oder einen weiterführenden Bildungsgang als negativ. Staatliche akademische Einrichtungen erfüllten nach Ansicht der Studenten im Großen und Ganzen die akademischen Ziele, bereiten jedoch weniger effektiv auf einen Beruf vor (Tabelle 5).

Berufshochschulen tragen eher den Bedürfnissen derjenigen Studenten Rechnung, die vor allem einen Beruf erlernen und eine praktische Ausbildung erhalten wollen. Umgekehrt erfüllen akademische Einrichtungen, insbesondere die in staatlicher Trägerschaft, eher die Erwartungen der Jugendlichen, die einen allgemeinbildenden Abschluss anstreben, obwohl diese Einrich-

tungen auch wirtschaftsbezogene Programme anbieten ⁽⁹⁾.

Die Frage, ob die Ziele der Erklärung von Bologna erreicht werden, ist mit einer Einschränkung zu beantworten: In quantitativer Hinsicht werden die Ziele umfassend erreicht, allerdings fehlt es in qualitativer Hinsicht an Transparenz. Die Diversifizierung der Curricula ist recht weit fortgeschritten, dennoch treten bei der Zuordnung des Lizenziat-Abschlusses erhebliche Probleme auf. In der Praxis entsprechen einige der zumeist in staatlichen akademischen Einrichtungen angebotenen Lizenziat-Studiengänge der ersten Stufe eines allgemeinbildenden Studiums, während andere berufsbezogen sind. Die Ziele dieses Programms sind für die Studenten nicht klar erkennbar, und die Arbeitgeber wissen oft nicht, ob es sich bei einem Lizenziat um den Nachweis von Hochschulqualifikationen oder vielleicht nur um einen postsekundären Bildungsabschluss handelt.

Diese Schwierigkeiten treten auf lokaler Ebene weniger deutlich zu Tage. Einzelne Hochschuleinrichtungen führen mit Unterstützung der Medien umfassende Informationskampagnen durch. Es werden auch Ranglisten von Schulen und Fakultäten veröffentlicht, die sehr populär sind, da sie eine allgemeine Vorstellung darüber vermitteln, was von der einen oder anderen Bildungseinrichtung zu erwarten ist.

Zweifellos wären die Bedeutung und der Bildungsinhalt der polnischen Lizenziat-Studiengänge für das Ausland leichter verständlich, wenn man zwischen einem allgemein bildenden Studium und einem wirtschafts- oder sektorbezogenen Studium, das auf einen bestimmten Beruf vorbereitet, unterscheiden würde. Ein solche Unterscheidung würde auch zu einer besseren Übersichtlichkeit der Abschlüsse beitragen, die im ersten Fall den Erwerb eines akademischen Grades und im zweiten Fall den Erwerb eines Berufstitels bestätigen.

Solche Veränderungen würden jedoch eine Überarbeitung der geltenden Rechtsvorschriften erfordern - ein zeitaufwendiges Verfahren, dessen Ergebnis nicht vorhersehbar ist. Diplomzusätze, in denen die Fächer und erworbenen Fähigkeiten erläutert werden, scheinen eine realistischere Lösung zu sein.

⁽⁹⁾ Berufsbezogene Programme werden von akademischen Einrichtungen in erster Linie in Form eines Teilstudiums angeboten.



Schlussbemerkung

Die Auswirkungen der in den 1990er Jahren eingeleiteten Strukturreformen des polnischen Bildungssystems sind nur im Hochschulbereich spürbar. Auf niedrigerer Ebene werden die vereinbarten Maßnahmen nicht so schnell Wirkung zeitigen, da die neue Struktur im postgymnasialen Bereich erst vor zwei Jahren (2002) eingeführt wurde.

Die ersten positiven Effekte der Bemühungen um eine Verknüpfung der Systeme sollten jedoch erwähnt werden. Die akademischen Bildungseinrichtungen, die in der Vergangenheit ihre Aufnahmebedingungen selbst festgelegt hatten, akzeptierten den Vorschlag, die Matura und die Aufnahmeprüfungen durch eine einzige Prüfung (die neue Matura) zu ersetzen, die auf transparenten, gemeinsam von Sekundarschulen und Hochschuleinrichtungen entwickelten Standards beruhen soll.

Im Hochschulbereich verbessern sich mit der Einführung von zwei Studienzyklen parallel zu den einheitlichen fünfjährigen Mas-

terstudiengängen (die die Studenten auf die Forschung oder einen hoch qualifizierte Beruf vorbereiten) die Chancen der Schulabgänger, ihre Ausbildung fortzusetzen, da die unterschiedlichen Bildungsstufen und akademischen Fähigkeiten berücksichtigt werden.

Es sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dem Lizenziat (das sowohl einem allgemeinen als auch einem berufsorientierten Bachelor-Abschluss entspricht) um eine neue Kategorie handelt, die in Polen noch um ihre gesellschaftliche Anerkennung kämpfen muss. Ein Universitätsstudium und ein Master-Abschluss genießen in der Öffentlichkeit nach wie vor hohes Ansehen. Der neue berufliche Ausbildungssektor, der sowohl staatliche als auch nicht-staatliche Berufshochschulen umfasst, hat seine Identität noch nicht gefunden. Ein Großteil dieser Einrichtungen tendiert dazu, dem Vorbild akademischer Einrichtungen zu folgen (Akademisierungstendenz), aber ihre Arbeitsbedingungen, insbesondere die Schwierigkeit, qualifiziertes Personal zu finden, stellen ein ernstes Hindernis für diese Bemühungen dar.

Bibliografie

Bennet, N.; Dunne, E.; Carre, C. Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 1999, Nr. 37

ISCED (Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen). Paris: UNESCO, 1997

National Observatory - Poland. Report, Task Force for Training and Human Resources Cooperation Fund. Warschau: National Observatory, 2002

Teichler, U. Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 1999, Nr. 12

Two decades of reform in higher education in Europe. 1980 onwards. Brüssel: Eurydice, Europäische Kommission, 2000

Van der Wende, M. C.; Westerheijden, D. F. *Międzynarodowe aspekty jakości kształcenia - ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie* [Internationale Aspekte der Qualitätssicherung unter besonderer Berücksichtigung des Hochschulbereichs in Europa]. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2002, Nr. 2/20

Westerheijden, D. F. *Mental and actual shifts to Dutch higher education in reaction to globalisation*, EAIR Forum. Berlin (Beitrag), 2000

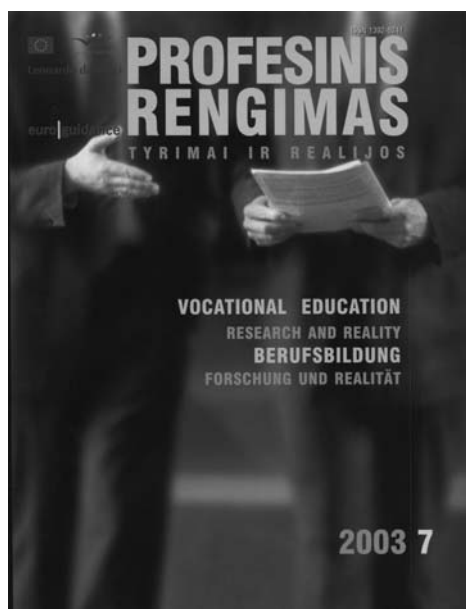
Wójcicka, M. *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy* [Berufliche Hochschulbildung in Polen. Probleme und Perspektiven], Warschau: UW CBPniSzW Universität Warschau, Zentrum für Wissenschaftspolitik und Hochschulbildung, 2002.

