

Nr. 36 September - Dezember 2005/III

ISSN 0378-5106

B E R U F S

Europäische Zeitschrift

B I L D U N G





**Cedefop
Europäisches Zentrum
für die Förderung
der Berufsbildung**

**Europe 123
GR-570 01 THESSALONIKI
(Pylea)**

**Postanschrift:
PO Box 22427
GR-551 02 THESSALONIKI**

**Tel. (30) 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

Ireneusz Bialecki

Universität Warschau, Polen

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Eamonn Darcy

Training and Employment Authority - FÁS, Irland, Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Torino, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Kestutis Pukelis

Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen

Hilary Steedman

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

Gerald Straka

Forschungsgruppe LOS, Universität Bremen, Deutschland

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

Tomas Sabaliauskas

Zentrum für Berufsbildung und Forschung, Kaunas, Litauen

Eveline Wuttke

Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz, Deutschland

Chefredakteur:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

Sekretärin der Zeitschrift:

Catherine Wintrebert

Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Aviana Bulgarelli, Direktorin

Christian Lettmayr, stellvertretender Direktor

Redaktionsschluss: Juni 2005

Nachdruck - ausgenommen zu kommerziellen Zwecken - mit Quellenangabe gestattet

Übersetzung:

Corinna Frey

Katalognummer: TI-AA-05-036-DE-C

Printed in Belgium, 2006

Layout: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Umschlag: M. Diamantidi S.A., Thessaloniki

Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich auf Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch.

Technische Produktion mit DTP:

M. Diamantidi S.A., Thessaloniki

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 98.**



10 – 20 – 30

Irgendwie klingt es wie ein Chanson von Jacques Brel: 10 Jahre, 20 Jahre, 30 Jahre – wichtige Zäsuren im Leben eines Menschen. Und wichtige Zäsuren auch für das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, das Cedefop.

Das Cedefop ist nun 30 Jahre alt – und in Topform. Wie uns Maria Eleonora Guasco in ihrem in der Ausgabe Nr. 32 der Europäischen Zeitschrift Berufsbildung erschienenen Artikel „Die Gewerkschaften und die Neubelebung der europäischen Sozialpolitik“ in Erinnerung ruft, wurde das Cedefop 1975 auf Druck der Sozialpartner, insbesondere der Gewerkschaften, und dank der Beharrlichkeit von Maria Weber vom DGB gegründet. Schon 1971 erklärte der Europäische Bund Freier Gewerkschaften (EBFG), Vorläufer des Europäischen Gewerkschaftsbunds (EGB), „die Einrichtung eines europäischen Instituts zur wissenschaftlichen Erforschung der Berufsbildung“ müsse der „Intensivierung des Austauschs über Erfahrungen, Methoden und Programme“ dienen. Unter dem Eindruck dieser Forderung gelangte man auf dem Pariser Gipfel im Oktober 1972 zu der Feststellung, mit Blick auf die Entwicklung einer europäischen Sozialpolitik gelte es, „eine gemeinsame Politik auf dem Gebiet der beruflichen Bildung zu verwirklichen, um schrittweise deren wesentliche Ziele zu erreichen, und zwar insbesondere die Angleichung der Ausbildungsebenen, namentlich durch die Schaffung eines europäischen Zentrums für berufliche Bildung“. Auf dieses Ziel arbeitet das Cedefop – das Referenzzentrum für die berufliche Bildung in Europa – auch heute noch hin, 30 Jahre nach seiner Gründung: Das Zentrum stellt Informationen zur Berufsbildung in Europa bereit, sorgt für die Vernetzung der verschiedenen Akteure und Partner, arrangiert Studienbesuche, organisiert Foren wie die bekannten und inzwischen nicht mehr wegzudenkenden Agora-Thessaloniki-Veranstaltungen und unterstützt und fördert die Berufsbildungsforschung.

Das Studienbesuchsprogramm ist nun 20 Jahre alt – und in Topform. In ihrem Editorial zur Ausgabe Nr. 34 der Europäischen Zeitschrift erinnerte Marie-Jeanne Maurage daran, dass das vom Cedefop verwaltete gemeinschaftliche Studienbesuchsprogramm, das durch den Beschluss des Europäischen

Rates vom 26. April 1999 in das Programm Leonardo da Vinci eingebettet wurde, bereits seit 1985 existiert. „Von Anfang an ermöglichte das Programm ... den politischen Entscheidungsträgern in der Berufsbildung, sich auf europäischer Ebene über Themen von gemeinsamem Interesse auszutauschen und darüber zu diskutieren.“ Grundprinzip dabei war und ist, „sich vor Ort kundig zu machen“. „Die Studienbesuche bieten den Teilnehmern die Möglichkeit zur Reflexion und Diskussion, und zwar nicht außerhalb, sondern direkt inmitten der Realität der in das Programm Leonardo da Vinci einbezogenen Länder. Die Besucher haben Gelegenheit, die wichtigen Akteure des jeweiligen Berufsbildungssystems und die Fachleute für die behandelten Themenbereiche kennen zu lernen – immer direkt am Ort des Geschehens. All dies geschieht im Rahmen einer multinationalen und multifunktionalen Gruppe von zehn bis 15 Personen. Die Teilnehmer sind als Akteure der Berufsbildung mit verschiedenen Aufgaben betraut: Es handelt sich um Personen, die in der öffentlichen Verwaltung auf nationaler und regionaler Ebene tätig sind, um gewählte Volksvertreter auf lokaler Ebene, um Vertreter der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, um Forscher und Leiter von Ausbildungseinrichtungen. Neben dieser Vielfalt von Aufgabenbereichen – und damit Ansätzen – trägt außerdem die unterschiedliche nationale Herkunft der Teilnehmer zur Bereicherung der Diskussionen bei.“

Die *Europäische Zeitschrift Berufsbildung* ist nun 10 Jahre alt – und in Topform. Nimmt man es ganz genau, dann geht die Zeitschrift 2005 ins elfte Jahr, denn sie wurde noch in Berlin ins Leben gerufen, also vor dem Umzug des Cedefop nach Thessaloniki (Griechenland) vor genau zehn Jahren. Bereits die Gründungsverordnung des Cedefop sah die Herausgabe eines Bulletins zwingend vor; ab Januar 1994 entwickelte sich dieses Bulletin dann zu einer vom Cedefop und der Europäischen Kommission unabhängigen wissenschaftlichen Fachzeitschrift. Die Artikel, die in der Zeitschrift erscheinen, werden zuvor von einem redaktionellen Beirat kritisch begutachtet und ausgewählt, der mit anerkannten Forschern und Wissenschaftlern besetzt ist. Diese wissenschaftliche Begutachtung erfolgt im Doppelblind-Verfahren (*Peer Review*), d. h. weder ken-



nen die Gutachter die Verfasser der zu beurteilenden Artikel, noch ist den Verfassern bekannt, wer das Gutachten zu ihrem Artikel abgegeben hat.

Die Zeitschrift soll der Diskussion über Berufsbildungsthemen in Europa Impulse verleihen und wendet sich an Forscher bzw. Wissenschaftler, politische Entscheidungsträger, praktisch Tätige und die Sozialpartner. Veröffentlicht werden forschungsbezogene Artikel, aber auch analytische Beiträge zur Berufsbildungspolitik sowie Berichte aus der Praxis und Fallstudien.

Potenziell besteht seitens der Zeitschrift Interesse an jedem Artikel, der sich mit Fragen der Berufsbildung, der Beziehung zwischen Ausbildung und Beschäftigung sowie der Verbindung von Arbeit und Ausbildung befasst. Natürlich sind für die Zeitschrift in erster Linie Artikel relevant, in denen es um die Länder und Regionen der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) oder die Bewerberländer geht. Wenn sie interessant erscheinen, begutachtet der redaktionelle Beirat aber auch Artikel, die anhand außereuropäischer Erfahrungen universellen Fragen und Problemen in Verbindung mit der beruflichen Aus- und Weiterbildung nachgehen.

Stolz sind wir auch darauf, dass die Zeitschrift in fünf europäischen Sprachen – Spanisch, Deutsch, Englisch, Französisch und Portugiesisch – erscheint und die Autoren ihre Manuskripte in allen Amtssprachen der Europäischen Union und auch in den Sprachen der EWR-Staaten und der Bewerberländer einreichen können. Denn auch die Freiheit, in der eigenen Sprache schreiben zu können, und die Gewissheit, in ganz Europa Leser zu finden, sind ein „europäischer Mehrwert“, den die *Europäische Zeitschrift Berufsbildung* bietet.

30 Jahre der unablässigen Entwicklung und Bereitstellung hochkarätigen Sachverständs, 20 Jahre der Organisation von Studienbesuchen überall in Europa, 10 Jahre der Veröffentlichung von Artikeln nach streng wissenschaftlichen Kriterien – drei Jubiläen, die wir mit Ihnen, liebe Leser und Autoren der *Europäischen Zeitschrift Berufsbildung*, begehen und die wir Ihnen widmen möchten. Denn Sie sind uns unersetzliche Partner bei der alltäglichen Arbeit, die darauf zielt, durch Förderung der beruflichen Bildung jeden europäischen Bürger zu befähigen, das eigene Schicksal selbst in die Hand zu nehmen.



Inhalt

10 – 20 – 30 **1**

Forschungsbeiträge

Ist ein neohandwerkliches Produktionsmodell für maßgefertigte digitale Dienstleistungen denkbar? **5**

Alain d'Iribarne

Um die nationalen Chancen und Herausforderungen im Rahmen der aktuellen Neuformierungen der Arbeit und des Ausbildungsbedarfs besser zu verstehen, werden in diesem Artikel Überlegungen zum Produktionsmodell angestellt, das sich derzeit im Zusammenhang mit der Entwicklung des Internet herausbildet.

Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie **17**

Anke Grotluschen

Eine in Deutschland verbreitete Lerntheorie verlangt, dass der Lernende den Sinn der Inhalte für seine Lebenswelt erkennt, um expansiv zu lernen. Die einst umstrittene subjektwissenschaftliche Theorie findet in einer zweiten Generation der Weiterbildungsfor- schung neue Anerkennung.

Herausforderungen an Lehrkräfte im Prozess der Berufsbildungsreform – eine Perspektive für lebenslanges Lernen **23**

Bernhard Buck

Die Antwort auf die Frage, ob die Berufsbildung eine entscheidende Rolle beim lebens- langen Lernen des Einzelnen spielen kann, hängt davon ab, inwieweit Lehrkräfte darauf vorbereitet sind, komplexe Reformmaßnahmen in ihre tägliche Arbeit einzubinden, und ob Berufsbildungseinrichtungen in der Lage sind, sich auf Veränderungen einzustellen.

Das berufsorientierte Abitur in Frankreich: ein Raum, der Jugendlichen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet **37**

Bénédicte Gendron

Unsere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass das berufsorientierte Abitur (bac- calauréat professionnel) in Frankreich den Schülern den Raum und die Zeit für vielfäl- tige Entwicklungsmöglichkeiten bietet: vom Versagen zum Erfolg, von geringem Selbst- wertgefühl zum Selbstvertrauen, von der Abhängigkeit zur Selbstständigkeit, von der Kind- heit zum Erwachsenenalter, von der Schule zum Erwerbsleben.

Breitere Beteiligung an technischer und beruflicher Bildung: Erfahrungen aus Rumänien **54**

Lucian Ciolan, Madlen Șerban

Um die Qualität der technischen und beruflichen Bildung in Übergangswirtschaften wie Rumänien zu steigern, müssen die verschiedenen Akteure (Sozialpartner) stärker ein- bezogen werden. Eine konzertierte Aktion dieser Akteure sollte durch entsprechende stra- tegische Maßnahmen sowohl auf Leitungsebene als auch auf der Ebene des Lehr- und Lernprozesses unterstützt werden.



International vergleichbare Statistiken zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen: Sachstand und Aussichten 68

Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring

Der Artikel und sein Anhang bieten einen umfassenden Überblick über die vergleichbaren Statistiken zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen, die auf europäischer und internationaler Ebene verfügbar sind. Ziel ist, den Blick für fehlende Schlüsseldaten zu schärfen und die verfügbaren Datenquellen sowie deren Potenziale und Grenzen transparenter zu machen.

Ansätze zur Verknüpfung von Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis: ein persönlicher Standpunkt 81

George Psacharopoulos

Die Forschung zeigt, dass Investitionen in die Primar- und die allgemeine Sekundarschulbildung rentabler sind als Investitionen in die kostenintensivere Berufs- und Hochschulbildung. Investitionen in die berufliche Bildung sollten stärker durch die einzelnen Betroffenen gesteuert werden, wobei mehr private Ausbildungsanbieter eingebunden werden sollten.

Literatur

Literaturhinweise 87

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



Ist ein neohandwerkliches Produktionsmodell für maßgefertigte digitale Dienstleistungen denkbar?

Einleitung

Auf Fragen der Arbeit und der Berufsbildung spezialisierte Wissenschaftler beobachten beständig die Entwicklung der Arbeit, die sich im Laufe der Zeit in den verschiedenen Ländern erkennen lässt, und versuchen, die beobachteten Veränderungen möglichst gut zu beschreiben, zu erklären und zu verstehen. Zahlreiche Forschungsarbeiten beleuchten die unterschiedlichsten Aspekte, wie die vielen z. B. in den Zeitschriften *Sociologie du Travail* und *Formation Emploi* oder auf europäischer Ebene in der *Europäischen Zeitschrift Berufsbildung* publizierten Artikeln belegen. Wir kennen die Fragestellungen und Debatten, die sich im Laufe der Zeit an die Technologien als bestimmende Faktoren der Umgestaltung der Arbeit und der Qualifikationen geknüpft haben. Die Debatten um diese Fragestellungen wurden in länderspezifischen Variationen je nach Erfahrungshintergrund und je nach dem vorherrschenden theoretischen Ansatz in Bezug auf die tayloristische Arbeitsorganisation und die Automatisierung bereits in den 1970er Jahren geführt. In den 1980er und 1990er Jahren entbrannten sie neu um die Frage der Arbeits- und Qualifikationsentwicklung in den „posttayloristischen“ Unternehmen, die neue Informationstechnologien integrierten.

Ende der 1990er und zu Beginn des neuen Jahrtausends traten sie mit dem Erscheinen neuer Generationen von „Informations- und Kommunikationstechnologien“ – den viel zitierten IKT oder NIKT – erneut in den Vordergrund. Im Kontext der Globalisierung und Entwicklung von Dienstleistungstätigkeiten (Iribarne, 2001) wurden wieder die

gleichen Fragen gestellt: Wie sehen die derzeitigen Veränderungen der Arbeit und der beruflichen Tätigkeiten aus, die tatsächlich zu beobachten sind? Wie lassen sich diese Veränderungen erklären? In welchem Umfang stellen sie die bisher verlangten beruflichen Fähigkeiten in Frage? Inwieweit handelt es sich hier um positive Entwicklungen oder vielmehr um weitere „Verwüstungen des Fortschritts“, und wer ist unter welchen Bedingungen davon betroffen? Welche Politik sollte betrieben werden, um die negativen Auswirkungen dieser Entwicklungen abzufedern oder besser noch möglichst zu vermeiden? Fragen über Fragen, die für die Wissenschaftler und die Fachleute in der Praxis umso schwerer zu beantworten sind, als sie die Frage der Gestaltung der Produktionsorganisation in der entstehenden „Informationsgesellschaft“ oder besser noch in der „Wissensgesellschaft“ aufwerfen, die seit der Veröffentlichung des Weißbuchs von 1993 zu Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung (EWG, 1993), das auf dem Lisboner Gipfel von 2000 auch die Zustimmung der Politik erhielt, bekanntermaßen zum Credo der Europäischen Union geworden ist.

Angesichts von Veränderungen, die sowohl innerhalb eines Landes als auch länderübergreifend zu beobachten sind, geht es uns nicht darum, eine neue „Kapitalismustheorie“ zu formulieren (Boyer, 2004). Wir wollen uns darauf beschränken, einen analytischen und interpretativen Rahmen vorzuschlagen, um das zu beschreiben, was man als neue Phase der dynamischen Beziehung zwischen technologischem Fortschritt und Produktionsorganisationen in unseren Gesellschaften bezeichnen kann. Die-

Alain d'Iribarne

Forschungsdirektor beim
CNRS,
Forschungsbereich
Wirtschafts- und
Arbeitssoziologie
(Laboratoire d'Économie et
de Sociologie du Travail –
LEST), Aix-en-Provence

Die Überlegungen zu den derzeitigen Neuformierungen, die im Zusammenhang mit der Verbreitung des Internet sowohl den Inhalt der Arbeit als auch die von den Arbeitgebern verlangten beruflichen Fähigkeiten oder, allgemeiner ausgedrückt, die Beziehungen zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz betreffen, legen den Gedanken nahe, dass unsere zeitgenössischen Gesellschaften mit einem neuen Produktionsparadigma konfrontiert sind. Um diese Neuformierungen zu entschlüsseln und zu verstehen, schlagen wir vor, dieses Paradigma als Entsprechung eines Produktionsmodells zu lesen, das modernes Handwerk mit der Herstellung von maßgefertigten digitalen Dienstleistungen verbindet. Dieses neue Modell, dessen treibende Kraft eher wirtschaftlicher als technologischer Natur ist, reiht sich ein in die langfristigen dynamischen Prozesse der Dekonstruktion/Rekonstruktion des tayloristischen/fordistischen Modells und des Wohlfahrtsstaats, die Ende der 1970er Jahre eingesetzt haben.



ser Rahmen stützt sich auf den Gedanken, dass diese Phase im Vergleich zu den vorhergehenden keinen Bruch darstellt, sondern diese kontinuierlich fortschreibt. Die Veränderung geschieht durch ständige Dekonstruktion/Rekonstruktion von Normen, die sowohl für den Markt als auch für Beschäftigung, Arbeit und Kompetenzen gelten.

Zur näheren Charakterisierung dieser Phase betrachten wir sowohl die „regulatorische“ als auch die „soziale“ Perspektive. In diesen Perspektiven werden „Universalien“, d. h. die Paradigmen und Modelle, mit „Singularen“, d. h. den Gesellschaften, in denen diese Paradigmen und Modelle durch Umsetzung konkrete Form annehmen, in Beziehung gesetzt. Infolge der Lehren, die aus der früheren Forschung zu ziehen sind – insbesondere aus internationalen Vergleichsstudien – haben wir als Universalien die wirtschaftlichen, technologischen, organisatorischen und Leitungsmodelle, aus denen sich die Produktionsparadigmen zusammensetzen, herangezogen und als Singularien die nationalen sozialen Konstruktionen ⁽¹⁾. Das Ganze baut auf systemischen Grundlagen auf ⁽²⁾, wobei beim derzeitigen Stand der Dinge vor allem das „Ökonomische“ das ganze System antreibt, das „Soziale sich der Technik aber genauso bedient, wie sich die Technik des Sozialen bedient“ und die Techniken sich manifestieren als durch die beiden anderen Bestandteile des Systems – vor allem den wirtschaftlichen Bestandteil – „formatierte Werkzeuge“.

Auf dieser Grundlage erscheinen uns die laufenden Veränderungen, die sowohl die Arbeit, den Arbeitsplatz und die erforderlichen beruflichen Kompetenzen als auch die Bildung/Berufsbildung betreffen, besser verständlich, wenn sie in den interpretativen Rahmen der „Internet-Produktion“ gestellt werden. Dieser Rahmen legt den Schwerpunkt auf ein Produktionsparadigma, das sich auf ein neues Produktionsmodell stützt: nämlich das „neohandwerkliche Produktionsmodell für maßgefertigte digitale Dienstleistungen“. Dieses Modell hängt zusammen mit dem Einzug des Internet in die Produktionsorganisationen Mitte der 1990er Jahre ⁽³⁾ und geht als Weiterentwicklung unmittelbar aus dem vorhergehenden Modell, mit dem es eng verknüpft ist, hervor: ein Modell, das man als „postindustrielles Modell standardisierter Singularität“ bezeichnen könnte, das Anfang der 1980er Jahre erst-

mals in Erscheinung getreten ist. In diesem Rahmen erschien das *learning enterprise* neben dem *lean enterprise*. Gleichzeitig wird das *participate management* durch das *knowledge management* abgelöst, während sich die Strategie der Vernetzung, auf die Allegorie der *net enterprise* gestützt, allgemein durchsetzt und spezifiziert.

Produktionsorganisation und Marktnormen

Nachdem wir dieses neue Produktionsmodell mit der Bezeichnung „neohandwerkliche Produktion digitaler Dienstleistungen“ versehen haben, müssen wir nun erst einmal die Bestandteile dieses Begriffes erläutern, die vor allem mit Marktnormen zu tun haben.

Die Bezeichnung „maßgefertigte Dienstleistungen“ legt den Schwerpunkt auf Produktionstätigkeiten, deren Grundlage die Herstellung von „Dienstleistungsverhältnissen“ ist (De Bandt und Gadrey, 1994). Diese Beziehung kann die Produktion von industriellen Gütern ergänzen oder sie umfassen: diese wären dann gewissermaßen in der Dienstleistungsbeziehung aufgelöst. Angesichts des Problems der Kundenfindung, besteht das wichtigste Anliegen der Unternehmen darin, einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil zu erringen, Kunden zu gewinnen und zu binden. Daher bekunden die Unternehmen den Willen, ihren Kunden maßgefertigte Dienstleistungen anzubieten, um ihnen das Gefühl uneingeschränkter Wahl zu geben. Die Unternehmen versuchen, ein Gefühl von Freiheit zu verkaufen. So erklärt sich, warum gesagt wird, dass wir von einer Wirtschaft der Diversität zu einer Wirtschaft der Singularität übergehen. Da der Druck auf die Gestehungskosten aber gleichzeitig keineswegs nachlässt, wird auch der Druck zugunsten einer massiven „Neo-Industrialisierung“ dieser Dienstleistungen keineswegs geringer.

Die Bezeichnung „neohandwerklich“ wird aufgrund der Tatsache gewählt, dass die singuläre Dienstleistungsbeziehung, obwohl durch technische „Artefakte“ stark kodifiziert und mediatisiert, sich dadurch auszeichnet, dass sie nur entsprechend funktioniert, wenn dem Kunden der Eindruck vermittelt wird, dass er ein Mensch ist, der mit seinem Anliegen ernst genommen wird, und dass man in der Lage ist, auf seine Probleme unmittelbar und umfassend einzugehen, selbst

⁽¹⁾ Die internationalen Vergleiche zeigen, dass jede Gesellschaft ihre Arten und Weisen hat, ihre spezifischen Institutionen und Organisationen zu konstruieren, die wiederum ihre Arten und Weisen strukturieren, wie produziert und gearbeitet wird (Maurice und Sorge, 2000). Diese Konstruktionen lassen sich nicht verstehen, ohne die charakteristischen Merkmale zu berücksichtigen, die als „kulturell“ bezeichnet werden können. Diese Merkmale sind nämlich stabil genug, um die Repräsentationen und die Verhaltensweisen ihrer Mitglieder in ihren sozialen Beziehungen zu strukturieren – insbesondere ihre speziellen Arten und Weisen, „zusammenzuarbeiten“ (Iribarne, 1989).

⁽²⁾ In der Perspektive von B. Gilles (Gilles, 1978).

⁽³⁾ Es besteht ein großer Unterschied zwischen dem, was in der voluntaristischen Literatur über „Internet-Unternehmen“ geschrieben wird, die praktisch als vollendete Tatsache präsentiert werden, und der Wirklichkeit, in der sich eine langsame Entwicklung von der vorhergehenden Datenverarbeitungsgeneration in Richtung auf „Internet-Unternehmen“ beobachten lässt (DARES 2001).



wenn man dafür Unterstützung benötigt. Damit sind wir wieder bei den Grundlagen des traditionellen Handwerks: Die Unternehmen bemühen sich darum, ihren Kunden das Gefühl zu verkaufen, dass sie existieren, und das Konzept des „Fachs“ erlebt (s)eine Renaissance (Capdevielle, 2001).

Die Bezeichnung „digital“ rührt daher, dass die neuen Generationen der Informations- und Kommunikationstechnologien zum unverzichtbaren Werkzeug dieser Dienstleistungen werden, entweder indem sie in die angebotenen Dienste integriert sind oder indem sie zur Unterstützung bei ihrer Herstellung mittelbar eingesetzt werden. Sie sind in der Tat vollständig funktionalisiert in einem Modell, das ausgehend von einem Modell der Flexibilität/Anpassungsfähigkeit/Kreativität in Richtung auf ein Modell der „Fluidität“ oder sogar des „Fließens“ strebt.

In diesem Modell versuchen die stärksten Produktionsstrukturen systematisch, sich jeglicher materieller Aktiva zu entledigen. Sie nutzen diese Aktiva in Form von „Input“, der (bei Anlagekapital) vorzugsweise gemietet oder (bei Umlaufvermögen) auf Termin gekauft wird. Die systematisch und uneingeschränkt im eigenen Betrieb behaltenen Funktionen, d. h. die Funktionen Konzeption/Kreation und die Wahrung/Kontrolle der Eigentumsrechte, sind diejenigen, die es ermöglichen, Mehrwertproduktion zu generieren und ihre Valorisierung zu überwachen. Bei den Funktionen Vermarktung und Forschung und Entwicklung stellen sich die Unternehmen bereits mehr Fragen und gehen unter Umständen Partnerschaften ein. Die Unternehmen, die im materiellen Bereich arbeiten, streben eine Annäherung an die Funktionsweisen der Handelsunternehmen oder noch besser der Finanzvermittlungsunternehmen an. In der Tat haben diese praktisch nur noch Umlaufvermögen oder immaterielle Werte, daher die Begriffe *hollow entreprise* oder virtuelle Unternehmen (Ettighoffer, 2001).

In gewisser Weise verwandelt sich das Modell des leistungsfähigen Produktionsunternehmens in ein Unternehmensmodell der Filmproduktion, dessen konkrete Existenz an aufeinander folgende Projekte geknüpft ist. Das Projekt löst die dauerhafte Struktur ab, und das Unternehmen hat nur noch die Ressourcen festgelegt, die für die Projektverwaltung erforderlich sind, d. h. die Ressourcen, die für die Überwachung der Konzeption und der Realisierung der Projekte

nach einem Pflichtenheft sowie für die Überwachung der Valorisierung der eingesetzten Eigenmittel benötigt werden. So setzt sich die Tendenz der Auflösung des konkreten Unternehmens fort, während die Strategie der Steuerung ephemerer Organisationen, in denen Ressourcen aus verschiedenen Quellen und unterschiedlichem Eigentum zusammengefasst sind, die Oberhand gewinnt und dem Begriff des vernetzten Unternehmens Geltung verschafft (*).

Nach diesem Modell setzen die KMU ihren Aufstieg fort – Seite an Seite mit den Großunternehmen. Sie werden nicht nur proportional gesehen noch zahlreicher, sondern entwickeln sich tendenziell auch zu den Hauptarbeitgebern. Die Zukunft der Beschäftigungs- und Arbeitsnormen entscheidet sich also zunehmend in deren „Bodensatz“. In der Literatur sind diese KMU nach zwei Vernetzungsmodellen organisiert, die im weitesten Sinne untereinander im Wettbewerb stehen:

□ Das Modell des „Unternehmens als Netz“: es entspricht der Weiterverfolgung/Vollendung der Auflösung des Großunternehmens, das den Bereich seines „harten Kerns“ und der damit zusammenhängenden Ressourcen noch stärker reduziert, indem es „sich neu auf sein Kerngeschäft besinnt“. Es nimmt eine Stellung ein, aus der es das Netz kontrollieren kann, das es vertikal bzw. pyramidenförmig organisiert und von dem es einen Gewinn erwartet in Form einer maximalen Valorisierung seiner eigenen Aktiva durch flexible/angepasste Funktionen, die ihm zuvor fehlten. Seine Wettbewerbsvorteile liegen in seiner Macht, aufgrund der es auf großen Märkten auftreten und bei Forschung und Entwicklung Größenvorteile erzielen kann, sowie in seiner strategischen Fähigkeit, das gesamte Netz gut auf Wertschöpfungsketten zu positionieren sowie die entsprechend geeigneten Geschäftsmodelle zu finden, was nicht so leicht ist.

□ Das Modell des „Netzes aus Unternehmen“: In diesem Modell bemüht sich ein Unternehmen darum, größer zu werden, um mit den zuvor genannten Unternehmensnetzen in Wettbewerb zu treten. Hierzu nimmt es auf relativ egalitären Grundlagen Aggregationen von in der Regel kleinen oder mittleren Unternehmen vor. Diese Netze ziehen ihre komparativen Vorteile aus ihrer Flexibilität/Anpassungsfähigkeit/Kreativität bei der Leistungserstellung durch eine Vergemeinschaftung ihrer Ressourcen,

(*) Ein wichtiges Merkmal vernetzter Unternehmen besteht darin, dass ihr rechtlicher Rahmen und ihr technisch/wirtschaftlicher Rahmen voneinander getrennt sind, sodass die Grenzen des Unternehmens sehr schwer zu bestimmen sind. Die Abgrenzung eines Unternehmens hängt damit noch stärker als früher von den gewählten Konventionen ab.



durch die sie Größenvorteile erzielen können, dabei aber dennoch durch ihren Einzelcharakter die Fähigkeit zur Erstellung von lokalen Dienstleistungen haben. Diese Netze werden häufig beschrieben als Netze auf territorialer Basis, in Fortführung der den Industrieregionen Norditaliens zugrunde liegenden Strategien (Bagnasco, Sabel, 1994).

In beiden Fällen werden die Kunden in Anwendung des Konzepts der „Servuction“ (Eiglier und Langeard, 1987) nicht nur als Verbraucher, sondern auch als Koproduzenten von Dienstleistungen in diese Netze integriert, und zwar umso stärker, als die angebotenen Dienstleistungen wie beim „e-procurement“ und beim „e-commerce“ in vollem Umfang „Online-Dienste“ sind. Die Kunden stehen im Zusammenhang mit der Logik der strategischen Zentralisierung und der Logik der operativen Dezentralisierung im Herzen des „neugestalteten“, auf die Erwartungen der Kunden und ihrer Bedürfnisse eingestellten Unternehmens⁽⁵⁾. In beiden Fällen werden dieselben Technologien und Techniken, mit denselben Leitungen, denselben Protokollen, derselben Ausstattung und denselben Anwendungen eingesetzt. Ebenso bleibt in dem einen und dem anderen Fall die Beherrschung der logistischen Vertriebsnetze – die *supply chains* –, die mit den erwarteten Dienstleistungen mithalten müssen, von entscheidender Bedeutung. Dagegen unterscheiden sich die beiden Arten von Netzen in Bezug auf die Aggregationsmodalitäten ihrer Akteure, die Organisation ihrer Leitungsstrukturen sowie die Verteilung der von den aggregierten Gesamtheiten erwirtschafteten Werte.

Die eingesetzten Techniken und Technologien

Es wurde gesagt, dass das technische Bezugssystem die „Internet-Galaxie“ (Castells, 2000) sei, d. h. die Gesamtheit der Multimedia-Techniken und -Ausstattungen, die im Rahmen des „Internet-Protokolls“ vernetzt funktionieren und ein digitalisiertes Zusammenspiel von Sprache, Daten und Bildern ermöglichen. Das bedeutet, dass sich im Vergleich zur vorangehenden Generation der Datenverarbeitung durch zwei Details alles verändert: zum einen das Internet-Protokoll (IP), das die Bildung des „Netzes der Netze“ ermöglicht, und zum anderen der „Hyperlink“, der es ermöglicht, sich mit Hilfe von „Suchmaschinen“ in diesen Netzen

fortzubewegen, um auf „Sites“ angesiedelte Informationen zu finden.

Dagegen entstammt die gesamte Grundausstattung – Leitungen, Verbindungen, Schnittstellen-Geräte, Software – „generischen Technologien“ und „Cluster-Technologien“, die sich aus der Elektronik, der Optik, der Informatik ableiten und als NIKT bezeichnet werden, um sie von den früheren IKT-Generationen zu unterscheiden (Caron, 1997). Diese Ausstattung kann für Anwendungen mit vielfältigen Zielsetzungen – Information, aber auch Kommunikation oder Transaktion – eingesetzt werden. Sie kann sowohl für Workflows zur Automatisierung von Datenverarbeitungsprozessen als auch für Websites, Foren und andere Strukturen zur Unterstützung von kooperativer Arbeit verwendet werden. Sie unterstützt außerdem Migrationen der elektronischen Post und des elektronischen Datenaustauschs (*Electronic Data Interchange* – EDI), die bereits in den Netzen der vorangehenden Generation funktionierten.

Am wichtigsten aber sind die Netzarchitektur und die sie unterstützenden Informationssysteme. Denn im Gegensatz zur vorhergehenden Welle, in der es sich um unternehmenseigene Systeme handelte, die eher auf die Hauptfunktionen des Unternehmens ausgerichtet und stärker auf mit der Produktion zusammenhängende technische und administrative Funktionen konzentriert waren, sind diese neuen Systeme und ihre Anwendungen in weitaus stärkerem Maße „aufgabenübergreifend“, selbst wenn man sie nach wie vor nach den Aufgabenbereichen benennt, in denen sie eingesetzt werden: *e-commerce*, *e-procurement*, *e-learning*...⁽⁶⁾. Die eigentliche Bestimmung der „integrierenden Transversalitäten“, die durch diese Datenverarbeitungsgeneration mit „Intranets“ und „Extranets“ in Verbindung mit Datenbanken möglich werden, besteht darin, die Informationssysteme der Unternehmen so zu organisieren, dass sie durch transversale Koordinierung zum Rückgrat der „Netze aus Unternehmen“ und der „Unternehmen als Netz“ werden. Daher verkaufen die großen Softwareanbieter neben Einzelanwendungen vor allem integrierte Softwarepakete, die zwei sich ergänzenden Ausrichtungen folgen, nämlich ERP (*Enterprise Resource Planning*), das zur Verwaltung des back office bestimmt ist, und CRM (*Consumer Relationship Management*), das über die „Kundenbeziehungen“ auf den Ver-

(5) Wir haben hier den Begriff „neugestaltet“ benutzt, um den englischen Begriff „re-engineering“ wiederzugeben.

(6) In der Industrie gehen die Verlagerungen in Richtung auf die Entwicklung durch Modellierung und „virtuelle Konzeption“, die eine vernetzte parallele Entwicklung (*concurrent engineering*) auf einer gemeinsamen Basis aller betroffenen Akteure ermöglicht.



kauf ausgerichtet ist: Verwaltung von Marketingkampagnen, Verkaufsunterstützung, Verwaltung von Call-Centern usw.

Und schließlich werden die Schnittstellen – vor allem PC und Telefon – zunehmend mobil und ermöglichen es, durch drahtlose Verbindungen, den Radius des Unternehmens auf sein mobiles Personal auszudehnen.

Die Arbeits- und Arbeitsplatznormen

Während im früheren Modell eine Tendenz zur Ausdifferenzierung der Arbeitsnormen bestand, kommt es im aktuellen Modell zur entgegengesetzten Bewegung: die Normen werden stärker vereinheitlicht und auf Arbeitsplätze bezogen, die als technische Unterstützung von wirtschaftlichen und sozialen „Netzknotten“ konzipiert sind (Benghozi et al., 2000). Der so konzipierte Arbeitsplatz wird in der Tat unabhängig vom rechtlichen Status, von der Funktion und von der Stellung in der Hierarchie zum universellen Träger von beruflichen Tätigkeiten. Diese Tendenz zur Vereinheitlichung ist in zwei Richtungen festzustellen, nämlich in Bezug auf zeitliche und räumliche Beziehungen.

Vom Gesichtspunkt der Arbeitsplatznormen aus tendiert das „erweiterte Web-Unternehmen“ – auf der Suche nach Profitabilität immer im „Fließen“ begriffen – dazu, technische und wirtschaftliche Integrationen mit organisationstechnischen und rechtlichen Desintegrationen zu verbinden. Die Möglichkeiten, durch „Fernarbeit“ mit anderen, die nicht am selben Ort sind, zu kooperieren, der Abbau oder Wegfall von Präsenzzwängen, die Organisation in Form von fachübergreifenden Projekten und „mobile computing-Funktionen“ begünstigen verschiedenste Formen von „Telearbeit“. Sie hängen außerdem mit Aggregationen von „autonomen, verantwortlich und unternehmerisch handelnden Fachkräften“⁽⁷⁾ zusammen, wobei diese berufliche Autonomie-Verantwortlichkeit-Selbstständigkeit dazu führt, dass die Normen für abhängige Arbeit sich den Normen für selbstständige Arbeit annähern. Es wäre daher nur ein kleiner Schritt bis hin zur Abschaffung des Arbeitnehmerstatuts zugunsten des Selbstständigenstatuts, woraus das Gefühl entsteht, dass eine Rückkehr zur „Unsicherheit für alle“ möglich ist⁽⁸⁾.

Vom Gesichtspunkt der Arbeitsnormen aus wird der der moderne Arbeitsplatz, Medium

der Koordinierung/Kooperation/Vergemeinschaftung, Grundlage der kollektiven Organisation und ihrer Effizienz zum Dreh- und Angelpunkt der neuen Arbeitsbedingungen durch seine Zuverlässigkeit, die Ergonomie seiner Mensch-Maschinen-Schnittstellen und die Funktionsmodalitäten seiner vielfältigen Vernetzungen. Damit würden die „Maus“ und der „Doppelklick“ zur Quelle einer neuen Generation von Berufskrankheiten⁽⁹⁾. Da die Arbeit zunehmend in Form von unabhängigen Projekten organisiert wird, wird der moderne Arbeitsplatz außerdem zum privilegierten Ort von Prioritätskonflikten, die umso schwieriger zu bewältigen sind, als sie unter dem wachsenden Druck von Zeitvorgaben auftreten, die durch die Interaktivität und eine Verkürzung der Ausführungsfristen bedingt sind. Damit kommt die Angst vor der Prekarisierung zur Angst vor dem Zeitdruck noch hinzu und äußert sich massiv in Form von „Stress“ (Lasfargue, 2000)⁽¹⁰⁾. Und schließlich wird das technische System zum privilegierten Träger der Kontrolle der Arbeitstätigkeit, da es ermöglicht, jederzeit online nicht nur den Umfang der gearbeiteten Zeit, sondern auch den Stand der Arbeiten zu erfahren sowie auch die Arbeitsweisen, die zu ihrer Realisierung verfolgt werden. Daher greift die Befürchtung um sich, ständig kontrolliert zu werden. Allgemeiner gesagt müssen sich alle zur Frage der „Transparenz“ und ihrer Bedeutung Gedanken machen⁽¹¹⁾.