Schlüsselwörter

Secondary education, university studies, non-university higher education, certification of competences, vocational qualification, academic degree



Berufsbildung: Forschung und Realität



In sämtlichen Ländern Westeuropas erscheinen seit geraumer Zeit Fachzeitschriften zu Fragen der beruflichen Bildung und Ausbildung. In Litauen ist dies die erste Publikation dieser Art. Vor allem die zunehmende weltweite Integration von Forschung und beruflicher Praxis veranlasste Wissenschaftler und Politiker, sich verstärkt um eine berufliche Bildung und Ausbildung zu bemühen, die Antworten auf die komplexen Fragen der heutigen Gesellschaft bietet. In welcher Weise wandeln sich die Lebensverhältnisse und die Rolle des Menschen vor dem Hintergrund der weltweiten Veränderungen von Wirtschaft und Gesellschaft? Worin besteht der Auftrag der allgemeinen und beruflichen Bildung und Ausbildung im Hinblick auf das kontinuierliche Lernen und die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft? Nach welchen Grundsätzen sollte sich die Berufsbildungspolitik richten? Welche Strukturen, Inhalte und Methoden der beruflichen Bildung und Ausbildung werden dem Anspruch auf ein erfülltes Leben am ehesten gerecht?

Die vorliegende Zeitschrift ist das Ergebnis einer langfristigen Zusammenarbeit zwischen dem Zentrum für Berufsbildung an der litauischen Vytautas-Magnus-Universität und wissenschaftlichen Einrichtungen in zahlreichen Ländern Westeuropas, insbesondere der Universität Hohenheim. Daher gehören ihrer Redaktion sechs Berufsbildungsexperten an, die nicht aus Litauen stammen. Ein vorrangiges Ziel der Redaktion besteht darin, beiden Gruppen – litauischen und ausländischen Autoren – gleichen

Raum zu gewähren, um optimale Voraussetzungen für einen internationalen wissenschaftlichen Austausch zu schaffen. Mit der Veröffentlichung wissenschaftlicher Beiträge in drei Sprachen – Litauisch, Englisch und Deutsch – soll auf akademischer Ebene die kreative Nutzung verschiedener Erfahrungen, Traditionen und Theorien der Berufsbildung vorweggenommen werden.

Aufgrund der großen Bandbreite der behandelten Themen dürfte diese Zeitschrift jeden ansprechen, der sich für Fragen der Berufsbildung interessiert: Lehrer oder Ausbilder in beruflichen Bildungseinrichtungen, die Leiter solcher Einrichtungen, Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, Studenten, die sich auf eine Tätigkeit im Berufsbildungssystem vorbereiten, Doktoranden, Sozialpartner, Verwaltungsangestellte im Bereich der Berufsbildung sowie Politiker. Wir gehen davon aus, dass eine breit gefasste und offene wissenschaftliche Diskussion maßgebliche, frühzeitige Entscheidungsprozesse auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik einleiten und einen raschen Wandel des litauischen Berufsbildungssystems gewährleisten wird. Unserer festen Überzeugung nach werden die in dieser Zeitschrift erscheinenden Beiträge von Wissenschaftlern unterschiedlicher Nationalität, die auf theoretischen Erwägungen und praktischer Erfahrung basieren, alle Akteure der Berufsbildung in Litauen und anderen europäischen Ländern bei der Entfaltung schöpferischer Initiativen unterstützen.

Die Zeitschrift „Berufsbildung: Forschung und Realität“ erscheint mindestens einmal im Jahr. Sie veröffentlicht wissenschaftliche Beiträge in zwei Sprachen: in Litauisch und in einer Fremdsprache (Englisch oder Deutsch). Die Beiträge für den zweiten Teil (Realität der beruflichen Bildung und Ausbildung) erscheinen in litauischer Sprache, es sei denn, sie sind von besonderem wissenschaftlichen Interesse. (In diesem Fall erscheinen sie in Englisch.)

ABONNEMENT

Die Zeitschrift kann sowohl in Litauen als auch im Ausland abonniert werden.

Vorausbestellungen sind per E-Mail, per Fax oder per Briefpost möglich; unter Angabe der gewünschten Anzahl Exemplare sowie des Kundennamens und der Lieferadresse.

Der Versand der Zeitschrift erfolgt per Post nach Zahlungseingang.

Bei Lieferung ins Ausland kostet ein Exemplar 15 US-Dollar (bzw. den entsprechenden Betrag in der jeweiligen Landeswährung).

Kontoverbindung des Verlags

Vytautas-Magnus-Universität, Zentrum für Berufsbildung

Zeitschrift „Berufsbildung: Forschung und Realität“

Kontonummer: 1070950/512

Vytautas-Magnus-Universität

AB „Vilniaus bankas“, Kaunas Santakos, 3000 Kaunas

S.W.I.F.T. CBVI LT 2X



REGELN FÜR DIE EINREICHUNG VON BEITRÄGEN

Es werden Beiträge in litauischer, englischer und deutscher Sprache angenommen.

Die Beiträge sollten mit Microsoft Word geschrieben und in Times-New-Roman-Schrift formatiert sein.

Zur Veröffentlichung vorgesehene Texte dürfen bei einer Schriftgröße von 12 Punkt und einfachem Zeilenabstand eine Länge von 12 Seiten nicht überschreiten.

Die Beiträge müssen klar gegliedert sein:

- Abstract und Schlüsselbegriffe (insgesamt ca. 600 Zeichen);
- Einführung (Themenstellung, Ziele, Forschungsmethoden etc.);
- Hauptteil (gegliedert in Unterabschnitte mit verschiedenen Zwischenüberschriften);
- Schlussbemerkungen;
- Literaturhinweise im Anschluss an den Beitrag.

Beiträge müssen in doppelter Ausfertigung eingereicht werden, eine elektronische Version auf Diskette ist unerlässlich.

Sie können auch per E-Mail geschickt werden.

Auf einem getrennten Blatt erfolgt eine knappe Information über den Autor: Tätigkeitsfelder, akademische Titel, Forschungsprojekte, Interessenschwerpunkte, Arbeitsstelle und Kontaktadressen..

WISSENSCHAFTLICHER REDAKTEUR

Rimantas Laužackas – Vytauto Didžiojo universitetas / Vytautas-Magnus-Universität, LT

REDAKTION

Bernhard Bonz – Universität Stuttgart – D

Wolfgang Compter – Universität Hohenheim – D

Reinhard Czycholl – Universität Oldenburg – D

Jürgen Van Buer – Humboldt-Universität Berlin – D

Vincentas Dienys – Methodisches Zentrum für Berufsbildung – LT

Rolf Dubs – Universität St. Gallen – CH

Barbara Fegebank – Technische Universität Dresden – D

Leonas Jovaiša – Universität Vilnius – LT

Tomas Jovaiša – Lithuanian Labour Market Training Authority – LT

Adolf Kell – Universität-GH Siegen – D

Margarita Teresevičienė – Vytautas-Magnus-Universität – LT

Leonas Jovaiša – Universität Klaipėda – LT

Ute Laur-Ernst – Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – D

Antonius Lipsmeier – Universität Karlsruhe – D

Jean-Luc Patry – Universität Salzburg – A

Kęstutis Pukelis – Vytautas-Magnus-Universität – LT

Simon Shaw – Cambridge University – UK

Günter Spreht – Universität Hamburg – D

Vytautas Šernas – Vytautas-Magnus-Universität – LT

Ernst Uhe – Technische Universität Berlin – D

Thomas J. Walker – Temple University – USA

REDAKTIONELLE MITARBEITER

Redaktionelle Koordination: Eugenijus Danilevičius

Redaktion: Vidmantas Tütlys

Leitung: Tomas Sabaliauskas

Gestaltung: Rita Penkauskienė

Sprachliche Redaktion: Ramunė Šarkauskienė, Virginija Vasiliauskienė

Übersetzungen: Nemira Mačianskienė, Virginija Tuomaitė

ADRESSE DER REDAKTION

Vytautas-Magnus-Universität, Zentrum für Berufsbildung

Donelaicio-Str. 58

LT-3000 Kaunas, Litauen

Telefon: (+370 7) 323584, Fax: (+370 7) 323581

E-Mail: zur_pr@fc.vdu.lt

WEITERE INFORMATIONEN:

<http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/indexen.html>

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



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.