In gewisser Weise ist die emblematische Figur der „e-Arbeit“ die Fachkraft, die in Call Centern mit gehobenen oder höheren fachlichen Ansprüchen arbeitet, wie beispielsweise diejenigen, die Kunden technischen Support bieten. Die Rolle des Technikers besteht darin, innerhalb kürzester Zeit Fragen (nach Informationen oder zur Störungsbeseitigung) präzise beantworten zu können. Hierzu steht ihm sein eigenes Fachwissen, unterstützt durch das Informationssystem, auf das er über seinen Computer zugreifen kann, und eventuell Kollegen in einem Verstärkungsteam zur Verfügung (Institut des métiers, 2001). Er funktioniert also in einem „modernen Handwerksmodell“, da er in der Lage sein muss, die Fragen der Kunden unter Ausschöpfung seines gesamten Fachwissen selbstständig zu beantworten. Gleichzeitig steht er gänzlich unter der Kontrolle seines technischen Systems, das ihn leitet und sowohl die Dauer seiner Tätigkeit als auch die eingesetzten Verfahren in Echtzeit speichert.

⁽⁷⁾ Hier verwenden wir diesen Begriff im weiteren Sinne, d. h. nicht auf „Heimarbeit“ beschränkt. Er entspricht daher der Möglichkeit der „Nicht-Lokalisierung“ einer beruflichen Tätigkeit.

⁽⁸⁾ Dieses Gefühl wird noch durch die Tatsache verstärkt, dass die Unternehmen immer strategischer vorgehen und sich viel stärker mit ihrem Aktivitätsrahmen beschäftigen müssen, indem sie Filialen, Betriebe oder Abteilungen kaufen, aber auch schließen oder verkaufen. Daraus ergibt sich ein allgemeines Gefühl der Unsicherheit, verbunden mit einem Gefühl der Verdinglichung der beruflichen Tätigkeiten.

⁽⁹⁾ Der „Doppelklick“ soll Schädigungen an den Händen, am Handgelenk, Ellenbogen, der Schulter, im Nacken und Genick verursachen. Nach B. Valdières, einem auf Störungen im Knochensystem im Zusammenhang mit beruflichen Tätigkeiten spezialisierten Osteopathen, „(waren) in der Geschichte der Arbeit ... die Menschen nie solch leichten, repetitiven Bewegungen ausgesetzt“. Zitiert in P. Gilly, Double clic, danger public ? (Doppelklick, Gefahr für die Öffentlichkeit?) France TGV Nr. 44, Mai 2002, S. 12.

⁽¹⁰⁾ Der Fortschritt der medizinischen Forschung zeigt immer deutlicher auf, wie die so genannten „psychosomatischen“ und die „funktionalen“ Krankheiten wie Krebs zusammenhängen. Daher kann man zu Recht annehmen, dass die neuen Arbeits- und Arbeitsplatznormen mit großer Zeitverzögerung neue Krankheiten produzieren werden, die beruflichen Ursprungs sind (Iribarne 2004).

⁽¹¹⁾ Man kennt die juristischen Probleme, die mit diesen Fragen zusammenhängen (Ray, 2001).



Genauer gesagt, ermöglichen es diese Verfahren, die Grenzen, auf die sich ein tayloristisches Arbeitsmodell bezieht, das durch ein Raum-Zeit-Verhältnis und damit zusammenhängende Spezialisierungen – Arbeit, Freizeit, Ausbildung – bestimmt ist, zu verwischen, und die „Standards“, die die durch Gesetzgeber und Arbeitsvertrag geregelten Arbeitszeiten ausmachen, tendenziell bedeutungslos werden zu lassen (Institut Chronopost, 2005) ⁽¹²⁾. Aber möglicherweise ist das Neueste an den NIKT, dass dort, wo es bisher Gegensätze, d. h. Ausgrenzungen, gegeben hat – Zentralisierung oder Dezentralisierung, Autonomie oder Kontrolle, intensiv oder extensiv usw. –, es diese neuen Technologien nun ermöglichen, Assoziierungen zu bilden, d. h. Ausgrenzungen, aber genauso gut auch Eingrenzungen.

⁽¹²⁾ Diese Konstruktion ist die Grundlage für die juristische Ausformung der Arbeit, da sie den räumlichen und zeitlichen Rahmen der Arbeitstätigkeiten und die zugehörigen Rechte und Pflichte definiert. Hier berühren wir den Kern der größten potenziellen Destabilisierung der Beschäftigungs- und Arbeitsnormen durch die NIKT.

⁽¹³⁾ Die hier erwähnten technischen Fähigkeiten entsprechen nicht herkömmlichen Kenntnissen der Elektronik im Bereich der „Hardware“ oder Informatikkenntnissen im Bereich der Programmierung. Es handelt sich um die Kenntnisse über „Systeme“ und ihren Betrieb, die es ermöglichen, die Parametrierungen zu verstehen. Das System kann der Computer und seine Programmbibliothek sein, oder schwieriger noch, der Computer und die Netze, mit denen er verbunden ist. Die Notwendigkeit dieser Fähigkeiten zeigt sich regelmäßig zum Zeitpunkt der Installation bei der „Systemkonfiguration“. Diese Fähigkeiten zeigen sich außerdem jedes Mal, wenn das eine oder andere Element der ursprünglichen Konfiguration verändert wird, oder jedes Mal, wenn ein Funktionsproblem auftritt: Woran liegt das Problem? Wurde es einfach durch eine Fehlbedienung verursacht? Handelt es sich um eine Störung? In welchem Bereich ist sie aufgetreten? Was muss ich tun, um die Störung zu beheben? All diese Fragen stellt sich der Nutzer, wobei er umso stärker unter Stress gerät, wenn er über keine Umgebung mit den erforderlichen Kapazitäten verfügt.

Die „e-Organisation“: Assoziierungsmöglichkeiten

- ☐ Wettbewerb und Zusammenarbeit;
- ☐ strategische Zentralisierung und operative Dezentralisierung;
- ☐ Funktionsautonomie und Online-Kontrolle;
- ☐ Stabilität der Verfahren und Instabilität der Prozesse;
- ☐ Vorhersagbarkeit durch Beobachtung und Unvorhersagbarkeit durch strategische Instabilität und Mobilität;
- ☐ kurzfristige und langfristige Zeiträume (Kostenkontrolle durch tägliches reporting, strategische Ausrichtung);
- ☐ zeitliche Intensivierung und zeitliche Extensivierung (synchron und asynchron);
- ☐ räumliche Intensivierung und räumliche Extensivierung (hier und anderswo oder die Gabe der Allgegenwart).

Die erforderlichen beruflichen Fähigkeiten: Hybridisierung der Kompetenzen

Diese Erneuerung der wirtschaftlichen und sozialen Bezugspunkte der Produktion sowie der Werkzeuge zur Unterstützung der Produktionstätigkeiten wird begleitet durch eine tiefgreifende Infragestellung der Hier-

archie und der Inhalte der Kompetenzinhalte. Die früheren Kompetenzen werden zum größten Teil durch Hybridisierung neu zusammengestellt (Zune, 2003, Orgogozo, 2004). Neue generische Erfordernisse entstehen und schlagen sich in „Kompetenzanforderungen“ nieder. Zu diesen neuen Anforderungen gehört in klassischer Weise die Anwendung der Techniken und die Verknüpfung der Fähigkeit zur Anwendung dieser Techniken mit den fachbezogenen Fähigkeiten. Aber es treten auch explizit neue „Verhaltensanforderungen“ auf, die mit „kulturellen“ Aspekten und, jenseits sozialer Normen, mit psychophysiologischen Attributen zusammenhängen. Diese neuen Anforderungen ergeben sich weniger aus Problemen der Aneignung im Zusammenhang mit der Verbreitung der neuen IKT-Generationen als aus Anforderungen, die für ihre Aneignung im Rahmen der vorgenannten Zwänge des Produktionssystems formuliert wurden. Damit zusammenhängt, dass diese Anforderungen ein einheitliches Prinzip dieses neuen Modells bilden, und zwar in dem Maße, wie sie für alle beruflichen Aktivitäten unabhängig von deren Niveau, Art und Ausübungsort formuliert werden.

Kenntnis der Techniken und ihrer Anwendung. Da die neuen Technologien im Bereich sämtlicher beruflicher Aktivitäten massiv und allgemein verbreitet sind, wird ihr Erwerb unumgänglich. Die Notwendigkeit, sie zu kennen und ihre Anwendung auf einem relativ hohen Niveau zu beherrschen, rührt einerseits aus ihrer relativ begrenzten Verlässlichkeit und andererseits aus der Verhärtung der Zwänge des Produktionssystems her ⁽¹³⁾. Da diese Technologien aber mit ihren Vorgängern ein System bilden, kann das Erlernen ihrer Anwendungen nur im Rahmen einer systemischen Neuinterpretation erfolgen. Das bedeutet konkret, dass die Grundlage der beruflichen Fähigkeiten auf diesem Gebiet in der Kenntnis der Relevanz der Verwendung der verschiedenen verfügbaren Technologien in Bezug auf die auszuführende Arbeit liegt und nicht in herkömmlichen einfachen ausführenden Kompetenzen.

Die fachbezogenen Fähigkeiten. Für die Berufsausübung sind diese anwendungsbezogenen Fähigkeiten allerdings nicht so wichtig wie die fachbezogenen Fähigkeiten. In der Tat bestehen zwischen den generischen Techniken und den Berufen zweierlei Beziehungen. Einerseits werden die Techniken in Kontexten eingesetzt, die un-



geheuer vielfältig sein können, da sie durch die verschiedenen beruflichen Richtungen geprägt werden. Andererseits dringen sie in die Fachinhalte ein, die sich ihrerseits entsprechend der Entwicklung der vermarkteten Produkte und Dienste und entsprechend den für ihre Produktion mobilisierten Werkzeugen und Organisationsweisen verändern: In diesem Fall trägt ihre Verbreitung durch Wechselwirkungen zur Dynamik des jeweiligen Fachs bei. Aber im Gegensatz zu dem, was häufig behauptet wird, ist diese interaktive Dynamik, ist das grundlegende Fachwissen bemerkenswert stabil und die Weiterentwicklung erfolgt sehr viel stärker durch Neuzusammensetzung und Hybridisierung vorhandener beruflicher Tätigkeiten als durch die Erschaffung von „neuen Berufen“ aus dem Nichts, durch die neues Wissen mobilisiert und altes Wissen obsolet würde (Dauzin et al., 2000, Iribarne und Tchobanian, 2003). Das Wesentliche besteht hier darin, dass die Verknüpfung der anwendungsbezogenen Fähigkeiten mit den fachbezogenen Fähigkeiten in der Perspektive einer neuen Phase der Neuzusammensetzung bisheriger Berufe zu einer wichtigen Quelle der Verwischung der traditionellen Bezugspunkte für die Ausbildung und die Berufsberatung wird. In der Tat verlieren aufgrund der Lockerungen, die zwischen den Inhalten und den Benennungen beobachtet werden können, sowohl die Inhalte der Tätigkeiten als auch ihre Benennungen ihre Bedeutung.

Die relationalen Kompetenzen. Sie stellen einen neuen Bestandteil der geforderten Fähigkeiten dar. Sie ersetzen nämlich die früheren, da die NIKT spezielle Probleme aufwerfen, wenn sie von den Managern zur Kooperation/Vergemeinschaftung in ausgedehnten Netzen eingesetzt werden, die die traditionellen Grenzen von Dienstleistungen, Unternehmen und Staaten überschreiten. Kommunikation hat nämlich vor allem mit Menschen zu tun und die Kommunikationswerkzeuge stoßen auf ihre Grenzen bei kulturell gelagertem Nichtverstehen, das sich aus den verschiedenen ausdifferenzierten Welten der Berufe und Fachgebiete oder im weiteren Sinn den unterschiedlichen Welten eines Landes oder einer Kultur ergeben kann (Iribarne, 1998). Die Kenntnis der Andersartigkeit der Welt des anderen oder zumindest die Fähigkeit, zu verstehen, dass die Welt des anderen anders ist, wird damit zu einem wesentlichen Bestandteil beruflicher Fähigkeiten. Doch reicht

diese Fähigkeit allein nicht aus, da die geforderte Zusammenarbeit in einem Kontext des allgemeinen und verschärften Wettbewerbs geschieht: Es wird also verlangt, dass man in einem Wettbewerbskontext in der Lage ist, loyal zu kooperieren, und gleichzeitig akzeptiert, dass es gilt, den Anderen beständig herauszufordern ⁽¹⁴⁾.

Anforderungen an die Verhaltenskompetenzen des Einzelnen

- ☐ In der Lage sein, unter starkem Zeitdruck Informationen zur Entscheidungsfindung zu suchen, auszuwählen und zu analysieren;
- ☐ in der Lage sein, Informationen und Zwängen eine Rangfolge zuzuordnen;
- ☐ in der Lage sein, Informationen so abzulegen, dass sie jederzeit zugänglich sind;
- ☐ in der Lage sein, an mehreren Themen gleichzeitig effizient zu arbeiten;
- ☐ die Beziehungen zwischen der Einhaltung der geforderten Fristen und den zur Verfügung stehenden Mitteln als Rahmen für die Definition der eigenen Arbeit verinnerlicht haben.

Anforderungen an die Verhaltenskompetenzen in der Gruppe

- ☐ In der Lage sein, mit den unterschiedlichsten Menschen zusammenzuarbeiten, ohne einen Moderator zu benötigen;
- ☐ in der Lage sein, den eigenen Platz in der kollektiven Organisation gut zu erfassen;
- ☐ in der Lage sein, klar und objektiv zu informieren/berichten;
- ☐ in der Lage sein, den anderen die eigenen Kenntnisse auf eine Art und Weise zu vermitteln, die ihnen nützlich ist.

Wir müssen bei der Untersuchung der Verhaltensanforderungen noch weiter gehen, und zwar in Bezug auf das, was zu „Stress“ gesagt wurde. In dem Maße, wie berufliche Tätigkeiten die strukturellen Merkmale Instabilität und Unvorhersagbarkeit aufweisen, sie in unscharfe relationale Welten eingebettet sind und ständige Prioritäts- und In-

⁽¹⁴⁾ Es ist daher kein Zufall, wenn in der Welt der Personalverwaltungen verstärkt Redeweisen aus dem Sport anzutreffen sind, nachdem die Welt des „Business“ sich die Kriegsrhetorik zueigen gemacht hat. Es handelt sich nämlich darum, zwischen den Akteuren auf eine „sanfte“ und letztendlich ziemlich zynische Art zu vermitteln; diese müssen nämlich verstehen, dass sie zusammenarbeiten müssen, um ihre kollektiven Leistungen, und auf diesem Weg auch ihre individuellen Leistungen, zu steigern.



teressenskonflikte generieren, werden die Fähigkeiten, solche Situationen zu bewältigen, ebenfalls zu allgemeinen Kompetenzen, die jeder Bewerber um einen Arbeitsplatz besitzen muss.

Bildung/Ausbildung und Diplome

Genauso wie die übrigen Produktivsektoren sind die Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen nicht nur aufgrund der von ihnen geleisteten Dienste – die Produktion der geforderten Fähigkeiten – durch die gerade beschriebenen paradigmatischen Entwicklungen betroffen, sondern auch in ihrer Produktionsorganisation selbst, und zwar durch mindestens drei ihrer Dimensionen: die Dimension Kooperation/Konkurrenz, die alle Einrichtungen betrifft und sich in der Bildung von Bündnissen und nationalen oder internationalen Konsortien niederschlägt (Iribarne, 2002), die Dimension „Fließen“, die sich im Schwerpunkt auf dem „Lebenslangen Lernen“ konkretisiert (Iribarne, 1996), und die Dimension „Virtualität“ mit dem „e-learning“ und der Fernlehre (Kreher, 2001, *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 2002, Pollmann, 2004).

Das lernende Unternehmen. Im Zusammenhang mit den NIKT und ihren Anwendungen führt das Bestreben der Arbeitgeber, das tayloristische/fordistische Modell zu dekonstruieren und den Aufbau einer neuen Produktionsorganisation mit den Eigenschaften, die wir skizziert haben, voranzutreiben, sie (die Arbeitgeber) dazu, den Schwerpunkt auf *knowledge management* und *e-learning* zu legen, um das Entstehen von „lernenden Unternehmen“ zu fördern, d. h. von Unternehmen, die in der Lage sind, gleichzeitig einen Output an Dienstleistungen für ihre Kunden und einen Input für ihre Produktionskapazitäten durch individuelles und kollektives Lernen zu produzieren (Centre for Educational Research and Innovation, 2000, Dierkes et al., 2001). Es geht also für die Arbeitgeber im Zusammenhang mit der Produktion von „e-Dienstleistungen“ um eine „Reendogenisierung“ und Spezifizierung der Produktionskapazitäten, die sie für die Produktion und kontinuierliche Erneuerung ihrer Wettbewerbsvorteile für erforderlich halten.

Die Zertifizierung der erworbenen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Wenn man dieser Perspektive folgt, ist es logisch, dass die Zertifizierung von in einem Ausbil-

dungsgang erworbenen Kenntnissen durch staatlich anerkannte Abschlüsse ebenfalls in Frage gestellt wird. Diese Infragestellung geschieht durch die Forderung nach Verfahren und Akteuren für die Evaluierung und Anerkennung der erworbenen Fähigkeiten. Einerseits gibt es die Forderung nach Anerkennung in Form der Forderung, dass die erworbenen beruflichen Fähigkeiten durch „externe Zertifizierungsstrukturen“ bescheinigt werden sollen: Von diesen wird nämlich angenommen, dass sie in ihren Bewertungen sowohl der Ausbildungseinrichtungen als auch der Ausbildungsinhalte oder der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten rigoroser sind ⁽¹⁵⁾. Andererseits erheben die Unternehmen die Forderung, im Prozess der Bewertung der erworbenen Fähigkeiten präsent zu sein.

Allgemeiner geschieht diese Infragestellung durch eine Verlagerung des Bezugssystems vom Begriff der „Qualifikation“ zum Begriff der „Kompetenz“: Bei der Zertifizierung dieser Fähigkeiten als Kompetenzen sind in der Tat zweierlei Veränderungen zu beobachten, die eine von der Schule zum Arbeitsplatz und die zweite von den Lehrkräften zu den in der Hierarchie für die berufliche Tätigkeit Verantwortlichen, da die Unternehmen erklären, nicht mehr an die Nützlichkeit des „theoretischen Wissens“ zu glauben, weil dieses angesichts der Mobilität der Welt zu starr sei. Sie wollen sichergehen, dass sie die Ergebnisse ihrer Ausbildungsinvestitionen in der Praxis nutzen können. Die Unternehmen sind es, die im Zusammenhang mit diesen Verlagerungen sich für am besten geeignet halten, die Relevanz und Validität des erworbenen Wissens im Kontext der Produktionstätigkeiten zu bewerten, während die Gewerkschaften diese Ansprüche tendenziell bestreiten oder verlangen, ebenfalls präsent zu sein, um arbiträres Vorgehen bekämpfen zu können ⁽¹⁶⁾.

Der Status und die Vergütung der Kompetenzen. Im Zusammenhang mit diesen Perspektiven erscheinen uns drei Elemente wesentlich. Sie betreffen:

□ das Bestreben, den Status derjenigen Kompetenzen abzuwerten, die als „fossilierte Kenntnisse“ eingeschätzt werden und ständig von operativen Kenntnissen abgelöst werden, d. h. von Kenntnissen, die ständig im jeweils aktuellen Produktionsprozess mobilisiert werden können;

⁽¹⁵⁾ Hier treffen wir auch im Bereich der Bildung und Berufsbildung die allgemeine Tendenz zur Zertifizierung an, die auf dem Gebiet der Qualität mit der Norm ISO 9000 begonnen hat und sich dann auf den Umweltbereich ausgeweitet hat (Norm ISO 14000).

⁽¹⁶⁾ In dieser Entwicklung finden wir ein weiteres Element der Rückkehr zum Handwerksmodell. Im Modell des Handwerks herrschte nämlich die Einheit von Zeit und Ort von Ausbildung und Arbeit vor, die Validierung und Zertifizierung der Kompetenzen erfolgten im Rahmen der Berufe, die allerdings in Zünften organisiert waren.



- das Bestreben, diese Kenntnisse nur dann zu vergüten, wenn sie effektiv in Produktionsprozessen mobilisiert werden, die anhand ihrer Einzelergebnisse identifiziert und evaluiert werden können;
- das Bestreben, die Arbeit erst dann zu bezahlen, wenn sie auf den Produkt- oder Dienstleistungsmärkten verwertet werden konnte.

Daher wird nach der wohlbekannten Logik der Humankapitalanalysen der „Ertrag der Bildung“ – das was in angelsächsischen Ländern als „pay-back“ einer Ausbildung bezeichnet wird – zu einem wesentlichen Element ihrer Evaluierung, unmittelbar gefolgt von der Tendenz zur Individualisierung der Vergütungen.

Soziale Kompromisse und „e-Regulierung“

Und schließlich führen die Verlagerungen, die bei den Regeln, Normen und Verfahren zu beobachten sind, auch zu einer Destabilisierung der sozialen Kompromisse, die über die großen Bewegungen des 20. Jahrhunderts das Entstehen der modernen Arbeitnehmerschaft ermöglicht haben. Diese Destabilisierung betrifft auch die öffentliche Gewalt durch die Infragestellung des „Wohlfahrtsstaats“. Diese Infragestellung findet auf internationaler Ebene ihren Ausdruck in der Begrenzung des Rahmens und der Legitimität der Interventionen der Staaten, und in den Freihandelsabkommen wird versucht, die nationalen Sozialschutzvorschriften einem Angriff auf den freien Wettbewerb gleichzusetzen. Sie äußert sich auf der Ebene der Einzelstaaten im Bestreben, den Arbeitsbeziehungen, die als Dreh- und Angelpunkt der kollektiven Regulierung der fordistischen Arbeitsbeziehungen betrachtet werden, über ihre Rolle bei der Erarbeitung der Regeln und Normen mehr Platz einzuräumen (Le Goff, 2004). In beiden Fällen verlieren Gesetze und Regelungen tendenziell an Terrain gegenüber Vereinbarungen und Verträgen.

Die Arbeitsbeziehungen müssen sich ihrerseits nach der Architektur ihrer Regulierungsniveaus, nach den Modalitäten und Inhalten der entsprechenden Verhandlungen sowie nach den Akteuren befragen lassen, die zur Mitarbeit an der Erarbeitung der Regeln aufgerufen sind. In der Europäischen Union ist in diesem Bereich eine Verlagerungsbewegung zu beobachten, die in zwei

Richtungen geht. Sie setzt bei den zentralen Verhandlungen an, deren Handlungsbeziehung sich tendenziell abschwächt. Auf der einen Seite findet im Namen von mehr Flexibilität und einer besseren Ausrichtung auf die Gegebenheiten „vor Ort“ unter dem Druck der Arbeitgeber eine erste Verlagerung in Richtung auf die Unternehmen und ihre Betriebe statt sowie gleichermaßen unter dem Einfluss des Modells der Föderalstaaten in Richtung auf die Gebietskörperschaften aller Ebenen (Jobert, 2000; Tallard, 2000) ⁽¹⁷⁾. Auf der anderen Seite ist unter dem Druck des europäischen Aufbauwerks eine Verlagerung in Richtung auf die supranationale Ebene zu erkennen.

Die Cyber-Gewerkschaften, durch deren Auftreten deutlich wird, dass der Bereich der Arbeitsbeziehungen im Internet angekommen ist, stellen ebenfalls ein Novum bei Tarifverhandlungen dar, das das Spiel auf verschiedenen Ebenen verwirrt. Auf der einen Seite verwirren sie auf der Ebene der traditionellen Gewerkschaften mit E-Mails und Websites durch die Erneuerung der Informations- und Kommunikationsmittel das Spiel im klassischen Bereich der Information ihrer „Mandanten“. Auf der anderen Seite stören sie auf der Ebene der Mobilisierung im Fall von Auseinandersetzungen durch das Auftreten von „Cyber-Streiks“. Außerdem klinken sich neue Akteure in den Regulierungsprozess ein, wodurch nicht nur die Orte und Modalitäten der Streiks, sondern auch das Monopol der traditionellen Akteure der Verhandlung, d. h. die Gewerkschaften mit durch Wahl bestimmten Vertretern, in Frage gestellt werden. Ganz allgemein treten über die Ausweitung der herkömmlichen „Koordinierungen“ immer häufiger selbst ernannte Repräsentanten auf, die sich zunehmend über Internet und World Wide Web selbst einladen, „die Basis“ zu vertreten. Diese Akteure bemühen sich darum, die Orte der Handlung aus den Unternehmen heraus auf die Agora zu verlagern und neue Akteure ins Spiel zu bringen – wie die Verbraucher oder die Kunden – und damit die Kräfteverhältnisse in den Verhandlungen zu verändern. Das Web und das Verbandswesen werden so zum Support der Forderung nach einer anderen Demokratie, einer partizipativen Demokratie, die man für repräsentativer hält ⁽¹⁸⁾.

Wir haben es schon verstanden: Hinter den „Internet-Unternehmen“ und dem entsprechenden Produktionsparadigma mit dem

⁽¹⁷⁾ Diese Bemerkung gilt wahrscheinlich vor allem für Frankreich, wo der Zentralstaat (noch immer) großen Einfluss hat.

⁽¹⁸⁾ Diese Entwicklungen können auch auf der Ebene globaler Regulierungsbestrebungen beobachtet werden: Beispiele sind die Organisation von „Anti-Globalisierungs“-Demonstrationen bei den verschiedenen Treffen der WTO oder der G7, G8 usw. in Seattle, Genf usw. oder beim Weltsozialforum in Porto Alegre, einer Gegenveranstaltung zum Weltwirtschaftsforum in Davos. Zu beobachten waren sie auch bei den Auseinandersetzungen bei Danone, als eine gefälschte Website eingerichtet wurde, die wie die Original-Website des Unternehmens aussah, auf der die Verbraucher und Kunden jedoch aufgefordert wurden, die Produkte des Unternehmens nicht zu kaufen. Siehe J.-E. Ray, op. cit., S. 177 bis 239.



Namen Globalisierung werden unsere post-industriellen Gesellschaften im Vergleich zu den Entwicklungslinien, die sie im Laufe des vergangenen Jahrhunderts verfolgt haben, zu spektakulären Veränderungen aufgefordert. Diese Veränderungen haben Ende der 1970er Jahre begonnen, als sich die Kräfteverhältnisse zum ersten Mal verändert haben, und zwar zugunsten der Kunden und zuungunsten der Händler. Sie haben sich fortgesetzt in den 1980er und 1990er Jahren mit einer weiteren Umkehrung der Kräfteverhältnisse, diesmal zugunsten der Kapitalgeber und zuungunsten der Arbeitskräfte. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts erleben wir also die allgemeine Verbreitung einer Marktwirtschaft, die sich in Richtung auf die Vertiefung des durch das Schumpeter'sche Modell modernisierten Smith'schen Modells entwickelt, nämlich in Richtung der schöpferischen Zerstörung (Smith, 1991; Schumpeter, 1965). Noch grundlegender, es ist das Modell einer liberalen Demokratie nach angelsächsischem Vorbild, das uns als universelles Bezugssystem angeboten wird (Weber, 1987), ein durch die IKT erneuertes Modell mit der emblematischen Figur des „Bourgeois“ als soziales Ideal der Akkumulation und der Verteilung der Reichtümer (Sombart, 1966; Ponteil, 1968; Granou, 1977) ⁽¹⁹⁾.

Schlussfolgerungen

Unser Ziel bestand darin, mit diesem Beitrag eine paradigmatische Konstruktion anzubieten, die ein Äquivalent zu den Konstruktionen des Taylorismus und des Toyotismus darstellt, die eine im Rahmen eines Produktionsparadigmas der „standardisierten industriellen Massenproduktion“ und die andere im Rahmen eines Paradigmas einer „postindustriellen Produktion standardisierter Singularität“. Für uns liegt der wichtigste Zug dieses neuen Paradigmas darin, dass es sich ganz allgemein auf Wettbewerb sowie auf Risiko und Unsicherheit gründet (Beck, 1992). In dieser Welt des ungezügelten Wettbewerbs sind alle aufgerufen, mit allen zu kooperieren, gleichzeitig sind aber auch alle gezwungen, mit allen in Konkurrenz zu

treten. Außerdem kann in dieser risikoreichen Welt allgemeiner Unsicherheit niemand niemandem etwas versprechen, und alle müssen eine Fragilisierung durch die Prekarisierung der sozialen Verbindungen akzeptieren, wobei diese Fragilisierung vom Arbeitsleben auf das Familienleben übergreift (Sennett, 1998; Supiot, 2004). In der Tat können beim Kampf um den Zugang zu den ungleich verteilten Reichtümern nur die „Besten“ gewinnen, und die ersten Plätze werden durch das Spiel der Innovationen immer wieder neu vergeben. Logischerweise dürfte niemand, auch keine Institution diesem Leistungsmodell entkommen, auch nicht die Bildungs- und Berufsbildungsakteure und -einrichtungen (Iribarne, 2002). Als emblematische Figur des leistungsfähigen Einzelnen wird folgerichtig der Künstler (Menger, 2002) oder der Spitzensportler angeboten.

Die Erarbeitung eines solchen Analyse- und Interpretationsrahmens erscheint uns unverzichtbar, um begreifen zu können, was derzeit in den verschiedenen Ländern der Europäischen Union, die unterschiedlichen Spannungen und Herausforderungen unterliegen, vor sich geht. Das trifft zu sowohl auf den Bereich der Veränderung der Qualität der Arbeit, den Übergang von Qualifikationen zu Kompetenzen als auch auf den Wandel bei von den Arbeitgebern verlangten beruflichen Fähigkeiten (Oiry, 2004) oder schließlich auf die Ausbildungsinhalte und Anpassungen in der Beziehung Ausbildung/Arbeitsplatz. In der Tat können die Formen der laufenden Veränderungen in den verschiedenen Ländern mit den Schwierigkeiten, auf die sie stoßen oder die sie erzeugen, nur verstanden werden, indem die Dynamik der Modelle und der Paradigmen mit den sozietaalen Konstruktionen in Beziehung gesetzt werden. Das gilt sowohl für die mikroökonomische, industrielle Ebene in Bezug auf die Leitungspraxis wie für die makroökonomische, gesellschaftliche Ebene in Bezug auf die staatliche Politik.

⁽¹⁹⁾ Es handelt sich genauer gesagt um das im calvinistischen England entstandene Modell des Liberalismus, das zur herrschenden Lehre geworden ist, die nun ihre weltweite Verbreitung erlebt. In seiner Geschichte hat Frankreich zu verschiedenen Zeitpunkten versucht, sich dieses Modell anzueignen und es mehr oder weniger umzusetzen, ohne das dies je geglückt wäre (Jaume, 1997).



Bibliografie

- Arnaud, A.-J.** *Entre modernité et mondialisation. Leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*, Paris, L.G.D.J., Maison des sciences de l'homme, Col. Droit et société (2. Auflage), 2004.
- Bagnasco, A.; Sabel, C. F.** *PME et développement économique en Europe*. Paris: La Découverte, Col. Recherches, 1994.
- Beck, U.** *The Risk Society*. London: Sage Publications, 1992.
- Benghozi, P.-J.; Flichy, P.; d'Iribarne, A.** Le développement des NTIC dans les entreprises françaises: premiers constats. In: Benghozi, P.-J.; Flichy, P.; d'Iribarne, A. (Koordination des Dossiers) *Internet en entreprise, Réseaux*, 2000, Bd. 18, Nr. 104, S. 33-57.
- Boyer, R.** *Une théorie du capitalisme est-elle possible?* Odile Jacob, Paris, 2004.
- Capdevielle, J.** *Modernité du corporatisme*. Paris: Presses de Sciences Po, 2001.
- Caron, F.** *Les deux révolutions industrielles du XXème siècle*. Albin Michel, Col. L'évolution de l'humanité, Paris, 1997.
- Castells, M.** *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Centre for Educational Research and Innovation.** *Knowledge management in the learning society: education and skills*. Paris: OECD, 2000.
- Danzin, A.; Quignaux, J.-P.; Toporkoff, S.** *Net Tr@vail: Création, destruction de métiers*, Economica, Paris, 2001.
- DARES.** L'utilisation de l'informatique et des nouvelles technologies par les salariés. Ministère de l'emploi et de la solidarité. Paris: la documentation française, *Les Dossiers de la DARES*, 2001, Nr. 1.
- De Bandt, J.; Gadrey, J.** *Relations de service, marchés de services*. Paris: CNRS Editions, 1994.
- Dierkes, M.; Berthoin, Antal, A.; Child, J.; Nonaka Ikujiro.** *Handbook of organizational learning & knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- d'Iribarne, A.** Betrachtung der Paradigmen des Weißbuchs zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Anregungen für die Diskussion, *Berufsbildung*, Nr. II/III/1996, S. 25 - 34.
- d'Iribarne, A.** 30 ans du CEREQ. Des qualifications aux compétences: chronique d'un oubli accepté?. In: **30 ans d'analyse**, *Formation Emploi*, Oktober-Dezember 2001, Nr. 76, S. 71-97.
- d'Iribarne, A.** Quelles stratégies pour les formateurs et les orienteurs dans une économie de la compétition et de la performance?. *Revue Education Permanente*, 2002, Nr. 151, S. 127-140.
- d'Iribarne, A.** Santé au travail et @-entreprise. In: Poltier, H. et al., *Travail et fragilisation*. Editions Payot, Col. Economie, organisation et humanités, Lausanne, 2004.
- d'Iribarne, A.; Tchobanian R.** Technologies multimédia en réseaux et dynamiques des activités professionnelles: le cas de France Télécom. In: *Les enjeux des technologies de l'information et de la communication*, *Formation Emploi*, April-Juni 2003, Nr. 82, S. 91-105.
- d'Iribarne, Ph.** *La logique de l'honneur*. Paris: Seuil, 1989.
- d'Iribarne, Ph.** Coopérer à la belge: la mise en œuvre d'une problématique d'un agenda électronique. In: d'Iribarne P.; Henry, A.; Ségat, J.-P.; Chevrier, S.; Globokar, T. *Cultures et mondialisation*, Seuil, Col. La couleur des idées. Paris, 1998, S. 41-61.
- Eiglier, P.; Langeard, E.** *Servuction*. Mc Graw Hill, Paris, 1987.
- Ettighoffer, D.** *L'entreprise virtuelle*. Les Editions d'Organisation, Col. Tendances, Neuauflage, Paris, 2001.
- Europäische Zeitschrift Berufsbildung.** September - Dezember 2002, Nr. 27.
- EWG.** *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung*, Weißbuch, Bulletin der Europäischen Gemeinschaften, Beilage 6/93 Luxemburg, 1993.
- Granou, A.** *La bourgeoisie financière au pouvoir*. François Maspero, Col. Cahiers libres 321/322, Paris, 1977.
- Gilles, B. (Hrsg.)** *Histoire des techniques*. Gallimard, Col. La Pléiade, Paris, 1978.
- Institut Chronopost.** Temps sociaux - Les TIC changent-elles la donne?. *Tempos*, Januar 2005, Nr. 03.
- Institut des métiers.** *Centres d'appels et nouveaux modes de travail*. Paris: France Télécom, 2001.
- Jaume, L.** *L'individu effacé ou le paradoxe du libéralisme français*. Fayard Paris, 1997.
- Jobert, A.** *Les espaces de la négociation collective, branches et territoires*. Octares, Toulouse, 2000.
- Kreher, S.** Virtuelle Unternehmen und berufliche Bildung. *Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“*, Mai - August 2001, Nr. 23.
- Lasfargue, Y.** *Technomordus, technoexclus? Vivre et travailler à l'ère numérique*. Les Editions d'Organisation, Col. Tendances, Paris, 2000.
- Le Goff, J.** *Du silence à la parole. Une histoire du droit du travail des années 1830 à nos jours*. Presses universitaires de Rennes, Col. L'univers des normes, Rennes, 2004.
- Maurice, M.; Sorge, A.** *Embedding Organizations, Societal analysis of actors, organizations and socio-economic context*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2000.
- Menger, P.-M.** *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphose du capitalisme*. Le Seuil Col. La république des idées, Paris, 2002.
- Oiry, E.** *De la Qualification à la Compétence, rupture ou continuité?*, L'Harmattan, Col. Psychologie du travail et ressources humaines, Paris, 2004.
- Orgogozo, I.** Postmodernisme et action dans un monde incertain. In: *Thérapie familiale*, Genève: 2004, Bd. 25, Nr. 4, S. 433-451.
- Pollmann, O.** E-learning: Virtuelle Universität im Kontext! *Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“*, Januar - April 2004, Nr. 31.
- Ponteil, F.** *Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie*, Albin Michel, Col. L'évolution de l'humanité, Paris 1968.
- Ray, J.-E.** *Le droit du Travail à l'épreuve des NTIC*, Editions Liaison, Col. Droit Vivant, Paris, 2001.

Schlagwörter

Internet,
entreprise,
network,
work,
competencies,
vocational training.



Sennett, R. *The corrosion of character: personal consequences of work in the new capitalism.* New York, Norton, 1999.

Smith, A. *Der Wohlstand der Nationen.* DTV Taschenbuch, 1999 [erstmalig veröffentlicht 1776 unter dem Titel *The Wealth of Nations*].

Schumpeter, J. *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie.* München, 1987 [erstmalig veröffentlicht 1942].

Sombart, W. *Der Bourgeois. Zur Geistesgeschichte des modernen Wirtschaftsmenschen,* Neudruck der 1. Auflage 1913, Berlin 1987.

Supiot, A. (Hrsg.) *Tisser le lien social.* Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 2004.

Tallard, M. L'action publique en matière de formation professionnelle continue: équité sociale ou extension de gouvernance?. In: Tallard, M.; Théret, B.; Uri, D. (Hrsg.). *Innovations institutionnelles et territoires.* Paris: L'Harmattan, 2000, S. 129-156.

Weber, E. *A modern history of Europe. Men, culture and societies from the Renaissance to today,* 1987, 2 Bd., erstmalig veröffentlicht 1971.

Zune, M. Technologies de l'information et de la communication: quelles logiques professionnelles? *Formation Emploi*, April-Juni 2003, Nr. 82, S. 11-21.



Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftli- cher Lerntheorie



**Anke
Grotluschen**
Prof. Dr. Anke
Grotluschen,
Juniorprofessorin für
Lebenslanges Lernen
am Institut für
Erwachsenenbildung
der Universität
Bremen

Die Europäische Union hat sich zum Ziel gesetzt, bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Entsprechend vorrangig wird lebenslanges und lebensumspannendes Lernen betrachtet, welches gemäß der letzten Eurobarometer-Umfrage von 90 % der EU-Bürger und Bürgerinnen zumindest in gewissem Umfang für wichtig gehalten wird (Cedefop, 2003, S. 5). Diese Einstellungen spiegeln sich auch in der Ausrichtung zentraler wissenschaftlicher Foren wider. So hat zum Beispiel der Züricher Kongress der deutschen, schweizerischen und österreichischen Fachgesellschaften für Erziehung und Bildung (2004) ⁽¹⁾ den Titel „Bildung über die Lebenszeit“. Er erkennt damit die Bedeutung von Weiterbildung gegenüber der Schule und Universität explizit an. Unter anderem steht „Lernen“ zur Diskussion, genauer gesagt der Begriff „expansives Lernen“. Eine gleichnamige Arbeitsgruppe befasst sich mit Chancen und Grenzen der so genannten Subjektwissenschaft (Faulstich/Ludwig, 2004). Was verbirgt sich dahinter? Wie kommt es gerade jetzt zu einer breiten Rezeption? Diese Fragen sollen die europäische Diskussion um eine (manchmal zu) deutsche Theoriedebatte eröffnen. Ich nehme hier besonders die kritischen Beiträge auf, die von den Chancen und Grenzen einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie berichten. Kennzeichnend ist im 21. Jahrhundert – so meine These – eine zweite Generation von Diskutanten, die sich mit

expansivem Lernen und der dahinter stehenden subjektwissenschaftlichen Lerntheorie befassen ⁽²⁾.

Grundbegriffe: Expansives Lernen und Begründungslogik

Was ist expansives Lernen? Die beste Erklärung liefert uns der Schöpfer des Begriffs, Klaus Holzkamp (siehe Kasten S. 21), selbst. Besonders leicht zugänglich ist die subjektwissenschaftliche Idee in einem Interview geschildert, das Rolf Arnold mit ihm führte. Dieses Interview wurde soeben erneut publiziert (Faulstich/ Ludwig, 2004).

Nach seiner Auffassung von Lernen gefragt, antwortet Holzkamp: „Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum Lernen dann, wenn die Lernprozesse... von dritter Seite initiiert werden.“ Hier weist Holzkamp auf den von ihm so bezeichneten, Lehr-Lernkurzschluss hin, der die Pädagogik durchzieht und besagt: Wo gelehrt wird, wird scheinbar auch gelernt. Ist das so? Holzkamp fährt fort: „Ich bin demgegenüber der Auffassung, dass intentionales, d.h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat“ (Holzkamp 2004, S. 29). Genau hier liegt der Paradigmenwechsel, welcher den Begriff so attraktiv macht: Lernen wird eben nicht von der Seite der Lehrenden aufgeschlüsselt. Lernen wird nicht dadurch besser, dass die Lehre besser wird. Selbst die perfekte Lehrkraft muss feststellen, dass Ler-

Eine kritische Lerntheorie hat überlebt und findet zu neuen Ehren. Subjektwissenschaftliche Theorie verlangt, den Lerner ernst zu nehmen. Seine Gründe und seine Widerstände werden sichtbar. Für die Schule war diese Forderung zu radikal, denn sie erlaubt keinen festen Lehrplan. Früchte trägt sie jedoch in der Weiterbildung. Skizziert werden einige Kernbegriffe, nämlich expansives und defensives Lernen sowie der Begründungsdiskurs. Bekannte Kritik schließt sich an, zum Beispiel die Verwendung von Foucaults Machtanalyse und das vollständige Fehlen des informellen Lernens. Auf Konferenzen diskutierte Anschlüsse zum Konstruktivismus, zur Habitusstheorie und zur Gouvernamentalität prüfen die Reichweite der Theorie. Die Kritische Psychologie wurde lange ignoriert. Sie hatte im Kalten Krieg eine zu radikale Position eingenommen, um in ihrer Generation rezipiert zu werden. Eine zweite Generation pädagogischer Forschung nutzt heute die scharfsichtige Begrifflichkeit für empirische Arbeiten und differenziert die Theorie. Übergänge in die Praxis nehmen zu, während Übersetzungen in das Ausland noch in den Anfängen stehen.

⁽¹⁾ Zum Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ luden 2004 die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen nach Zürich ein (<http://www.paed-kongress04.unizh.ch/home.html>).

⁽²⁾ Ein Beitrag zur Übersetzung der Theoriebegriffe ins Englische befindet sich mit dem Abstract und einer Powerpoint-Präsentation auf Basis des so genannten „Lernen-Buchs“ von 1993 unter www.lernsite.net oder www.anke-grotlueschen.de.



nende unverfügbar bleiben: wir können Lernen nicht erzeugen oder planen, es bleibt immer Sache der Lernenden selbst, ihre Gedanken zu ändern oder sich der Lernzumutung zu verweigern. Somit ist Lernen auch aus Forschungs- und Wissenschaftsperspektive als Sache des Subjekts – nämlich vom Subjektstandpunkt – konzipiert. Warum aber sollte nun der Mensch etwas lernen, wenn er nicht durch Dozenten und Erzieher dazu angehalten wird? Im Interview führt Klaus Holzkamp aus: „Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist“ (Holzkamp 2004, S. 29). An dieser Stelle zeigt sich, dass das praktische Interesse zur Lernmotivation beiträgt. Jean Lave und Etienne Wenger würden hier beipflichten. Ihre viel beachtete Begrifflichkeit Teilhabe an einer Praxisgemeinschaft (*Community of Practice*) stellt genau so ein Lerninteresse dar. In der Tat ist Teilhabe (*Participation*) ein Grund zum Lernen: schließlich lerne „ich“, weil „ich“ an der Praxisgemeinschaft teilhaben möchte (vgl. Lave, Wenger 1991 und Wenger 1998). Diese Idee ist dem Handlungsproblem bei Holzkamp sehr verwandt. Das ist nicht verwunderlich, denn Lave und Holzkamp standen in kreativem Austausch miteinander (vgl. Forum Kritische Psychologie Nr. 38). Wenn es nun aber schon eine bekannte und im Bereich *Open and Distance Learning* stark rezipierte Lerntheorie gibt, die den Lerner in den Mittelpunkt stellt (³), warum sollten wir uns dann noch mit immerhin gut eintausendfünfhundert Seiten schwerer Literatur befassen? Was ist so besonders an der Kategorie expansives Lernen und was soll das Subjekt in der Subjektwissenschaft?

Schlüsselbegriffe und Paradigmen

Expansives Lernen bedeutet: „Ich“ lerne aufgrund meines Handlungsproblems genau das, was ich lernen muss, um meine Aktivitäten fortzusetzen und meine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Um die Kategorie zu schärfen, lohnt ein Blick auf das entgegengesetzte Extrem, nämlich defensives Lernen: Wenn ich defensiv lerne, dann nur, weil ich meine bisherige Welt bedroht sehe und notgedrungen nicht anders als mit Lernen darauf reagieren kann. Ist das ein Problem? Ja, und das ist jedem von uns bekannt. Jeder weiß, dass defensives Lernen nicht effektiv ist. Wir haben viele Jahre Sprachunterricht in der Schule genossen und doch kaum etwas behalten von

all dem Russisch, Französisch oder Spanisch. Zugleich können wir ungemein schnell eine Sprache erlernen, wenn nur der Handlungsbezug gegeben ist. Weshalb ist defensives Lernen so ineffizient? Hier bleibt die Subjektwissenschaft bis heute die einzige Lerntheorie, die diese Realitäten auf den Begriff bringt: Defensives Lernen beinhaltet alle Arten des Schummelns, Abschreibens, Auswendig-Lernens mit anschließendem Vergessen. Etwas abstrakter gesprochen: alles, was dazu dient, „die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen zu friedigen zu stellen, d.h. Lernerfolge zu demonstrieren bis vorzutäuschen“ (Holzkamp 2004, S. 30). Wir können also expansives Lernen in Abgrenzung von defensivem Lernen fassen und verstehen.

Darüber hinaus enthält die Subjektwissenschaft einen wissenschaftstheoretischen Durchbruch. Es handelt sich um eine Abkehr von kausalen Ursache-Wirkungs-Modellen, wie sie vom Behaviorismus (Skinner, Watson) über den Kognitivismus (Bandura, Bruner) bis einschließlich der kulturhistorischen Schule (Vygotsky, Leontjew, Galperin) vorherrschten und in immer weiteren Verfeinerungen auch noch im Konstruktivismus (Maturana, Varela) mitgedacht sind. Was ist gemeint? Die Theorie vom Subjekt besagt, man müsse wissenschaftliche Erklärungen vom Subjekt her denken. Das bedeutet, der Forscher muss sich in das Subjekt hineinversetzen. Nun können wir in Subjektperspektive verstehen (⁴), warum jemand lernt oder nicht lernt. Es ist daher möglich, die Begründungen zu erforschen und es nicht bei bloßen Bedingungen zu belassen, von denen man hofft, man könne Lernverhalten vorhersagen. Sind Begründungen und Bedingungen so verschieden? Ein Beispiel soll hier deutlich machen, worauf es ankommt: Ein Mensch liest vernünftigerweise die Zeitung, weil er etwas über die Welt wissen möchte. Dieser Zusammenhang ist begründungslogisch rekonstruiert und verallgemeinerbar. Er bezieht sich jedoch auf Lebewesen mit Absichten und Plänen. Wenn wir von Pflanzen und Materie sprechen, funktioniert die Grammatik nicht: Ein Apfel fällt vernünftigerweise zu Boden, wenn man ihn fallen lässt? Dieser Satz ist grammatischer Unsinn. Wir sehen, die Natur funktioniert kausal, in Ursache-Wirkungs-Gefügen, ohne Vernunft, aber mit Gesetzmäßigkeiten. Das geistes- oder sozialwissenschaftliche Gefüge lässt sich jedoch besser erklären, wenn wir die Vernunft und das Gefühl mit

(³) Zu der Lernen-Debatte gesellt sich derzeit ein vergleichbarer Paradigmenwechsel in der Qualitätsdebatte, der beispielsweise in dem Beitrag „Qualität beim E-Learning“ von Ulf Ehlers in der *Europäischen Zeitschrift Berufsbildung* Nr. 29 ausgeführt wird. Als Institution vertritt ArtSet in Hannover (artset.de) den subjektwissenschaftlichen Ansatz. Dort wird zur Zeit ein Messinstrument zur Bildungsqualität aus Lernersicht entwickelt (artset-lqw.de)

(⁴) Dem entsprechend heißt ein aktueller lerntheoretischer und organisationstheoretischer Band von Joachim Ludwig: „Lernende verstehen“.



einbeziehen (wir verlieren leider die Gesetzmäßigkeiten).

Diese Verstehensperspektive ist in der Wissenschaftsgeschichte nicht neu. Bekannt wurde sie mit Wilhelm Dilthey, der von Holzkamp im Übrigen als Theoriebezug explizit abgelehnt wird (Holzkamp 1997, S. 260 und S. 350). Den Anschluss stellt derzeit Peter Faulstich her, indem er über die Kontroverse von geisteswissenschaftlichem Verstehen versus naturwissenschaftlichem Erklären hinausgeht: „Bei genauerem Hinsehen ist Hermeneutik bei Wilhelm Dilthey aber ebenfalls (...) keine Interpretationsmethode, sondern grundsätzlich bezogen auf das Konstitutionsproblem der Geisteswissenschaften in Konfrontation mit den in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hegemonial werdenden Naturwissenschaften.“ (Faulstich in Vorb.) Verkürzt heißt das, die Übereinstimmung zwischen Dilthey und Subjektwissenschaft liegt in der Definition der Welt und ihrer Theorie als veränderbar und historisch. Dieser Anschluss kann und wird sicher noch kontrovers diskutiert werden.

Zusammengefasst können wir von der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zwei zentrale Begriffspaare extrahieren: Expansives und defensives Lernen lenken den Blick auf das Handlungsproblem und das Lerninteresse der Lernenden und wenden sich gegen einen Lehr-Lernkurzschluss. Bedingungslogik und Begründungslogik weisen als zweites Begriffspaar auf das Subjekt des Lernens, nämlich die lernenden Menschen mit ihren offenen und heimlichen, bewussten oder unbewussten, skurrilen, abwegigen, edelmütigen oder ehrgeizigen Gründen, Hoffnungen, Befürchtungen und Unverfügbarkeiten.

Kritische Psychologie

Auf subjektwissenschaftlicher Basis sind schon vor dem ersten Hauptwerk, der Grundlegung der Psychologie (Holzkamp 1983), eine ganze Reihe von Arbeiten entstanden. Eine Bibliografie befindet sich auf kritischepsychologie.de, dort wird auch dokumentiert, welche subjektwissenschaftlichen Texte derzeit ins Englische übersetzt werden. Diese erste Generation der subjektwissenschaftlichen Theorie und Praxis hat in vielerlei Auseinandersetzungen erlebt, wie schwer ein Paradigmenwechsel fällt. Das zweite Hauptwerk, Lernen (Holzkamp 1993), hat es leichter. Es wird zwar in der deut-

schen Psychologie weitgehend ignoriert – aber es betrifft das Kerngeschäft der Pädagogik.

Tatsächlich hat das so genannte „Lernen-Buch“ bereits Einzug gehalten in allgemeine pädagogische Lehrbücher (Gudjons 2001, S. 230). Die radikale Kritik an der Schule, die im Lernen-Buch enthalten ist, macht jedoch auch hier manchem die Rezeption schwer. Daher ist es vor allem die Berufs- und Weiterbildung, die die subjektwissenschaftliche Theoriebildung rezipiert, kritisiert und weiterführt. Beispielsweise hat Rolf Arnold (1996) einen Anschluss an seinen Begriff der Ermöglichungsdidaktik versucht und diesen zweifach unterfüttert. Er greift sowohl einen gemäßigten Konstruktivismus als auch die subjektwissenschaftliche Theorie auf und kritisiert mit ihrer Begrifflichkeit den Lehr-Lernkurzschluss. Auch der von Rolf Arnold und Horst Siebert verfasste Band zur konstruktivistischen Erwachsenenbildung (1999, S. 5) rezipiert die subjektwissenschaftliche Lerntheorie, und Siebert (2003, S. 317) hat inzwischen Bezüge zwischen den bisher kontrovers diskutierten Theoriesystemen (Grotluschen 2003, S. 35ff) hergestellt.

Mit einer anderen Begrifflichkeit – Vermittlungsdidaktik – stellt weiterhin Peter Faulstich die Rolle der Lehrenden neu her: sie haben die Aufgabe, zwischen Lerninhalt und Lernenden zu vermitteln, sprich: Gründe für das Lernen zu formulieren (Faulstich, Zeuner 1999, S. 52). Neben der Theoriebildung findet zudem eine Verwendung der subjektwissenschaftlichen Kategoriensysteme in mehreren Forschungsarbeiten zum Thema E-Learning statt (Arnold 2001 und 2003; Grotluschen, 2003). Eine neuere theoretische Diskussion des E-Learning, die durch Gerhard Zimmer vorangetrieben wird, bezieht sich ebenfalls auf subjektwissenschaftliche Paradigmen (Zimmer, 2001).

Einen Überblick sowie eine Einordnung in den größeren Rahmen „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“ nehmen derzeit Christine Zeuner und Peter Faulstich vor. Ihnen gelingen vor allem Anschlüsse an Biografieforschung mit ihrer historisch langen Tradition (Faulstich, Zeuner in Vorbereitung).

Zusammengefasst lässt sich eine zweite Generation erkennen, die aus der Pädagogik, und zwar speziell der Erwachsenenbildung, der Berufsbildung und bezogen auf virtuel-



les Lernen auf die subjektwissenschaftliche Theoriebildung zugreift.

Theorie im Schatten der Berliner Mauer

Ich hatte eingangs angedeutet, dass die Subjektwissenschaft stark in nationalen Bezügen diskutiert wird. Hier spielen spezielle historische Ereignisse eine Rolle, die zwar nur implizit auf die Diskussion wirken, ihr jedoch immer noch anhaften. Um den Ertrag der Begriffsbildung wirklich in eine zweite Generation, etwa im Anschluss an die Züricher Diskussionen, zu transferieren, erscheint es mir sinnvoll, einigen nationalen Ballast abzuwerfen. Immerhin hat sich die Weiterbildungspraxis in Frankreich, Belgien oder Norwegen bereits heute an Lernkonzepte angenähert, die auf Bedeutung, Sinn, *Meaning*, *Sens* und Interesse als wiederkehrendes Moment von erfolgreichem Lernen verweisen. Meines Erachtens ist es an der Zeit, diesen Annäherungen eine Theorie anzubieten, die Lernen vom Subjekt her begreift und die Sache mit dem Sinn im Zusammenhang mit dem Lernerfolg erklärt. Doch zurück zur Historie.

Die kritische Psychologie – wie die Theorierichtung seit 1971 nach einer Instituts-teilung im Fachbereich Psychologie der Freien Universität Berlin heißt – ist in direkter Auseinandersetzung mit Studentenbewegung und Marx-Lektüre, mit Kaltem Krieg und im Angesicht der Berliner Mauer entstanden. In einer durch die DDR umschlossenen geografischen Enklave entwickelt sich eine Arbeitsgruppe. Hier stoßen Frigga und Wolfgang F. Haug hinzu, weiterhin wird mit der „Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ)“ gemeinsam publiziert. Zu den nationalen Diskussionspartnern/innen gehört weiterhin die Redaktion des „Forum Kritische Psychologie“ (1997 sind das mit dem Themenheft „Lernen. Holzkamp-Colloquium“: Ole Dreier, Frigga Haug, Wolfgang Mayers, Morus Markard, Christof Ohm, Ute Osterkamp und Gisela Ulmann).

Die kritische Psychologie muss mit marxistischen Strömungen um die Berechtigung einer gesonderten Subjekttheorie streiten und hat mit empirisch-analytischer Psychologie die Berechtigung einer verstehend-hermeneutischen Forschungsmethode auszuhandeln. Dabei sind viele Abgrenzungen entstanden, die in der heutigen historischen Situation überwindbar scheinen – beson-

ders, wenn man die internationale Ebene mit denkt. In jahrelanger, konstruktiver Diskussion befand sich die Berliner Arbeitsgruppe dabei mit Jean Lave (University of Berkeley) und Ole Dreier (Universität Kopenhagen) sowie mit Charles W. Tolman (University of Victoria, Canada).

Die Öffnung der DDR und der Einbruch des diktatorischen Realsozialismus hat nunmehr in Deutschland die kritische Psychologie latent unter Ideologieverdacht gestellt, wobei vielleicht etwas voreilig das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird. Es ist nunmehr Aufgabe einer zweiten Generation, die tragfähigen Theoriebegriffe von Methodenstreit und Kaltem Krieg zu entblättern, um so einen Extrakt der Subjektwissenschaft und speziell ihrer Lerntheorie zu gewinnen, der die europäische Diskussion bereichern kann.

Aktuelle Erneuerung, Kritik und Anknüpfungen

Anschlüsse, Erneuerungen und Erweiterungen sind immer auch Bestandteil einer Neu-rezeption, die sich kritisch und in zeitgeschichtlichem Bezug mit einer zur Schule gewordenen Theorie befasst. Um der Gefahr der Erstarrung zu entgehen, muss sich das Alte immer der Entdeckung des Neuen stellen, denn sonst wird es zu bloß auswendig zu lernendem Dogma (Dewey, 1989, S. 80, Original 1920). In diesem Sinne sollen einige Anschlüsse und Widerworte aufgenommen werden.

Bereits mit Erscheinen des Lernen-Buches wird die Holzkamp'sche Einbindung der Machtanalyse von Michel Foucault in Frage gestellt. Tatsächlich scheint es problematisch, Foucaults „Überwachen und Strafen“ (1975, dt. 1977) in marxistischer Tradition zu sehen (Holzkamp 1997, S. 273). Hier wäre es zudem angebracht, die darauf folgenden Werke von Michel Foucault bis Mitte der 1980er Jahre mit aufzugreifen. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft scheint immer wieder Gegenstand der Kritik zu sein: Hermann J. Forneck macht auf Basis der Weiterentwicklungen Foucault'scher Theoriebildung (1984), nämlich der *Gouvernementality Studies* (Lemke 2000), deutlich, dass Holzkamp offenbar ein Subjekt voraussetzt, welches zumindest in Teilen unabhängig von Gesellschaft agiert (vgl. Forneck 2004, S. 258). In eine ähnliche Richtung geht auch die Kritik von Frigga Haug, die eine stärkere Einbindung des Subjekt-



begriffs in Kultur, Gemeinschaft und Historie einfordert (Haug 2003, S. 28ff). Eine zweite Kritiklinie von Frigga Haug bezieht sich auf die Abgrenzung der Holzkamp'schen Lerntheorie zum ungewollten, unbewussten Lernen (Holzkamp, 1993, S. 184; Haug, 2003, S. 27). Während Haug im Einklang mit Lave (1997) für eine Erweiterung des Lernbegriffs plädiert, der wiederum Anschlüsse an „informelles Lernen“ und „implizites Wissen“ (Polanyi 1985) bietet, geht mein eigenes Plädoyer in die Gegenrichtung: Ich halte es für wünschenswert, in bester aufklärerischer Tradition den Lernenden ihre (impliziten, informellen) Lernprozesse bewusster zu machen und ihnen auf diesem Weg auch zunehmende Selbstlernkompetenz mit auf den Weg zu geben (Grotlüschen 2003, S. 310ff. und 2004, S. 14ff.).

Insgesamt ist in einer Zeit, in der Individualität zu einer neoliberalen Ideologie verkommen ist, die Betonung des „Subjekts“ durchaus schwierig. Man könnte dem entgegenhalten, dass gerade die kritische Psychologie immer auf die gesellschaftliche Eingebundenheit des Subjekts und die Vermitteltheit von Bedeutungen durch historische Prozesse hingewiesen wurde, bis hin zum Verweis auf die 11. Feuerbach-These, wenn man so weit gehen will. Doch bleibt ein Rest von Unbehagen offenbar quer durch die Theorieschulen bestehen. Eine weitere, wiederum französische Theorie wird von Jürgen Wittenberg herangezogen und auf ihre Anschlüsse und Abgrenzungen zur Subjektwissenschaft befragt: es handelt sich um den auf Pierre Bourdieu (1987) fußenden Habitusbegriff. Setzt man voraus, dass Habitus eine im Wesentlichen unbewusste Angelegenheit ist, der die subjektiven Handlungen stark beeinflusst, dann muss man sich fragen, wie das Subjekt seine eigenen Interessen erkennen will? Kann die Gewohnheit, das Milieu, der Habitus nicht den Blick des Subjekts auch verstellen? Aus dieser Perspektive kann der Lerner sich Illusionen über seine Interessen machen oder schlicht ratlos sein (Wittenberg 2004, S. 266). Hier ist erneut das Verhältnis von Lerner und Gesellschaft angesprochen.

Insgesamt führt die Rezeption und Erneuerung subjektwissenschaftlicher Theorie auch in der zweiten Generation wieder in eine konstruktive Debatte um autonomes (Otto Peters 2004), selbstbestimmtes (Faulstich, Gnahn 2002) oder eben expansives Lernen. Zentral bleibt jedoch der Anspruch, Gesell-

schaft und Individuum in einer wechselseitigen Austauschrelation zu fassen, sodass Lernende beispielsweise beim virtuellen Lernen auf ihre Lerninhalte Einfluss nehmen können und Lehrende auf organisationale und gesellschaftliche Anforderungen, beispielsweise Beschäftigungsfähigkeit, verweisen können.

Klaus Holzkamp wurde am 30. November 1927 geboren und verstarb am 1. November 1995. Er habilitierte 1963, hielt seine Antrittsvorlesung 1963 und wurde 1967 Ordinarius für Psychologie an der Freien Universität Berlin. Zeitgleich begann die Studentenbewegung und mit ihr die Forderung nach einer gesellschaftlich verantwortlichen Wissenschaft. Holzkamp geniert sich nicht, von den Marx lesenden Studierenden zu lernen. Es entsteht ein Projekt, der „Schülerladen Rote Freiheit“: Von Studierenden beantragt und unter wissenschaftlicher Verantwortung von Klaus Holzkamp beginnt der Schülerladen 1969. Mit einer Fernsehsendung 1970 endet die Arbeit. Nach Einschätzung der Mitstreiterin und Wissenschaftlerin Ute Osterkamp macht diese Erfahrung des Scheiterns deutlich, dass „guter Wille“ allein nicht genügt und dass andere theoretische Grundlagen nötig sind. Ein erneuertes, demokratisches und einer humaneren Gesellschaft verpflichtetes Psychologieverständnis führte zur Absage an die traditionelle Psychologie und eröffnete den Weg zur Subjektwissenschaft. Als Hauptwerk erscheint 1983 die Grundlegung der Psychologie, gefolgt von Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. 1993.

Diese lerntheoretische Annäherung nimmt neben den Postulaten der Studentenbewegung poststrukturalistische Theoreme der französischen Soziologie auf (Michel Foucault). Kritische Psychologie manifestiert sich heute als Institut der Freien Universität Berlin, durch eine eigene Gesellschaft – Gesellschaft für subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis (GSFP), ein umfangreiches Online-Archiv mit Bibliografie der Rezeptionen (kritische-psychologie.de), einer Mailingliste (crit-psych@yahoogroups.de) mit mehreren hundert internationalen Mitgliedern sowie der Print-Zeitschrift „Forum Kritische Psychologie / FKP“ im Argument-Verlag. Heutige Weiterentwicklungen verwenden besonders das Theoriewerk „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ von 1993



Bibliografie

Arnold, Rolf. Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Erwachsenenbildungsbegriff. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg. (1996), H. 5, S. 719-730.

Arnold, Patricia. *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien; state of the art und Handreichung.* Unter Mitarb. von Larissa Rogner und Anne Thillosen. Mit Hinweisen für die Entwicklung der telematischen Lernkultur von Gerhard Zimmer. Münster, New York, München u.a. 2001.

Arnold, Rolf; Siebert, Horst. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* 3. Aufl. Hohengehren 1999.

Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a.M. 1982.

Cedefop. *Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger.* Luxemburg 2003.

Dewey, John. *Die Erneuerung der Philosophie.* (Titel der Originalausgabe: *Reconstructions in philosophy*, 1946 & 1920) Hamburg 1989.

Ehlers, Ulf. Qualität beim E-Learning. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 29, Jg. 2003

Faulstich, Peter. Lernen begreifen. In Vorbereitung.

Faulstich, Peter; Gnahn, Dieter; Seidel, Sabine (Hrsg.). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Weinheim, München 2002.

Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.). *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler 2004.

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim und München 1999.

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine. *Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“.* In Vorbereitung.

Forneck, Hermann J. Randgänge des Lernens - Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler 2004. S. 246-255.

Foucault, Michel. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a. M. 1977.

Foucault, Michel. *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3.* Frankfurt a.M. 1984.

Grotlüschen, Anke. *Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung.* Münster u.a. 2003.

Grotlüschen, Anke. Lernen lernen - E-Learning lernen. In: *EWI-Report*, Jg. 2004, H. 28, S. 14-16.

Gudjons, Herbert. *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch.* 7. völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn / Obb. 2001.

Haug, Frigga. *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburg 2003.

Holzcamp, Klaus. *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt a. M., New York 1983.

Holzcamp, Klaus. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt a. M., New York 1993.

Holzcamp, Klaus. *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hamburg, Berlin 1997.

Holzcamp, Klaus. Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema >Lernen<. Zuerst erschienen in Rolf Arnold (Hrsg.) *Lebendiges Lernen.* Hohengehren 1996. Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler 2004. S. 29-38.

Lave, Jean. On Learning. In: *Forum Kritische Psychologie. Lernen.* Holzcamp-Colloquium, Jg. 1997, H. 38, S. 120-135.

Lave, Jean; Wenger, Etienne. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge 1991.

Lemke, Thomas. *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Governmentalität.* Hamburg 1997.

Ludwig, Joachim. *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten.* Bielefeld 2000.

Peters, Otto. *Visions of autonomous learning. Keynote Speaker's Hand Out at the Third EDEN Research Workshop 'Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning'.* Oldenburg 2004.

Polanyi, Michael. *Implizites Wissen.* Frankfurt a.M. 1985.

Siebert, Horst. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* 4. Auflage München/Unterschleißheim 2003.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge 1998.

Wittpoth, Jürgen. Gerahmte Subjektivität - Über einige ungeklärte Voraussetzungen der 'subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens'. Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler 2004. S. 256-262.

Zimmer, Gerhard M. Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. Aus: Arnold, Patricia (Hrsg.): *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung.* Münster, New York, München u.a. 2001. S. 126-146.

Schlagwörter

Learning theory,
expansive learning,
motivation,
subject-scientific approach,
communities of practice,
logical reconstruction of
reasons.



Herausforderungen an Lehrkräfte im Prozess der Berufsbildungsreform – eine Perspektive für lebenslanges Lernen



Bernhard Buck

Mitarbeiter der
Europäischen
Stiftung für
Berufsbildung, Turin

Einführung

Die Industriestaaten entwickeln sich zunehmend von industriegestützten zu wissensbasierten Volkswirtschaften, in denen sich die Art der Erwerbstätigkeit verändert und Arbeitsplätze in der Industrieproduktion wissens- und informationsbasierten Beschäftigungen weichen. Dieser Wandel bringt es mit sich, dass sich auch der geforderte Typus des Wissens verändert: spezifisches Wissen zur Unterstützung von Handlungsfähigkeit gewinnen gegenüber dem klassischen, vornehmlich wissenschaftsorientierten Wissen immer mehr an Bedeutung. Aus diesem Grunde befasst sich nicht nur die EU mit der Notwendigkeit, verstärkt in die allgemeine und berufliche Bildung zu investieren, sondern auch einzelne Staaten und länderübergreifende Organisationen, wie OECD, Weltbank und Unesco sehen Handlungsbedarf. Insbesondere zwei Berichte unterstreichen diese Entwicklung. In ihrem Memorandum über lebenslanges Lernen machte die EU allen Mitgliedstaaten die langfristige Bedeutung von allgemeiner und beruflicher Bildung als Humanressource zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas in der Welt deutlich. Doch erst die OECD-Studie „Programme for international student assessment“ (PISA) veranlasste die Politik, sich intensiv mit dem Thema Bildung auseinanderzusetzen. Dem durch die PISA-Studie ausgelösten Schock, der vor allem die OECD-Staaten mit relativ schlechten Ergebnissen erschütterte, folgte eine Vielzahl von Reformvorschlägen. Die meisten dieser Vorschläge gingen jedoch nicht weit genug, weil sie den Paradigmenwechsel unbeachtet ließen, der bereits in den Ländern eingesetzt hatte,

die in der PISA-Studie gute Noten erhielten (wie Kanada und Neuseeland), und der dort zu ersten positiven Ergebnisse geführt hatte. Dieser Paradigmenwechsel lässt sich in dem Begriff „lebenslanges Lernen“ zusammenfassen. Insofern erschien das Memorandum der EU gerade zum richtigen Zeitpunkt.

Die Erforschung der Auswirkungen des lebenslangen Lernens auf die Berufsbildungsreform steht zwar erst am Anfang, doch scheint sich gegenwärtig ein Durchbruch in Bezug auf die Vorstellungen vom permanenten Lernen unter sich wandelnden Bedingungen zu vollziehen. Auf der einen Seite wirken sozioökonomische Kräfte, die die Länder zu Investitionen in die Infrastruktur für allgemeine und berufliche Bildung zwingen, um im zunehmenden internationalen Wettbewerb Schritt halten zu können, und die von den Individuen verlangen, sich mehr und häufiger neue Wissensbereiche zur Anpassung an neue Aufgaben zu erschließen, um ihr Einkommen zu sichern. Auf der anderen Seite eröffnen sich mit der Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft Chancen zur persönlichen Entfaltung, die es dem Individuum ermöglichen, aktiv an dem Veränderungsprozess teilzunehmen und Neuerungen im Wirtschafts- und Arbeitsleben mitzugestalten.

Die Rolle der Lehrkräfte in diesem Veränderungsprozess wird als entscheidend angesehen. Deshalb werden sich sowohl einzelne Länder als auch internationale Organisationen mehr und mehr der Notwendigkeit bewusst, Wahrnehmung und Profil des Lehrberufs in zweierlei Hinsicht zu

Der vorliegende Beitrag behandelt wesentliche Herausforderungen, deren Bewältigung Lehrkräften (und beteiligten Einrichtungen) eine bedeutende Rolle innerhalb einer am lebenslangen Lernen orientierten Berufsbildungsreform sichert. Der Autor stützt sich in seinem Beitrag auf seine Erfahrungen in Partnerländern der EU; von den beschriebenen Herausforderungen können jedoch ebenso Mitgliedsstaaten betroffen sein. Im Beitrag werden die Schwierigkeiten der Berufsbildung aufgezeigt, lebenslanges Lernen als Leitmotiv zu integrieren. Der Autor geht ferner auf die bruchstückhaften Ansätze der Lehrerbildung im Hinblick auf neue Aufgaben ein, die nicht mehr allein auf den Unterricht beschränkt sind, sondern auch Aktivitäten der Schulentwicklung und der Zusammenarbeit mit regionalen Akteuren und Interessengruppen beinhalten. Ferner erörtert der Autor Neuerungen, denen sich Berufsbildungseinrichtungen im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen stellen müssen. Abschließend wird die komplexe Wechselbeziehung zwischen Politik und Praxis der Berufsbildungsreform diskutiert.



verändern ⁽¹⁾: Die Aufgaben von Lehrern sind komplexer geworden und erfordern ein größeres Selbstvertrauen, die Fähigkeit zum Dialog und kreative Fähigkeiten. Die Lehrertätigkeit ist nicht mehr auf den Unterricht beschränkt, sondern umfasst zusätzlich Aktivitäten der Schulentwicklung und Zusammenarbeit mit regionalen Akteuren und Interessengruppen.

Die neuen Rollen und Aufgaben machen es erforderlich, dass Lehrkräfte ihre Fähigkeiten entsprechend anpassen. Allerdings eignet sich der Charakter der Veränderungen nicht für eine einmalige Anpassungsaktion. Lehrkräfte werden mit der Notwendigkeit konfrontiert, während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn zu lernen, wobei jedoch nicht immer und nicht ausschließlich formales Lernen im Vordergrund steht. Zudem ist es nicht in jedem Fall angebracht, die Entscheidung über den Lerngegenstand ausschließlich anderen zu überlassen. Es genügt nicht mehr, dass Schulleiter ihre Lehrkräfte zu externen Lehrgängen schicken. Die Lehrkräfte müssen selbstinitiativ und so zu Experten ihrer eigenen Bildungsbiografie werden. Sie müssen lernen zu lernen.

Die neue Perspektive

Für jedes Bildungssystem lautet die zentrale Aussage lebenslangen Lernens, dass der Lernende als Individuum im Mittelpunkt steht und als solches ernst genommen werden muss. Bislang wirkt Berufsbildung vornehmlich darauf hin, die Individualität des Einzelnen zu „vergessen“ und berechenbares und zuverlässiges Funktionieren innerhalb eines oftmals hierarchischen Kontextes auszubilden. Deshalb ist es in der Berufsbildung so schwierig, lebenslanges Lernen als Leitmotiv zu integrieren. Seit einiger Zeit gibt es jedoch Versuche, ein neues Konzept für die Berufsbildung zu entwickeln, bei dem der Lernende eher als „entrepreneur“ gesehen wird, als jemand, der seine Vorstellungen eigenständig verfolgt und bestrebt ist, sie erfolgreich umzusetzen. Im Gegensatz zum herkömmlichen Konzept der Berufsbildung baut das Konzept des lebenslangen Lernens auf dem individuellen Potenzial des Lernenden auf. Die Freisetzung dieses Potenzials mit dem Ziel, den Lernenden zu befähigen, seine Ideen zu verwirklichen, ist das zentrale Anliegen des lebenslangen Lernens. Wenn der Lernende kreativ und eigeninitiativ handelt, führt er nicht nur Anweisungen des Lehrers oder Ausbilders aus. Im

Mittelpunkt stehen seine eigenen Ziele oder die der Lerngruppe, die er versucht, in die Praxis umzusetzen. Der Lernende muss in der Lage sein, die Folgen seiner eigenen Handlungen zu beurteilen und im Falle von Meinungsverschiedenheiten seinen Standpunkt mit Überzeugung zu vertreten und gegebenenfalls zu berichtigen. Lebenslanges Lernen kann nur unter Bedingungen verwirklicht werden, die ein hohes Maß an Freiheit und eine Vielzahl von Kontexten und Situationen bieten. Es geht nicht mehr einfach darum, eine bestimmte Rolle zu spielen oder eine vorgegebene Aufgabe auszuführen, sondern vielmehr darum, die eigene Aktivität in einem Umfeld neuer Herausforderungen zu planen.

Aus diesem Grund gehört selbstorganisiertes Projektlernen (Entwicklung von Ideen, Ausarbeitung, Planung, Umsetzung und Evaluation) zu den wichtigen didaktischen Grundsätzen. Es bedeutet, dass Lernende sich mit Ideen und Problemen auseinandersetzen, die sie unmittelbar interessieren. Die Lernenden setzen sich mit einer Idee oder einem Problem auseinander, die/das von unmittelbarem Interesse und von unmittelbarer Bedeutung für sie ist. Diese Art des Lernens stellt einen Bruch mit der herkömmlichen, an Fächern oder Fachgebieten orientierten Vorgehensweise dar, da immer ein größerer und wichtigerer Bereich der Realität abgebildet wird. Auf diese Weise können Lernende ihre Erkenntnisse verallgemeinern und in neuen Zusammenhängen nutzbar machen.

Projektorientierung ist nicht nur abgestellt auf schulisches Lernen. Jedes Mitglied einer Organisation durchläuft Lernprozesse, die für die Beschäftigung mit Organisationsentwicklung und persönlicher Entwicklung von entscheidender Bedeutung sind.