Europa International

Europa International: Information, Vergleichsstudien

Governance and marketisation in vocational and continuing education / Hussemann, Rudolf und Heikkinen, Anja (Hrsg.)

[Regelungskompetenz und Vermarktlichung in der Berufs- und Weiterbildung]
New York: Peter Lang Verlag, 2004, 214 S.
(Studien zur Erwachsenenbildung, 21)
ISBN 3-631-50533-7

Globalisierung und Individualisierung, zurückgehende öffentliche Mittel, politische Strategien zur Dezentralisierung, zunehmende Beteiligung von gesellschaftlichen Gruppen und wachsende Märkte – das sind die Hauptaspekte der gegenwärtigen Veränderungen in der Berufs- und Weiterbildung, die hier besprochen werden. Ein umfassendes, integriertes Analysekonzept zum besseren Verständnis dieser Veränderungen ist derzeit so gut wie gar nicht vorhanden, ist aber für eine vergleichende Betrachtung auf supranationaler Ebene notwendig. Das Buch untersucht diesen Bereich der Bildung in diversen europäischen Ländern, Australien und den USA. Die Grundlage der vergleichenden Analyse bildet ein Konzept der Regelungskompetenz, das einen theoretischen und empirischen Ansatz für die Berufs- und Erwachsenenbildung ermöglicht. In den verschiedenen Beiträgen werden die Strategien der Regelungskompetenz und Vermarktlichung aus internationaler, nationaler und branchenspezifischer sowie ein allgemeiner Verständnis- und Interpretationsrahmen vorgestellt.

Researching widening access to lifelong learning/ Michael Osborne, Jim Gallacher und Beth Crossanp (Hrsg.)

[Erforschung der Zugangserleichterung zum lebenslangen Lernen]
London: Routledge, 2004, 256 S.
ISBN 0-415-32236-7

Der erste Abschnitt des Buches stellt anhand diverser Forschungsstudien aus aller Welt die Vielfalt der Rahmenbedingungen für die Erforschung der Zugangserleichterung vor und befasst sich mit zentralen Aspekten der

Zugangsdebatte, darunter verschiedenen konzeptionellen Auffassungen des Begriffs Zugang, organisatorische und strukturelle Veränderungen, Lehrplanentwicklung, Eintrittspolitik, Leistung und Bindung sowie Arbeitsmarktergebnisse. Der zweite Abschnitt erläutert eine Reihe von sehr unterschiedlichen und innovativen methodischen Ansätzen, die von Forschern in diesem Bereich angewendet werden und stellt die theoretisch verfügbaren Ansätze vor. Angesichts des weltweit zunehmenden Bewusstseins um die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und zur Verbesserung der wirtschaftlichen Tragfähigkeit stellt dieses Buch ein einzigartiges Referenzwerk dar, das zum einen über die laufende Debatte informiert und zum anderen die Zusammenhänge zwischen Forschung, Politik und Praxis beleuchtet – eine Pflichtlektüre für Studenten, Wissenschaftler und Politiker, die sich mit dem Phänomen der Zugangserleichterung zur Bildung beschäftigen.

La gestión de la calidad en la formación profesional: el uso de estándares y sus diferentes aplicaciones. / Fernando Vargas Zuñiga

[Qualitätsmanagement in der Berufsbildung: Standards und ihre Anwendung]
Internationale Arbeitsorganisation; Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit der Schweiz
Montevideo: Cinterfor, 2004, 65 S.
ISBN 92-9088-168-2

Qualität ist kein neues Thema in der beruflichen Bildung, aber die Anwendung internationaler Standards innerhalb von Institutionen zur Schaffung neuer institutioneller Kulturen ist neu. Im Rahmen der Einführung umfassender Strategien für das Qualitätsmanagement setzen immer mehr Berufsbildungsinstitutionen aus Lateinamerika und der Karibik internationale Standards ein, um die Qualität ihrer Ausbildungsprozesse zu zertifizieren – und dies mit beachtlichem Erfolg. Dieses Dokument versteht sich nicht als technisches Handbuch für die Anwendung von Standards. Es sollen vielmehr die Erfahrungen und Motivationen der Menschen beleuchtet werden, die innerhalb und außerhalb der Institutionen mit diesen Prozessen in Berührung kommen. In diesem Doku-



ment enthalten sind auch theoretische Verweise auf die Standardisierung als philosophische Grundlage eines auf ständige Verbesserung ausgerichteten Qualitätskonzepts. Hinzu kommen Erfahrungsberichte aus verschiedenen Institutionen in Verbindung mit der Zertifizierung von Qualität sowie im letzten Abschnitt eine Vorstellung der wesentlichen Merkmale verschiedener Standards für institutionelle Arbeit.

<http://ilo.law.cornell.edu/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/papel/12/pdf/papel12.pdf>

The learning society in a postmodern world: the education crisis / Kenneth Wain (Hrsg.)

[Die lernende Gesellschaft in einer postmodernen Welt: die Bildungskrise]

New York: Peter Lang Verlag, 2004, 362 S. (Counterpoints: studies in the postmodern theory of education, 260)
ISBN 0-8204-6836-3

Mit der Verlagerung des Schwerpunkts von der Massenbildung auf die lernende Gesellschaft ist das lebenslange Lernen zunehmend zu einem zentralen Anliegen der

Bildungspolitik geworden. Begonnen hat diese Verlagerung Mitte der 1960er und Anfang der 1970er Jahre unter dem Einfluss diverser Autoren und Akteure der Erwachsenenbildung aus dem Umfeld der Unesco und mit einem humanistischen Ansatz. Die Sprache dieser Bewegung wurde in den 1990er Jahren von ganz anderen Interessen vereinnahmt, deren Zielsetzungen von Leistungsfähigkeit, Effektivität und wirtschaftlichem Nutzen geprägt waren. Dieser hier beschriebene Interessenwandel war gleichbedeutend mit dem Tod der Bildung. Um dieser Situation gerecht zu werden, untersucht dieses Werk verschiedene theoretische Ansätze - vor allem jene, die eine gewisse Wiederherstellung einer gebildeten Öffentlichkeit bzw. im Gegensatz hierzu die Eigenverantwortlichkeit des Individuums propagieren - und stützt sich hierbei auf die unterschiedlichsten Philosophen und Denker, darunter insbesondere MacIntyre, Habermas, Foucault, Derrida, Rorty und Baudrillard. Darüber hinaus werden wichtige Aspekte der postmodernen und poststrukturalistischen Antworten auf die Herausforderungen der Bildung in der postmodernen Welt angesprochen.

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

A world of learning at your fingertips: pilot projects under the eLearning initiative

[Eine Welt des Lernens immer griffbereit: Pilotprojekte im Rahmen der eLearning-Initiative]

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur
Luxemburg: EUR-OP, 2004, 161 S.