Anmerkung zum Kompetenzbegriff

Im Zusammenhang mit der Neuausrichtung der Berufsbildung gewinnt auch in Partnerländern der EU der Begriff der Kompetenz an Bedeutung. Die Lernenden müssen innerhalb ihres Umfelds Fähigkeiten entwickeln und Gelegenheiten erhalten, ihre eigene Entwicklung aktiv zu steuern. Kompetenz meint die individuelle Fähigkeit, in unsicheren und komplexen Situationen innerhalb eines vorgegebenen Kontextes agieren zu können. Sie drückt sich im Vollzug beruflicher Praxis aus. Die Praxis benötigt Rahmenbedingungen, in

⁽¹⁾ Der Begriff „Lehrkräfte“ in der Berufsbildung meint in diesem Beitrag im Wesentlichen alle Personen (Lehrer, Lehrerausbilder, Ausbilder im Unternehmen, praktische Ausbilder, Assistenzlehrer, Förderer, Supervisoren), deren Aufgabe es ist, innerhalb des Lernprozesses anzuleiten, zu betreuen, zu unterrichten, auszubilden oder zu kontrollieren. Lehrerbildung in der Berufsbildung wird verstanden als Prozess lebenslangen Lernens, der im formalen, nicht-formalen oder informellen Modus ablaufen kann. Lehrerbildung umfasst die Ausbildung, Umschulung, Anpassungsfortbildung und berufsbegleitende Weiterbildung von Lehrern in öffentlichen und privaten Einrichtungen. Sie bezieht sich auf alle Gebiete, die den Lernprozess des Einzelnen beeinflussen, und betrifft zum Beispiel fächerspezifisches Wissen, Unterrichts- und Lernmethoden, pädagogische/psychologische/organisatorische Ansätze, Theorien und praktische Verfahren.



denen berufliches Handeln gestaltet werden kann. Unter den Bedingungen einer selbstständigen Erwerbstätigkeit sind die Rahmenbedingungen in der Regel durch die Organisation eines Unternehmens oder einer öffentlichen Einrichtung vorgegeben. Deshalb übernimmt nicht nur der Lernende, sondern auch das Unternehmen/die öffentliche Institution eine Verantwortung für die Entwicklung der individuellen Kompetenz und spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Professionalität und beim Aufbau berufsbezogener Identitäten.

Der Kompetenzbegriff darf nicht auf die einengende Vorstellung von Einzelkompetenzen reduziert werden, die in klar umrissenen und immer wiederkehrenden Situationen abrufbar sind. Kompetenzen würden so missverstanden als Mikroeinheiten isolierter Fertigkeiten und die individuelle Professionalität auf ein Bündel häufig tayloristischer Merkmale reduziert (Homs, 1997).

Praxisorientierte Lehrerbildung

Bei der Betrachtung der Laufbahnen und Positionen herkömmlich ausgebildeter Berufsschullehrer stellt sich der Eindruck ein, dass Berufsschullehrer ständig „zwischen den Stühlen sitzen“. Sie absolvieren Schule und Hochschule, praktisch ohne mit dem Berufsbildungssystem in Berührung zu kommen, in dem sie tätig werden sollen. Wenn sie dann später ihr Lehramt an Berufsschulen ausüben, unterrichten sie Schüler, deren künftige Arbeitsbedingungen (Organisationsformen und Arbeitsverfahren in Unternehmen) ihnen fremd sind. Diese Situation ist untragbar.

In der Regel bietet die Ausbildung von Berufsschullehrern (falls vorhanden) ein eher bruchstückhaftes und der Lehrpraxis nicht gerecht werdendes Bild. Der jahrelangen Aneignung von Fachwissen beim Studium von Fächern wie Maschinenbau, Elektrotechnik oder Betriebswirtschaft steht die geringe Aufmerksamkeit gegenüber, die der zentralen Tätigkeit von Lehrern, namentlich dem Unterricht, gewidmet wird. Schlüsselaspekte, wie Gruppen- und Projektunterricht, Schülerbewertung, Lernentwicklungsberichte, Analyse des Lehrerverhaltens bei der täglichen Arbeit, sind von keiner Institution in den Lehrplan aufgenommen worden. Die Ausbildung qualifiziert Lehrer nicht zu Experten für Unterricht und Lernprozesse. Der Inhalt der Lehrerbildung und die tatsächli-

chen Anforderungen des Unterrichts an Berufsschulen stehen in krassem Widerspruch zueinander. Es gibt keine angemessenen Vorkehrungen zur Verbindung von spezialisiertem Fachwissen und praktischer Lehrtätigkeit, die die intensive Förderung von praktischer Ausbildung an Berufsbildungseinrichtungen vorsehen und eine Kooperation zwischen der Universität und berufsbildender Einrichtung ermöglichen. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Lehrerbildung jeweils den Fakultäten zugeordnet ist, die traditionell das spezialisierte Fachwissen vermitteln, und Lehrerbildung daher auf mehrere Fachbereiche verteilt ist. Ein weiterer Grund ist in der Tatsache zu sehen, dass die Universitätsdozenten, die künftige Berufsschullehrer unterrichten, in der Regel weder selbst jemals als Berufsschullehrer gearbeitet haben noch in irgendeiner Form mit den Berufen in Berührung gekommen sind, auf die sich Berufsschüler vorbereiten. Deshalb erfordert eine an modernen Standards ausgerichtete Ausbildung von Berufsschullehrern neue Schwerpunkte. Erforderlich sind u. a. eine Neuorganisation der Lehrerbildung, sowie ein neues Rollenverständnis von Universitätsdozenten, die angehende Lehrer unterrichten. Dabei sollte die Betonung auf den Kompetenzen liegen, die die Qualität von Berufsschulen, ihrer Lehrer und Leiter in wirksamer Weise verbessern (Jansen, 2002).

Beim lebenslangen Lernen ist die Universität/Hochschule nur eine Lernstätte von vielen, die in der Bildungsbiografie eines Berufsschullehrers auftauchen kann. Universitäten und Hochschulen sollten sich daher um die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses bemühen, zu dem auch die Erkenntnis gehört, dass

□ Lehrerbildung nicht mehr für das gesamte Berufsleben ausreicht, sondern lediglich als Einstieg in eine mehrstufige Weiterbildung dient. Auf diese Weise wird ein Großteil des auf angehenden Lehrern lastenden Lerndrucks genommen, denn es gibt Weiterbildungseinrichtungen, die für die Vermittlung bestimmter Inhalte besser geeignet sind;

□ angehende Lehrer nicht in der Lage sein werden, die erforderliche Kompetenz allein durch die an Universitäten/Hochschulen gebotene Darbietung von Lerninhalten und Unterrichtsmethoden zu erwerben. Denn einerseits stellen Studierende zunehmend An-



sprüche an die Weiterentwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten. Andererseits fordern Berufsbildungseinrichtungen, die sich zu lernenden Organisationen entwickeln und sich der Arbeitswelt stellen, entsprechend kompetente Lehrer. Je höher diese Anforderungen sind, desto deutlicher wird die Unzulänglichkeit traditioneller Lehrerausbildung.

Als eine erste Schlussfolgerung kann festgestellt werden, dass bei der Ausbildung angehender Berufsschullehrer eine sehr viel engere Beziehung zur konkreten Arbeitswelt hergestellt werden sollte, und zwar sowohl zum Einsatzbereich der Lehrer selbst als auch zu den künftigen Tätigkeitsfeldern ihrer Schüler. Am Anfang der Ausbildung sollten daher Praktika stehen, die einen Einblick in die in Berufsschulen und in der Arbeitswelt herrschenden Bedingungen vermitteln. Zweitens sollte der Lehrplan angehender Lehrer präziser auf die Probleme, Verfahren und Aussichten einer effektiven Berufsschule ausgerichtet werden. Damit würde auch ein erster und wichtiger Beitrag zur Überwindung der unnötigen Zweiteilung in Theorie und Praxis an Berufsschulen geleistet. Für das lebenslange Lernen ist das allgemein anerkannte und nach wie vor angewandte Modell (demzufolge dieser Lehrer das theoretische Wissen vermittelt, jener Ausbilder die Praxis einübt und es dem Schüler überlassen bleibt, die Verbindung zwischen beidem herzustellen) weder zeitgemäß noch zukunftsorientiert.

Um Praxisorientierung in der Lehrerausbildung zu verankern, ist es sinnvoll, ein zweiteiliges Programm einzuführen. Dieses Programm sieht vor, in den Berufsbildungseinrichtungen erfahrene Lehrkräfte mit entsprechenden persönlichen Eignungen zu Mentoren auszubilden. Jedem Mentor werden für einige Monate ein bis drei angehende Lehrkräfte zugeteilt. Das Hauptziel dieser Maßnahme ist die Entwicklung von Unterrichtsfähigkeiten. Jeder angehende Lehrer legt für sich ganz persönliche Lernziele fest, die er bei der anschließenden Implementation konsequent verfolgen muss. Die Überprüfung der Umsetzung der Ziele ist nicht allein Aufgabe des Mentors; die angehenden Lehrer wachen ebenfalls über ihre eigenen Fortschritte.

Der zweite Programmteil besteht in der Gründung von Partnerschaften zwischen der Universität/Hochschule und Unternehmen in der Region mit dem Ziel, jedem angehen-

den Lehrer die Möglichkeit zu bieten, ein mehrmonatiges Praktikum in einem Unternehmen zu absolvieren. Eine solche Partnerschaft kommt nicht nur dem Studierenden zugute, der auf diese Weise ein in der Praxis gewonnenes Verständnis von Unternehmensorganisation erlangt, sondern auch dem Unternehmen, das sich das von dem Studierenden erworbene pädagogische Wissen für die Optimierung seiner eigenen Berufsbildungsaufgaben zunutze machen kann.

Eigenverantwortung der berufsbildenden Einrichtung

Die Fähigkeit des Berufsbildungssystems, eine entscheidende Rolle im Prozess des lebenslangen Lernens des Individuums zu spielen, hängt davon ab, ob sich die Berufsbildungseinrichtungen auf Veränderungen einstellen, ob sie eine zentrale Rolle in ihrer Region einnehmen und als dynamische Organisationen einem breiten Interessenspektrum und einem großen Kundenkreis dienen können. Entscheidend ist dabei zunächst die Frage, ob die Lehrkräfte bereit und in der Lage sind, komplexe Reformen in ihre tägliche Arbeit zu integrieren. Eine wesentliche Herausforderung für die Reform des Berufsbildungssystems ist deshalb, einen Ansatz zu wählen, bei dem sich die Reform des Berufsbildungssystems und die Entwicklung der Humanressourcen von Lehrern wechselseitig ergänzen. Die politischen Entscheidungsträger müssen sicherstellen, dass die in Lehrer getätigten Investitionen ausreichend hoch sind und in einem angemessenen Verhältnis zu den an die Lehrer gestellten Anforderungen stehen. Nicht nur die Qualifikationen von Lehrern müssen angemessen sein, es ist auch dafür Sorge zu tragen, dass ihre Vergütungen und ihre Arbeitsbedingungen hinreichend attraktiv sind, damit Lehrer für eine erfolgreiche Implementation des Reformprozesses motiviert werden können.

Als zweite Voraussetzung für eine am Paradigma des lebenslangen Lernens ausgerichtete Reform der Berufsbildung muss gelten, dass die politischen Entscheidungsträger den berufsbildenden Einrichtungen ein höheres Maß an Eigenverantwortung und Selbstorganisation übertragen. Dies kann langfristig nur erfolgreich sein, wenn die Hauptzuständigkeit für Details der Berufsbildungsprozesse nicht zentral geregelt, sondern mehr und mehr an die direkt betroffenen Berufsbildungseinrichtungen, ihre Leiter, ihr Lehr-



personal und die Lernenden übertragen wird. Diese müssen sich vom Prinzip der „Übernahme von Verantwortung“ leiten lassen, um so, ohne komplizierte Verwaltungsverfahren beachten zu müssen, möglichst zügig und effektiv auftretenden Problemen und Herausforderungen begegnen zu können. Die Zentralverwaltung muss sich deshalb von der derzeitigen Praxis lösen, Bildungsgänge im Voraus exakt zu planen und die Finanzierung der Berufsbildungseinrichtungen bis ins kleinste Detail zu organisieren. Stattdessen sollte sie sich, was den Lehrplan anbelangt, darauf beschränken, Rahmenbedingungen zu setzen und die Finanzmittel als Pauschale nach einem zuvor festgelegten Schlüssel bereitzustellen. Der Aufbau des Lehrplans und die Verwendung der Mittel sollten überwiegend den Einrichtungen selbst überlassen bleiben. Diese werden ihrerseits die größere Selbstständigkeit in ihren internen wie auch externen Beziehungen sinnvoll nutzen müssen.

Unabhängigkeit in den externen Beziehungen

Die Entwicklung externer Beziehungen von Berufsbildungseinrichtungen wird die traditionelle Trennung der Funktionen von Schule und Arbeitswelt infrage stellen. Gegenwärtig entstehen in den Mitgliedsstaaten der EU in wachsendem Maße Modelle, die nicht nur die Lernpartnerschaft zwischen Berufsbildungseinrichtung und Unternehmen auf bilateraler Basis betonen, sondern auf die Förderung einer Unternehmenskultur in der Region abzielen, wobei Berufsbildungseinrichtungen und Universitäten, Zentren für kleine und mittlere Unternehmen (KMU), Arbeitsvermittlungen, Industrie- und Handelskammern usw. zu einem funktionierenden Netz verknüpft werden.

Um diesen Ansatz in die Berufsbildung der EU-Partnerländer zu integrieren, müssten berufsbildende Einrichtungen ihre frühere Funktion als reine Ausbildungsstätten aufgeben und sich zu „regionalen Kompetenzzentren“ entwickeln, die verschiedene Typen von Lernenden in allen Phasen ihres Arbeitslebens begleiten ⁽²⁾. Neben der verbindlich vorgeschriebenen berufsbezogenen Ausbildung Jugendlicher besäßen diese Zentren einen Anteil am Markt für private Anbieter. Sie würden Einzelpersonen und Unternehmen Beratung, Entwicklung sowie berufliche Fort- und Weiterbildung zur Verfügung stellen. Die Zentren wären eine Hy-

bridform zwischen öffentlichen und privaten Anbietern, zwischen formalem und nicht-formalem Lernen, zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung; Angebote würden sich auf Individuen genauso beziehen wie auf KMU und andere Unternehmen, sie würden somit sowohl Arbeitnehmer als auch Arbeitgeber betreffen.

Der optimale Weg, diese Vorstellungen zu verwirklichen, wäre für diese Zentren, sich in gemeinsamen Projekten mit Einrichtungen zu engagieren, die über ein umfassendes Spezialwissen verfügen (Universitäten und Forschungseinrichtungen), sich ein detailliertes praktisches Erfahrungswissen über *Entrepreneurship* erarbeitet haben (Agenturen zur Gründung und Förderung von Kleinunternehmen), mit deren Hilfe sie schließlich selbst innovativ tätig werden könnten. Eine solche Innovationsstrategie würde zwangsläufig eine interne Lehrerweiterbildung enthalten, da sich die Lehrkräfte ständig den sich wandelnden Anforderungen ihrer Kunden anpassen müssten. Gleichzeitig würden diese Aktivitäten Spillover-Effekte auf die berufliche Ausbildung haben.

Leitung und Change-Agent-Teams

Die herkömmlichen bürokratischen und hierarchischen Organisationsstrukturen der Berufsbildungseinrichtungen sind in Bezug auf die beschriebenen Innovationsvoraussetzungen kontraproduktiv. Ein möglicher Weg, Veränderungen durchzusetzen, ist der vorsichtige Abbau dieser Strukturen und die gleichzeitige Neuorientierung des gesamten Personals. Mit den Veränderungen ist das Ziel verbunden, der Schulleitung einen größeren Ermessensspielraum für selbstständige Entscheidungen einzuräumen, sowie den Lehrkräften mehr Eigenverantwortung, Teamarbeit und Kontakt mit der Öffentlichkeit zuzubilligen.

Derartige Veränderungen würden zwangsläufig neue Rahmenbedingungen für die Leitungsfunktion schaffen. Nach den herkömmlichen Vorstellungen meint Leitung in erster Linie Kontrolle. Die Hauptaufgabe des Schulleiters ist die eines Verwalters für Personal, Finanzen, Haushalt, Recht und Öffentlichkeitsarbeit; zudem ist er verantwortlich für die Zeitplanung, Berichterstattung und Pflege der Beziehungen zu Behörden; schließlich obliegt ihm die Moderation von kritischen Situationen und Konflikten in-

⁽²⁾ siehe hierzu das neue Berufsbildungsgesetz der Niederlande, in dem ausdrücklich von „regionalen Trainingszentren“ die Rede ist, wie auch die Bemühungen des Bildungsministers des deutschen Bundeslandes Schleswig-Holstein um die Gründung von Kompetenzzentren.



nerhalb der Berufsbildungseinrichtung. In einigen Fällen sehen sich Schulleiter darüber hinaus als oberste Instanz in Bezug auf den Unterricht, und sie nutzen ihre Stellung, um direkt Einfluss auf den Unterricht und die Lehr- und Lernprozesse zu nehmen.

Natürlich übt der Leiter auch in modernen Berufsbildungseinrichtungen entsprechende Managementfunktionen aus. Aber es gibt doch wichtige Unterschiede: der Aufgabenbereich des Leiters bezieht sich stärker auf die Gesamtleistung der Einrichtung; hinsichtlich seines Amtes besteht die Möglichkeit, ihn im Falle von Unfähigkeit zu entlassen, weshalb Verträge nicht mehr unbefristet, sondern zunächst auf fünf bis sieben Jahre begrenzt abgeschlossen werden. Nach Ablauf dieses Zeitraums kann der Vertrag verlängert werden. Im Gegenzug erhält der Leiter mehr Verantwortung und mehr Rechte. Ihm obliegt die Verantwortung für den Gesamthaushalt der Schule, er nimmt Einfluss auf Neueinstellungen und entscheidet über Beförderungen und Prämien als Belohnung für außergewöhnliche Leistungen einzelner Lehrer. Außerdem kann er ungeeignete Lehrer entlassen, sofern ein entsprechendes transparentes Verfahren angewandt wird (Rolff, 2002a).

Jedes Leitungskonzept hat eine Vorgeschichte und ist von einem organisatorischen Umfeld und weiter gefassten sozialen Zielen, Anforderungen, Normen, Vorstellungen und Erwartungen geprägt. Eine auf Kontrolle basierende Leitung entsteht innerhalb einer angebotsorientierten Schulorganisation. Der Leiter erfüllt die Vorgaben des Staates, anstatt sich an den individuellen Bedürfnissen seiner Kunden und der gesellschaftlichen Akteure und Interessengruppen zu orientieren. Dementsprechend entledigt sich die angebotsorientierte Organisation ihrer Aufgaben nach den Grundsätzen von Routine und Standardisierung, was der Berufsbildungseinrichtung Sicherheit verleiht.

Aber weder der Stil noch die Art des beschriebenen Leitungskonzepts wird den neuen Bedingungen einer nachfrageorientierten Schulorganisation gerecht. Nicht Kontrolle, sondern ein kooperativer Führungsstil ist gefordert. Es muss sichergestellt werden, dass das Schulpersonal die Gründe für Veränderungen versteht. Deshalb muss ihr Engagement für die Entwicklung, Erprobung und Verbesserung neuer Verfahren gefördert werden. Dies bedeutet, dass Leiter ihr stra-

tegisches Vermögen erweitern und ihr Augenmerk verstärkt auf die organisatorischen Rückwirkungen des Wandels richten müssen, um auf diese Weise die Kapazität für Veränderungen innerhalb ihrer Einrichtungen zu mobilisieren. Diese Art der Leitung wird im Englischen als transformational leadership charakterisiert. Sie ist besonders geeignet, den Einfluss hervorzuheben, den Organisationsstruktur und -kultur auf die Bereitschaft von Menschen haben, in ihrer Arbeit das Risiko von Veränderungen auf sich zu nehmen. (Leithwood et al., 2002).

In kürzlich durchgeführten Projekten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung wurde eine neue Strategie angewandt, die darauf abzielt, durch ein so genanntes Change-Agent-Team (bestehend aus ausgewählten Lehrern der Berufsbildungseinrichtung) die Sozialkultur innerhalb der Einrichtung zu fördern. Eine wichtige Aufgabe dieses Teams besteht darin, auf die Bedeutung sozialer Ressourcen aufmerksam zu machen und ein Klima zu schaffen, das Führungskräfte und Mitarbeiter zu kreativem und selbstinitiativem Handeln ermutigt. Hierbei ist die Arbeit der Lehrkräfte nicht mehr ausschließlich auf ihre Fächer und ihre Klassen beschränkt, sondern sie arbeiten eng mit ihren Kollegen und den Unternehmen in der Region zusammen. Sie bemühen sich gemeinsam um eine kontinuierliche Bewertung (Analyse und Interpretation) der regionalen Arbeitsmarktrelevanz ihrer Inhalte und deren entsprechende Verbesserung. Sie kooperieren mit den beteiligten Unternehmen, besuchen den Unterricht ihrer Kollegen, tauschen in systematischer Weise ihre Arbeitsplanungen aus und geben Rückmeldungen zu ihrer Arbeit, legen Halbjahresziele fest, erarbeiten Indikatoren für erfolgreiche Ausbildung usw. Auf diese Weise machen sie ihre Tätigkeit für jedermann transparent.

Lernende Organisation

Im Beitrag wurde darauf hingewiesen, dass das Paradigma des lebenslangen Lernens die externen wie die internen Beziehungen von Berufsbildungseinrichtungen in Frage stellt. In Bezug auf die externen Beziehungen ist die berufsbildende Einrichtung gezwungen, ihre alte Organisationsform zu lockern, um so einen größeren Kundenkreis mit breitem Interessenspektrum bedienen zu können. Intern muss sie sich neu organisieren und sicherstellen, dass Veränderungen als normaler Vorgang und nicht als außerge-



wöhnliches Ereignis verstanden werden: Veränderungen, die beständig und in erheblichem Umfang erneutes – individuelles und gemeinsames – Lernen erfordern, vom Leiter, den Lehrkräften und dem Verwaltungspersonal. All das macht deutlich, wie wichtig es ist, die Berufsbildungseinrichtung zu einer „lernenden Organisation“ umzustrukturieren. Die sich selbst organisierende Berufsbildungseinrichtung definiert sich als ein von allen Mitarbeitern getragenes Projekt; Ziel des Projekts ist es, die organisatorischen Bedingungen festzulegen, die es ermöglichen, die Ideen erzeugenden und Problem lösenden Kapazitäten jedes Mitarbeiters bestmöglich einzubringen. Die Aussagen über die Selbstorganisation von Lernenden lassen sich sinnvoll auf die Berufsbildungseinrichtung als lernende Organisation übertragen. Die Selbstorganisation einer Berufsbildungseinrichtung läuft auf ein Projekt hinaus, das alle Mitarbeiter zusammenführt, um sich auf die organisatorischen Bedingungen zu einigen, die es ihnen ermöglichen, von den Fähigkeiten jedes Mitarbeiters in Bezug auf die Entwicklung von Ideen und die Lösung von Problemen zu profitieren.

Zu beachten ist allerdings, dass sich der Begriff „lernende Organisation“ aus zwei Wörtern zusammensetzt, die auf den ersten Blick nicht gut zueinander zu passen scheinen. Durch die Verbindung verändern sie ihre herkömmliche Bedeutung. Der Begriffsbestandteil „lernend“ beschränkt sich nicht länger auf den mit ihm meist verbundenen Aspekt des Formalen, sondern bezieht alle anderen Bereiche des Lernens mit ein: nicht-formales und informelles Lernen, passives Wissen und Alltagswissen, Einstellungen und Erfahrungen. Es ergibt sich ein zwangsläufig unordentlicher und verlangsamter Prozess, bei dem Unterschiede, Konflikte, Empfindungen usw. reflektiert werden müssen, um zu einem neuen Verständnis zu gelangen und das eigene Repertoire an praktischen Verfahren weiter zu entwickeln. Dies wird jedoch nur geschehen, wenn es der Leitung und dem Change-Agent-Team zusammen mit allen Mitarbeitern gelingt, eine Struktur zu schaffen, in der eine Kultur der effektiven Zusammenarbeit gedeihen kann, in der eine Atmosphäre herrscht, in der die Lehrer bereitwillig persönliche Vorstellungen austauschen, in der Experimente nicht nur toleriert, sondern gefördert werden, und in der der Umgang mit Fehlern in personaler Beziehung produktiv eingebettet bleibt.

Im Hinblick auf eine Institution wie die Berufsbildungseinrichtung ist der Begriff „Organisation“ – nach der Organisationstheorie – „überdeterminiert“. Auf der einen Seite stehen unklare und umstrittene Ziele, auf der anderen Seite ungenaue Techniken oder Verfahren für die Verwirklichung der Ziele. Die Mitglieder der Organisation müssen bei der Festlegung ihrer Ziele und Verfahren zahlreiche legitime Akteure berücksichtigen. Für die Berufsbildungseinrichtung sind dies unter anderem Sozialpartner und sonstige Angehörige der regionalen Arbeitswelt, politische Institutionen und Bildungsbehörden, Universitäten, Interessengruppen und nicht zuletzt Lernende und Lehrkräfte. Die Beteiligten müssen ihr Vorgehen untereinander aushandeln und Vereinbarungen über bevorstehende Veränderungen treffen. Dies ist ein in hohem Maße politischer und interpretativer Prozess.

Evaluation

Um ihr Handeln und ihre Leistungen kontinuierlich zu verbessern, benötigen Berufsbildungseinrichtungen ein empirisch anwendbares Rückmeldesystem, dessen Ergebnisse als Basis ihrer weiteren Entwicklung dienen kann. Aus der Perspektive lebenslangen Lernens ist es wichtig, dass eine solche Evaluation die Eigenentwicklung der Berufsbildungseinrichtung fördert und die Betroffenen ermutigt, eine ihrem Selbstverständnis entsprechende offene und effektive Evaluation durchzuführen.

Evaluationssysteme sollten dazu dienen, die interne Organisation wie auch die Beziehung zum externen Umfeld der Berufsbildungseinrichtung zu verbessern, das heißt, die lokalen und regionalen Bedürfnisse potenzieller Partner besser zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollte sichergestellt werden, dass das Evaluationssystem nicht nur auf diejenigen eingeht, die direkt mit der Berufsbildungseinrichtung zu tun haben, sondern dass auch die Ansichten derjenigen einbezogen werden, die die Einrichtung beruflich unterstützen und gegenüber denen sie rechenschaftspflichtig ist. Die Berufsbildungseinrichtung, die Sozialpartner, die Lehrerbildungsstätte und die zuständige Aufsichtsbehörde sollten deshalb bei der Evaluation zusammenarbeiten.

Evaluation ist eine Komponente des Qualitätszyklus der Leitung, der, wenn er erfolgreich eingesetzt wird, die Bewegung einer



Aufwärtsspirale nachzeichnet. Planung, Implementation, Evaluation, Reflexion und korrektive Maßnahmen wechseln sich ab, lassen sich aber nicht immer klar voneinander trennen. Das zentrale Element aller Qualitätssicherungspläne muss das Programm der Berufsbildungseinrichtung sein. Dies besteht aus einer Liste von gemeinsamen Werten, Herausforderungen und Zielen, einem Aktionsplan und Evaluationsmaßnahmen, die für einen bestimmten Zeitraum vereinbart werden. Letztlich ist das Programm Maßstab der Evaluation aller Maßnahmen der Berufsbildungseinrichtung.

Eine Variante der Evaluation, die in Europa zunehmend Akzeptanz zu gewinnen scheint, basiert auf Qualitätsindikatoren und besteht aus einer internen Evaluation (Selbstevaluation) und einer externen Evaluation. Wichtig ist, dass bei der externen Evaluation dieselben Grundsätze, Qualitätsindikatoren und Bedingungen zugrunde gelegt werden, wie bei der Selbstevaluation. Während diese z.B. vom Change-Agent-Team der Berufsbildungseinrichtung organisiert werden kann, wird die externe Evaluation in der Regel von der zuständigen Aufsichtsbehörde durchgeführt.

Da Evaluationen sehr zeitaufwändige Maßnahmen sind, ist es kaum möglich, jedes Jahr eine umfassende Selbstevaluation durchzuführen. Deshalb wird die Berufsbildungseinrichtung jedes Jahr nur einen begrenzten Teil ihres Programms für die Evaluation vorsehen. Die bei der Selbstevaluation gewonnenen Erkenntnisse sind für die Berufsbildungseinrichtung selbst bestimmt und müssen nicht immer veröffentlicht werden. Die Berufsbildungseinrichtung braucht einen geschützten Raum für Experimente, der es ihr ermöglicht, bestimmte Risiken einzugehen.

Die externe Evaluation wird im Abstand von einigen Jahren, zum Beispiel alle fünf Jahre durchgeführt. Ihr wichtigstes Ziel ist die Verstärkung der positiven Effekte der Selbstevaluation. Die externe Evaluationsgruppe hat folgende Aufgaben: inhaltliche Überprüfung des Selbstevaluationsberichts, Unterbreitung von Empfehlungen für Bereiche, die weiterentwickelt werden könnten, und ein Angebot zu einem Dialog zwischen „Evaluierern“ und „Evaluierten“ mit dem Ziel, die im internen Evaluationsprozess gewonnenen Erkenntnisse zu bestärken. Die Ergebnisse der externen Evaluation werden veröffentlicht (Schratz et al., 2000; Rolff, 2002b).

Die Rolle der Lehrerbildungsstätte

Entsprechend der Neustrukturierung der Berufsbildungseinrichtung als lernender Organisation sollte es die Hauptaufgabe der Lehrerbildungsstätte sein, die eigenständige Entwicklung der Berufsbildungseinrichtung zu fördern. Ein entsprechendes von der Lehrerbildungsstätte erarbeitetes Programm sollte die Einrichtungen (Leiter und Lehrkräfte) anregen und befähigen, sich die erforderlichen Kompetenzen auf der Basis eigener Überlegungen, Erfahrungen und Werten sowie des eigenen Selbstverständnisses anzueignen. Die Stärkung der institutionellen und personellen Kapazitäten von Berufsbildungseinrichtungen beinhaltet unter anderem, Lehrkräfte beruflich weiterzubilden. Hierbei kommt es nicht nur auf Fachkenntnisse und pädagogisches Wissen an, sondern zunehmend auf das Verständnis von moderner Technologie als neuem Charakteristikum von Professionalität in Unterricht und Aus- bzw. Weiterbildung. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte das pädagogische Potenzial moderner Technologie erkennen sowie die Fähigkeit, die Technologie sinnvoll in Lehr- und Lernstrategien zu integrieren.

Die Professionalität von Lehrern bestimmt sich jedoch nicht nur als individuelle Kompetenz, andernfalls würden wesentliche Aspekte der Arbeit von Lehrern vernachlässigt. Lehrerbildungsstätten sollten sich der Tatsache bewusst sein, dass ihre Tätigkeit der Entwicklung von Lehrkräften besser entspricht, wenn sie das Ziel verfolgen, Ihre Klientel für die Arbeit in einer lernenden Organisation zu qualifizieren. Die Fähigkeit zur Teamarbeit ist in diesem Zusammenhang von wesentlicher Bedeutung. Allerdings sind Lehrerteams noch selten; die bestehende Schulorganisation sieht Kooperationen nicht vor. Deshalb gibt es auch nur recht lose Verbindungen, die sich auf bestimmte Themen oder Altersgruppen beziehen. Die Qualität einer Schule definiert sich in diesem Fall additiv als Summe der Tätigkeit einzelner Lehrer und nicht als Synergieeffekt der gesamten Berufsbildungseinrichtung. Um hier eine Veränderung zu bewirken, sollten die Lehrerbildungsstätten standortspezifische Teams initiieren und unterstützen und Projekte anregen, die auf die besonderen Bedingungen einzelner Einrichtungen und der in ihr tätigen Lehrkräfte zugeschnitten sind.



Eine weitere wichtige Aufgabe von Lehrerbildungsstätten ist, berufsbildende Einrichtungen bei der Vernetzung zu unterstützen. Hier haben die Lehrerbildungsstätten eine ähnliche Rolle wie die Change-Agent-Teams, allerdings auf einem höheren Interventionsniveau: Die Aufgabe, die das Change-Agent-Team in der Berufsbildungseinrichtung wahrnimmt, vollzieht die Lehrerbildungsstätte in Bezug auf die Gesamtheit der Change-Agent-Teams. Die Verbindungen zwischen den Change-Agent-Teams dienen nicht nur der wechselseitigen Kommunikation, sondern dem gemeinsamen Lernen. Normalerweise prallt an den engen Grenzen der Schulrealität alles ab, was dieser nicht unmittelbar entspricht bzw. diese nicht unterstützt. Eine auf Veränderung angelegte Kooperation von Change-Agent-Teams ist deshalb nur möglich im Prozess systematischer Interaktion. Eine solche von der Lehrerbildungsstätte gegründete und unterstützte lernende Partnerschaft kann ein nützliches Instrument sein, um sicherzustellen, dass Change-Agent-Teams voneinander profitieren und gemeinsame Aktivitäten zu sie interessierenden Themen entwickeln.

Die Lehrerbildungsstätte sollte auch die Zusammenarbeit von Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen begleiten und die Gründung regionaler Partnerschaften fördern. Sie sollte Workshops zu Themen von gemeinsamem Interesse veranstalten. Beispiele für geeignete Themen sind:

- Planung und Umsetzung von IKT-gestütztem Lernen;
- strukturelle Probleme bei der Gründung lokaler Partnerschaften zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen;
- Wege und Brücken für einzelne Lehrer in Bezug auf lebenslanges Lernen.

Unterstützung und kritische Begleitung durch die Aufsichtsbehörde für berufliche Bildung

Obwohl das Bildungsministerium und die regionalen Behörden relevante Bedingungen für die Entwicklung von Berufsbildungseinrichtungen vorgeben, stehen der Aufsichtsbehörde für berufliche Bildung die meisten und wichtigsten Interventionsmittel in Bezug auf die berufsbildende Einrichtung zur Verfügung. Üblicherweise besitzt die Auf-

sichtsbehörde die Befugnis, „ihren“ Einrichtungen vorzuschreiben, welche Maßnahmen zur Förderung und Sicherung von Qualität zu treffen sind. Aber vom Standpunkt einer lernenden Organisation betrachtet, ist es einsichtig, dass jede Berufsbildungseinrichtung selbstständig entscheiden muss, wie sie ihre Ziele erreichen will. Die Aufsichtsbehörde muss akzeptieren lernen, dass die Berufsbildungseinrichtung, ihr Leiter, ihre Lehrkräfte und Verwaltungsmitarbeiter der Schlüssel sind, Qualität zu erzielen, und dass sie deren weitere Entwicklung nur anstoßen und unterstützen kann. Dieses neue Verständnis hat Auswirkungen auf die Steuerungsfunktion der Behörde in Bezug auf die Einrichtungen beruflicher Bildung.

Allgemein lässt sich sagen, dass die formulierten neuen Anforderungen an die Leitung von Berufsbildungseinrichtungen ebenso für die Aufsichtsbehörde gelten. Diese muss ihre Kontrollfunktion lockern und in zunehmenden Maße Steuerungsfunktionen übernehmen, die die strategische Sicht erweitert und kooperative Strategien zur Förderung des organisationalen Lernens in Berufsbildungseinrichtungen in den Vordergrund stellt. In diesem Zusammenhang sind folgende Überlegungen von Bedeutung:

- Leitbild und Aufgaben der Aufsichtsbehörde sollten einen kooperativen Stil unterstützen;
- berufsbildende Einrichtungen sollten an Entscheidungen, von denen sie selbst betroffen sind, beteiligt werden. Darüber hinaus sollten vermehrt Entscheidungen an berufsbildende Einrichtungen delegiert werden, da sonst organisationales Lernen kaum stattfinden kann;
- die Aufsichtsbehörde sollte eine Kultur der Zusammenarbeit und eine interaktive Lernumgebung zwischen den Berufsbildungseinrichtungen fördern.

Unterstützung und Einbindung von Einrichtungen und Lehrkräften der beruflichen Bildung in Entscheidungsprozesse ist jedoch eine Sache, die andere hat zu tun mit der Transparenz innerhalb der Berufsbildungseinrichtung, der Unterrichtung von Akteuren und Interessengruppen über die Geschehnisse in den Einrichtungen und schließlich dem selbstbewussten Verständnis von Lehrkräften, die sich nicht scheuen, ihre Leis-



tungen im Rahmen eines Benchmarking auf der Grundlage regionaler, nationaler und internationaler Indikatoren messen zu lassen. Es ist wichtig, dass die Aufsichtsbehörde alle Anstrengungen unternimmt, um Leiter und Lehrkräfte für die Planung und Implementation von Schulprogrammen und ihre interne und externe Evaluation zu qualifizieren. Nur wenn Lehrer die Evaluation als notwendigen Bestandteil ihrer individuellen Autonomie, die ja die Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen ist, anerkennen, können sie in vollem Umfang erfassen, was unter „Professionalität von Lehrern“ zu verstehen ist.

Generell sollte die Aufsichtsbehörde ihr System auf zwei grundlegenden professionellen Prinzipien aufbauen: Sie sollte die Einrichtungen beruflicher Bildung fördern und gleichzeitig sensiblen Gebrauch von Maßnahmen machen, die die Einrichtungen verpflichten, Rechenschaft über ihre Leistungen abzulegen. Beide Maßnahmen sollten dem Ziel dienen, die Einrichtungen beruflicher Bildung näher an eine lernende Organisation heranzuführen, zum Vorteil von Lehrern, Lernenden, Akteuren und Interessengruppen beruflicher Bildung (Fink und Resnick, 2001).

Reform von Bildungspolitik und Schulpraxis

Bis hierher wurden wichtige Herausforderungen an Lehrkräfte (und beteiligte Einrichtungen) formuliert, die es ihnen gestatten, eine angemessene Rolle bei der am lebenslangen Lernen orientierten Reform des Berufsbildungssystems zu spielen. Abschließend soll auf die schwierigen Aufgaben bei der Implementation des eigentlichen Reformprozesses eingegangen werden. Die Implementationsstrategie entsprechend der zentralen Botschaft lebenslangen Lernens zu formulieren (siehe Kapitel 2), trägt zum Verständnis der komplexen Wechselbeziehungen zwischen Politik und Praxis der Berufsbildungsreform bei.