Die eLearning-Initiative der Europäischen Kommission wurde im Mai 2000 gestartet, um die wirkungsvolle Einbindung der Informations- und Kommunikationstechnologien in die europäischen Bildungs- und Ausbildungssysteme zu beschleunigen. E-Learning ist die Anwendung neuer Multimedia-Technologien und des Internet zur Verbesserung der Qualität des Lernens, indem ein Zugang zu Ressourcen und Dienstleistungen sowie der Austausch von Informationen und eine raumübergreifende Zusammenarbeit ermöglicht wird. Die eLearning-Initiative umfasst vier Aktionspläne: der

Aufbau der für die Initialzündung des E-Learning notwendigen Infrastruktur und Ausrüstung; eine gezielte Ausbildung auf allen Ebenen, insbesondere für Lehrer und Ausbilder; die Schaffung der notwendigen Voraussetzungen für die Entwicklung anspruchsvoller Inhalte und Dienste sowie die beschleunigte Vernetzung und Zusammenarbeit auf europäischer Ebene.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0008_en.pdf

Bologna Bergen summit 2005: towards the European higher education area - Bologna process

[Bologna-Gipfel 2005 in Bergen: der Bologna-Prozess zur Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums]

Oslo: Sekretariat der Bologna Follow-up-Gruppe, 2004

Die Bologna Follow-up Group (BFUG) setzt sich aus Vertretern aller am Bologna-Prozess beteiligten Mitgliedstaaten sowie der Eu-



ropäischen Kommission zusammen. Hinzu kommen in beratender Funktion der Euro-parat, die EUA, die Eurashe, der ESIB und die Unesco/Cepes. In ihrer letzten Sitzung vor Berlin befasste sich die BFUG mit der zukünftigen Steuerung des Bologna-Prozesses. Auf der Grundlage der gemeinsamen Absicht der Minister und mit der Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zwischen allen Mitgliedstaaten und Partnern als Ziel hatte sich der Prozess zu einer Vielzahl von komplexen Aktivitäten entwickelt. In seinem Bericht an die Ministerkonferenz in Berlin gab Professor Pavel Zgaga folgende Steuerungsaufgaben für die kommenden Jahre an: (1) die Durchführung weiterer Folgeprogramme nach dem Berliner Communiqué; (2) die Erstellung einer Bestandsaufnahme; (3) die Sicherstellung der Kontinuität und die weitere Klärung der Grundsätze des Bologna-Prozesses; (4) die Sicherstellung einer engen Zusammenarbeit zwischen den maßgeblichen Akteuren; (5) die Vorbereitung der nächsten Ministerkonferenz.
www.bologna-bergen2005.no/

Building skills for the information society / European Commission, Directorate General Information Society [Fertigkeiten für die Informationsgesellschaft entwickeln / Europäische Kommission, Generaldirektion Informationsgesellschaft]

Brüssel: Europäische Kommission, 2004

In einer Welt, in der Wissen und Informationen von zentraler Bedeutung sind, benötigen die Bürger Europas neue Fertigkeiten, um in der Lage zu sein, sich an eine sich schnell verändernde Lebens- und Arbeitsumgebung anzupassen und am gesellschaftlichen Leben wirklich teilzuhaben. Sicherzustellen, dass jedermann im Privat- und Arbeitsleben Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien hat, um auf Informationen zuzugreifen, ist zu einer Priorität für Europa geworden.

http://europa.eu.int/information_society/edutra/skills/index_en.htm

Die Lissabon-Strategie realisieren: Reformen für die erweiterte Union. Bericht der Kommission für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates.

Luxemburg : EUR-OP, 2004, 73 S.
(KOM-Dokument Nr. (2004) 29 endg.

Dieser vierte Bericht dokumentiert den Stand der seit dem Jahr 2000 erzielten Fortschrit-

te. Der Europäische Rat wird in diesem Zusammenhang aufgefordert, die Möglichkeiten zu nutzen, die sich aus dem wirtschaftlichen Aufschwung und der Erweiterung ergeben, und der Lissabon-Strategie die notwendigen Impulse zu geben. In dem Bericht wird hervorgehoben, dass die auf europäischer Ebene ergriffenen Maßnahmen nur einen Teil des Pakets ausmachen, mit dem die Lissabon-Strategie auf den richtigen Weg gebracht werden kann. So warten zahlreiche Reformen und Investitionen, für welche die Mitgliedstaaten zuständig sind, noch auf ihre Umsetzung. Zu den Prioritäten für 2004 gehört, dass sich die Mitgliedstaaten nun verstärkt für Reformen in drei vorrangigen Bereichen einsetzen müssen: 1) die Verbesserung der Investitionen in Wissen und Netzwerke; 2) die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit europäischer Unternehmen; 3) die Förderung des aktiven Alterns. Eine Halbzeitbewertung der Lissabon-Strategie ist für 2005 vorgesehen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com_2004_0029_de.pdf

Bildungsökonomik in Europa / European Expert Network on Economics of Education

München: EENEE, 2004

Im Jahr 2000 hat der Europäische Rat in der Lissabon-Agenda die Notwendigkeit von Investitionen in Bildung und Ausbildung als eine der wichtigsten Herausforderungen für die Europäische Union benannt, um die Qualifikationslücken zu schließen. Um diese Herausforderung zu bewältigen, ist es unbedingt notwendig, die Prozesse zu verstehen, die sowohl im Bildungssystem als auch beim lebenslangen Lernen der Akkumulierung von Humankapital zugrunde liegen. Bildungsökonomik ist die Analyse der entscheidenden wirtschaftlichen und sozialen Faktoren sowie der Folgen von Bildung. Bildungsökonomien analysieren die Auswirkungen von Bildung auf die Gehälter, die Beschäftigung, das Wirtschaftswachstum und die soziale Gleichheit. Indem sie fundiertere Entscheidungen ermöglichen, können die Erkenntnisse der Bildungsökonomik Regierungen bei der Optimierung ihrer Politik unterstützen und dazu beitragen, dass das Ziel eines nachhaltigen und gerechten Wachstums unter voller Beteiligung aller Bürger erreicht wird.

www.education-economics.org/



Improving opportunities for adult learning in the acceding and candidate countries of Central and Eastern Europe / Fragoulis, Haralabos; Masson, Jean-Raymond; Klenha, Vaclav.

[Verbesserung der Möglichkeiten für Erwachsenenbildung in mittel- und osteuropäischen Beitritts- und Kandidatenländern]

In: *European Journal of Education*, Bd. 39, Nr. 1, S. 9-30 (2004)

Oxford: Blackwell Publishers, 2004

ISSN 0141-8211

Nach einer kurzen Übersicht über die wesentlichen Aspekte der Erwachsenenbildung in den früheren Systemen der mittel- und osteuropäischen Länder hebt dieser Artikel die entscheidenden inneren und äußeren Kräfte hinter den wichtigsten Veränderungen in diesem Bereich hervor und schildert gleichzeitig die Entwicklungen des Rechtsrahmens, des institutionellen Rahmens und des Bildungsangebots, die diese Veränderungen widerspiegeln. Im Anschluss daran werden vor dem Hintergrund der neuen Rahmenbedingungen für Beschäftigung und Arbeit die neuen Beteiligungsstrukturen in der Erwachsenenbildung sowie die nach wie vor bestehenden Unterschiede zwischen Regionen, Branchen und Bevölkerungsgruppen analysiert. Der Artikel schließt mit einer Vorstellung einiger ausgewählter Schlüsselfragen und Herausforderungen, die es in diesen Ländern – insbesondere angesichts ihres notwendigen Beitrags zum Gelingen der europäischen Strategie für wettbewerbsfähige Wirtschaft, Wachstum und soziale Eingliederung – in den kommenden Jahren zu bewältigen gilt.

Innovation durch den Europäischen Sozialfonds

Luxemburg: EUR-OP, 2004, 107 S.

ISBN92-894-6111-X

Der Europäische Sozialfonds (ESF) ist das wesentliche Finanzierungsinstrument, mit dem die Europäische Union die Entwicklung der Qualifikationen und somit die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen fördert. Im Rahmen seines derzeitigen Programms (2000-06) unterstützt der Sozialfonds Maßnahmen zur Vermeidung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit sowie zur Entwicklung von Humanressourcen und sozialer Integration in den Arbeitsmarkt. Auf diese Weise fördert er nicht nur in hohem Maße die Beschäftigung und Gleichheit zwischen

Männern und Frauen, sondern auch eine nachhaltige Entwicklung sowie den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt. Darüber hinaus trägt der Fonds dazu bei, dass die Prioritäten der Europäischen Beschäftigungsstrategie in die Praxis umgesetzt werden.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2004_0020_de.pdf

Research and technology development in information society technologies: five-year assessment - 1999-2003: interim panel report

[Forschung und Entwicklung in Informationsgesellschaft-Technologien: Fünfjahresbewertung]

Brüssel: Europäische Kommission, 2004, 60 S.

Es ist für Europa lebensnotwendig, auf EU-Ebene über ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm für die Technologien der Informationsgesellschaft zu verfügen. In seinem Zwischenbericht unterstreicht das Sachverständigengremium die Notwendigkeit einer verstärkten grenzüberschreitenden Zusammenarbeit innerhalb der EU sowie der Zusammenarbeit zwischen Institutionen der Industrie, der Regierungen und des Hochschulwesens. Europa sollte aus diesem Grund weiterhin ausreichend Mittel für Forschungsinvestitionen im Bereich der Informationsgesellschaft-Technologien bereitstellen, um zum einen die führende Stellung Europas und zum anderen eine hinreichende „kritische Masse“ in zentralen Schlüsselbereichen sicherzustellen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0009_en.pdf

Validation of formal, non-formal and informal Learning: policy and practices in EU Member States / Colardyn, Danielle und Bjørnåvold, Jens

[Anerkennung von formalem, nicht formalem und informellem Lernen: Politik und Praxis in den EU-Mitgliedstaaten]

In: *European Journal of Education* Bd. 39, Nr. 1, S. 70-89 (2004)

Oxford: Blackwell Publishers, 2004

ISSN 0141-8211

Die Anerkennung von nicht formalem und informellem Lernen wird zunehmend zu einem zentralen Aspekt der Politik für lebenslanges Lernen. Lebenslanges Lernen, so die Behauptung, erfordert, dass Lernergebnisse, die je nach Rahmenbedingungen und Kontext unterschiedlich erworben wer-



den, miteinander verknüpft werden können. So lange die außerhalb des formalen Bildungs- bzw. Ausbildungssystems erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen unsichtbar und unterbewertet bleiben, kann auch das Ziel des lebenslangen Lernens nicht erreicht werden.

Virtual models of European universities: draft final report to the EU Commission, DG Education & Culture / Ramboll Management.

[Virtuelle Modelle europäischer Universitäten: vorläufiger Abschlussbericht an die EU-Kommission, GD Bildung und Kultur]

Brüssel: Europäische Kommission, 2004, 228 S.

Ziel der Studie war eine Analyse des gegenwärtigen und potenziellen zukünftigen Einsatzes von IKT durch europäische Universitäten zu Bildungs- und Organisationszwecken. Die Universitäten werden in vier Kategorien eingeteilt: 1. die Vorreiter-Universitäten (18 %), die sich in jeder Hinsicht durch eine herausragende Stellung auszeichnen, auch bezüglich ihrer Zusammenarbeit mit anderen Universitäten und Bil-

dungsanbietern; 2. die kooperierenden Universitäten (33 %), die sich durch ein hohes Maß an strategischer Zusammenarbeit mit inländischen und ausländischen Universitäten sowie mit anderen Bildungsanbietern auszeichnen. Wie bei den Vorreiter-Universitäten ist dort die Einbindung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Hochschulbetrieb vor Ort schon sehr weit fortgeschritten, aber ihr Angebot an E-Learning-Kursen und digitalen Diensten ist noch nicht so weit entwickelt; 3. Die zahlenmäßig größte Kategorie bilden mit 36 % die „Selbstversorger“. Ihre Einbindung von IKT in die Organisations- und Bildungsstrukturen ist mit denen an den kooperierenden Universitäten vergleichbar, aber ihre strategische Zusammenarbeit mit anderen Universitäten und Bildungsanbietern ist nur sehr schwach ausgeprägt. 4. Die skeptischen Universitäten (15 %) zeichnen sich dadurch aus, dass sie in fast jeder Hinsicht hinter den anderen hinterherhinken: es werden kaum digitale Dienste angeboten, die Einbindung von IKT in den Hochschulbetrieb ist schwach, und es gibt nur einen sehr geringen Anteil an E-Learning-Kursen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0010_en.pdf

Aus den Mitgliedstaaten

DK Fremtidens uddannelser: den ny faglighed og dens forudsætninger / Henrik Busch, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sebastian Horst. Undervisningsministeriet - UVM, Uddannelsesstyrelsen

Kopenhagen: UVM, 2004. (*Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie*, Nr. 2-2004), 94 S.

Diese Publikation enthält eine Kurzanalyse sowie eine Reihe von konkreten Empfehlungen für bildungspolitische Initiativen mit dem Ziel, den Professionalismus und seine Voraussetzungen im gesamten Bildungssystem sicherzustellen. Die drei Autoren stützen sich für ihre Analysen und Empfehlungen in erster Linie auf die Berichte der vier von der nationalen Bildungsbehörde eingesetzten Arbeitsgruppen. Diese haben zwischen 2001 und 2003 die Voraussetzungen für den neuen Professionalismus in der zukünftigen Bildung bestimmt und beschrieben. Dabei haben sich die Arbeitsgruppen insbesondere auf die vier Unterrichtsfächer Mathematik, Dänisch, Fremdsprachen und Naturwissenschaften konzentriert.

DE Arbeitsprogramm 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung / Hildegard Baarß et al.

Bonn: BIBB, 2003, 292 S.

ISBN 3-88555-735-5

Mit der Veröffentlichung seines Arbeitsprogramms 2003 leistet das BIBB einen Beitrag zur Transparenz seines vielfältigen Aufgabenspektrums. Die Veröffentlichung weist die den sieben Forschungskorridoren zugeordneten Forschungsprojekte aus, außerdem internationale Forschungsaufträge und Projekte, die von Dritten finanziell gefördert werden. Eine Beschreibung der laufenden Vorhaben und eine Übersicht über aktuelle Modellversuchsprojekte bieten weitere Informationen. Ein umfangreiches Schlagwortregister erleichtert die Suche nach Forschungsprojekten und Vorhaben.

EE Estland: Ressourcenverzeichnis / erstellt von Helmut Zelloth in Zusammenarbeit mit der Nationalen Beobachtungsstelle Estlands.



Europäische Stiftung für Berufsbildung - ETF, Abteilung Erweiterung und Südosteuropa. Nationale Beobachtungsstelle Estland

Turin: ETF, 2004, 23 S.