In vielen Partnerländern der EU wird die Ausformulierung von Berufsbildungspolitik als eine prestigeträchtige Aufgabe angesehen und ist auf der politischen Ebene entsprechend hoch angesiedelt. Im Gegensatz dazu hat die Implementation dieser Politik ein sehr viel geringeres Ansehen. Diese Tatsache wird durch das Vorurteil zementiert, dass Lehrer sich durch Behar-

rungsvermögen und Widerstand gegen Veränderungen auszeichneten und deshalb Neuerungen nur verwirklicht würden, wenn die Entscheidungen in der Hand von Entscheidungsträgern lägen. Entsprechend verbinden Lehrer mit Veränderungen die Vorstellung von Reformen, die ihnen auferlegt werden, und nicht von Herausforderungen, an denen sie beteiligt sind, was natürlich ihrem Engagement nicht förderlich ist.

Eine politisch bestimmte Reform der Berufsbildung in Partnerländern der EU zielt in der Regel auf die Modernisierung der organisatorischen Rahmenbedingungen des Berufsbildungssystems und auf die Anpassung an die Anforderungen des Arbeitsmarkts ab. Die entscheidende Frage für politische Entscheidungsträger lautet deshalb, Wege zu finden, dies zu erreichen. Für die meisten von ihnen liegt die Antwort in einer kohärenteren und ehrgeizigeren Politik. Sie betrachten die staatliche Verwaltung als ihr wichtigstes Instrument und konzentrieren sich deshalb im Wesentlichen auf zwei Bereiche: die Schaffung neuer politischer Instrumente, die sie für die Durchsetzung von Reformen für erforderlich halten, und den Abbau überkommener bürokratischer Vorschriften sowie inkohärenter Verwaltungsmaßnahmen, die die Reform behindern. Falls eine solche Reform der beruflichen Bildung auch das Ziel verfolgt, Lehr- und Lernprozesse zu verändern, so beziehen sich die politischen Instrumente in der Regel auf Maßnahmen wie: Berufsbildungsordnungen, die auf klare und nützliche Lernergebnisse für alle Lernenden gerichtet sind, sowie eine Lehrerweiterbildung, die die Durchsetzung der neuen Ordnungen und entsprechender Bewertungsverfahren gewährleisten sollen.

Eine politisch bestimmte Reform tendiert dazu, Bildungseinrichtungen als „Maschinen“ anzusehen, dazu bestimmt, ein Produkt zu erzielen, und nicht als menschliche Organisationen mit eigenen strukturellen und kulturellen Regeln. Politische Entscheidungsträger sehen Bildungseinrichtungen durch relativ homogene Aktivitäten bestimmt, für die ein kleines, leicht zugängliches Maßnahmenbündel ausreicht, die Reform zum Erfolg zu führen. Dies bleibt allerdings eine Mutmaßung, da es kaum Belege für eine direkte und wirksame Verbindung zwischen staatlicher Politik und institutioneller Praxis in den Bildungseinrichtungen gibt. Die Erfahrung zeigt vielmehr, dass diese äußerst komplexe, von einem kontextspezifischen



Konglomerat aus miteinander verwobenen Regeln, Werten und Annahmen gesteuerte Einrichtungen sind. Lernkultur, Schulorganisation, Leitung, wissenschaftliches Wissen, berufsbezogene Werte und Beziehungen zwischen Lehrern, Zusammenarbeit und Konsultation mit dem regionalen Umfeld usw. sind Bestandteile der Schul- und Unterrichtspraxis. Ferner ergeben sich in der Praxis naturgemäß immer wieder (unerwartete) Situationen, zu deren Bewältigung zum einen die bewährte Handlungskontinuität aus der Vergangenheit und zum anderen die Herausforderungen durch Unsicherheiten über die Zukunft eine Rolle spielen: Veränderungen finden unter eher unkoordinierten Bedingungen durch die Wechselbeziehung von Einzelpersonen in Umgebungen statt, in denen Tradition und Kreativität im Widerstreit liegen. Die Veränderung eines Bestandteils der Praxis zieht unvorhersehbare Reaktionen von anderen Bestandteilen und der gesamten Bildungseinrichtung nach sich. Bei Einbeziehung mehrerer Einrichtungen in den Veränderungsprozess kann das Ergebnis außerdem von Einrichtung zu Einrichtung anders ausfallen.

Bei einer politikorientierten Reform mag die Frage „Was bringt die Reform voran?“ richtig sein, aus der Sicht der Schulpraxis jedoch ist sie unzureichend. Es sind die Menschen, die die Praxis gestalten, und deshalb muss die Frage lauten: „Wer bringt die Reform voran?“ Im Zusammenhang mit Schulreformen ist es von entscheidender Bedeutung, ob der Leiter und die Lehrkräfte das erforderliche Engagement für Veränderungen und für die Einbindung komplexer Reformmaßnahmen in ihre tägliche Arbeit mitbringen, die innerhalb und außerhalb der Berufsbildungseinrichtung anstehen. Sehr viel hängt auch davon ab, ob sie bei der Integration von Reformen, die sich unmittelbar auf ihr berufliches und persönliches Leben auswirken, unterstützt werden. Politikorientierte Reform vernachlässigt diesen Aspekt tendenziell und bevorzugt eine hierarchische Gestaltung der Reformbedingungen, beispielsweise durch die Festlegung verschiedener Interventions Ebenen (Klassenzimmer, Schule, Region, Staat). Auch werden Reformmaßnahmen, die auf höheren (politischen) Ebenen ergriffen werden, für den Erfolg als wichtiger angesehen als lokale Maßnahmen. Darüber hinaus begünstigt politisch bestimmte Reform tendenziell ein Top-down-Management, das die Reihenfolge der Aktivitäten entsprechend festlegt. Bezeichnenderweise wer-

den die Maßnahmen hierarchisch gegliedert und geordnet. Die politischen Entscheidungsträger an der Spitze erarbeiten die Pläne, während die Beteiligten im unteren Bereich der hierarchischen Kette mehr oder weniger darauf beschränkt sind, die Pläne auszuführen, das heißt, die von den politischen Vertretern einer systemischen Reform vorbestimmten Ziele zu realisieren. Die Evaluation der Ergebnisse zeigt, dass aus der Perspektive der systemischen Reform jeder lokale Unterschied in der Implementation als Problem gesehen wird, das heißt, als systemwidrige Unterbrechung des geplanten Reformprozesses (Cohen, 1995).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Hauptgrund für die Vernachlässigung des Lehrpersonals in der Berufsbildungsreform die traditionelle Sicht der Politik ist, Reformen zu managen. Diese sieht die Reform eines Berufsbildungssystems als ein Bündel technischer Anforderungen, wie die Einführung eines nationalen Berufsbildungsgesetzes, Berufsbildungsordnungen, Finanzierungsprogramme usw. Gemäß der traditionellen Aufgabe von Politik ist das Reformmanagement auf nationaler Ebene überwiegend politischen Entscheidungsträgern verpflichteten Spezialisten vorbehalten, weshalb schwerpunktmäßig einheitliche Verfahren angewandt werden. Es geht darum, die Einhaltung zentral festgelegter Normen und Vorschriften sicherzustellen. Eine andere Sicht auf die Funktion des Managements im Prozess der Berufsbildungsreform hat das Human Resource Management. Reformen werden aus dem Blickwinkel notwendiger sozialer Beziehungen betrachtet, um Erfolg versprechende soziale Fähigkeiten innerhalb der Reform-Community zu entwickeln und zu stabilisieren. Ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden, dem politischen und dem Human-Resource-Ansatz, herzustellen, ist das zentrale Anliegen in der Debatte um die „richtige“ Reform. Der Human-Resource-Ansatz ist auf aktive Teilnahme der Betroffenen ausgerichtet, indem er Verantwortlichkeit und Befugnis für Veränderungen auf die Ebene überträgt, die verändert werden muss: die jeweilige Organisation. Der Ansatz betont eher die Notwendigkeit, Engagement zu wecken als Vorschriften zu erfüllen. Er geht auch davon aus, dass, um dieses zu leisten, alle Akteure und Interessengruppen eingebunden werden müssen, nicht nur die politischen Entscheidungsträger. Die koordinierte Beteiligung von Personen gewinnt zentrale strategische Bedeu-



tung, und der Schwerpunkt der Aktivitäten verlagert sich von der Fügsamkeit gegenüber politischen Vorgaben auf die Einbettung und Ermächtigung aller am Veränderungsprozess Beteiligten. Diese werden ermutigt, die Rolle von Change Agents im Reformprozess zu übernehmen und den Veränderungsprozess als etwas Eigenes zu verinnerlichen. Um dies zu erreichen, müssen die politischen Entscheidungsträger Teil einer „Learning community“ werden, die ein Projekt durchführt, bei dem die Beteiligten im Laufe der Zeit bestimmte Projektziele und Projektverfahren in die Praxis umsetzen. Verhandlungen, Flexibilität und Anpassung auf Seiten von Berufspraktikern und politischen Entscheidungsträgern sind der Schlüssel zum Erfolg und zur Nachhaltigkeit jeder schulbezogenen Implementation.

Zusammenfassung

Die Umsetzung des lebenslangen Lernens erfordert neue Denkweisen, was Rolle und Aufgaben der Lehrkräfte bei der Reform der Berufsbildung betrifft. In dem Beitrag wurden wichtige Herausforderungen beschrieben, die vermutlich zu bewältigen sein werden. Allerdings gibt es noch viele offene Fragen zum gegenwärtigen Prozess der Implementation. Die Aspekte des neuen Paradigmas lebenslangen Lernens im Prozess der Berufsbildungsreform zu verstehen, ist wichtig, wenn Maßnahmen entwickelt werden sollen, die den EU-Partnerländern bei der Errichtung moderner Berufsbildungssysteme helfen können.

Unsere Erkenntnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Fähigkeit von Berufsbildungssystemen, eine entscheidende Rolle im Prozess lebenslangen Lernens des Individuums zu spielen, hängt entscheidend davon ab, ob:

□ Lehrkräfte darauf vorbereitet sind, komplexe Reformmaßnahmen in ihre tägliche Arbeit zu integrieren. Dies setzt nicht nur eine entsprechende Kompetenz der Lehrkräfte voraus. Um sie für die erfolgreiche Durchführung der Reformen zu gewinnen, sollten auch ihre Gehälter und Arbeitsbedingungen so ausgestaltet sein, dass sie denen vergleichbarer Branchen und Professionen entsprechen;

□ die Berufsbildungseinrichtungen auf Veränderungen reagieren, ob sie in der La-

ge sind, eine zentrale Rolle in ihren Regionen zu übernehmen, als „offenere“ Organisationen einem breiten Interessenspektrum und einem breiten Kundenkreis zu dienen.

2. Die zentrale Aussage des lebenslangen Lernens lautet, dass der einzelne Lernende zählt und dass er als Individuum ernst zu nehmen ist. Innerhalb dieser neuen Ausrichtung der Berufsbildung gewinnt auch in den EU-Partnerländern der Kompetenzbegriff zunehmend an Bedeutung: Lehrer und Schüler müssen jeweils in ihrem eigenen Umfeld Kompetenzen entwickeln, und sie müssen Gelegenheiten bekommen, ihre eigene Entwicklung aktiv zu steuern.

3. Universitäten und Hochschulen müssen sich der Tatsache stellen, dass ihre Studenten die erforderlichen Kompetenzen nicht mehr allein auf der Basis der von ihnen angebotenen Inhalte und Methoden erwerben können. Je höher die Anforderungen an die individuelle Handlungsfähigkeit des Lehrers werden, welche im Wesentlichen nur in der Praxis entwickelt werden können (im Unterrichtsraum, in der Schule, im regionalen Umfeld), desto mehr wird sich eine allein auf Wissen basierte Erstausbildung als unzureichend erweisen.

4. Wesentliche Voraussetzung lebenslangen Lernens ist die Förderung von Eigeninitiative, Selbstverantwortung und Selbstorganisation der Berufsbildungseinrichtungen. Dieses Konzept kann längerfristig nur erfolgreich sein, wenn die Hauptverantwortung für die Prozesse im Berufsbildungssystem nicht mehr allein bei der Zentralverwaltung liegt, sondern in zunehmendem Maße den Berufsbildungseinrichtungen selbst übertragen wird. Die Zentralverwaltung muss sich von der gegenwärtigen Praxis lösen, Bildungswege exakt im Voraus zu planen und die Finanzierung von Berufsbildungseinrichtungen bis ins kleinste Detail zu organisieren. Stattdessen sollte sie sich, was den Lehrplan anbelangt, darauf beschränken, die großen Züge des Lehrplans vorzugeben und die Finanzmittel als Pauschale nach einem zuvor festgelegten Schlüssel bereitzustellen.

Die Berufsbildungseinrichtungen müssen ihre frühere Aufgabe als reine Ausbildungsstätten aufgeben und sich zu „regionalen Kompetenzzentren“ für verschiedene Gruppen von Lernenden aller Lebensphasen entwickeln. Zusätzlich zu der obligatorischen



Berufsbildung Jugendlicher würden diese Zentren einen Marktanteil als private Bildungsanbieter übernehmen. Sie sollten Einzelpersonen und Unternehmen in den Regionen Beratung, Entwicklungsdienste und Weiter- und Fortbildung anbieten. Die Zentren wären Hybridinstitutionen zwischen öffentlichen und privaten Anbietern, zwischen formalem und nicht-formalem Lernen, zwischen Aus- und Weiterbildung, zwischen Angeboten für einzelne Lernende und für KMU oder anderen Unternehmen, zwischen Angeboten an Arbeitnehmer und Arbeitgeber.

Eine solche innovative Umstrukturierung benötigt ein neues Leitungsprinzip für Berufsbildungseinrichtungen, das im Englischen als „transformational leadership“ bezeichnet wird. Es scheint besonders geeignet, den Einfluss hervorzuheben, den Organisationsstruktur und -kultur auf die Bereitschaft von Menschen haben, in ihrer Arbeit das Risiko von Veränderungen auf sich zu nehmen. Seit einiger Zeit wird eine Strategie erfolgreich getestet, die die Organisationskultur in Berufsbildungseinrichtungen durch ein so genanntes Change-Agent-Team unterstützt. Eine wichtige Aufgabe dieses Teams besteht darin, auf die Bedeutung sozialer Ressourcen in der Schule aufmerksam zu machen und ein Klima zu schaffen, das Führungskräfte und Mitarbeiter zu mehr Eigeninitiative motiviert.

Berufsbildungseinrichtungen benötigen ein Rückmeldesystem, das sich empirisch umsetzen lässt und auf dessen Ergebnissen sie ihre zukünftige Entwicklung gründen können. In Bezug auf lebenslanges Lernen ist es wichtig, dass eine solche Evaluation die Entwicklung der Berufsbildungseinrichtung unterstützt, sich selbst in professioneller und selbstbewusster Weise weiterzuentwickeln

und eine transparente und effektive Evaluationskultur zu entwickeln. In Europa scheint eine Form der Evaluation, die auf Qualitätsindikatoren beruht und sich aus einer internen (Selbstevaluation) und einer externen Evaluation zusammensetzt, zunehmend an Akzeptanz zu gewinnen.

5. Entsprechend der Neuausrichtung der Berufsbildungseinrichtung als lernende Organisation sollte es die Hauptaufgabe von Lehrerfortbildungsstätten sein, die Lernkapazität der Berufsbildungseinrichtung zu fördern. Ausgehend von ihren eigenen Überlegungen, Werten und Einsichten sollten Bildungseinrichtungen (Leiter und Lehrkräfte) in die Lage versetzt werden, sich die erforderlichen Kompetenzen anzueignen.

6. Die Erfordernisse für die Leitung von Berufsbildungseinrichtungen gelten auch für die Aufsichtsbehörde beruflicher Bildung. Im Rahmen ihrer Funktion muss die Aufsichtsbehörde ihre Kontrollstrategie lockern und zunehmend Förderstrategien in den Mittelpunkt rücken, mit denen das organisatorische Lernen in den Berufsbildungseinrichtungen ihres Zuständigkeitsbereichs unterstützt werden kann.

7. Gemäß den Grundsätzen des lebenslangen Lernens sollte die Reform einer Berufsbildungseinrichtung als ein Lernprozess begriffen werden, der Kreativität und Eigeninitiative fördert. Die Teilnehmer bilden eine „Learning community“, die ein Projekt durchführt, bei dem die Beteiligten selbst im Laufe der Zeit bestimmte Projektziele und Projektverfahren in die Praxis umsetzen. Verhandlungen, Flexibilität und Anpassung auf Seiten von politischen Entscheidungsträgern und Berufspraktikern sind der Schlüssel zum Erfolg und zur Nachhaltigkeit aller schulbezogener Maßnahmen.

Bibliografie

Buck, Bernhard. For a modern organisation of training institutions and a corresponding professionalism of teachers and trainers. *Protokoll des dritten Workshops über Curriculuminnovation mit dem Titel „Ausbildung von Lehrern und Ausbildern“*. Turin: Europäische Stiftung für Berufsbildung, 1998. Im Internet unter folgender Adresse abrufbar: [http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/\\$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf) [Stand: 7. 4. 2005]

Buck, Bernhard. Towards entrepreneurship in education and training. *Protokoll des vierten Workshops über Curriculuminnovation mit dem Titel „Unternehmergeist in allgemeiner und beruflicher Bildung“*. Turin: Europäische Stiftung für Berufsbildung, 2000. Im Internet unter folgender Adresse

abrufbar: [http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/\\$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/website.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf) [Stand: 7. 4. 2005]

Cohen, David K. What is the system in systemic reform? *Educational Researcher*, 1995, Bd. 24, Nr. 9, S. 11-17, 31.

Datnow, Amanda; Hubbard, Lea; Mehan, Hugh. *Extending educational reform: from one school to many*. London: Routledge Falmer, 2002.

Deutsches PISA-Konsortium. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (PISA 2000)*. Opladen, Leske und Budrich, 2001.



Europäische Kommission. *Memorandum der Kommission über Lebenslanges Lernen.* Brüssel: Europäische Kommission, 2000, (SEC (2000) 1832).

Europäische Kommission. *Changes in teacher and trainer competences: synthesis report of the first homework of the expert group on objective 1.1: improving the education of teachers and trainers.* Brüssel: Europäische Kommission, 2002.

Eurydice. *The teaching profession in Europe: profile, occupational content and key issues: general and methodological framework of the study.* Brüssel, 2002.

Fink, Elaine; Resnick, Lauren B. *Developing principals as instructional leaders.* Bloomington, Phi Delta Kappan, 2001.

Foskett, Nick; Lumby, Jacky. *Leading and managing education: international dimensions.* London: Sage Publications, 2003.

Fullan, Michael. *Change forces: the sequel.* London: Routledge Falmer, 1999.

Fullan, Michael. *The new meaning of educational change.* New York: Teachers College Press, 3. Auflage, 2001.

Homs, Oriol. Learning skills or problem-solving: new approaches in curriculum development. *Protokoll des zweiten Workshops über Curriculum-innovation mit dem Titel „Integration von Arbeit und Lernen“.* Turin: Europäische Stiftung für Berufsbildung, 1997.

Hövels, Ben. Integration of work and learning: changing perspectives on human resources. In: *Integration of work and learning in transition countries: the experience of Hungary and Slovenia.* Turin: Europäische Stiftung für Berufsbildung, 2001. Im Internet unter folgender Adresse abrufbar: [http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/\\$FILE/ESEE ETF01_IntegWk_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/$FILE/ESEE ETF01_IntegWk_EN.pdf) [Stand: 7. 4. 2005]

Jansen, Bernd. Raus aus der Uni!: die Lehrerausbildung darf keine Nebensache sein - ein Plä-

doyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit*, Mai 2002, Nr 22, 23.

Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris; Steinbach, Rosin. *Changing leadership for changing times.* Buckingham: Open University Press, 2002.

McLaughlin, Milbrey W. Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. In: Hargreaves, Andy et al. *International handbook of educational change.* Dordrecht, Springer, 1998, S. 70-84.

OECD. *Attracting, developing and retaining effective teachers: design and implementation plan for the activity.* Paris: OECD, 2002. Im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/36/1839878.pdf> [Stand: 7. 4. 2005]

Rolff, Hans-Günter. Ein Traum von einer Lehranstalt. *Die Zeit*, Januar 2002, Nr. 6.

Rolff, Hans-Günter. Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit an Schulen?. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim, Beltz, 2002.

Rosario, Pascale. Selbstbewertungsverfahren in Berufsbildungseinrichtungen (vorläufiger Bericht). In: *Europäisches Forum zur Qualität in der Berufsbildung.* Cedefop: Thessaloniki, 2002. Im Internet unter folgender Adresse abrufbar: http://www2.trainingvillage.gr/etv/quality/conf_docs/en/report_self_assessment_draftforum_en.doc [Stand: 7. 4. 2005]

Schratz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin. *Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente.* Weinheim, Beltz, 2000.

Stern, Cornelia; Döbrich, Peter. (Hrsg.) *Wie gut ist unsere Schule? - Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren.* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 1999.

Unesco-UIS/OECD. *Teachers for tomorrow's schools.* Paris, 2001.

Schlagwörter

Lifelong learning (LLL),
enterprise learning,
school development,
teacher education and training,
learning organisation,
institutional reform.



Das berufsorientierte Abitur in Frankreich: ein Raum, der Jugendlichen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet



Bénédicte Gendron

Dozentin an der
Universität
Montpellier III

Einleitung

Bis zur Einführung des berufsorientierten Abiturs (*baccalauréat professionnel*) war das hierarchisch strukturierte Bildungssystem in Frankreich stark dualistisch angelegt: So gab es erstens den Gegensatz zwischen allgemeiner und technologisch-fachlicher Bildung einerseits und beruflicher Bildung andererseits sowie zweitens den Gegensatz zwischen kurzen und langen Ausbildungsgängen. Im Sekundarbereich legten Schüler, die ein Hochschulstudium anstrebten, das prestigeträchtige allgemein bildende Abitur ab. Dagegen wurden das berufsqualifizierende Berufsbefähigungszeugnis (*Certificat d'aptitude professionnelle*, CAP) und das ebenfalls berufsqualifizierende Berufsbildungszeugnis (*Brevet d'études professionnelles*, BEP) als ein zu Abstieg und Ausgrenzung führender Bildungsweg betrachtet, der die negative Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung von Schülern mit Lernschwierigkeiten verstärkte. Mit der Einführung des berufsorientierten Abiturs wurde diese Struktur verändert (siehe Anhang). Das berufsorientierte Abitur sollte Schülern, die im allgemein bildenden Schulzweig gescheitert waren, einen Weg zur Fortsetzung oder zum Nachholen ihrer Ausbildung mithilfe gesellschaftlich angesehenerer Optionen eröffnen. Folglich könnte dieser Bildungsweg eine wichtige, wenn nicht gar entscheidende Rolle in der schulischen Versorgung Jugendlicher spielen, die den Kampf gegen das Versagen im allgemein bildenden Schulzweig verloren haben. Aber bietet diese Option denjenigen jungen Menschen, die – wie Alice, die sich im Wunderland verirrt hat – auf dem „Elite“-

Bildungsweg gescheitert sind, tatsächlich die Chance, sich ihren eigenen Ausbildungsweg zusammenzustellen? Rund zwanzig Jahre nach seiner Einführung im Jahre 1985 könnten wir fragen, ob dieser schulische Abschluss seinen Zweck erfüllt hat. Der vorliegende Beitrag wird jedoch nicht versuchen, hierauf eine Antwort zu finden, sondern wird sich mit einem anderen wichtigen Aspekt befassen: nämlich der Frage, ob die berufsorientierten Abiturformen zu einer Erneuerung und veränderten Sicht der Erstausbildung im Sekundarbereich beigetragen haben. Oder, genauer gesagt, ob sich die gesellschaftliche Wahrnehmung der beruflichen Bildung seit Einführung dieser Abiturform geändert hat. Ein Leonardo-da-Vinci-Projekt mit dem Namen *Analysis and comparison of social representations of VET in different European countries – VET-Cultures* (Analyse und Vergleich der sozialen Repräsentationen über die Berufsbildung in verschiedenen europäischen Ländern – Berufsbildungskulturen) stellte die These auf, dass diese berufliche Bildungsform den Schülern den Raum und die Zeit für vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten verschafft: vom Versagen zum Erfolg, von geringem Selbstwertgefühl zum Selbstvertrauen, von der Abhängigkeit zur Selbstständigkeit, von der Kindheit zum Erwachsenenalter, von der Schule zum Erwerbsleben. In diesem Artikel werden wir einige dieser Entwicklungsmöglichkeiten ausloten, die sich vor allem während der Schulzeit bieten – und zwar mittels Fallstudien, die die Dynamik der sozialen Repräsentationen über die Berufsbildung analysieren.

Das hierarchisch strukturierte Sekundarschulbildungssystem in Frankreich, das stark dualistisch angelegt ist, hat sich durch die Einführung des berufsorientierten Abiturs (*baccalauréat professionnel*) verändert. Diese Abiturform soll Schülern, die im allgemein bildenden Schulzweig gescheitert sind, die Möglichkeit zur Fortsetzung oder zum Nachholen ihrer Ausbildung auf einem sozial angeseheneren Bildungsweg eröffnen. Bietet dieser Abschluss den Schülern heute, rund zwanzig Jahre nach seiner Einführung, die Chance, sich ihren eigenen Bildungsweg zu gestalten? Hat das berufsorientierte Abitur die gesellschaftliche Wahrnehmung der beruflichen Bildung verändert? Unsere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass dieser Bildungsweg den Schülern den Raum und die Zeit für vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet: vom Versagen zum Erfolg, von geringem Selbstwertgefühl zum Selbstvertrauen, von der Abhängigkeit zur Selbstständigkeit, von der Kindheit zum Erwachsenenalter, von der Schule zum Erwerbsleben. Mithilfe von Fallstudien untersuchen wir die verschiedenen Entwicklungsprozesse, die hauptsächlich während der Schulzeit durch die Dynamik der sozialen Repräsentationen über die Berufsbildung stattfinden.



(¹) Das Berufsbefähigungszeugnis (CAP, *Certificat d'aptitude professionnelle*).

(²) Das Berufsbildungszeugnis (BEP, *Brevet d'études professionnelles*) ist ein nationaler Abschluss, der zur Absolvierung von Bildungsgängen berechtigt, die zu einem berufsorientierten Abitur (*baccalauréat professionnel*) oder einem Fachabitur (*baccalauréat technologique*) führen.

(³) *Baccalauréat* (dem deutschen Abitur vergleichbar, Anm. d. Ü.) Ein nationaler Sekundarschulabschluss, der auf der regionalen Ebene der Schulaufsichtsbezirke (*académies*) erworben wird. Das *baccalauréat* ist die erste Stufe des Universitätsstudiums, da es zum Hochschulzugang berechtigt. Es gibt drei Typen von *baccalauréat*: das allgemein bildende, das fachbezogene und das berufsorientierte *baccalauréat*. Letzteres wurde 1985 eingeführt.

(⁴) Das berufsorientierte Abitur kann auch durch eine Lehrlingsausbildung (*apprentissage*) in einem Lehrlingsausbildungszentrum (*centre de formation des apprentis*, CFA) erworben werden. Hierbei können Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren im Rahmen eines privaten Arbeitsvertrags von ein- bis dreijähriger Dauer, der mit einem Betrieb abgeschlossen wird, alternierend zwischen der praktischen Arbeit im Betrieb und der Ausbildung im CFA einen gewerblich-technischen Beruf erlernen.

(⁵) Oberschulen (*lycées*): Staatliche oder private Schulen der Sekundarstufe II. Es gibt zwei Arten von Oberschulen: die Oberschulen für den allgemein bildenden und technologisch-fachlichen Sekundarschulzweig (LEGT, *lycée d'enseignement général et technique*) und die berufsbildenden Oberschulen (LP, *lycée d'enseignement professionnel*).

Infolge der Rolle, die der Berufsbildung im französischen Bildungswesen zugewiesen war, wurde diese im Allgemeinen als negatives, ausgrenzendes Modell wahrgenommen (Pelpel und Troger, 1993), und dies wohl bis zur Einführung eines neuen berufsbildenden Abschlusses: dem berufsorientierten Abitur. Dieser neue 1985 geschaffene Abschluss, kann nach einer zuvor absolvierten beruflichen Erstausbildung innerhalb von zwei Jahren erworben werden und ermöglicht den sofortigen Eintritt ins Berufsleben. Er sollte den Absolventen nicht nur Kompetenzen vermitteln, die den neuen technologischen Erfordernissen und den Veränderungen der Arbeitsorganisation Rechnung trugen, sondern auch die Attraktivität der beruflichen Bildung wieder erhöhen. Heute, 20 Jahre später, könnte man fragen, ob dieser Abschluss die in ihn gesetzten Erwartungen erfüllt hat. Der vorliegende Beitrag verfolgt jedoch ein bescheideneres Ziel und befasst sich mit der Frage, ob die berufsorientierten Abiturformen zu einer Erneuerung und veränderten Sicht der Erstausbildung im Sekundarbereich beigetragen haben. Oder, genauer gesagt, ob sich die gesellschaftliche Wahrnehmung der beruflichen Bildung seit Einführung dieser Abiturform verändert hat.

Verschiedene Studien (z. B. Marquette, Mériot und Kirsch, 1994) deuten darauf hin, dass das berufsorientierte Abitur als interessanter Erfolg gewertet werden darf. Obwohl es nicht zu einem unumstritten anerkannten Abschluss in dem betreffenden Berufsfeld führt und obwohl die Unternehmen die Absolventen dieses Ausbildungsgangs nicht immer in der Weise einsetzen, wie es bei seiner Einführung beabsichtigt war, sind Inhaber eines berufsorientierten Abiturs bei der Arbeitssuche erfolgreich und zeigen sich mit der von ihnen absolvierten Ausbildung zufrieden.

Falls diese Schüler zu „den Kindern der Demokratisierung des Bildungswesens“ zählen, wie sie von Beaud (2002) definiert wurden, dann sollte sich dieser Beitrag auf diesen Aspekt konzentrieren und eine Studie ergänzen, die 1999 von der Regionalen Beobachtungsstelle für Hochschulbildung (ORFS) in der Region Basse-Normandie durchgeführt wurde. Was also leistet dieser neue Abschluss für die Auszubildenden und inwiefern hat er zu einem Wandel der sozialen Repräsentationen über die berufliche Erstausbildung beigetragen?

Um diese Frage zu beantworten, geht dieser Beitrag folgendermaßen vor: Im ersten Teil werden das berufliche Erstausbildungssystem in Frankreich skizziert und die ursprünglichen Ziele des berufsorientierten Abiturs erläutert. Im zweiten Teil wird versucht, mithilfe von Fallstudien die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten auszuloten, die sich für die Auszubildenden während des auf das berufsorientierte Abitur vorbereitenden Schulbesuchs ergeben; dies erfolgt mithilfe einer Analyse der Dynamik der sozialen Repräsentationen über die Berufsbildung.

Die berufliche Erstausbildung im Sekundarbereich und die Funktion des berufsorientierten Abiturs

Berufliche Bildungseinrichtungen in der Erstausbildung auf Sekundarebene

Im Sekundarbereich existieren drei berufliche Ausbildungszweige (siehe Anhang): der zum CAP (¹) führende Zweig, der auf das BEP (²) vorbereitende Zweig und schließlich der zum berufsorientierten Abitur (³) führende Zweig. Diese berufsbildenden Abschlüsse werden hauptsächlich (⁴) in Berufsoberschulen (*lycées professionnels*) (⁵) erworben.

Die unterschiedlichen Funktionen der beruflichen Ausbildungszweige

Die zum CAP oder BEP führenden Ausbildungszweige bereiten die Auszubildenden im Verlauf von zwei Jahren auf das gleiche Qualifikationsniveau – das eines Facharbeiters – vor, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich Zweck und Inhalten. Das CAP vermittelt praktische Fertigkeiten auf bestimmten Gebieten (Gastronomie, Friseurhandwerk, Schreinerhandwerk), die eine sofortige berufliche Eingliederung ermöglichen. Das BEP hingegen beinhaltet den Erwerb von Kompetenzen in anspruchsvolleren Fachgebieten, in denen die berufliche Eingliederung höhere Qualifikationen (Buchhaltungsassistent/in, Krankenpflegehelfer/in) erfordert und daher eine Fortsetzung der Ausbildung mit dem Ziel eines berufsorientierten Abiturs oder Fachabiturs ermöglichen.

Die unterschiedlichen Ausbildungsinhalte der beruflichen Ausbildungszweige

Die Fachgebiete in den einzelnen Ausbildungszweigen unterscheiden sich ebenfalls je nach Abschluss. So gab es über 200 CAP, die die Auszubildenden auf bestimmte Tätig-



keiten im gewerblich-technischen Bereich (zum Beispiel Elektrotechnik, Klempnerei, Kraftfahrzeuginstandhaltung), im Dienstleistungssektor (wie Friseurhandwerk, Gastronomie und Verkauf) und in der Landwirtschaft (wie Feld-, Garten- und Weinbau) vorbereiteten. Die 39 BEP bildeten für die gleichen Berufsfelder aus, wie beispielsweise Karosseriebau, Verwaltungskommunikation und Sekretariat, Verkauf und Buchführung, Transportwesen, Wein und Weinbau, Gartenbau, Obstbaumanbau. Der zum berufsorientierten Abitur führende Ausbildungszweig, der nach dem Erwerb eines CAP oder BEP absolviert werden kann, bietet Ausbildungsgänge an, die sich am Bedarf der Wirtschaft orientieren und vom Qualifikationsniveau her zwischen Arbeitern bzw. Facharbeitern und höheren Technikern angesiedelt sind. Seit ihrer Einführung im Jahre 1985 gibt es rund 30 berufsorientierte Abiturabschlüsse in verschiedenen Fachgebieten. Im gewerblich-technischen Bereich werden beispielsweise die Fachgebiete Elektroausrüstung und -installation, industrielle Produktdefinition und Kraftfahrzeuginstandhaltung angeboten; für den Dienstleistungssektor Fachgebiete wie Gastronomie, Vertrieb und Marketing sowie kunsthandwerkliche und künstlerische Berufe; für den landwirtschaftlichen Sektor die Fachgebiete Instandhaltung und Bedienung landwirtschaftlicher Maschinen, Forstwirtschaft usw.

Unterschiede zwischen Lehrlingsausbildungszentren (*Centres de formation des apprentis, CFA*) und Berufsoberschulen (*lycées professionnels*)

In den Lehrlingsausbildungszentren erlernen die Auszubildenden einen handwerklichen oder gewerblich-technischen Beruf. Die Lehre stellt eine Form der Berufsbildung dar, die es Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren ermöglicht, im Rahmen eines privaten Arbeitsvertrags von ein- bis dreijähriger Dauer einen handwerklichen oder gewerblich-technischen Beruf zu erlernen. Dabei unterstehen sie der Aufsicht eines Meisters und besuchen im Wechsel mit ihrer praktischen Tätigkeit auch theoretischen Unterricht.

Es gibt zwei Arten von Oberschulen (*lycées*): zum einen die allgemein bildenden und technologisch-fachlichen Oberschulen (*lycées d'enseignement général et technologique, LEGT*) und die Berufsoberschulen (*lycées professionnels, LP*), die ausschließlich eine berufliche Ausbildung vermitteln. Laut dem

Allgemein bildender und technologisch-fachlicher Unterricht (Zahl der Wochenstunden) und praxisbezogene Ausbildungsphasen aufgeschlüsselt nach Art des Abschlusses **Tabelle 1**

	Allgemein bildender Unterricht	Technologisch-fachlicher Unterricht	Betriebliche Ausbildungsphasen
CAP	14,5 bis 16 Stunden	12 bis 17 Stunden	12 Wochen
BEP	14 bis 22 Stunden	16 bis 20 Stunden	8 Wochen
Berufsor. Abitur	12 bis 14 Stunden	16 bis 18 Stunden	16 bis 20 Wochen

Quelle: Französisches Bildungsministerium

Rahmengesetz von 1989 können jedoch alle technologisch-fachlichen und beruflichen Abschlüsse auch im Rahmen des Lehrlingsausbildungssystems erworben werden. Obwohl die Berufsoberschulen hauptsächlich eine Erstausbildung in schulischem Rahmen vermitteln sollen, sollen die staatlichen Schulen nach dem Willen des französischen Bildungsministeriums auch für die Lehrlingsausbildung offen stehen. Artikel 57 des Fünf-Jahres-Gesetzes für Beschäftigung und Berufsbildung vom 20. Dezember 1993 sieht die Möglichkeit zur Einrichtung von Lehrlingsausbildungsabteilungen in allen Oberschulen vor, wobei dies in enger Partnerschaft mit der Wirtschaft und mit Zustimmung und Unterstützung der regionalen Behörden zu geschehen hat. In beiden Fällen ist der Schulleiter für die Unterrichtsinhalte verantwortlich.

Unterschiede hinsichtlich Lehrplänen und Struktur der Ausbildung

Ungeachtet des jeweiligen Ausbildungszweigs beinhalten die Lehrpläne in der beruflichen Bildung sowohl allgemein bildenden Unterricht⁽⁶⁾ als auch technologisch-fachlichen Unterricht und praxisbezogene betriebliche Ausbildungsphasen. Welche Stundenzahl für die einzelnen Bereiche aufgewendet wird, hängt davon ab, welches Fachgebiet die Schüler und Auszubildenden in den verschiedenen Ausbildungszweigen gewählt haben (Tabelle 1).

Die Ausbildungsgänge unterscheiden sich je nach Fachgebiet und den geforderten Kompetenzen, sind aber immer gleich strukturiert:

□ technologische Kernfächer für eng verwandte Fachgebiete oder für einen Berufszweig, wie zum Beispiel alle Unterrichtsstunden für Schüler bzw. Auszubildende, die Bürotätigkeiten in den Bereichen Rechtswesen, Betriebswirtschaft, Rechnungswesen usw. anstreben;

⁽⁶⁾ Der allgemein bildende Unterricht umfasst in allen Ausbildungszweigen Französisch, eine moderne Fremdsprache, Geschichte und Geografie, Kunsterziehung, Staatsbürgerkunde, Mathematik, Physik sowie Sozialkunde und Arbeitslehre. In den Abteilungen, die auf ein CAP oder ein BEP vorbereiten, findet zusätzlicher Unterricht in Mathematik sowie Familien- und Sozialökonomie statt. Auf diese Weise soll den Schülern und Auszubildenden eine beruflich orientierte Grundbildung für das moderne Leben vermittelt werden.



□ fachbezogener oder praktischer Unterricht, der genauer auf die spätere berufliche Tätigkeit abgestimmt ist;

□ betriebliche Ausbildungsphasen (diese wurden 1992 eingeführt).

Die beiden Ausbildungszweige in den Berufsoberschulen und den CFA stellen auch zwei unterschiedliche Ausbildungstypen für berufliche Abschlüsse dar. Der erste zeichnet sich dadurch aus, dass der Unterricht hauptsächlich in der Schule (*lycée*) stattfindet. Obwohl betriebliche Praktika verbindlich vorgeschrieben sind, ist der Anteil an theoretischem und praktischem Unterricht in einer schulischen Werkstatt oder einem schulischen Labor viel größer. Bei der Ausbildung, die im Rahmen eines Lehrvertrags in einem CFA absolviert wird, verhält es sich genau umgekehrt: Der Großteil der Ausbildung findet im Betrieb statt; der theoretische Pflichtunterricht kommt an zweiter Stelle. Der Auszubildende besucht keine Schule mehr, sondern wird von dem betreffenden Unternehmen eingestellt und erhält einen Arbeitsvertrag und ein Entgelt.

Unterschiede hinsichtlich weiterführender Ausbildungswege

Nach Erwerb eines CAP oder BEP können die Absolventen ihre Ausbildung in berufsorientierten oder technologisch-fachlichen Sekundarschulen fortsetzen und ein Abitur ablegen. Die Entscheidung hierüber liegt jedoch in erster Linie beim Lehrkörper und der Klassenkonferenz, da eine umfassende Kenntnis des Profils der einzelnen Schüler erforderlich ist, um den für sie jeweils geeigneten Ausbildungsweg auszuwählen. Anders als das berufsorientierte Abitur bereitet das Fachabitur die Schüler nicht so sehr auf den unmittelbaren Eintritt ins Erwerbsleben, sondern auf ein Hochschulstudium vor, und hier insbesondere auf ein Fachhochschulstudium. Daher wird der Übertritt in den technologisch-fachlichen Sekundarschulzweig Schülern empfohlen, die während der zweijährigen zum CAP und BEP führenden Ausbildung im allgemein bildenden Unterricht folgende Eigenschaften unter Beweis gestellt haben: „große Motivation und Willenskraft, Selbstständigkeit und die Fähigkeit zu konzentriertem Arbeiten, die sie in die Lage versetzen, ein Studium, das auf einen Fachhochschulabschluss oder sogar ein Ingenieursdiplom hinführt, erfolgreich abzuschließen“. Um Schülern, die ein Fachabitur

anstreben, die größtmöglichen Erfolgchancen zu verschaffen, werden sie zunächst in die Aufbauklassen der 11. Jahrgangsstufe (*premières d'adaptation*)⁽⁷⁾ aufgenommen, die der Festigung ihrer allgemeinen Kenntnisse dienen. Anschließend werden sie in die zum Fachabitur führenden Abschlussklassen versetzt, die alle Schüler, ungeachtet ihres bisherigen Bildungswegs, zusammenführen.

Das berufsorientierte Abitur: eine neue Stufe im Bildungssystem

Ein grundlegend neuer Bildungszweig

Die Geschichte des berufsorientierten Abiturs begann in den Jahren 1983/84 mit einer Diskussion im Beratenden Berufsausschuss (*Commission professionnelle consultative*, CPC) und einem Bericht des Arbeitgeberverbandes der Metallverarbeitenden und Bergbauindustrie (*Union des Industries Métallurgiques et Minières*, UIMM); letzterer forderte dringlichst die quantitative und qualitative Entwicklung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen des französischen Bildungsniveaus IV, was durch einen neuen Abschluss mit der Bezeichnung „berufsorientiertes Abitur“ geschehen sollte. Diese Forderung war eine Reaktion auf die sinkenden Schulabgängerzahlen nach dem Fachabitur (da immer mehr Absolventen ihre Ausbildung mit einem Hochschulstudium fortsetzten). Ab 1984 befasste sich auch der Verband der Schulleiter der Berufsoberschulen mit dieser Problematik. Daher schlug das Bildungsministerium die Einführung eines neuen Abschlusses des Niveaus IV vor (siehe Anhang), der als Abitur (*baccalauréat*) bezeichnet wurde. Dieser Vorschlag wurde im Juni 1985 ausgesprochen; das entsprechende Gesetz wurde im Dezember verabschiedet.

Auf diese Weise sollte die in Schulen vermittelte berufliche Bildung gefördert und aufgewertet – die betreffenden Schulen wurden nun als Berufsoberschulen (*lycées professionnels*) bezeichnet – und damit den dortigen Schülern die Anerkennung durch den angesehenen Titel *bachelier* (Abiturient) verschafft werden, der vorher nur Absolventen allgemein bildender und technologisch-fachlicher Sekundarschulen verliehen wurde. Dieses Streben nach einer Demokratisierung des Bildungswesens wurde noch unterstrichen durch die Zielsetzungen, die das Bildungsministerium im Rahmengesetz von 1989 festlegte und denen zufolge „das Land

⁽⁷⁾ Aufbauklasse der 11. Jahrgangsstufe (*première d'adaptation*): Diese Klasse bietet Schülern, die im letzten Jahr der Vorbereitung auf das BEP gute Noten erzielt haben, die Möglichkeit, ihre Ausbildung fortzusetzen, um ein Fachabitur oder einen (Höheren) Technikerbrief zu erwerben.



80 % einer Alterskohorte zum Abitur führen“ wollte. Diese Zielsetzung erforderte, dass auch das technologisch-fachliche Schulwesen und die berufliche Bildung in die nationalen Bemühungen eingebunden wurden, denn der Anteil der Inhaber eines CAP oder BEP, die nicht ins Erwerbsleben eintraten, sondern ihre Ausbildung fortsetzen wollten, betrug lediglich 20 %. Reformiert wurde die berufliche Bildung auch auf der Stufe V, indem auf der 8. und 9. Jahrgangsstufe technologische Züge eingerichtet wurden. Darüber hinaus wurde das BEP reformiert, das heute bis zum berufsorientierten Abitur führt.

Die vielfältigen Zielsetzungen des berufsorientierten Abiturs

Die hohe Jugendarbeitslosigkeit und der tief greifende Strukturwandel in Produktion und Arbeitsorganisation erforderten neue Ausbildungswege und Qualifikationen. Daher wollte das französische Bildungsministerium durch das erwähnte Rahmengesetz von 1989 das Beratungs- und Orientierungssystem reformieren und zwei zentrale Zielsetzungen hervorheben: nämlich 80 % einer Alterskohorte zum Abitur zu führen und den Rest zu einem Abschluss der Stufe V. Entsprechend diesen Vorgaben wurde das berufsorientierte Abitur geschaffen. Seine Einführung ermöglichte außerdem die Verringerung der Anzahl der Berufe und eine bessere Abstimmung zwischen den verschiedenen Berufen. Das berufsorientierte Abitur erschien nun als das erforderliche Mindestniveau für ein berufsqualifizierendes Zeugnis, was zu einer Entwertung von beruflichen Abschlüssen mit niedrigerem Niveau wie dem CAP und dem BEP führte.

Mit der neuen Abiturform wurden vielfältige Ziele verfolgt. Zum Ersten sollte die wachsende Nachfrage der Wirtschaft nach hoch qualifizierten Produktions- und Wartungskräften mit Qualifikationen gedeckt werden, die sich zwischen dem Niveau der Inhaber eines Höheren Technikerbriefs mit schulischer Ausbildung (*Brevet de technicien supérieur*, BTS) oder eines Höheren Technikerbriefs mit universitärer Ausbildung (*Diplôme universitaire de technologie*, DUT) und dem von Facharbeitern mit einem CAP oder BEP bewegten. Das Ausbildungsniveau Letzterer erschien immer weniger ausreichend, um mit der Entwicklung neuer Technologien im Bereich der

Erzeugung von Gütern und Dienstleistungen (computergestütztes Design und computergestützte Fertigung, Robotertechnik, Büroautomation, automatisierte Produktionsverfahren sowie Informatik für industrielle und betriebswirtschaftliche Anwendungen) Schritt zu halten. Eine zweite Zielsetzung bestand darin, dass der Entwicklung neuer Wartungstechniken für Freizeitelektronik und Computer (wie Videorekorder, PCs und DVDs) entsprochen werden sollte. Außerdem sollte die neue Abiturform die Fortentwicklung der beruflichen Bildung vorantreiben und die Zusammenarbeit und Beziehungen zwischen Wirtschaft und Schulen durch Pflichtpraktika in Betrieben fördern. Die berufsorientierten Abiture wurden in enger Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern gestaltet und berücksichtigen berufsspezifische Anforderungen, die die sofortige Einsetzbarkeit der Absolventen am Arbeitsplatz ermöglichen. Sie unterscheiden sich insofern von den Fachabituren, als sie auf spezifische Berufe ausgerichtet sind, während die Fachabiture ein breiteres Spektrum abdecken (Elektronik, Maschinenbau usw.).

Grundlegende Aspekte des berufsorientierten Abiturs

Die zum berufsorientierten Abitur führende Ausbildung dauert zwei Jahre und bildet die letzte Phase des beruflichen Bildungswegs (11. und 12. Jahrgangsstufe). Anders als das Fachabitur ist das berufsorientierte Abitur in erster Linie ein Abschluss, der direkt auf einen Beruf hinführt, und obwohl es die Inhaber auch zur Aufnahme eines Universitätsstudiums berechtigt, entschieden sich 1995 nur 15 % für diese Option. Die Vorbereitung auf das berufsorientierte Abitur qualifiziert für einen bestimmten Beruf, und die Prüfung kann auch von Kandidaten abgelegt werden, die über ein BEP (oder ein CAP, das nach der 9. Jahrgangsstufe innerhalb von zwei Jahren erworben wurde) verfügen, die dem betreffenden berufsorientierten Abitur entsprechen. Während vor zehn Jahren bei den Fachabiturienten der Trend zur Fortsetzung der Ausbildung im Hochschulbereich weniger ausgeprägt war, wählen heute über ein Drittel dieser Gruppe diesen Weg. Das berufsorientierte Abitur fungiert dagegen weiterhin als Abschluss des Ausbildungsweges: Lediglich 15 % der Abiturienten dieses Schulzweigs nehmen heute eine weiterführende Ausbildung auf.



Zweck dieses Beitrags, Methodik und Datenerhebung

Herkunft der Forschungsergebnisse

Dieser Beitrag ist Bestandteil des europäischen Projekts *Analysis and comparison of social representations of VET in different European countries*, an dem fünf europäische Länder teilnahmen. Das vergleichende Forschungsvorhaben soll die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den gesellschaftlich akzeptierten Bedeutungen und Repräsentationen in den verschiedenen Ländern beleuchten, die den neu geschaffenen Weg zu einer gemeinsamen europäischen Politik für Beschäftigung und Ausbildung beeinflussen. Es soll vor allem abbilden, wie die Berufsbildung von verschiedenen sozialen Akteuren (den direkt an Ausbildungsmaßnahmen beteiligten Lernenden, den Akteuren aus der Wirtschaft sowie den Lehrern/Ausbildern) wahrgenommen wird, und die Entwicklung der Wege zu gegenseitigem Verständnis und wechselseitigem Lernen untersuchen. Dieser Beitrag erläutert die Daten der Lernendengruppe⁽⁸⁾.

Methodik und Daten

Die Daten wurden überwiegend durch Gruppeninterviews erhoben. Sechs Berufsoberschulen aus der Region Basse-Normandie nahmen an der Untersuchung teil, und es wurden fünf Personengruppen befragt (Lernende, Ausbilder, Schulleiter, Abiturienten, Arbeitgeber, Arbeitnehmer), die insgesamt 60 Personen umfassten.

Anstatt eine Aufteilung nach den gängigen Berufskategorien vorzunehmen, wurde zwischen drei großen Tätigkeitstypen unterschieden: Lernende, die für Tätigkeiten, welche vorwiegend den Umgang mit Dokumenten beinhalteten, ausgebildet wurden; Lernende, deren künftige Tätigkeiten vorwiegend den Umgang mit Menschen umfassen würden; und Lernende, die später hauptsächlich mit Produkten oder Gegenständen umgehen würden.

Im Zuge der Studie wurden Schüler befragt, die erstens für Tätigkeiten in den Bereichen Rechnungswesen und Sekretariat ausgebildet wurden, zweitens für Berufe in den Bereichen Betriebsführung, Handel und Verkauf und drittens für die Instandhaltung automatisierter mechanischer Systeme und klimatechnischer Anlagen. Die Schüler wa-

ren zwischen 18 und 20 Jahre alt und befanden sich im letzten Jahr des zweijährigen, zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgangs in Berufsoberschulen; Lernende aus Lehrlingsausbildungszentren (CFA) waren nicht unter den Befragten. Alle hatten 16-wöchige betriebliche Ausbildungsphasen absolviert, die Bestandteil der zweijährigen Vorbereitung auf das berufsorientierte Abitur waren.

Die Daten wurden in Gruppeninterviews erhoben, wobei jede Gruppe aus sechs oder acht Lernenden bestand und insgesamt 26 Schüler befragt wurden. Die Gruppeninterviews dauerten rund zwei Stunden und befassten sich mit folgenden Themen:

☐ Berufsbildung und Arbeitsmarkt/Beschäftigung: Wie kommt es, dass Sie diesen Ausbildungsgang absolvieren? Inwieweit wird Ihnen dieser Ausbildungsgang, nachdem Sie ihn abgeschlossen haben, dabei helfen, einen Arbeitsplatz zu finden?

☐ Berufsbildung und Bildung: Was halten Sie von dem Ausbildungsgang, den Sie derzeit absolvieren? Inwieweit lässt sich dieser Ausbildungsgang mit Ihren früheren Bildungserfahrungen vergleichen?

☐ Berufsbildung und soziale Ausgrenzung bzw. Integration: Glauben Sie, dass Personen, die Ihren derzeitigen Ausbildungsgang absolvieren, den Respekt und das gesellschaftliche Ansehen genießen, die sie verdienen? Glauben Sie, dass Personen, die Ihren derzeitigen Ausbildungsgang absolvieren, für ihre künftige berufliche Tätigkeit den Respekt und das gesellschaftliche Ansehen genießen werden, die sie verdienen?

☐ Berufsbildung und *corporate identity*: Glauben Sie, dass Ihr derzeitiger Ausbildungsgang Ihnen in der Firma oder Organisation, in der Sie arbeiten oder wahrscheinlich künftig arbeiten werden, den Respekt und das gesellschaftliche Ansehen verschafft, das Sie verdienen?

☐ Berufsbildung und lebenslanges Lernen: Glauben Sie, dass das, was Sie jetzt lernen, eine solide Grundlage für das Schaffen wird, was Sie eventuell künftig lernen möchten?

☐ Berufsbildung und Lebensplanung: Welche Rolle spielt Ihr derzeitiger Ausbildungsgang in Ihrem Bildungsweg insgesamt? Welche

⁽⁸⁾ Eine vollständige Darstellung der Forschungsergebnisse findet sich in Gendron B., *Social representations of vocational education and training in France through the French vocational Baccalauréat Case-study*. ITB-Arbeitspapiere, Universität Bremen, Bremen: Institut Technik und Bildung Press, 2004.



Rolle spielt Ihr derzeitiger Ausbildungsgang in Ihren Plänen für Ihre künftige Lebensgestaltung?

☐ Berufsbildung und Vorbereitung auf Berufstätigkeit und New Economy: Glauben Sie, dass Ihr Ausbildungsgang Sie auf die New Economy und auf künftige Veränderungen der beruflichen Tätigkeit, die Sie ausüben, vorbereitet? Wird Ihr Ausbildungsgang Ihnen helfen, zu Innovationen an Ihrem Arbeitsplatz beizutragen?

Die Lernenden und ihre Vorstellungen bezüglich des berufsorientierten Abiturs

Bedeutet der zum berufsorientierten Abitur führende Ausbildungsgang etwas völlig Neues?

Absolventen mit berufsorientiertem Abitur: von einer mediokren Beschäftigungssituation ...

Zu Beginn des Schuljahres 1985/86 nahmen nur 1300 Jugendliche mit BEP einen zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgang auf; heute schlagen fast 170 000 Schüler diesen Ausbildungsweg ein. War in den ersten Jahren nach Einführung des neuen Abschlusses ein sehr rascher Anstieg zu verzeichnen, so hat sich dieser mittlerweile verlangsamt, beträgt aber immer noch jährlich über 2 %.

Hinter diesem Gesamttrend verbergen sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fachgebieten. Während im gewerblich-technischen Sektor eine kleinere Zahl von Lernenden für eine breite Vielfalt von Fachgebieten ausgebildet wird, finden sich im Dienstleistungssektor eine große Zahl von Lernenden und eine begrenzte Anzahl von Fachgebieten, wie aus den Statistiken über das berufsorientierte Abitur für 1994 hervorgeht (Tabelle 3).

Studien des französischen Forschungszentrums für Beschäftigung und Qualifikation (*Centre d'études et de recherche sur l'emploi et la qualification*) und der Regionalen Beobachtungsstelle für Hochschulbildung (ORFS, *Observatoire régional des formations supérieures*) haben die Situation von Jugendlichen untersucht, die nach Absolvierung solcher neuen Ausbildungsgänge (von denen einer auf nationaler Ebene und der andere auf regionaler Ebene angeboten wur-

Anzahl der Fachgebiete und Schüler im ersten Jahr des zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgangs (nur staatliche Schulen) **Tabelle 3**

Sektor	Fachgebiete	Jungen	Mädchen	Schüler insg.
Gewerblich-technisch	31	22 915	1 779	24 694
Dienstleistungen	16	9 679	22 959	32 638
Insgesamt	47	32 594	24 738	57 332

Quelle: Französisches Bildungsministerium, 1994.

de) direkt in den Arbeitsmarkt eintraten. Sie belegen, dass diese Absolventen zwar rasch Zugang zum Arbeitsmarkt fanden (leichter als Inhaber einer beruflichen Qualifikation mit niedrigerem Niveau wie einem BEP oder CAP), dass jedoch ihre berufliche Tätigkeit und Mobilität nicht den Erwartungen entsprachen. So waren beispielsweise über zwei Drittel der männlichen Jugendlichen der Abschlussklasse von 1990, die einen Beruf des verarbeitenden Gewerbes erlernt hatten, zwei Jahre später immer noch als Facharbeiter beschäftigt; 85 % der weiblichen Jugendlichen, die einen Dienstleistungsberuf ergriffen hatten, waren immer noch als „Büroangestellte“ tätig. Keiner der Inhaber eines Abiturs für einen Beruf im verarbeitenden Gewerbe war als Produktionstechniker beschäftigt – jene Position, für die das entsprechende berufsorientierte Abitur eigentlich eingeführt worden war. Auch die Tätigkeit von Absolventen, die als Bedienungskräfte in Wartungsabteilungen eingestellt waren, war weit von der Position entfernt, für die der betreffende Abschluss ursprünglich gedacht war.

... zu einem positiven Image der zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgänge

Obwohl die Nachfrage der Unternehmen, die diese Absolventen einstellten, nicht genau mit den vorher festgelegten Zielsetzungen des Abschlusses übereinstimmte, deuten sowohl die Untersuchung des ORFS als auch diese Studie darauf hin, dass die Absolventen mit dem zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgang zufrieden waren und sich wieder dafür entscheiden würden. Auf der Grundlage der Fragebögen, die den Abiturienten in der Basse-Normandie (Absolventenjahrgänge 1994, 1995 und 1996) vorgelegt worden waren, wurden 2500 Abiturienten des Jahrgangs 1996 (O.R.F.S. 1999) einige Monate nach Erwerb ihres Abschlusses zu ihrem zweijährigen Ausbildungsgang und ihrer beruflichen Tätigkeit befragt.



Dabei ergab sich, dass sie, ungeachtet ihrer späteren beruflichen Tätigkeit, nach wie vor ein positives Bild ihrer zwei Jahre in der Berufsoberschule hatten. Dies hatte mehrere Gründe: So nannten die meisten die Qualität der vermittelten Ausbildung, wobei über 60 % (sowohl der männlichen als auch der weiblichen Befragten) erklärten, dass dieser Ausbildungsgang auf ihrem Bildungsweg „eine echte Chance“ gewesen sei. Bezüglich ihrer beruflichen Tätigkeit erklärten sieben von zehn weiblichen Befragten, dass sie gut auf ihre Arbeit vorbereitet worden seien, obwohl nur bei vier von zehn ein direkter Zusammenhang zwischen ihrer tatsächlichen Tätigkeit und dem absolvierten Ausbildungsgang bestand. Alle Befragten sagten aus, dass ihre Arbeitgeber den Abschluss schätzten, und die meisten der männlichen Befragten bestätigten, dass das berufsorientierte Abitur bei der Arbeitssuche hilfreich gewesen sei. Obwohl sie also eine andere Beschäftigung ausüben als ursprünglich erwartet, betrachten die meisten Absolventen das berufsorientierte Abitur als Erfolg. Wie lässt sich diese Beobachtung erklären? Ist die Wahrnehmung der beruflichen Bildung durch die Auszubildenden im Wandel begriffen?

Positive Vorstellung vom berufsorientierten Abitur

Die Inhaber eines berufsorientierten Abiturs scheinen aus dem verlängerten Schulbesuch Nutzen zu ziehen und sich der Qualität des von ihnen absolvierten Ausbildungsgangs bewusst zu sein. Inwiefern unterscheidet sich also dieser neue Abschluss von anderen Ausbildungsmaßnahmen und beruflichen Bildungsgängen? Und wie nehmen die Absolventen den neuen Ausbildungsgang und den neuen Abschluss wahr? Einige Antworten hierauf geben die hierarchische Struktur des französischen Bildungssystems und die Aussagen von Auszubildenden, die im Zuge des oben erwähnten Forschungsprojekts zur Berufsbildungskultur für die französischen Monografien erhoben wurden.

Förderung der beruflichen Bildung in einem hierarchisch strukturierten Bildungssystem

Die veränderte Wahrnehmung scheint mit den institutionellen, ökonomischen, umfeldbezogenen und pädagogischen Aspekten eines solchen Ausbildungsgangs zusammenzuhängen, der wichtige Entwicklungsmöglichkeiten für die Auszubildenden bietet.

Vor Einführung des berufsorientierten Abiturs wurde die berufliche Bildung überwiegend negativ wahrgenommen, als Bildungszweig, der ein Auffangbecken für alle Schüler darstellte, die sich auf dem allgemeinen Bildungsweg als zu leistungsschwach erwiesen hatten. Dies änderte sich, wenn auch zu langsam, mit dem berufsorientierten Abitur. Hier eröffnete sich Schülern, die in der allgemein bildenden Schule gescheitert waren, ein Weg zur Fortsetzung oder zum Nachholen ihrer Ausbildung auf einem sozial angesehenen Bildungsweg. Inhaber eines berufsorientierten Abiturs scheinen von der verlängerten Schulzeit zu profitieren.

„Wir sind alle besondere Fälle, keine Sozialfälle, aber ... wir hatten alle einige Probleme ... oder irgendetwas, was nicht gut lief ... und wir mussten alle allein mit unseren Problemen fertig werden ...“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente) (°);

„Am Ende der Unterstufe war ich nicht gut, und als ich mit dem zum BEP führenden Ausbildungsgang anfang, wurden meine Noten besser, und deshalb bin ich jetzt zufriedener.“ (Schüler, Fachgebiet Produktion);

„Ich habe diesen Ausbildungszweig nicht selbst gewählt, aber jetzt, kurz vor dem berufsorientierten Abitur, sage ich mir, ja, endlich habe ich etwas gefunden, mit dem ich rundum zufrieden bin.“ (Schüler, Fachgebiet Produktion);

„Ich wollte einen beruflichen Ausbildungsgang absolvieren, doch meine Mutter wollte, dass ich auf der allgemein bildenden Schule bleibe, aber nach zwei Jahren war mir die Schule völlig zuwider, und ich wollte abbrechen... doch meine Mutter meldete mich für einen zum BEP führenden Ausbildungsgang an, und das läuft jetzt besser und es geht mir auch besser...“ (Schüler, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten).

Außerdem trug das berufsorientierte Abitur zur Verbreitung neuer Arten von Wissen, die durch die technologische Revolution in den späten 1960er Jahren entstanden waren, sowie zum damit verbundenen Wandel der Arbeitsgeräte bei.

Solange die Nutzbarmachung durch den Arbeitsmarkt die Tendenzen des Bildungssystems auffangen konnte, blieb eine Art Gleichgewicht aufrechterhalten. Zwar wurde das

(°) Die beruflichen Ausbildungsgänge wurden nicht nach den gängigen Berufskategorien geordnet, sondern in drei Kategorien eingeteilt, die drei großen Gruppen von Tätigkeiten entsprechen. Entsprechend den von Soziologen und den von der Europäischen VET-Culture-Gruppe verwendeten Kategorien gilt in unserer Fallstudie folgende Einteilung: Tätigkeiten, die überwiegend den Umgang mit Menschen beinhalten (Handel und Verkauf, Betriebsführung, Kellner), Tätigkeiten, die überwiegend den Umgang mit Produkten erfordern (Instandhaltung automatisierter mechanischer Systeme, Klimatechnik, grafische Industrie), Tätigkeiten, die überwiegend den Umgang mit Dokumenten beinhalten (Rechnungswesen, Sekretariat).



Bildungssystem als diskriminierend angeprangert, doch konnte die damals günstige Beschäftigungssituation die ungleiche Verteilung von Bildungskapital kompensieren, und es war ein tief in der nationalen Kultur verwurzeltes Gleichheitsstreben erkennbar. Die Beschäftigungskrise brachte dieses labile Gleichgewicht aus dem Lot.

Dieser Bruch manifestierte sich auf zweierlei Weise:

□ Innerhalb des Bildungssystems setzte ein harter Wettbewerb um die abnehmende Zahl von Arbeitsplätzen für Jugendliche ein. Hierdurch verschärfte sich zum einen die Konkurrenz zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus und zum anderen die Konkurrenz zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, die sich bereits auf dem Arbeitsmarkt befanden.

„Mit einem BEP findet man nicht so leicht einen Arbeitsplatz... das Abitur ist heute das Minimum... und die Eltern sind sich bewusst, dass sich die Zeiten geändert haben und heute andere Bedingungen herrschen als in ihrer Jugend... Wer kein Abitur hat, für den wird es schwer...” (Leiter einer Oberschule).

Die Schüler und ihre Familien reagierten auf diese verschärfte Konkurrenzsituation, indem sie sich für einen längeren Verbleib im Bildungssystem entschieden, wobei sie von der allgemeinen Beobachtung ausgingen, dass die Chancen auf Eingliederung in den Arbeitsmarkt mit dem Niveau des erreichten Abschlusses stiegen. Dies führte zu einer Hierarchie von Bildungszweigen und Fachgebieten, in der der beruflichen Bildung immer mehr die Aufgabe zuwuchs, die Fortsetzung des Bildungswegs zu fördern, wodurch sie zunehmend „entberuflicht“ wurde.

„Denn man muss Abitur haben, und als ich das BEP in der Tasche hatte, sagten meine Eltern mir wieder, dass ich eine Aufbauklasse besuchen solle“⁽¹⁰⁾. (Schüler, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten);

„Meine Mutter wollte, dass ich eine allgemein bildende Schule besuche.“ (Schüler, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten).

□ Die zunehmende Vorrangstellung der allgemeinen Bildung gegenüber der fachlichen und der beruflichen Bildung. Mit der Verschlechterung der Beschäftigungsaussichten

nahm die Orientierung der Schüler zu den beruflichen Bildungsgängen hin, insbesondere in den frühen Orientierungsphasen, implizit allmählich den Charakter einer Fördermaßnahme für schwächere Schüler an. Dadurch verbreiterte sich die Kluft zwischen dem normalen allgemeinen Bildungsweg und dem weniger angesehenen beruflichen Bildungsweg, der als Auffangbecken für Schüler mit Lernproblemen betrachtet wurde.

Das französische Bildungsministerium beschloss daher eine Neugestaltung der beruflichen Erstausbildungsgänge in den Berufsoberschulen, um das System zu modernisieren und zu verbessern. Es bestand der einhellige Wunsch, das Bildungsangebot der Berufsoberschulen zu erweitern. Dies wurde sehr deutlich in der Absicht der Regierung, den technologisch-fachlichen und beruflichen Unterricht auszubauen und entsprechende zum Abitur führende Bildungsgänge zu schaffen. Für den neuen beruflichen Abschluss auf der Sekundarstufe der Erstausbildung, das berufsorientierte Abitur, sollten die gleichen Maßstäbe und Bewertungskriterien gelten wie für allgemein bildende Abschlüsse, damit es einen identischen Status verlieh.

Es ging darum, dem berufsorientierten Abitur sowohl seinen Namen als auch seine endgültige Form zu geben: ein zweijähriger Ausbildungsgang, der sich an die berufliche Erstausbildung anschloss, mit innovativen pädagogischen Instrumenten wie betrieblichen Ausbildungsphasen. Die Einführung eines solchen beruflichen Abschlusses mit Abiturniveau trug zu einer positiven Erneuerung bei und wurde von den Schülern und ihren Familien begrüßt.

„Abitur musste ich auf jeden Fall machen, und nachdem ich mein BEP hatte, sagten mir meine Eltern wieder, dass ich eine Aufbauklasse besuchen solle, aber ich meinte zu ihnen: ‚Nein, wenn ich weitermachen muss, dann in einem Ausbildungsgang, der zum berufsorientierten Abitur führt‘, und damit waren sie einverstanden, und so ging ich auf die Berufsoberschule.“ (Schüler, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten);

„Ich habe zuerst mein BEP gemacht, und weil ich sehr gute Noten hatte, beschloss ich dann, einen zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgang zu absolvieren.“ (Schülerin, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten);

⁽¹⁰⁾ Siehe Fußnote 7.



„Erst wollte ich den allgemein bildenden Schulzweig besuchen, aber meine Noten waren nicht gut genug, deshalb musste ich in den berufsbildenden Zweig wechseln, ich hatte keine Wahl; da habe ich mich dann zwei Jahre auf das BEP vorbereitet, und weil mir das lag, machte ich mit dem zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgang weiter.“ (Schüler, Fachgebiet Produktion);

„Ich kam mit der zum BEP führenden Ausbildung gut zurecht, deshalb sagte ich mir: Warum nicht weitermachen? Die Familien, die Lehrer, sie alle spornen uns an, das Abitur zu machen.“ (Schüler, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten).

Erhebliche Bedeutung wurde zudem der Förderung der größtmöglichen Zahl (d.h. 80 % einer Alterskohorte sollten das Abitur erreichen), aber auch der Förderung der Besten (Solaux, 1990) beigemessen. Dadurch wurde die Funktion des Abiturs als alleiniger Dreh- und Angelpunkt der Erstausbildung in Frankreich gefestigt, womit gleichzeitig der Wert niedrigerer Ausbildungsniveaus gemindert wurde. Durch die Einführung der Stufe IV in der beruflichen Bildung wurde diese wieder aufgewertet, weil so die Möglichkeit zur Fortsetzung des Bildungswegs auf Hochschulebene eröffnet wurde, denn das berufsorientierte Abitur ist ebenso ein akademischer Titel wie die anderen Abiturarten. Dieses Niveau durch den entsprechenden Abschluss zu erwerben, stellte für die Schüler eine Herausforderung dar und war ihnen sehr wichtig, wie sie in ihren Äußerungen häufig bestätigten:

„Heute sind es 80 % (die das Abitur ablegen werden)! Und ich wollte dazu gehören; das ist alles. Wir sind mit dieser Vorstellung aufgewachsen, und auch meine Eltern bestätigen mich darin.“ (Schülerin, Fachgebiet Produktion).

Da das berufsorientierte Abitur ein akademischer Grad – *baccalauréat* – ist, schuf es eine neue Situation innerhalb des Bildungssystems, die auch eine gewisse Ambivalenz mit sich brachte (Leroux, 1998). Aufgrund der betrieblichen Ausbildungsphasen verleiht es den Auszubildenden zum einen eine Qualifikation:

„Wer das Abitur geschafft hat, hat auch eine Qualifikation erworben.“ (Schüler, Fachgebiet Produktion);

zum anderen sollen die Inhaber aber auch über einen akademischen Grad verfügen (das *baccalauréat*), der nach wie vor eine Filterfunktion hat und Voraussetzung für den Zugang zu einem Arbeitsplatz ist.

„Wenn man zu einem Ausbildungsgang zugelassen wird, der zum berufsorientierten Abitur führt, dann ist das, als ob man ein Auswahlverfahren durchläuft... nach und nach fallen immer mehr Leute durch das Sieb ... aber es bleiben immer noch Leute übrig, und wir haben es jetzt geschafft!“ (Schülerin, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten);

„Das Abitur ist wichtig, wenn man eine verantwortungsvollere Position erreichen möchte. Deshalb müssen wir unsere Ausbildung nach dem BEP fortsetzen, und dies vor allem in einem beruflichen Feld. Mit einem BEP steht man auf der untersten Stufe, aber je weiter man sich nach oben arbeitet, wie mit einem berufsorientierten Abitur und schließlich mit einem BTS, desto besser ist die Position, die man erreichen kann“ (Schüler, Fachgebiet Produktion);

„Viele Arbeitgeber wünschen ein berufsorientiertes Abitur als Qualifikation. So haben wir beispielsweise dieses Jahr schon vor Abschluss des Ausbildungsgangs zahlreiche Stellenangebote erhalten.“ (Leiter einer Oberschule).

Dieser Abschluss scheint also manchen dieser Jugendlichen nach einem verunglückten Start im Bildungssystem den Raum für eine Entwicklung zu verschaffen, in deren Verlauf sie Würde, Selbstachtung und Selbstvertrauen wiedererlangen können.

„Ich dachte, dass alle, die auf das BEP hin orientiert werden, nicht normal seien, dass etwas mit ihnen nicht stimmte, doch eigentlich lag es nur daran, dass ich in der Schule nicht lernte und mir die Schule egal war... jetzt aber geht es mir gut, alles läuft prima.“ (Schüler, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten);

„Dieses berufsorientierte Abitur bietet Leuten wie mir, die in der allgemein bildenden Schule nicht das erforderliche Leistungsniveau erreicht haben, eine zweite Chance für eine weiterführende Ausbildung.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„In der allgemein bildenden Oberschule waren wir zu viele Schüler, die Lehrer küm-



merten sich nicht um uns; also bin ich hierher gewechselt und habe mich sofort wohl gefühlt, und außerdem bekam ich sehr gute Noten, es ging mir besser.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Ich sehe das berufsorientierte Abitur nicht als Abschluss meiner Ausbildung an, sondern will mich anschließend auf ein BTS vorbereiten; ich hoffe, dass ich einen Arbeitgeber finde, bei dem das während der Lehre möglich ist.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente).

In diesem neuen Rahmen wurden den Schülern also mehr Selbstständigkeit und Verantwortung zugestanden, was ihnen hilft, das Selbstvertrauen zurückzugewinnen, das sie durch ihr Scheitern im allgemein bildenden Schulzweig oder in der Sekundarstufe I (*collège*) verloren haben.

Außerdem werden bei dem zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgang innovative pädagogische Instrumente eingesetzt und es findet ein neues Konzept Anwendung, das theoretisches Grundlagenwissen – welches den akademischen Grad *baccalauréat* rechtfertigt – mit praktischen betrieblichen Ausbildungsphasen verbindet.

Die Einführung dieser Abiturform sollte den tief greifenden Veränderungen der Arbeitsorganisation Rechnung tragen wie der dezentralen Vorbereitung, der Abschaffung von Fachgrenzen und der Integration verschiedener Aufgabenbereiche in der verarbeitenden Industrie. Diese Veränderungen sollten den Arbeitnehmern mehr Entscheidungsautonomie verschaffen, damit sie bestimmte Probleme, die im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit auftauchen, selbst lösen konnten. Daher bieten die zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgänge mehr autonomen Unterricht an, während derer die Schüler ihre Unterrichtsaufgaben selbstständig oder gemeinsam mit ihren Mitschülern vorbereiten. In einem solchen Rahmen müssen die Schüler lernen, sich ihre Zeit selbst einzuteilen und voneinander zu lernen. Außerdem wurde die Facharbeiterqualifikation weiterentwickelt, sodass sie nun eher die Art der Arbeit und die Formen, die sie bei verschiedenen beruflichen Tätigkeiten annimmt, beinhaltet, anstatt mehr berufsspezifisches Know-how.

„Es ist völlig anders... die Lehrer stellen sich auf uns ein... früher schrieb man uns ein-

fach ab, wenn uns etwas nicht gelang oder wir etwas nicht verstanden; hier jedoch erklären sie uns alles so lange, bis wir es begriffen haben.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Wir sind selbstständiger, können aber immer um Rat fragen.“ (Schülerin, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten);

„Sogar die Lehrer sehen uns mit anderen Augen, und sie sehen uns anders an als die Auszubildenden, die sich auf ein BEP vorbereiten... dort wiesen sie uns an, diesen oder jenen Satz rot zu unterstreichen. In dem Ausbildungsgang für das Abitur erwarten sie von uns, dass wir selbst wissen, wie man Notizen macht, und dass wir selbstständig arbeiten. Wenn wir einen Abgabetermin für eine Hausaufgabe haben, dann müssen wir uns selbst organisieren; wenn man auf Schwierigkeiten stößt oder Hilfe braucht, sind die Lehrer immer da... und zu Beginn des Schuljahres erklären sie, was sie von einem erwarten... Das ist es, worauf wir uns einstellen müssen! Wir müssen uns selbst zurechtfinden.“ (Schülerin, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten);

„Wir sind nicht mehr in der Ausbildung für das BEP, ... wir haben Unterlagen, Tabellen, die wir gemeinsam besprechen und analysieren müssen, wir müssen selbst wissen, wie man sich Notizen macht ... das ist entspannter, ... sogar die Lehrer sind entspannter... Im Unterricht für das BEP sitzen die Lehrer hinter ihrem Pult und halten ihre Stunde, und wenn das vorbei ist, dann sind sie fort ... hier setzen sie sich sogar manchmal aufs Pult, sie ‚leben‘ ihren Unterricht ... das hat mit dem Auswahlverfahren zu Beginn der Ausbildung zu tun... weil Schüler, die sich bewusst für ein berufsorientiertes Abitur entschieden haben, stärker motiviert sind als in einem zum BEP führenden Ausbildungsgang, wohin sie ohne ihre Zustimmung auf diese Ausbildung orientiert wurden, ob man da mitkommt oder nicht, wen interessiert das?.“ (Schülerin, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten).