Ziel dieses Verzeichnisses ist eine Aufstellung aller relevanten Informationen, um den Transfer des Know-hows und der Ressourcen der Europäischen Stiftung für Berufsbildung an das Cedefop im Rahmen des vereinbarten Know-how-Transfers zu erleichtern. Enthalten sind: a) eine Liste der relevanten Dokumente und Ressourcen in Verbindung mit dem Prozess der Berufsbildungsreform. Bei diesen Ressourcen handelt es sich um Politik- und Analysedokumente, die zentrale Bereiche des Reformprozesses hervorheben. Das Material ist in drei Hauptbereiche unterteilt - Beschäftigung, allgemeine und berufliche Bildung, Allgemeines. b) Das Verzeichnis enthält auch eine Liste von Ansprechpartnern und Netzwerken. Die Ansprechpartner sind wiederum in sechs Kategorien unterteilt - Regierungsstellen, Agenturen für Forschung und Entwicklung, Nichtregierungsorganisationen, Sozialpartner, Fernunterrichtszentren und Berufsberatungseinrichtungen. c) Des Weiteren enthalten ist eine Liste der wichtigsten Websites der am Reformprozess beteiligten Stellen. d) Abschnitt 5 enthält abschließend eine chronologische Aufstellung der wesentlichen Schritte im Reformprozess.

ES Empleo autónomo y empleo asalariado: análisis de las características y comportamiento del autoempleo en España / Carlos Iglesias Fernández, Raquel Llorente Herasp.

[Selbstständige und gewerbliche Tätigkeit: Merkmale und Zustand der selbständigen Tätigkeit in Spanien]

Madrid: Ministerium für Arbeit und Soziales, 2004, 163 S. (*Colección Informes y Estudios. Serie Empleo*, 19)

In dieser Studie wird die Dynamik der selbstständigen Tätigkeit in Spanien als Motor für die Schaffung von Arbeitsplätzen und insbesondere als Strategie für die berufliche Eingliederung von Frauen untersucht. Die Studie ist in fünf Kapitel unterteilt. Das erste befasst sich mit der historischen Entwicklung und den Merkmalen der selbstständigen Tätigkeit in Spanien. Im zweiten Kapitel wird die Entwicklung der selbstständigen Tätigkeit im Verhältnis zu Wirtschaftszyklen, Jobwechsel, Branchenwech-

sel und neuen Arbeitstrends analysiert. Im dritten Kapitel geht es um Selbstständigkeit als Vehikel für den Eintritt der Frauen in den Arbeitsmarkt. Das vierte Kapitel bewertet die bisherigen beschäftigungspolitischen Maßnahmen zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Das fünfte und letzte Kapitel enthält eine abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Beschäftigungsmaßnahmen sowie eine Reihe von Vorschlägen für die Förderung von selbständiger Tätigkeit.

FR L'expérience comme moteur de l'orientation tout au long de la vie / Robert Solazzi dir.

[Erfahrung als lebenslange Orientierungshilfe]

In: *L'Indécis*, Nr. 52 - 53 (Sondernummer, März 2004), verschiedene Seiten
Lyon: Trouver/Créer, 2004
ISSN 1273-1269p.

Diese Ausgabe ist der Herbstuniversität 2003 und dem Thema der Erfahrung als lebenslange Orientierungshilfe gewidmet. Vorgelegt werden die von Experten geleiteten Einstiegsworkshops: Anerkennung der Berufserfahrung, Erfahrung und Ethik, Erfahrung und Mitwirkung an einem Raumplanungsprojekt, Erfahrung und Methodik der Lebensgeschichten, wissenschaftliche Erfahrung und Selbstbildung.

[www.trouver-creer.org/documents/Ind %E9cis %2052-53 %20- %201s.zip](http://www.trouver-creer.org/documents/Ind%20%2052-53%20-%201s.zip)

IE Submission of National Qualifications Authority of Ireland to OECD Higher Education Review / [Beitrag der National Qualifications Authority of Ireland zur OECD-Studie über die Hochschulbildung]

National Qualifications Authority of Ireland NQAI. Dublin: NQAI, [2004], 15 S.

Dieser Beitrag liefert eine Zusammenfassung der Arbeit der irischen nationalen Qualifikationsbehörde (NQAI) und der Aufgaben der Anerkennungsgremien (*Awarding Bodies*) für den Hochschulsektor. Der Beitrag schildert den nationalen Qualifikationsrahmen sowie seinen Zweck und beschreibt die Arbeit der NQAI vor dem Hintergrund der Bologna-Erklärung und dem anschließenden Treffen in Berlin (September 2003) zur weiteren Entwicklung eines übergreifenden europäischen Rahmens für Hochschulqualifikationen. In dem Bericht wird der Studiengruppe empfohlen, die beiden Schlüsselbereiche der Bildung zu berück-



sichtigen, mit den die Hochschulbildung verknüpft ist – den Schulsektor sowie den breit gefächerten Sektor der Weiterbildung. Des Weiteren wird der Studiengruppe empfohlen, folgende Punkte zu beachten: das Wesen und den Status der Berufsverbände sowie ihren Einfluss auf die Hochschulbildung; die Frage der Studienförderungssysteme; die Rationalisierung der Aufgaben der verschiedenen Agenturen in der Weiter- und Hochschulbildung; eine Überprüfung der Rolle der Anbieter von Weiter- und Hochschulbildung.

www.nqai.ie/authorityoecdsubmissionoutline41.pdf

MT Malta: Ressourcenverzeichnis / erstellt von der Abteilung Erweiterung und Südosteuropa in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung in Malta.

Europäische Stiftung für Berufsbildung – ETF, Abteilung Erweiterung und Südosteuropa

Malta. Ministerium für Bildung

Turin: ETF, 2004. 23 S.

Ziel dieses Verzeichnisses ist eine Aufstellung aller relevanten Informationen, um den Transfer des Know-hows und der Ressourcen der Europäischen Stiftung für Berufsbildung an das Cedefop im Rahmen des vereinbarten Know-how-Transfers zu erleichtern. Enthalten sind: a) eine Liste der relevanten Dokumente und Ressourcen in Verbindung mit dem Prozess der Berufsbildungsreform. Bei diesen Ressourcen handelt es sich um Politik- und Analyse-dokumente, die zentrale Bereiche des Reformprozesses hervorheben. Das Material ist in drei Hauptbereiche unterteilt – Beschäftigung, allgemeine und berufliche Bildung, Allgemeines. b) Das Verzeichnis enthält auch eine Liste von Ansprechpartnern und Netzwerken. Die Ansprechpartner sind wiederum in sechs Kategorien unterteilt – Regierungsstellen, Agenturen für Forschung und Entwicklung, Nichtregierungsorganisationen, Sozialpartner, Fernunterrichtszentren und Berufsberatungseinrichtungen. c) Des Weiteren enthalten ist eine Liste der wichtigsten Websites der am Reformprozess beteiligten Stellen. d) Abschnitt 5 enthält abschließend eine chronologische Aufstellung der wesentlichen Schritte im Reformprozess.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/mlt/gov/2004_0001_en.doc

AT The accreditation model: policy transfer in higher education in Austria and Britain / John Pratt [Das Zertifizierungsmodell: Politik-Transfer in der höheren Bildung in Österreich und Großbritannien]

[s.l.]: Symposium Books, 2004, 300 S.
ISBN 1-873927-74-6

1993 schaffte die österreichische Regierung die gesetzlichen Voraussetzungen für die Schaffung der Fachhochschulen als einem beruflich ausgerichteten Zweig des Hochschulwesens. Eingerichtet wurde hiermit auch eine neue Behörde – der Fachhochschulrat – für die Anerkennung von Fachhochschul-Studiengängen und die Zulassung von Fachhochschulen. Die Politik der Fachhochschule scheint äußerst erfolgreich gewesen zu sein. Die Einführung dieses „Zertifizierungsmodells“ war insofern bemerkenswert, als sie sich auf die Erfahrungen des *Council for National Academic Awards* und das hochschulpolitische Konzept der *Polytechnics* in Großbritannien gestützt hat – ein Land mit einer völlig anderen Hochschultradition und einem anderen institutionellen Kontext. Das Modell stellt eine radikale Abkehr von der österreichischen Tradition einer zentral gesteuerten Politik dar und wurde – nicht ohne Kontroversen – einigen näher liegenden Alternativen vorgezogen. In der Studie wird untersucht, wie dieser neue Ansatz der Hochschulpolitik und ihrer Steuerung in Österreich eingeführt wurde. Sie bietet eine einmalige Gelegenheit zu untersuchen, wie eine Politik von einem Land auf ein anderes übertragen wird sowie die Anwendung ähnlicher institutioneller Mechanismen bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu vergleichen. Es werden die Gründe für die Akzeptanz der neuen Politik, ihr Erfolg sowie ihre Folgen für das Hochschulwesen und darüber hinaus beurteilt.

PT As indústria do cimento, cal, gesso e derivados em Portugal / autoria de Carla Rodrigues e Catarina Curado.

[Die Industriebereiche Zement, Kalk, Gips und Nebenprodukte in Portugal]

Lissabon: INOFOR, 2001, 169 S.

(*Estudos sectoriais*; 19)

ISBN 972-8619-24-3

Diese Studie über die genannten Industriebereiche wurde vom Institut für Bildungs-



innovation INOFOR im Rahmen seines Projekts „Entwicklung der Qualifikationen und Bestimmung des Bildungsbedarfs“ initiiert und hat zum Ziel, die Kompetenzen der Menschen in bestimmten Berufen und Tätigkeitsfeldern sowie die entsprechende Beschäftigungs- und Ausbildungspolitik zu identifizieren. Die Studie versteht sich des Weiteren als Bestandsaufnahme der wirtschaftlichen und sozialen Ist-Situation in diesem Sektor sowie als Analyse der zu erwartenden Unternehmensstrategien.

UK **European and global networks for VET research and development / Michael Frearson; Tom Leney**
[Europäische und globale Netzwerke für Forschung und Entwicklung in der Berufsbildung]

In: *Learning and Skills Research Autumn* 2003, S. 17-18

Dieser Artikel beschreibt die Entwicklung zweier international ausgerichteter Projekte zum Thema Berufsbildung, an denen das Vereinigte Königreich aktiv beteiligt ist: Das Fachwissens- und Referenznetzwerk des Cedefop (ReferNet) und das Netzwerk Unevoc der Unesco.



ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

Cedefop

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki, Griechenland
Tel. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
Herr Marc Willem
Leiter des Bereichs D - Information, Kommunikation und Verbreitung
E-Mail: mwi@cedefop.eu.int
Internet: <http://www.cedefop.eu.int>
<http://www.trainingvillage.gr>

FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi, Belgien
Tel. (32-71) 20 61 67
Fax (32-71) 20 61 74
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Sigrid Dieu
E-Mail: sigrid.dieu@forem.be
Internet: <http://www.leforem.be>

NVF

Národní vzdelávací fond
Opletalova 25
CZ-11000
Praha 1
Tschechische Republik
Tel. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Vera Czesana
E-Mail: czesana@nvf.cz
Internet: <http://www.nvf.cz>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 København K
Dänemark
Tel. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Sven-Erik Povelsen
E-Mail: sep@CiriMail.dk
Internet: <http://www.ciriusonline.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Deutschland
Tel. (49-228) 107 16 02
Fax (49-228) 107 29 74
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Dr. Georg Hanf
E-Mail: hanf@bibb.de
Internet: <http://www.bibb.de>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn
Estland
Tel. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Evelin Silla
E-Mail: evelin.silla@innove.ee
Internet: <http://www.innove.ee>

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
GR-14234 Athina, Griechenland
Tel. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Argyros Protopappas
E-Mail: tm.t.v@oEEK.gr
Internet: <http://www.oEEK.gr>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid, Spanien
Tel. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 377 58 81
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau María Luz de la Cuevas Torresano
E-Mail: mluz.cuevas@inem.es
Internet: <http://www.inem.es>

Centre INFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine
Cedex, Frankreich
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Henriette Perker
E-Mail: h.perker@centre-info.fr
Internet: <http://www.centre-info.fr/>

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Jean Wrigley
E-Mail: jean.wrigley@fas.ie
Internet: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Roma, Italien
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Colombo Conti
E-Mail: c.conti@isfol.it
Internet: <http://www.isfol.it>

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia, Zypern
Tel. (357-22) 39 03 63
Fax (357-22) 42 85 22
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr George Siekkeris
E-Mail: g.siekkeris@hrdauth.org.cy
Internet: <http://www.hrdauth.org.cy>

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Lettland
Tel. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Baiba Ramina
E-Mail: baiiba@aic.lv
Internet: <http://www.aic.lv>

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Litauen
Tel. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Giedre Beleckiene
E-Mail: giedre@pmmc.lt
Internet: <http://www.pmmc.lt>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxemburg
Tel. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Jos Noesen
E-Mail: noesen@men.lu
Internet: <http://www.men.lu>

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
Ajtósi Dürer Sor 19-21
HU-1146 Budapest
Ungarn
Tel. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Tamas Köpeczi-Bocz
E-Mail: kopeczit@omai.hu
Internet: <http://www.nive.hu>

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division, Great Siege Road,
MT-CMR02 Floriana, Malta
Tel. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Margaret M Ellul
E-Mail: margaret.m.ellul@gov.mt
Internet: <http://www.education.gov.mt>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen, Pettelaarpark - Postbus 1585, NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Niederlande
Tel. (31-73) 680 08 00
Fax (31-73) 612 34 25
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Martine Maes
E-Mail: mmaes@cinop.nl
Internet: <http://www.cinop.nl>

IBW

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Österreich
Tel. (43-1) 54 51 10
Fax (43-1) 54 51 67 122
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Thomas Mayr
E-Mail: mayr@ibw.at
Internet: <http://www.ibw.at>

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnioślaska 4A
PL-00444 Warszawa
Polen
Tel. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Kinga Motysia
E-Mail: kingam@cofund.org.pl
Internet: <http://www.cofund.org.pl>

IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa
Portugal
Tel. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Fernanda Ferreira
E-Mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
Internet: <http://www.inofor.pt>

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
Ob Zeleznici 16
SI-1000 Ljubljana
Slowenien
Tel. (386-1) 58 64 216
Fax (386-1) 54 22 045
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Mojca Cek
E-Mail: mojca.cek@cpi.si
Internet: <http://www.cpi.si>

SIOV

State Institute of Vocational Education and Training
Cernyševskeho 27
SK-85101 Bratislava, Slowakien
Tel. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Dagmar Jelinkova
E-Mail: sno@netax.sk
Internet: <http://www.siov.sk>

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finnland
Tel. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Matti Kyrö
E-Mail: matti.kyro@oph.fi
Internet: <http://www.oph.fi>