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in solchen Ausbildungsgängen scheint aus mehreren Gründen ganz speziell zu sein: die Anzahl der Schüler pro Klasse, das Alter der Schüler und das Auswahlverfahren. All diese Faktoren können neue Unterrichtserfahrungen ermöglichen und neue Verhaltensweisen bewirken. Die Lehrer sind dis-



ponibler und machen mit ihren Klassen neue Unterrichtserfahrungen.

„Wegen der kleinen Klassen (die Klassen werden in zwei Gruppen aufgeteilt) kann er jemanden, der Probleme hat, beiseite nehmen und etwas mehr Zeit aufwenden, um ihm etwas zu erklären.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Wir unterbrechen, wenn jemand nicht mitkommt, der Lehrer erklärt ihm das Ganze noch einmal, und unterdessen befassen wir uns mit etwas anderem oder wir hören zu.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Wir wissen, dass wir nicht allein sind, sie unterstützen uns ... Wenn ich ein Problem bei meinen Hausaufgaben habe, versuche ich zuerst, es selbst zu lösen, und wenn ich dann immer noch feststecke, frage ich sie am nächsten Tag, und auf diese Weise verstehe ich dann hoffentlich, worum es geht. Auf jeden Fall denke ich, dass sie immer für uns da sind.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Wenn irgendetwas nicht stimmt, dann merken sie es sofort und möchten darüber sprechen ... ihnen liegt etwas an uns.“ (Schülerin, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten);

„Das Auswahlverfahren vor Beginn der Ausbildung beeinflusst das Verhalten der Lehrer (weil sie Schüler vor sich haben, die den Wunsch und den Willen haben, den zum berufsorientierten Abitur führenden Ausbildungsgang zu absolvieren, sie [die Schüler] wollen Erfolg haben, sie haben sich entschieden, sich auf eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten, und zu lernen und ihr Bestes zu geben) ... und wenn wir das vergessen, dann vergessen die Lehrer nicht, uns behutsam daran zu erinnern, dass ihr aus freier Entscheidung hier seid, und wenn es euch nicht gefällt, dann könnt ihr gehen'... wir können dann darüber vielleicht verärgert sein, aber wir können ihnen keinen Vorwurf machen... denn das ist die Realität und wir müssen uns darin zurechtfinden.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente).

Diese Selbstständigkeit scheint von den Schülern sehr geschätzt zu werden; sie wird als Beweis für das gegenseitige Vertrauen zwischen dem Lehrkörper und den Schülern angesehen und wird Teil der Ausbildung und der beruflichen Kenntnisse, die man-

che von ihnen erwerben müssen. Die Tatsache, dass sie nicht mehr anonym sind, sondern als vollständige Persönlichkeiten oder Erwachsene betrachtet werden, verleiht ihnen wieder Selbstvertrauen. Selbstachtung kann außerdem durch gegenseitige Unterstützung und durch das Lernen in der Gruppe entwickelt werden.

„Das gehört zu den beruflichen Kenntnissen, wir haben viel autonomen Unterricht und auch viele Individualaufgaben, und die Lehrer erwarten von uns etwas Anderes (als in den zum BEP führenden Ausbildungsgängen)... dadurch entstehen engere Kontakte zwischen dem pädagogischen Team und den Schülern... wenn wir zehn Minuten Pause möchten, um etwas mit dem Lehrer zu besprechen, dann ist das möglich, oder wenn wir dem Lehrer in der Cafeteria begegnen, dann grüßen wir ihn und reden ganz natürlich mit ihm... wir sind nicht mehr anonym, es gibt keine Schüler-Lehrer-Barriere mehr, wir begegnen uns von Angesicht zu Angesicht oder als Erwachsene, die einander respektieren.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Selbstständiges Arbeiten ... das ist sehr angenehm ... sie stellen uns eine Aufgabe, die wir selbst bewältigen müssen, und geben uns einen Abgabetermin vor, und dann sagen sie uns: ‚Ihr müsst euch selbst zurechtfinden, ihr habt einen Computerraum zur Verfügung, ihr könnt jedes Material verwenden, das ihr wollt, machen, was ihr wollt, die Arbeit muss nur rechtzeitig fertig werden‘. Das ist es, was ich unter Selbstständigkeit verstehe.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Während des autonomen Unterrichts können wir Computer benutzen, mit unseren Unterlagen arbeiten, die, wenn wir es wollen, das ganze Jahr über in einem Schrank aufbewahrt werden, und es sind immer Lehrer da, die wir beispielsweise beim Umgang mit dem Computer um Rat fragen können; oder wir können mit unseren Mitschülern zusammenarbeiten und können einander helfen, unsere Arbeitsaufgaben zu planen ... das ist interessant und es herrscht eine gute Atmosphäre; wir Schüler in dem Ausbildungsgang für das berufsorientierte Abitur haben ein sehr gutes Verhältnis zueinander und helfen uns gegenseitig mehr als andere, wenn jemand ein Problem hat; wir reden dann miteinander und versuchen, es zu lösen.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);



„Das berufsorientierte Abitur ermöglicht mehr Selbstständigkeit, mehr Selbstmanagement, wir lernen, unsere Probleme selbst zu lösen, ich finde das befriedigender...“

„Die Lehrer lassen Schüler, die sehr gute Noten haben, mit Schülern zusammenarbeiten, die Schwierigkeiten bei der Vorbereitung der Übungen hatten, sodass Erstere dann anderen erklären können, was sie bereits verstanden haben.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente).

Darüber hinaus wurde dieser Trend zu pädagogischen Neuerungen durch Veränderungen der Schülerpopulation gefördert, weil immer weniger Personen zuvor in der Produktion gearbeitet haben und sich der Ausbildungsgang für das berufsorientierte Abitur immer häufiger direkt an eine andere Ausbildung anschließt. Von größerer Bedeutung aber ist die Einführung praktischer Ausbildungsphasen im Betrieb: durchschnittlich 16 Wochen, die sich über den zweijährigen Ausbildungsgang verteilen. Diese Praktika und der Wechsel zwischen schulischen und betrieblichen Ausbildungsphasen spielen für die Schüler eine wichtige Rolle. Sie tragen zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung und zur Ausformung ihrer beruflichen Identität bei. Außerdem scheinen die Schüler dadurch die Gelegenheit zu erhalten, herauszufinden, welche Rolle sie im Unternehmen und auch in der Gesellschaft spielen würden und könnten: Sie haben das Gefühl, gebraucht zu werden.

„Wir haben darüber hinaus 16 Wochen Praktika, während derer wir einiges an Berufserfahrung sammeln können.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Wir sind motiviert, wenn wir ein Praktikum absolvieren, denn was wir in der Schule lernen, können wir während unserer Praktika anwenden, und das ist der Grund, warum wir lernen.“ (Schüler, Fachgebiet Produktion);

„Wir sind überzeugt, dass wir fähig sind zu arbeiten; das allein schon ist ein Anreiz“;

„Was wir in der Schule lernen, versuchen wir anzuwenden und dieses Wissen im Unternehmen umzusetzen, das ist großartig, und sie übertragen uns einiges an Verantwortung... wir bekommen Praxis, deshalb bin ich zufrieden... die Arbeitgeber haben Verant-

wortung in unsere Hände gelegt... wir sind für sie nicht nur Schüler im Praktikum... sie betrachten uns als Mitarbeiter.“ (Schüler, Fachgebiet Produktion);

„Wir haben bereits sechs Wochen Praktika absolviert, sodass wir Zeit hatten, etwas zu lernen und am Ende der Praktikumsphase geschult zu werden, deshalb meinte meine Chefin zu mir: ‚Ich gehe in Urlaub, Sie können mich vertreten.‘ Ich hatte das Gefühl, nützlich zu sein, das ist sehr schön, weil sie mir ihre ganze Verantwortung überträgt, und wenn irgendetwas passiert, dann müssen wir das bewältigen, aber sie vertraut mir dennoch. Das ist anders als bei den Praktika während der Ausbildung für das BEP, wo wir immer noch als Kinder angesehen wurden ... In der betrieblichen Ausbildungsphase für das berufsorientierte Abitur fühlen wir uns erwachsener und haben auch schon einige Erfahrung aufgrund früherer Praktika. Wir wissen, wovon wir reden, und manchmal können wir dort sogar neues Wissen beisteuern.“ (Schülerin, Fachgebiet Dokumente);

„Während unseres Praktikums in der Ausbildung für das BEP hatten wir keinerlei Verantwortung, aber hier auf Abiturniveau behandeln sie uns wie erwachsene und verantwortungsvolle Personen... sie geben uns sehr wichtige Aufgaben, sie vertrauen uns.“ (Schüler, Fachgebiet Produktion);

„In einer solchen betrieblichen Ausbildungsphase fühlen wir uns integriert, egal, um was für ein Unternehmen es sich handelt... wir werden darin geschult, uns schnell einzugliedern, gleich um welchen Arbeitsplatz oder um welche Tätigkeit es sich handelt, und sofort einsatzfähig zu sein.“;

„Uns selbst zu präsentieren, uns selbst zu verkaufen... sogar die Suche nach einem Praktikum... die Korrespondenz, Telefongespräche... Damit meine ich, im ersten Monat, wenn wir nach einem Praktikumsplatz suchen, müssen wir bereits Hindernisse überwinden, aber dann nehmen wir unsere Aktentaschen und gehen auf die Suche nach einem Unternehmen, das uns als Praktikanten aufnimmt... das hilft uns auch ganz schön für die Zukunft weiter...“ (Schülerin, Fachgebiet Produktion);

„Anfangs kommen wir mit unserem theoretischen Schulwissen, wie am Telefon lächeln, Maschine schreiben... das ist unsere Fähigkeit, uns anzupassen... und dann, dank des



Kundenkontakts und unserer Kollegen, reagieren wir anders, wir lernen von der Organisation, von dem Unternehmen, für das wir arbeiten ... wir vergessen das theoretische Schulwissen und handeln stattdessen reflexhaft ... natürlich und sehr spontan... und bringen etwas Persönliches ein und lernen weiter.” (Schülerin, Fachgebiet personenbezogene Tätigkeiten).

Eine neue und verwirrende Situation

Die Übergangsphase von der Schule ins Erwerbsleben wird länger und schwieriger. Jugendliche mit niedrigem schulischen und beruflichen Bildungsniveau sind besonders stark von den Veränderungen betroffen, die uns immer wieder „die dadurch in Gang gesetzte teuflische Spirale bewusst machen und das Eingeständnis erfordern, dass wir vor einer Krise der beruflichen Sozialisation stehen“ (Kirsch, 1994). Dieses Problem macht zwei Aspekte der Jugendsozialisation deutlich: den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben und die Entwicklung einer beruflichen Identität.

Die Übergangsphase in den Beruf ist der Weg von der Schule ins Erwerbsleben. Sie ist ein Zeitraum, in dem frühere soziale Codes, die für das schulische Leben galten, verloren gegangen sind, aber die Codes des künftigen Arbeits- und Kollegen Umfeldes noch nicht erlernt wurden. Früher wurde diese Übergangsphase durch die Solidarität direkter Unterstützungsnetzwerke, durch Unternehmen und/oder den Berufsberater abgesichert. Familie, Nachbarschaft und soziale Kontakte halfen bei der Arbeitssuche. Infolge der Beschäftigungskrise war dieser natürliche Regulierungsprozess nicht mehr gewährleistet. Der Trend, Arbeitsplätze, auf denen traditionell Inhaber eines CAP oder BEP zu finden waren, mit jungen Absolventen mit berufsorientiertem Abitur zu besetzen, könnte zur Abwertung des neuen Abschlusses führen. Diese Gefahr wird noch dadurch erhöht, dass die Anzahl der Inhaber eines CAP oder BEP zurückgeht, weil immer mehr Personen das berufsorientierte Abitur erwerben (dessen Auswirkungen von Beaud [2002] beschrieben werden) und ein Wettlauf um möglichst lange Bildungswege im Gange ist. Der Erfolg oder das Scheitern des berufsorientierten Abiturs hängt daher ebenso sehr von den Unternehmen ab, nämlich von der Arbeitsorganisation und den Einstellungsentscheidungen angesichts der Jugendarbeitslosigkeitskrise. Der Druck

der demografischen Entwicklung mit ihren Auswirkungen auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt wird nachlassen; es wird dann interessant sein, die Einstellungspolitik der Unternehmen zu beobachten.

Die Entwicklung der beruflichen Identität von Jugendlichen wirft für Kirsch (1994) die gleiche Art von Fragen auf. In Zeiten der Vollbeschäftigung erfolgt diese ganz natürlich nach den Vorbildern im familiären Umfeld und entsprechend den verschiedenen Sozialisationsgruppen der Jugendlichen sowie infolge der Durchmischung der Generationen im Unternehmen. Die Wirtschaftskrise bereitet diesem natürlichen Prozess ein Ende, da die Unternehmen nicht mehr bereit sind, den Jugendlichen den Weg ins Erwerbsleben zu ebnen, sondern stattdessen sofort einsatzbereite, erfahrene und qualifizierte Arbeitskräfte einstellen. Zudem sind die Arbeitgeber aufgrund der Flut von Bildungsabschlüssen und der wachsenden Konkurrenz um Arbeitsplätze anspruchsvoller geworden, sodass sich eine Hierarchie von Ausbildungsgängen und Fachgebieten entwickelt hat, die eine anschließende Fortsetzung des Bildungswegs fördert und damit einer „Entberuflichung“ der Abschlüsse Vorschub leistet. Angesichts dieser Situation sind die Schüler, die ein berufsorientiertes Abitur anstreben, zwischen einer negativen und einer positiven Sicht der Berufsbildung hin- und hergerissen.

„Man weiß ja, dass man in einer Sackgasse landet, wenn man nicht den allgemein bildenden Zweig besuchen kann, deshalb wird man dann auf den berufsbildenden Zweig hin orientiert.” (Schüler, Fachgebiet Produktion);

„Der [zum berufsorientierten Abitur führende] Ausbildungsgang hat viel Gutes an sich, aber leider nehmen die Leute ihn anders wahr als den allgemein bildenden Zweig. Der allgemein bildende Zweig hält Leuten, die noch nicht wissen, was sie werden wollen, alle Möglichkeiten offen. Der berufsorientierte Zweig dagegen ist für Leute, die genau wissen, was sie wollen, wir sind bereits ganz gut über unser zukünftiges Berufsleben informiert.” (Schülerin, Fachgebiet Produktion);

„Ich habe mich zurückversetzen lassen und den berufsorientierten Zweig gewählt. Ganz klar, die Leute glauben, dass die berufliche Bildung ein niedrigeres Niveau hat als die



allgemeine Bildung; das ist ihre Einstellung, und bevor ich mich selbst für den berufsorientierten Zweig entschieden habe, war ich der gleichen Meinung. Jetzt aber, wo ich einen solchen Ausbildungsgang absolviere, finde ich zwar auch, dass das Niveau niedriger ist, doch das berufliche Wissen ist etwas anderes, ein anderes Gebiet, und das ist ebenso interessant und lohnend wie die allgemeine Bildung." (Schülerin, Fachgebiet Produktion).

„Ich habe mich mit einigem Bangen für den berufsorientierten Zweig entschieden, weil er einen schlechten Ruf hat... wenigstens reden die Erwachsenen so darüber... nicht unbedingt meine Familie oder meine Freunde, aber als ich den allgemein bildenden Zweig der Oberschule besuchte und wir uns über die verschiedenen Abiturformen unterhielten, liefes immer darauf hinaus, dass der berufliche Zweig, die Ausbildungsgänge für das BEP oder CAP, nichts wert seien, dass dort nur ‚Idioten‘ zu finden seien... Wir waren überzeugt, dass sie hinsichtlich ihres Bildungsniveaus weit unter uns standen... und das gleiche dachten wir über das berufsorientierte Abitur, und die Lehrer, die ebenso dachten und genauso darüber sprachen, waren noch schlimmer. Ich habe mehrere Leute aus verschiedenen Bereichen kennen gelernt, die diesen falschen Eindruck fördern. Jetzt, da ich selbst diesen Zweig besuche, habe ich meine Meinung grundlegend geändert, jungen Leuten meiner Generation wird von Erwachsenen oder Lehrern ein falsches Bild vermittelt.“ (Schüler, Fachgebiet Produktion).

Die Inhaber eines berufsorientierten Abiturs scheinen von der verlängerten schulischen Ausbildungszeit zu profitieren, und auch wenn ihre spätere berufliche Tätigkeit und Mobilität nicht ihren Erwartungen entspricht, so sind ihre Vorstellungen über die berufliche Bildung in Veränderung begriffen; diese veränderten Vorstellungen müssen in einer veränderten Unternehmens- und Soziallandschaft tragfähig sein. Dies führt dennoch zu einer verwirrenden Situation, die u. a. von den Zielsetzungen der Schüler abhängt: Erwerb eines Abschlusses, Zugang zu einer von den Arbeitgebern anerkannten Qualifikation oder Eintritt in den Arbeitsmarkt. Wenn die berufliche Bildung immer noch auf der Suche nach ihrer Identität ist, dann ist der zweijährige, zum berufsorientierten Abitur führende Ausbildungsgang für die Schüler eine Phase vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten.

Schlussfolgerung

Vor Einführung des berufsorientierten Abiturs war das französische Bildungssystem bis zur Ebene des ersten akademischen Grades dualistisch strukturiert. Insbesondere auf Sekundarebene galt der berufliche Bildungszweig als ein zu „Abstieg und Ausgrenzung“ führender Bildungsweg (für Schüler, die in der allgemein bildenden Schule gescheitert waren). Mit der Schaffung des berufsorientierten Abiturs wurde diese Struktur verändert, was eine wesentliche Innovation in der französischen Erstausbildung auf Sekundarebene bedeutete. Dieser Ausbildungsgang bietet Schülern, die im allgemein bildenden Schulzweig nicht mithalten konnten, eine Alternative mit Fördercharakter an, durch die sie ihre Ausbildung auf einem angesehenen Bildungsweg fortsetzen oder nachholen können. Daher spielte dieser berufliche Ausbildungsgang eine wichtige, wenn nicht entscheidende Rolle bei der Entwicklung schulischer Angebote für Jugendliche, die den Kampf gegen das Schulversagen verloren hatten oder zu verlieren drohten. Insofern scheinen Inhaber eines berufsorientierten Abiturs aus den speziellen Merkmalen dieses Ausbildungsgangs Nutzen gezogen zu haben (verlängerter Schulbesuch, persönliche Reifung, neue pädagogische Methoden, d. h. andere Formen des Lernens und Lehrens). Wenn auch einige der befragten jungen Erwerbstätigen erklärten, dass sie, wie Beaud (2002) feststellt, nicht den erwarteten Arbeitsplatz gefunden hätten, so betonten doch alle, dass sie, würden sie noch einmal zwischen den verschiedenen Bildungszweigen auf Sekundarebene wählen müssen, sich für den berufsorientierten Zweig entscheiden würden. Dieser Bildungsweg erschien den Jugendlichen, die auf dem „Elite“-Bildungsweg gescheitert sind, als echte Chance, sich – gleich Alice im Wunderland – ihren eigenen Weg zu schaffen und durch den beruflichen Ausbildungsgang Selbstachtung, Selbstvertrauen und Lust an Bildung zurückzugewinnen. Solche Resultate sind allein schon für die individuelle und persönliche Entwicklung bedeutsam: Sie umfassen emotionale Kompetenzen, die im Bildungswesen traditionell zu oft vernachlässigt werden, obwohl sie für eine berufliche Tätigkeit und vor allem das Humankapitalwachstum von entscheidender Bedeutung sind (Gendron, 2004a). Ist nicht das höchste Ziel der allgemeinen und beruflichen Bildung die Entwicklung der gesamten Persönlich-



keit? Haben wir vergessen, was Aristoteles meinte, als er erklärte, dass Bildung dem Menschen Selbstverwirklichung und die Entdeckung seiner wahren Persönlichkeit ermöglichen müsse? Der zum berufsorientierten Abitur führende Ausbildungsgang scheint den Raum und die Zeit für vielfältige Ent-

wicklungsmöglichkeiten zu bieten: vom Versagen zum Erfolg, von geringem Selbstwertgefühl zum Selbstvertrauen, von der Abhängigkeit zur Selbstständigkeit, von der Kindheit zum Erwachsenenalter, von der Schule zum Erwerbsleben.

Bibliografie

Agulhon, C.; Gonnin-bolo, A.; Guillaume, F.-R.; Kokosowski, A. *Constitution de nouvelles identités spécifiques dans les filières professionnelles: le rôle de l'établissement*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1997.

Baccalauréat Professionnel. *Formation Emploi* Nr. 49 (Sondernummer), 1995.

Beaud, S. *80 % au bac ... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte, 2002.

Dubar, C. Socialisation et construction identitaire. In Ruano-Borbalan, J.C. (Hg.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Paris: Editions Sciences Humaines, 1999, S. 135-141.

Dubar, C. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1993.

Gendron, B. *Social representations of vocational education and training in France through the French vocational baccalauréat case-study*. Bremen: Institut Technik und Bildung, ITB-Arbeitspapiere Nr. 52, 2004 (<http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/AP-52.pdf> [Stand: 7.4.2005]).

Gendron, B. Emotions, learning, and success: which links? The emotional capital: a case study on students at the vocational school leaving certificate level in France. In: *European Conference on Educational Research*, EERA, Crete, 2004. Glasgow: EERA, 2004.

Gendron, B. Social representations of VET in France through the French vocational baccalauréat case-study. In: *VET-culture - analysis and comparison of social representations of VET in different European countries. Leonardo research report*, Juni 2001.

Gendron, B. Learning in another way through vocational education and training (VET) in France: the case of the French vocational 'baccalauréat'

diploma. In: *International seminar 'Learning with school structures and at work places'*. Akershus University College, Center for research on education and work, Oslo, Norway, April 2001.

Gendron, B. *The French vocational 'baccalauréat' and its impact on the change of VET representations. Working paper, European forum on vocational education and training*, North Wales, Vereinigtes Königreich, Juli 2000.

Gérard, F. et al. *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France: rapport de synthèse*. Paris: Centre Inffo, 1999 (<http://www.centre-inffo.fr/maq100901/pdf/rapportleonardo.pdf> [Stand: 29.3.2005]).

Kirsch, J. L. New directions for vocational education in France? In: *Training & Employment*, 1994, Nr. 15, S. 1-4.

Leroux, J. Y. Le bac professionnel: des objectifs ambitieux, des résultats mitigés. In: *Éducation & Formation* Nr. 54, Dezember 1998, S. 109-117.

Liaroutzos, O. Le métier de secrétaire en reformation. In: *Cahiers du Mage* Nr. 2, 1996.

Marquette, C.; Mériot, S.A.; Kirsch, E. Création d'un baccalauréat professionnel productique pour les industries de process. In *CPC-Documents* Nr. 94-3. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, 1994.

Moscovici, S. *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

Bacheliers professionnels, parcours scolaires et devenir professionnel des diplômés bas-normands. O.R.F.S. Caen: Document ORFS, 1999.

Pelpel, P.; Troger, V. *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: Hachette, 1993.

Solau, G. Le baccalauréat professionnel et son curriculum. *Formation Emploi* Nr. 49, 1995, S. 31-45.

Schlagwörter

Vocational training, training evaluation, learning, pedagogy, individual development, sciences of education.



Vereinfachte Darstellung des französischen Bildungssystems auf Sekundar- und Tertiärebene (sowie das Lehrlingsausbildungssystem)

Abbildung 1

				Die wichtigsten allgemeinen Bildungsgänge <i>(im regulären Bildungssystem: Schüler- und Studentenstatus)</i>			Ausbildungsgänge in den CFA <i>(Lehrlingsausbildung szentren: Lehrlingsstatus)</i>
Hochschulbildung	18-jährige und Älter		Niveau II-I	Doktorat	<i>(unten: die im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführte neue Struktur)</i> Doktorat		Ingenieurdiplom
				Weiterführende Studienabschlüsse <i>(DEA - Diplôme d'études approfondies)</i> ⁽¹¹⁾ <i>(DESS - Diplômes d'études supérieures spécialisées)</i> ⁽¹²⁾ (Ingenieursdiplom)	Master (frühere <i>Maîtrise</i> + DEA oder DESS)		
				<i>Maîtrise</i> ⁽¹³⁾			
				<i>Licence</i> ⁽¹⁴⁾	BA <i>Licence</i>		
			Niveau III	„Undergraduate“-Diplome und Höhere Fachdiplome. <i>(DEUG -Diplôme d'études universitaires générales)</i> ⁽¹⁵⁾ <i>(DUT- Diplôme universitaire de technologie)</i> ⁽¹⁶⁾ <i>(BTS- Brevet de technicien supérieur)</i> ⁽¹⁷⁾		DUT, BTS	
Oberschule	15- bis 18- jährige	3 bis 4 Jahre	Niveau IV	Allgemeines Abitur <i>(baccalauréat général)</i>	Fachabitur <i>(baccalauréat technique)</i>	Berufsorientiertes Abitur <i>(baccalauréat professionnel)</i>	Berufsorientiertes Abitur <i>(baccalauréat professionnel)</i>
			Niveau V	allgemein bildender Zweig	technologisch- fachlicher Zweig	BEP ⁽¹⁸⁾ CAP ⁽¹⁹⁾ (berufsqualifizierende Abschlüsse niedrigeren Niveaus) berufsbildender Zweig	BEP CAP (berufsqualifizierende Abschlüsse niedrigeren Niveaus) berufsbildender Zweig

⁽¹¹⁾ Diplom über weiterführende Studien

⁽¹²⁾ Diplom über spezialisierte Hochschulstudien

⁽¹³⁾ Hochschulabschluss nach dem 4. Studienjahr

⁽¹⁴⁾ Hochschulabschluss nach dem 3. Studienjahr

⁽¹⁵⁾ Diplom über allgemeine Universitätsstudien

⁽¹⁶⁾ Höherer Technikerbrief mit universitärer Ausbildung

⁽¹⁷⁾ Höherer Technikerbrief mit schulischer Ausbildung

⁽¹⁸⁾ *Brevet d'études professionnelles* (Berufsbildungszeugnis)

⁽¹⁹⁾ *Certificat d'aptitude professionnelle* (Berufsbefähigungszeugnis)



Madlen Șerban

Direktorin, Staatliches Zentrum für die Förderung der technischen und beruflichen Bildung (Ministerium für Bildung und Forschung), Rumänien



Lucian Ciolan

Dozent, Fakultät für Erziehungswissenschaften (Universität Bukarest) und Koordinator für Ausbildungsprogramme, Staatliches Zentrum für die Förderung der technischen und beruflichen Bildung, Rumänien



Die Diskussion über Beteiligung und Partnerschaft zur Sicherung der Qualität der technischen und beruflichen Bildung ist nicht neu, doch der Aufbau einer wirkungsvollen und zukunftsfähigen Zusammenarbeit der Bildungsakteure mit den verschiedenen Interessengruppen ist, besonders in den von Instabilität und Unwägbarkeiten geprägten Übergangswirtschaften, immer noch eine Herausforderung. Wir möchten hier ein partizipatorisches Planungsmodell für die technische und berufliche Bildung vorstellen, das in Rumänien inzwischen verwendet wird und mit entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen als Brücke zwischen den technischen und beruflichen Schulen, der lokalen Gemeinschaft und den Sozialpartnern wirken dürfte. Das Modell stützt sich auf einen regionalen Ansatz und wird durch Maßnahmen unterstützt, deren Schwerpunkt auf folgenden Themen liegt: kulturelle Veränderungen im Management beruflicher Schulen (eine neue Vision von Partnerschaft, Qualitätssicherung, sozialer Rechenschaftspflicht usw.), Veränderungen der Unterrichts- und Lernpraxis (Verzahnung von Arbeit und Lernen, schülerzentrierte Methoden, Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf usw.) und die Schaffung eines institutionellen Netzes zur Erprobung dieses integrierten Ansatzes (die so genannten Ressourcenzentren).

Cedefop

Breitere Beteiligung an technischer und beruflicher Bildung: Erfahrungen aus Rumänien

Eine der vielen Herausforderungen, denen sich das rumänische Bildungswesen in den letzten so genannten Übergangsjahren stellen musste, ist die Umgestaltung eines zentralisierten, plangesteuerten Systems in ein flexibles, nachfrageorientiertes System mit dem Hauptziel, die Beteiligung verschiedener Akteure auf allen Stufen der beruflichen Bildung zu fördern. In diesem Artikel werden einige erfolgreiche Praxisbeispiele untersucht, die zur Überbrückung der Kluft zwischen den technischen und beruflichen Schulen und ihren Nutzern beigetragen haben. Die Diversifizierung von Funktionen, die Einbeziehung der verschiedenen Interessengruppen und die Schaffung institutioneller Kapazitäten und Strukturen in Berufsbildungseinrichtungen wurden bis jetzt in unterschiedlichem Umfang realisiert, wobei EU-finanzierte Phare-Programme einen wesentlichen Beitrag geleistet haben.

Allgemeiner Kontext der Bildungsreform

In der Fachliteratur finden sich schon heute unterschiedliche Ansätze und Sichtweisen zu den Schlüsselmomenten oder Meilensteinen der Bildungsreform in Rumänien. Um ein Bild von den Entwicklungen und Veränderungen der letzten Jahre zu vermitteln, möchten wir eine Sichtweise vorstellen, die zum Verständnis des allgemeinen Kontexts der Reform und Transformation der Führungsstrukturen im Bildungswesen beitragen könnte. Birzea und Badescu (1998) haben versucht, einen Überblick über die verschiedenen Stadien der Reform zu geben, der jedoch aktualisiert werden sollte. Sie ermittelten die folgenden drei Hauptphasen:

□ **Destrukturierung (1990):** Die wichtigsten Instrumente des kommunistischen Bildungswesens (politische Indoktrinierung, Über-Zentralisierung und missbräuchliche Kontrolle über Einzelpersonen und Institutionen) wurden abgeschafft. Die allgemeinen Ziele der Bildung und die Struktur des Bildungssystems wurden neu überdacht.

□ **Stabilisierung (1991-1992):** Als vorrangige Aufgabe galt die Festlegung eines rechtlichen Rahmens zur Wiederherstellung eines Bildungswesens, das den neuen sozialen, politischen und kulturellen Werten entsprach. In der neuen Verfassung werden das Recht auf Bildung für alle Bürger, freier Zugang zur Bildung, Diversifizierung des Bildungsangebots, Chancengleichheit, zusätzliche private Bildungsangebote und die Zulassung alternativer Schulen eingeführt.

□ **Umstrukturierung (1993-1995):** In dieser Phase wurden wichtige Reformprogramme in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens mit finanzieller und technischer Unterstützung internationaler Organisationen (Weltbank, Europäische Kommission) auf den Weg gebracht. 1995 wird das Bildungsgesetz verabschiedet.

Aufgrund der Entwicklungen nach 1995 könnten mindestens zwei Phasen ergänzt werden:

□ **Umfassende Reform (1996-2000):** es werden weit reichende Veränderungen geplant, die auf Komponentenebene kohärent sind (Lehrplan, Leitungsstrukturen, Evaluierung, Lehrerbildung usw.); Hauptziel war der Übergang von einer sektor-/bereichsorientierten zu einer systemischen Reform.



□ **„Reform der Reform“ (2001- ...):** Nach dem Regierungswechsel im Jahr 2000 gibt es in der Bildungspolitik zwei Komponenten oder Richtungen. Zum einen geht es um die Konsolidierung der Erfolge der Vorgänger und um die Nutzung ihrer Erfahrungen. Daneben zeichnet sich aber auch der Trend ab, einige der wichtigen Maßnahmen, die sich bereits in der Umsetzung befinden, neu zu überdenken. Einige dieser Veränderungen können als logisch, ja sogar normal angesehen werden, andere sind jedoch nur Änderungen von Änderungen, die vor allem mit politischen Gründen und nicht mit einer Analyse der existierenden bildungspolitischen Strategien gerechtfertigt werden.

Zum Glück ist die letztere Situation in der beruflichen Bildung nicht sehr ausgeprägt. In diesem Bereich verstärken die bedeutenden Veränderungen nach dem Jahr 2000 vielmehr die Wirkung früherer Reformen und setzen den eingeschlagenen Weg fort. In letzter Zeit wird ein systemischer Ansatz bei der Reform der Berufsbildung angestrebt: Es wird versucht, die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung zu harmonisieren und das System rationeller und flexibler zu gestalten, damit es besser auf die Nachfrage am Arbeitsmarkt reagieren kann.

Eine der wichtigsten Veränderungen dieser letzten Phase, die sich auch auf die Berufsbildung auswirkt, war die Verlängerung der Schulpflicht von acht auf zehn Jahre. Sie beginnt im Alter von sechs oder sieben Jahren und umfasst den Primarbereich (Klasse 1-4, ISCED 1) und den Sekundarbereich I (Klasse 5-10, ISCED 2), der in zwei aufeinander folgende Zyklen untergliedert ist: das *Gimnaziu* (Klasse 5-8) und die 9. und 10. Klasse. Die letzten beiden Klassen werden in zwei Zweigen angeboten: einem berufsorientierten Zweig, der Kunst- und Berufsschule (*Școală de Arte și Meserii*), der mit einem Abschluss der Stufe I abschließt, und dem ersten Abschnitt des allgemein bildenden *Liceu* (siehe auch Anhang 1).

Von einer plan- bzw. angebots-gesteuerten zu einer nachfrage-gesteuerten Berufsbildung

Das bis zum Jahr 1990 bestehende plan-gesteuerte Berufsbildungssystem ist ein Faktum, über das nicht weiter diskutiert werden muss. Die herrschenden Organisations- und Funktionsprinzipien der Berufsbildung

änderten sich leider nicht so schnell wie man angesichts der neuen Entwicklungen in Richtung freie Marktwirtschaft erwartet hätte. Auch wenn sich das zentralisierte plan-gesteuerte System nach dem Zusammenbruch des Kommunismus zusehends auflöste, blieb die Berufsbildung in Bezug auf das Bildungsangebot ein angebotsgesteuertes (Unter-)System – und ist es teilweise immer noch. Dieses Problem existiert im gesamten Bildungssystem, doch die Folgen sind bei der Berufsbildung unmittelbarer spür- und sichtbar, da für ihre Absolventen eine sofortige Integration in den Arbeitsmarkt erwartet wird.

Der Wechsel der Ausrichtung von der Massenproduktion zur flexiblen Produktion macht breiter gefächerte Fertigkeiten und Kenntnisse erforderlich als sie in den früheren Fachbildungsgängen vermittelt wurden. Einige europäische und zentralasiatische Länder schafften eine frühe fachliche Festlegung nach der Grundbildung ab, andere nicht, wieder andere führten sie sogar noch früher ein (*Hidden challenges to education systems in transition economies* [Versteckte Herausforderungen an die Bildungssysteme in Übergangswirtschaften], 2001).

Zu Beginn der 1990er Jahre zeichnet sich das Berufsbildungssystem in Rumänien vor allem durch folgende Merkmale aus:

- frühe Spezialisierung und Aufsplitterung der Qualifikationsstruktur in eine große Zahl eng gefasster Fachbildungsgänge, die zu einem starren und wenig anpassungsfähigen Berufsbildungsangebot führte;
- ein zentralisiertes System der Entscheidungsfindung und Politikgestaltung und als Folge eine geringe Beteiligung der Stakeholder;
- ein präskriptiver und überholter Lehrplan, der oft auf direkte Beziehungen zwischen beruflichen Schulen und einem großen Arbeitgeber in der Region zurückzuführen war;
- unzureichende Strukturen für eine Partnerschaft mit Arbeitgebern und geringe Kapazitäten der Schulen zur Diversifizierung des Bildungsangebots und zur Reaktion auf die neuen Herausforderungen des Arbeitsmarktes.



Ein erstes Phare-Projekt zur Reform der Berufsbildung in Rumänien lief 1995 an. Wie alle Phare-Vorhaben sollte es die Reform auf nationaler Ebene unterstützen und zwei wichtige Beiträge leisten:

- Finanzierung von moderner Ausrüstung und Lehrmaterial für Schulen und deren Sanierung;
- technische Unterstützung durch die EU für die konzeptionelle und methodische Entwicklung eines modernen Berufsbildungssystems.

Der Transfer von Know-how im Bereich der Berufsbildungsentwicklung war und ist wichtig für Transformationsländer wie Rumänien. Beim Übergang zur Marktwirtschaft und einem neuen Verhältnis zwischen den „Produkten“ der Berufsbildungseinrichtungen und dem Arbeitsmarkt wird die langjährige Erfahrung der westlichen Länder gebraucht, wenn Konsistenz und Nachhaltigkeit gewährleistet werden sollen. Der schnelle Übergang vom Postkommunismus zum Postmodernismus, von der zentralisierten Wirtschaft zur informations- und wissensbasierten Wirtschaft wäre ohne die Unterstützung und Beratung der entwickelteren Länder noch schwieriger.

Ein umfassendes Projekt zur Berufsbildungsreform wurde (mit dem Phare-Projekt RO 9405) 1995 gestartet. Hauptziele waren:

- die Anpassung der Struktur des Berufsbildungsangebots an den Bedarf einer entstehenden Marktwirtschaft;
- die Umstellung von der plan- auf die nachfragegesteuerte Bildungsplanung;
- die Konzipierung neuer Lehrpläne, die dem Bedarf der auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen neuen Qualifikationen entsprechen;
- verstärkte Zusammenarbeit der Sozialpartner in der Berufsbildung, insbesondere durch die Einrichtungen von dreiseitigen Beratungsgremien auf Bezirksebene (lokale Entwicklungsausschüsse).

Dieses erste Reformprojekt wurde in 75 Modellschulen im ganzen Land erprobt, die alle wichtigen Berufsfelder abdeckten. Die neue Institutions- und Qualifikationsstruktur und der im Rahmen des Projekts erstellte

Lehrplan wurden als erfolgreich angesehen und von den Modellschulen auf das ganze Berufsbildungssystem übertragen.