Assoziierte Organisationen

Skolverket - Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Schweden
Tel. (46-8) 723 32 00
Fax (46-8) 24 44 20
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Sten Pettersson
E-Mail: Sten.Pettersson@skolverket.se
Internet: <http://www.skolverket.se>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación
y documentación sobre formación
profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo
Uruguay
Tel. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05
Internet: <http://www.cinterfor.org.uy>

EVTA

European Vocational Training
Association
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 644 58 91
Fax (32-2) 640 71 39
Internet: <http://www.evta.net>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Vereinigtes Königreich
Tel. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Tom Leney
E-Mail: leneyt@qca.org.uk
Internet: <http://www.qca.org.uk>

DG EAC

Europäische Kommission
Generaldirektion Bildung und Kultur
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 299 42 08
Fax (32-2) 295 78 30
Internet: <http://europa.eu.int>

ILO

International Labour Office
4 Route des Morillons
CH-1211 Genève 22
Schweiz
Tel. (41-22) 799 69 59
Fax (41-22) 799 76 50
Internet: <http://www.ilo.org>

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Island
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Arnbjörn Ólafsson
E-Mail: arnbjorn@mennt.is
Internet: <http://www.mennt.is/>

EFVET

European Forum of Technical and
Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756
Internet: <http://www.efvet.org>

KRIVET

The Korean Research Institut for
Vocational Education and Training
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul
Korea
Tel. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
Internet: <http://www.krivet.re.kr>

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Norwegen
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Signe Engli
E-Mail: signe.a.engli@teknologisk.no
Internet: <http://www.teknologisk.no>

ETF

Europäische Stiftung für Berufsbildung
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Torino
Italien
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Internet: <http://www.etf.eu.int>

NCVRVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade
Australien
Tel. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
Internet: <http://www.ncver.edu.au>

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 790 75 75
Fax (32-2) 790 75 85
Internet: <http://www.eun.org>

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japan
Tel. (81-43) 87 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
Internet: <http://www.ovta.or.jp>

EURYDICE

Das Informationsnetz zum
Bildungswesen in Europa
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
Internet: <http://www.eurydice.org>

UNEVOC

International Centre for Technical and
Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Deutschland
Tel. (49-228) 243 37 12
Fax (49-228) 243 37 77
Internet:
<http://www.unevoc.unesco.org>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 30/2004

Editorial

- 2003: Das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen (Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim)

Dossier: Berufsbildung für Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

- Die berufliche Bildung behinderter Schüler in einer „einbeziehenden“ Umgebung (inclusive setting) (Annet De Vroey)
- Die Hochschulreife oder ein Facharbeiterbrief für benachteiligte Jugendliche (Karl Johan Skårbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik)
- Neue Akteure in der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen (Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida)
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der beruflichen Ausbildung in Norwegen - eine Längsschnittuntersuchung (Jon Olav Myklebust)

Forschungsbeiträge

- Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland (Dieter Münk)



Nr. 31/2004

Forschungsbeiträge

- Weiterbildung als Strategie in Wertschöpfungsprozessen (Tahir Nisar)
- Die Integration der beruflichen Bildung Jugendlicher in das französische Schulsystem: der Staat im Dienste der Unternehmen (Vincent Troger)
- Von der Überqualifikation zur Lerninsuffizienz: Ein Überblick über die schwedische Forschung zu den Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen (Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Veränderungen der pädagogischen und didaktischen Ansätze in der beruflichen Bildung in den Niederlanden: von institutionellen Interessen zu den Zielsetzungen der Lernenden (Elly de Bruijn)
- Die Weiterbildung der Lehrkräfte in der Krankenpflege - ein Beitrag zur Bewertung der Bildungspraxis (Maria de Lourdes Magalhães Oliveira)

Standpunkte

- e-Learning - Virtuelle Universität im Kontext (Olaf Pollmann)



Nr. 32/2004

- Von der Divergenz zur Konvergenz. Zur Geschichte der Berufsbildung in Europa

Forschungsbeiträge

- Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ - Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung (Wolf-Dietrich Greinert)
- Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht (Dietmar Frommberger und Holger Reinisch)
- Berufsbildungsmodelle, Berufsbildungsparadigmen oder Berufsbildungskulturen (Anja Heikkinen)
- Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung in der EWG von 1961 bis 1972 (Francesco Petrini)
- Die Gewerkschaften und die Neubelebung der europäischen Sozialpolitik (Maria Eleonora Guasconi)
- Die Rolle der beruflichen Bildung in der europäischen Sozialpolitik und das Cedefop (Antonio Varsori)
- Der Platz der beruflichen Bildung in der Vorstellung eines europäischen Sozialraums von François Mitterrand (1981-1984) (Georges Saunier)



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 20 zzgl. MwSt. und Versandkosten).
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von EUR 10 (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 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 einer kritischen Bewertung unterzogen wird. Sie erscheint dreimal jährlich in spanischer, deutscher, englischer, französischer und portugiesischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) 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:

www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder in eigenem Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Diese sollten rund 2000 bis 4000 Wörter lang sein und in einer der folgenden 26 Sprachen abgefasst sein: in den 20 offiziellen Sprachen der Europäischen Union (Spanisch, Tschechisch, Dänisch, Deutsch, Estnisch, Griechisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Lettisch, Litauisch, Ungarisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Slowakisch, Slowenisch, Finnisch und Schwedisch), den Sprachen der beiden assoziierten Länder (Isländisch und Norwegisch) oder den offiziellen Sprachen der Kandidatenländer (Bulgarisch, Kroatisch, Rumänisch und Türkisch).

Die Artikel sollten beim Cedefop per E-Mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden; außerdem sollten eine Kurzbiografie des Autors mit knappen Angaben zu seiner derzeitigen Stellung, eine kurze Inhaltsangabe für das Inhaltsverzeichnis (maximal 45 Wörter), eine Zusammenfassung (zwischen 100 und 150 Wörtern) sowie 6 Schlagwörter auf Englisch, die nicht im Titel des Artikels enthalten sind und den Deskriptoren des Europäischen Berufsbildungsthesaurus entsprechen, beigefügt werden.

Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung über die Veröffentlichung vorbehält. Die Verfasser werden über diese Entscheidung 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) 23 10 49 01 11, per Fax (30) 23 10 49 01 17 oder via E-mail (efg@cedefop.eu.int) an den Herausgeber Éric Fries Guggenheim.

Forschungsbeiträge

Der Stand der Umsetzung der Lissabonner Ziele in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern
Jean-Raymond Masson

Lernwettbewerb und Unternehmensumstrukturierung in der erweiterten EU
Gerd Schienstock

Einstellungen zur Bildung und bevorzugte Bildungswege in der Tschechischen Republik
Věra Czesaná und Olga Kofroňová

Reaktion auf das nachlassende Interesse an beruflicher Bildung in Slowenien
Ivan Svetlik

Die Erklärung von Bologna und die berufsbezogene Lehrerausbildung in Lettland
Andris Kangro

Neufokussierung und strukturelle Umgestaltung der Ausbildung litauischer Berufsschullehrer: ein systematischer Ansatz
Pukelis Kestutis und Rimantas Laužackas

Die Berufsbildungsreform in Polen
Maria Wójcicka

Bibliografische Rubrik, die vom Dokumentationsdienst des Cedefop mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) erstellt wurde
Anne Waniart

Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 33 September - Dezember 2004/III



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

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

Einzelnummer EUR 10

Jahresabonnement EUR 20



Amt für Veröffentlichungen
Publications.eu.int

TI-AA-04-033-DE-C