Die Planung des Wegs von der plangesteuerten zur nachfragegesteuerten Berufsbildung war keine leichter Prozess; die Arbeit daran ist noch im Gange. Dabei orientiert man sich an Leitprinzipien wie:

- Bevorzugung funktionaler politischer Strategien (Entwicklung und Verbesserung) und eines systemischen Ansatzes;
- Lernen im Mittelpunkt der Pädagogik, Lernende im Mittelpunkt bildungspolitischer Strategien;
- Politikgestaltung und Veränderungsprozesse werden durch Analyse und Beratung gesteuert;
- Vorrang für auf regionaler Ebene formulierte Bedürfnisse von Einzelpersonen und Gemeinschaften (siehe auch Rado, 2000).

An die sichtbaren Fortschritte, die durch dieses 1998 abgeschlossene Programm erzielt wurden, wird jetzt im Rahmen des Phare-Mehrjahresprogramms angeknüpft. Um sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhalt zu erreichen, wurde in Rumänien ein neues Phare-Projekt mit mehreren Komponenten gestartet. Eine davon (Phare RO 0108 TVET) zielt auf die Modernisierung der technischen und beruflichen Bildung ab und ist 2003 angelaufen. Im selben Jahr wurde der Aufbau der Berufsbildung aufgrund neuer politischer Entwicklungen und Entscheidungen erneut geändert, insbesondere im Hinblick auf die Verlängerung der Schulpflicht von acht auf zehn Jahre.

In jüngerer Zeit hat sich das Ministerium für Bildung und Forschung durch verschiedene Entscheidungen bemüht, die Berufsbildung attraktiver zu gestalten und auch für die Bevölkerung benachteiligter Regionen, z. B. ländlicher Gebiete, gleichberechtigte Zugangschancen zu eröffnen und dadurch Voraussetzungen für einen verbesserten Zugang zur beruflichen Erstausbildung zu schaffen. Die größte Schwierigkeit liegt bei der Organisation der Berufsbildung in ländlichen Gebieten in der wirtschaftlichen Kluft zwischen ländlichen und städtischen Gebieten und den beschränkten Möglichkeiten, bezüglich der wirtschaftlichen Entwicklungsstrategien für diese Gebiete Prognosen aufzustellen.



Die begrenzte Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen und die unzureichende Lehrmittelausstattung der Schulen (insbesondere in ländlichen Gebieten und kleinen und mittleren Städten) sind die größten Hindernisse für die Entwicklung der Berufsbildung.

Ein weiteres Problem ist die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulen. Spezielle Maßnahmen im Rahmen des Phare-Projekts 2001 zielten auf die Stärkung der institutionellen Kapazitäten der beruflichen Schulen ab, diesen Schülerinnen und Schülern die bestmöglichen Chancen zu bieten.

Das Phare-Programm 2001/2002 soll in 100 Schulen in elf wirtschaftlichen Umstrukturierungsgebieten mit wirtschaftlichem Wachstumspotenzial und 22 Ressourcenzentren (Schulen, die am Vorläuferprojekt beteiligt waren und aufgrund ihrer regionalen sowie Fach-/Qualifikationsstruktur für die Unterstützung und Vernetzung geeignet sind) umgesetzt werden.

Die allgemeinen Ziele des neuen Projekts sind:

- Konsolidierung der mit Hilfe des Phare-Berufsbildungsprogramms RO 9405 erreichten Reformergebnisse und Unterstützung der rationelleren Gestaltung und Modernisierung des derzeitigen Systems der technischen und beruflichen Bildung;
- Überprüfung der Zuständigkeiten, Führungsstrukturen und Rechenschaftsmechanismen in der technischen und beruflichen Erstausbildung aus einer regionalen Perspektive, um den sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen;
- Gewährleistung gleicher Chancen für alle Jugendlichen, eine gute berufliche Qualifikation, die europäischen Standards entspricht, zu erwerben durch Schaffung einer Berufsbildung, die flexibel auf die Bedürfnisse jedes Einzelnen eingeht.

Nach einem Jahr, das mit einer Vielzahl von (auf die genannten übergeordneten Ziele gerichteten) Aktivitäten sehr intensiv war, sind bereits erste Ergebnisse und Erfolge sichtbar.

Es wurde ein neues Curriculum für Abschlüsse der Stufe 1 entwickelt. Ein wichtiger Aspekt ist die Einführung einer neuen Methodik für die Lehrplanentwicklung, die auf Berufsbildungsstandards, einem modularen Ansatz, Kompetenzen und einem System von Anrechnungspunkten basiert. Durch diesen neuen Ansatz sollen die Flexibilität der Berufsbildung, Mobilität und Transfer von Kompetenzen zwischen verschiedenen Qualifikationen und die Kohärenz zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung gewährleistet werden.

Es wurde ein Qualitätssicherungssystem für die technische und berufliche Bildung entwickelt, das auf dem gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen ⁽¹⁾ basiert. Die wichtigsten einschlägigen Instrumente wurden in den 22 Ressourcenzentren erprobt. Nach Ablauf dieses Jahres sollen die notwendigen Nachbesserungen vorgenommen und das System auf andere technische und berufliche Schulen übertragen werden.

Ein umfassendes Programm zur Humanressourcenentwicklung wurde gestartet, das sich auf spezifische methodische Ansätze stützt, die sich auf den auf verschiedenen Gebieten ermittelten Bedarf beziehen: schülerzentrierter Unterricht, Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Aufbau von Partnerschaften und Zusammenarbeit mit Unternehmen, Berufsberatung und Orientierung, Planung von „Bildung auf Abruf“ usw. Lehrkräfte, Schulleiter, Inspektoren und Vertreter der Sozialpartner nahmen in diesem ersten Jahr an Schulungsveranstaltungen teil.

Entwicklung und erster Einsatz eines neuen Modells der Bildungsplanung, das dreigleisig (regional, lokal (Bezirk) und Schulebene) angelegt ist. Schritte zu einer rationelleren Gestaltung des technischen und beruflichen Bildungsangebots müssen sich auf eine sorgfältige Evaluierung des Bedarfs am Arbeitsmarkt, der individuellen Bedürfnisse der Schüler und der diesbezüglichen Kapazitäten der Schulen stützen.

Zu den Bereichen, in denen Maßnahmen zur Verbesserung dringend notwendig sind, das Projekt aber bislang keine befriedigenden Ergebnisse erzielen konnte, gehören:

- die immer noch zu geringe Beteiligung der Sozialpartner (Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften) an der Planung

⁽¹⁾ Siehe die Arbeit der technischen Arbeitsgruppe „Qualität in der beruflichen Bildung“, Europäische Kommission.



und Entwicklung beruflicher Qualifikationen. Angesichts der schwierigen Lage kleiner und mittelständischer Unternehmen in einer instabilen, manchmal chaotischen „Überlebenswirtschaft“ mit hohen Steuersätzen ist es nicht leicht, die Unternehmen zu einer Beteiligung an der beruflichen Bildung zu motivieren. Die Diskussionen über ein System von Anreizen für Arbeitgeber, sich zumindest an der Organisation von Lernerfahrungen am Arbeitsplatz für Schüler technischer und beruflicher Schulen zu beteiligen, haben bisher zu keinem Ergebnis geführt;

□ der Grad der Verzahnung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung. Einen bedeutenden Beitrag erwartet man sich diesbezüglich vom neuen Curriculum, das auf Standards, Kompetenzen und Anrechnungspunkten basiert, vor allem aber von der Einrichtung einer Agentur für Qualifikationen, die für den nationalen beruflichen Qualifikationsrahmen zuständig sein wird, der sowohl für die Erstausbildung, als auch für die Weiterbildung gelten wird;

□ die begrenzte Zahl technischer und beruflicher Schulen, die von dem Projekt unterstützt werden (122) ⁽²⁾. Dadurch kommen vorbildliche Praxisbeispiele zusammen, doch die Verbreitung und Übertragung der Ergebnisse im gesamten technischen und beruflichen Bildungssystem lässt sich sowohl personell als auch finanziell schwer sicherstellen. Dieses Problem muss stets berücksichtigt werden, damit keine Kluft zwischen unterstützten und nicht unterstützten Schulen entsteht. Das übergeordnete Ziel des Projekts ist es, den sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhalt zu fördern, nicht die Unterschiede zu verschärfen.

Stärkere Beteiligung der verschiedenen Akteure

Transparenz, Rechenschaftspflicht und Beteiligung an der technischen und beruflichen Bildung sind Leitprinzipien der Reformbemühungen. Zur Beteiligung lässt sich folgendes sagen:

Beteiligung der Sozialpartner

Hier geht es insbesondere darum, dass die Unternehmen solide und relevante Praktika und Arbeitserfahrung für Schüler entwickeln und anbieten, aber auch um die Entwicklung und Validierung von Lehrplänen und

die Planung des Bildungsangebots. Die Verbesserung der Qualität der Berufsbildung ist kein Ziel, das die Schulen und der Bildungssektor allein erreichen können, auch wenn sie im Rahmen der Phare-Projekte mit Know-how und Finanzmitteln unterstützt werden. Die Beteiligung der Sozialpartner an der Planung und Durchführung der technischen und beruflichen Bildung war vom ersten Berufsbildungs-Reformprojekt an ein vorrangiges Ziel. Als wichtigste Sozialpartner sind für die zukunftsfähige Entwicklung der technischen und beruflichen Bildung folgende Gruppen unverzichtbar:

- Vertreter von Arbeitgeberorganisationen,
- Gewerkschaften,
- Regierungsstellen und
- Eltern.

Ein wichtiges Ziel bestand darin, den Teufelskreis zu durchbrechen, bei dem die Arbeitgeber den Schulen vorwerfen, keine qualifizierten Fachkräfte zu liefern, und die Schulen sich über mangelndes Interesse und geringe Beteiligung der Unternehmen an der Ausbildung beklagen. Eine strukturierte Zusammenarbeit mit klareren Rollen- und Aufgabenverteilungen, mit einem wirksamen System positiver und negativer Anreize könnte diese gegenseitigen Schuldzuweisungen verhindern und eine Basis für den Einsatz für gemeinsame Ziele schaffen. Daher haben Schulverwaltungsvertreter und Lehrkräfte an Schulungsmaßnahmen teilgenommen, in denen sie lernten, mit Unternehmen zusammenzuarbeiten und gemeinsam Partnerschaftspläne zu entwickeln. Die Bedürfnisse der Arbeitgeber in Bezug auf Qualifikationen und Kompetenzen sind die wichtigsten Instrumente für die Planung von „Bildung auf Abruf“.

Zum ersten Mal wurden in Rumänien Berufsbildungsstandards für die einzelnen Fachbereiche, die vorwiegend von Pädagogen entwickelt worden waren, durch Gremien mit Vertretern aus der Arbeitswelt validiert. Dadurch entstand eine Plattform für die Diskussion über die von den Arbeitgebern geforderten Kompetenzen und den Aufbau der verschiedenen Qualifikationen.

„Die Verbindung zwischen Schule und Arbeitswelt ist der Dreh- und Angelpunkt jedes Berufsbildungssystems. Wenn die Verbindungen schwach sind, besteht die Gefahr, dass das System Absolventen produziert, die auf dem Arbeitsmarkt schwer zu

⁽²⁾ [Anmerkung des Herausgebers:] also die 100 zusätzlichen technischen und beruflichen Schulen, die in das neue Phare-Projekte 2001/2002 aufgenommen wurden, und die 22 Schulen, die am ersten Phare-Reformprojekt beteiligt waren und aufgrund ihrer einschlägigen Erfahrung als Ressourcenzentren fungieren.



vermitteln sind. Die Folgen sind Jugendarbeitslosigkeit und teure Umschulungsprogramme. Wenn die Verbindungen zu stark auf den individuellen Bedarf der Arbeitgeber ausgerichtet sind, erschwert das die Modernisierung des Systems, und die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt (...) wird schwierig“ (Deji und Badescu, 2003, S. 48).

Beteiligung der Beratungsanbieter

Dazu gehören insbesondere Dienste der beruflichen Orientierung und Beratung sowie Fortbildungseinrichtungen für Lehrkräfte. Berufsberatung ist entscheidend für die Weiterentwicklung und Verbesserung der rumänischen technischen und beruflichen Bildung. Die unangemessene soziale Wahrnehmung der technischen und beruflichen Bildung seitens der Eltern, teilweise verbunden mit unklaren politischen Maßnahmen, schafft Probleme bei der effektiven Verteilung der Schüler im System und ihren künftigen Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt. Es existiert ein nationales Netz von Berufsberatungszentren, eines in jedem Bezirk, die Dienstleistungen für alle am Bildungswesen Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler, Eltern) in ihrer Region anbieten. Daneben hat fast jede berufsbildende Schule einen oder mehrere Beratungsfachleute und eine schuleigene Beratungsstelle für Schüler und Lehrer. Das Netz der Bezirksstellen wird vom Ministerium für Bildung und Forschung koordiniert und finanziert und richtet sich an die öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs. Ein weiteres wichtiges Unterstützungsnetz stellen die so genannten Lehrhäuser statt. Dabei handelt es sich um Bezirkszentren für Lehrerfortbildung, die ebenfalls vom Bildungsministerium finanziert werden. Dazu hat sich in den letzten Jahren ein freier Markt von Ausbildungsanbietern sowohl für Lehrkräfte als auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung entwickelt. Verschiedene Arten von Anbietern, z. B. NRO, Privatunternehmen, Universitäten, berufsbildende Schulen usw., sind in diesem Bereich zunehmend aktiv.

Beteiligung regionaler Stellen

Hierbei geht es vorwiegend um die in Folge des neuen Phare-Projekts geschaffene Beratungsstruktur: die regionalen Konsortien. Sie wurden auf der Ebene der einzelnen Regionen eingerichtet und sind mit Vertretern der lokalen Behörden der Region, Vertretern der regionalen Entwicklungsagentu-

ren, Vertretern der Schulaufsicht sowie Universitäten, Arbeitgeber und Gewerkschaften besetzt. Hauptziel dieses Gremiums, in dem die regionale Entwicklungsagentur den Vorsitz führt, ist die Ausarbeitung der regionalen Entwicklungspläne für die technische und berufliche Bildung anhand der Analyse der Entwicklungen im sozialen und wirtschaftlichen Umfeld. Anhand dieser Analyse in der jeweiligen Region sollen die regionalen Konsortien einen langfristigen Aktionsplan für die Entwicklung der Berufsbildung aufstellen.

Eine allgemeine Beschreibung der Regionen und ihrer Rolle im Entwicklungsprozess soll die vorstehenden Aussagen verdeutlichen: 1998 wurde Rumänien in acht Entwicklungsregionen untergliedert, die soziale und wirtschaftliche Entwicklungsziele, aber keine Verwaltungsfunktion haben. In jeder Region gibt es einen Rat für regionale Entwicklung, der eine beratende Funktion bei der Koordinierung der regionalen Entwicklungspolitik hat. Dieses Gremium besteht jeweils aus den Vorsitzenden der Bezirksräte und Vertretern verschiedener Verwaltungsstrukturen: größere Städte, mittlere/kleine Städte und Dörfer; es koordiniert die Tätigkeit der regionalen Entwicklungsagentur. Diese regionale Entwicklungsagentur ist zuständig für die Ausarbeitung und Umsetzung der entwicklungsstrategischen Dokumente für die jeweilige Region. Die von den regionalen Entwicklungsagenturen vorgeschlagenen Projekte werden im Fall ihrer Bewilligung aus dem nationalen Fonds für regionale Entwicklung und anderen, von der jeweiligen Entwicklungsagentur ermittelten Quellen finanziert.

Eines der deutlichsten Merkmale der wirtschaftlichen Entwicklung in Rumänien war in den letzten Jahren die wachsende Bedeutung der Region Bukarest. Diese Tendenz, die in allen Übergangsländern zu beobachten ist, ist in Rumänien aufgrund der Größe und Bevölkerungszahl des Landes besonders deutlich. Mit 5,4 % der gesamten Bevölkerung des Landes verzeichnet Bukarest 21 % des BIP, 20 % der kleinen und mittelständischen Unternehmen sind hier registriert, und 51,1 % aller Auslandsinvestitionen werden in dieser Region getätigt.

Die Nordost-Region ist im Gegensatz dazu stark von der Landwirtschaft abhängig. Im Grenzgebiet zu Moldawien und der Ukrai-



ne lebt ein großer Teil der Bevölkerung in ländlichen Gebieten.

Die Planung und Entwicklung der Berufsbildung aus regionaler Perspektive wird als Instrument zur Verringerung der Ungleichgewichte zwischen den Regionen und Förderung des sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhalts gesehen.

Beteiligung der Schüler

Hier geht die Planung in mindestens zwei Richtungen: Die Schüler sollen an der Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses und an der Gestaltung von Berufslaufbahnen beteiligt werden, die ihren Kompetenzen und dem Bedarf des lokalen und regionalen Arbeitsmarkts entsprechen. Um die Identifikation der Schüler mit ihren Lernerfahrungen zu stärken, wurden die Lehrkräfte in modernen Unterrichts- und Lernmethoden auf der Grundlage eines schülerzentrierten Unterrichts geschult. Derzeit werden individualisierte Unterrichtsmaterialien entwickelt, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf einem angepassten Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelegt wird. Es wurden spezielle Maßnahmen zur Schaffung einer inklusiven Lernumgebung innerhalb und außerhalb der Schule konzipiert, um die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen. Über 2500 Lehrkräfte und Verwaltungsvertreter von den am Phare-Projekte 2001 beteiligten berufsbildenden Schulen wurden im ersten Projektjahr zu verschiedenen Themen, darunter auch den oben genannten, geschult. Es wurden über 60 Schulungsveranstaltungen auf regionaler Ebene veranstaltet, um die Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen den Schulen zu erleichtern. Durchgeführt wurden die Schulungen von Teams, die sich aus Fachleuten der technischen Hilfe und im Programm geschulten lokalen Lehrer- und Management-Trainern zusammensetzten.

„Endlich hält durch neue Management-Techniken und moderne Formen der Arbeitsorganisation ein Individualisierungsprozess Einzug in die Arbeitswelt, wo im Zuge ernsthafter Bemühungen um Mehrwert traditionelle Hierarchien und die formalisierten Arbeitsverfahren, die traditionell Ordnung in die Abläufe gebracht haben, aufgeweicht oder ganz aufgegeben werden“ (Brater, 2000, S. 46).

Beteiligung der Eltern

Hier ist ein Großteil der Arbeit noch zu leisten. Es gibt Bereiche der schulischen Tätigkeit, in denen die Eltern definitiv eine größere Rolle spielen können:

- ☐ Mikropolitik-Gestaltung auf Schulebene;
- ☐ Berufsberatung;
- ☐ partizipatorische Schulentwicklungsplanung;
- ☐ Organisation und Durchführung von Praktika.

Allgemeine Ziele

Eine Ausweitung der Beteiligung an verschiedenen Prozessen und Bereichen der Berufsbildung wird als Schlüsselinstrument zur Abstimmung von Angebot und Nachfrage und zur Schaffung tragfähiger Verbindungen und einer wirksamen Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten gesehen. Außerdem sollte die herrschende soziale Wahrnehmung der technischen und beruflichen Bildung in Frage gestellt werden.

Die technische und berufliche Bildung leidet in Rumänien unter einem Imagedefizit, das durch verschiedene Faktoren bedingt ist:

- ☐ Reminiszenzen an das alte kommunistische System, wie beispielsweise:

- die gesellschaftliche Erfahrung von Eltern als Absolventen der technischen und beruflichen Bildung: Auch wenn nach der kommunistischen Ideologie den „Werk tätigen“ alle Güter gehörten, hatten sie einen recht niedrigen sozialen Status und wurden nicht besonders gut bezahlt;
- die Struktur des früheren Systems (starke Spezialisierung zu einem frühen Zeitpunkt, veraltete Fertigkeiten usw.), die eine im Kontext der neuen Marktwirtschaft stark gefährdete Gruppe qualifizierter Jungarbeitnehmer produziert hat;

- ☐ die instabile Übergangswirtschaft, in der die extreme Dynamik der Wirtschaftssektoren und die mangelnde langfristige Perspektiven Angst vor Arbeitslosigkeit schüren. (Die Angst vor einem Arbeitsplatzwechsel und vor Arbeitslosigkeit sind vor allem unter Erwachsenen weit verbreitet, die im alten Sys-



tem ausgebildet wurden, in dem es durchaus üblich war, das ganze Arbeitsleben an einem oder zwei Arbeitsplätzen zu verbringen);

□ die tief sitzende Vorstellung, dass die berufliche und technische Bildung für Schüler gedacht ist, die den allgemein bildenden bzw. studienvorbereitenden Sekundarbereich nicht schaffen. In Verbindung mit zwei interessanten Entwicklungen ist es zu einem paradoxen Prozess gekommen. Einerseits sind in den letzten Jahren die Erwartungen und der Ehrgeiz der Eltern in Bezug auf den formalen Bildungsweg ihrer Kinder gestiegen. Dabei wurde selbstverständlich davon ausgegangen, dass ein höherer Bildungsabschluss bessere Chancen für einen höheren sozioökonomischen Status eröffnet. Gleichzeitig verbreitete sich bei Eltern und Schülern eine gewisse elitäre Einstellung und beeinflusste ihre Entscheidungen, ihre Kinder am Ende der Schulpflicht auf die als „besser“ angesehenen sozial renommierten allgemein bildenden Sekundarschulen zu schicken. Da die Zahl der Plätze in diesen Einrichtungen begrenzt ist, mussten die Abgewiesenen gegen ihren Willen und ihre erste Wahl technische oder berufliche Schulen besuchen.

Obwohl die Arbeitslosenstatistiken zeigen, dass Absolventen allgemein bildender Sekundarschulen die größte Arbeitslosen-gruppe stellen, ist die Mehrheit der Eltern nach wie vor gewillt, ihren Kindern zu dieser Bildungsrichtung zu raten, sie ihnen in vielen Fällen aufzuzwingen. Diese Entscheidung ist möglicherweise eine Reaktion auf die negativen Faktoren, spiegelt aber auch die Überzeugung wider, dass diese Art der „Elite-Sekundarschule“ bessere Chancen auf einen postsekundären/tertiären Bildungsgang ⁽³⁾ bietet.

Zu diesem Imagedefizit beigetragen haben wohl auch die realen Bedingungen in den bestehenden technischen und beruflichen Schulen mit ihrer veralteten Ausstattung, unzureichenden Einrichtungen für die praktische Ausbildung, gering qualifiziertem Personal und ihrer Unfähigkeit, die Qualifikationen zu vermitteln, die die Arbeitgeber auf dem freien Markt verlangen.

Partizipatorische Planung in der Entwicklung der technischen und beruflichen Bildung: ein regionaler Ansatz

Eine der bedeutenden Errungenschaften und Innovationen der Bildungsplanung ist die

Einführung eines gegliederten Ansatzes mit regionaler Perspektive. Davey (2003, S. 151) stellt es folgendermaßen dar:

„Im Rahmen der Vorbereitungen für den EU-Beitritt hat die Diskussion über Reformen und Entwicklungen in den Kandidatenländern eine starke (aber oft auch verworrene) regionale Dimension. Die Betonung der regionalen Dimension wird von der EU unterstützt. Es gibt dabei drei ineinander greifende Stränge:

□ Regionalregierung: die mögliche Einrichtung oder Reform einer übergeordneten Stufe der Selbstverwaltung, mit der sowohl die 1990 begonnenen Reformen der öffentlichen Verwaltung vollendet als auch die sozioökonomische Weiterentwicklung stimuliert werden soll.

□ Regionalpolitik: die Möglichkeit, durch entsprechende Kanalisierung öffentlicher und Stimulierung privater Investitionen die wachsenden regionalen Einkommens- und Beschäftigungsunterschiede zu verringern.

□ Regionale Entwicklungsplanung: Einsatz eines wachsenden Anteils der öffentlichen Investitionen für regional konzipierte und ausgerichtete Strategien und Prioritäten anstatt für landesweite sektorale Programme und Ziele.“

In jeder der sieben Entwicklungsregionen, in denen Schulen am neuen Phare-Projekt (Phare RO 0108 TVET) zur Modernisierung der Berufsbildung teilnehmen, wurde ein regionales Konsortium eingerichtet.

Die Tätigkeiten dieser regionalen Konsortien betreffen:

□ die Unterstützung von berufsbildenden Schulen und Ausbildungsanbietern bei der Entwicklung von landesweit und regional relevanten Qualifikationen und der Bereitstellung entsprechender Angebote;

□ die Überwachung des Qualitätssicherungssystems in der technischen und beruflichen Bildung in Zusammenarbeit mit der lokalen Schulaufsicht;

□ die Sicherstellung der Kommunikation und Verbindung zwischen Regionen und den auf nationaler Ebene zuständigen Stellen zur Ermittlung der auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Qualifikationen und der in den Regionen entstehenden Berufsprofile;

⁽³⁾ Eine vergleichende Darstellung findet sich in den Tabellen 1 bis 3 im Anhang 2.



□ Beratung bei der Rationalisierung und Optimierung der Mittelvergabe für die Berufsbildung in den Regionen.

Eine der wichtigsten Aufgaben dieser Gremien war jedoch die Entwicklung der regionalen Bildungs-Aktionspläne (REAP) für die technische und berufliche Bildung, die sich auf die entscheidenden Entwicklungsbereiche für den Zeitraum 2003 bis 2010 beziehen sollen. Die REAP sollen nachfragegesteuert sein und sich auf eine solide Analyse des Arbeitsmarkts und der Angebotskapazitäten stützen.

„Für die REAP wurde ein standardisierter Planungsansatz vorgeschlagen. Er beinhaltet eine Beschreibung des politischen Kontexts, eine Analyse der aktuellen und prognostizierten Situation in Bezug auf Beschäftigung, Kompetenzen und Ausbildung in der Region und einen Plan zur Entwicklung und Verbesserung der technischen und beruflichen Bildung zur besseren Abstimmung auf die Bedürfnisse des Marktes und der Menschen in der Perspektive der Ziele bis 2010.“ (Swainger, 2003)

Der wichtigste Beitrag der REAP wird voraussichtlich in der Ermittlung der regionalen Prioritäten und der Konzipierung spezifischer Maßnahmen in diesen Bereichen liegen. Diese Aktionspläne enthalten Ziele und Prioritäten für ein breites Spektrum von Bereichen im Zusammenhang mit der Berufsbildung je nach den spezifischen Gegebenheiten der Region, doch alle Pläne für alle Regionen sollen Maßnahmen auf folgenden Gebieten enthalten:

- die Qualifikationstypen und -stufen, die in der Region gebraucht werden, um auf die voraussichtlichen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt im Hinblick auf die Perspektive bis 2010 zu reagieren;
- die Struktur und Verteilung des Berufsschulnetzes in der Region zur Gewährleistung eines effizienteren und anpassungsfähigeren Systems der technischen und beruflichen Bildung, das gleichberechtigten Zugang für alle bietet;
- die notwendigen Maßnahmen zur Stärkung der Partnerschaft zwischen Schulen, Schülern und Unternehmen.

Ausgehend von der regionalen Ebene (den REAP) besteht ein Planungssystem, das sich

mit der Entwicklung lokaler Aktionspläne (LEAP) auf Bezirksebene und der Aufstellung von Schulaktionsplänen (auf der Ebene der technischen und beruflichen Schulen) fortsetzt.

Die lokalen Aktionspläne für die technische und berufliche Bildung (LEAP) bilden den zweiten Strang der Bildungsplanung.

Die lokalen Ausschüsse zur Entwicklung der sozialen Partnerschaft in der technischen und beruflichen Bildung sind beratende Gremien der Schulinspektionen, die ursprünglich im Rahmen des ersten Phare-Projekts RO 9405 eingerichtet wurden. Es handelt sich um dreiseitige Gremien, die die technischen und beruflichen Schulen bei der Umsetzung nationaler Strategien unterstützen und auch den Schulaufsichtsbehörden bei der Konzipierung von Stipendienprogrammen und der Strukturierung des Bildungsangebots anhand des lokalen Bedarfs assistieren sollen.

In der neuen Konzeption sind sie verantwortlich für die Entwicklung lokaler Bildungspläne für die technische und berufliche Bildung auf der Grundlage der REAP, die je nach den lokalen Gegebenheiten und Erfordernissen ergänzt und angepasst werden. Das gewährleistet eine kohärente Verknüpfung zwischen regionaler und lokaler Planung in der technischen und beruflichen Bildung.

Ein weiteres Element dieses Ansatzes sind die Schulaktionspläne (SAP). Jede einzelne Schule soll nach entsprechender Schulung auf der Basis der regionalen und lokalen Prioritäten einen Aktionsplan auf Schulebene aufstellen. Die Vernetzung zwischen den Schulen wird gefördert; sie sollen gemeinsam auf den lokalen und regionalen Berufsbildungsbedarf reagieren. Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen wird besser strukturiert. Durch die lokale Partnerschaft in der technischen und beruflichen Bildung sollen wirksame Bildungsgemeinschaften geschaffen werden, die in der Lage sind, Maßnahmen zu ihrer Weiterentwicklung und laufenden Verbesserung zu planen und durchzuführen.

Dieser umfassende Planungsprozess stützt sich auf eine vorherige Schulung der Beteiligten und von den Regionen gemeinsam entwickelte und beschlossene Leitlinien. Wir befinden uns jetzt in einer Pilotphase, in der



122 Schulen den Prozess beginnen, daraus lernen und die Instrumente und Vorbedingungen für die allgemeine Einführung des Systems verbessern werden. Die erwarteten Ergebnisse werden wesentlich zur Bewältigung der wichtigsten Herausforderungen beitragen, denen die technische und berufliche Bildung heute gegenübersteht:

- die Berichtigung des Images der technischen und beruflichen Bildung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und im resultierenden Sozialverhalten; keine überhöhten Versprechungen, aber kein Abfinden mit der Rolle einer „Bildung zweiter Wahl“;
- Anpassung der technischen und beruflichen Bildung an die Herausforderungen des wirtschaftlichen Übergangs und des globalen Wettbewerbs;
- Entwicklung einer neuen Identität der technischen und beruflichen Schulen als offener und unternehmensnäher, flexiblere Einrichtungen, die sich besser an den internen und externen Wandel anpassen können. Ziel ist die Schaffung von kommunalen Ressourcenzentren, die ein breites Spektrum von Dienstleistungen und Aktivitäten für verschiedene Nutzergruppen anbieten;
- Neugestaltung der beruflichen Identität der Berufsschullehrer entsprechend dem neuen Curriculum, der neuen Rolle der technischen und beruflichen Schulen und den Erfordernissen eines lernzentrierten Bildungsprozesses;
- Anwendung der Prinzipien der Regionalentwicklung in der Bildungsplanung;
- Schaffung zukunftsfähiger und effektiver Partnerschaften mit der Arbeitswelt zum beiderseitigen Nutzen;
- Veränderung der Erstausbildung von Berufsschullehrkräften in allen genannten Dimensionen.

Die Einrichtung bzw. Konsolidierung regionaler und lokaler Gremien, die die Interessen der an der technischen und beruflichen Bildung beteiligten Gruppen vertreten, soll dazu beitragen, die Beteiligung verschiedener Akteure zu institutionalisieren. „Viele Länder haben erkannt, dass es vorteilhaft ist, eine Interessenvertretung der Stakeholder zu institutionalisieren. (...) Lo-

kale Behörden, Gewerkschafts- und Arbeitgebervertreter handeln lokale Ausbildungsvereinbarungen aus und regeln die Zusammenarbeit zwischen staatlich finanzierten Bildungseinrichtungen und der betrieblichen Erstausbildung“ (Drake, 1994, S. 159).

Technische und berufliche Schulen als kommunale Ressourcenzentren

Das angestrebte neue Image der technischen und beruflichen Bildung kann sich nicht aus den globalen Trends der Organisationsentwicklung heraus entwickeln. Im Zuge der Entwicklung zu einer wissensbasierten Gesellschaft ist ein Umfeld entstanden, das durch flexible Spezialisierungen und postfordistische Arbeitsbeziehungen gesteuert und geregelt wird und dieses basiert auf Vertrauen, Kompetenzen und Mehrwert. Die innere Dynamik des globalen wirtschaftlichen und sozialen Umfelds nimmt in den Übergangsländern besondere Formen an, wodurch mobile und flexible Arbeitsmärkte, die meist durch Instabilität und Unwägbarkeiten geprägt sind, entstehen.

Lernende Organisationen und Neoinstitutionalismus – neue Trends in der Organisationstheorie – werden sich auch künftig noch auf die Schulen auswirken. Das Organisationsverhalten der Schulen hat sich in zweierlei Hinsicht deutlich verändert: strukturell und funktional. In den Übergangsländern haben wir es mit einem neuen Typ von Leitung und einer neuen internen Organisation, die flexibler ist und besser auf die Anforderungen und Herausforderungen des Umfelds reagieren kann, und einer starken Diversifizierung der Funktionen und Dienstleistungen zu tun.

Eine lernende Organisation kann nur dann entstehen, wenn die Entscheidungsfindungs- und Entscheidungsstrukturen in allen Organisationsbereichen – einschließlich der pädagogischen Theorie, des Personalwesens, der Finanzen und der Schulorganisation – mit dem Prinzip der Selbstorganisation im Einklang stehen. Die Beteiligten müssen die Möglichkeit haben, Organisationsformen zu entwickeln, die die vorherrschenden sozialen und wirtschaftlichen Anforderungen widerspiegeln, und unabhängig die wichtigsten Prioritäten festzulegen (*Teacher and trainer training. 3rd workshop on curriculum innovation*, 1999, S. 3).



Als erster Schritt zur Einrichtung kommunaler Ressourcententren wurden im Rahmen des Programms zur Modernisierung der technischen und beruflichen Bildung 22 Berufsschulen ausgesucht, die mit dem Ausbau ihrer institutionellen Kapazitäten begonnen haben. Dadurch sollen sie eine Vorreiterrolle in dem Projekt übernehmen und die anderen Schulen methodisch unterstützen. Die 22 technischen und beruflichen Schulen bringen die Erfahrungen aus dem ersten Phare-Reformprojekt mit und haben bereits einen gewissen Grad der institutionellen und Personalentwicklung erreicht. Sie wurden nach Fachbereichen und regionaler Verteilung ausgewählt.

Die wichtigsten Funktionen der Ressourcententren sind:

- Transfer des konzeptionellen und methodischen Wissens und der vorbildlichen Verfahrensweisen aus dem Vorgängerprojekt (Phare RO 9405) und ihrer gesamten Tätigkeit;
- Unterstützung bei den für die teilnehmenden Schulen im neuen Phare-Projekt RO 0108 vorgeschlagenen Veränderungen und Entwicklungen;
- methodische Unterstützung und Beratung anderer Schulen und Funktion als „Ressourcententren“ für Peer-Learning;
- Ausbau zu Zentren für berufliche Weiterbildung in Zusammenarbeit mit Unternehmen;
- „lokale“ Unterstützung für die Projektdurchführungsstelle und Funktion als Kommunikationsschnittstelle zwischen den Programm-Schulen und dem Programm-Management;
- Organisation und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Verwaltungsvertreter von technischen und beruflichen Schulen, die auf ihre Möglichkeiten und den Bedarf des Berufsbildungssystems abgestimmt sind;
- Aufbau von Lernnetzwerken, in denen die lokale Öffentlichkeit, die regionalen Ressourcen und die Stakeholder zusammenkommen, um soziale Partnerschaft in der Berufsbildung zu stärken;

□ Förderung von kooperativem und Verbandsmanagement mit Schwerpunkt auf partizipatorischen Verfahren, Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht.

Es ist offensichtlich, dass die für die Ressourcententren vorgesehene Organisationsentwicklung Veränderungen im gesamten Lernumfeld und insbesondere in der Management- und Unterrichts- bzw. Lernpraxis mit sich bringt.

„In diesem neuen Lernumfeld ändert sich die Rolle der Lehrkräfte und Ausbilder. Die Lehrkräfte müssen neue Kompetenzen erwerben und selbst lebenslang Lernende werden, um mit neuen Wissen, neuen pädagogischen Konzepten und der Technologie Schritt halten zu können. Mit einem zunehmend kooperativen Unterricht muss auch die Weiterbildung der Lehrkräfte verstärkt auf die Förderung beruflicher Netze und lernender Organisationen innerhalb der Schulen und Einrichtungen ausgerichtet werden“ (*Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*, Mai 2003).

Der künftige Weg

Wir haben versucht, in diesem Dokument die wesentlichen Ausrichtungen und Maßnahmen zur stärkeren Beteiligung verschiedener Akteure an der Planung, Entwicklung und Durchführung der Berufsbildung darzustellen.

Die Erfahrungen und Anstrengungen aus 13 Jahren unterschiedlich konzentrierter und umfangreicher Bildungsreformen haben gezeigt, dass auf der politischen Ebene mindestens zwei Arten der Veränderung notwendig sind:

- Verlagerung des Schwerpunkts von „großen“ strukturellen und systemischen Veränderungen zu gezielten Entwicklungsprogrammen und lokalen Ansätzen, die näher an den Nutzern von Berufsbildungsangeboten und der konkreten Funktion des Bildungsprozesses an der Basis sind;
- die erwarteten Auswirkungen und nachhaltige Veränderungen im Bildungswesen auf Schulebene (an der Basis) sind nicht möglich, wenn sich die Schulkultur nicht ändert. Schon die bisherigen strukturell-systemischen Maßnahmen haben implizit oder explizit gewisse kulturelle Veränderungen an den Schu-



len bewirkt; es geht hier um eine Form kultureller Veränderungen, die als organisationsinterner Entwicklungsbedarf von innen ausgeht. Kulturelle Veränderungen, die von der Schulbelegschaft beschlossen und von der kritischen Masse der Lehrkräfte angenommen und akzeptiert und in Zusammenarbeit mit der lokalen Gemeinschaft durchgeführt werden, können die Zukunftsfähigkeit von Reformmaßnahmen gewährleisten. Solche Veränderungen sollten das Ergebnis schulinterner Entwicklungsprozesse sein, die von innerhalb der Organisation initiiert und durchgeführt werden.

Der Aufbau einer Kultur des kooperativen Managements und der Partnerschaft in der Berufsbildung ist möglicherweise der Schlüs-

sel zur verstärkten Beteiligung an der technischen und beruflichen Bildung im gemeinsamen Bemühen, im schwierigen Umfeld des heutigen Rumäniens ein hochwertiges Angebot zu gewährleisten. Solche Konzepte sind in der Theorie (und auch in der Praxis, wenn wir Länder mit einer langen demokratischen Tradition betrachten) nicht neu; sie sind immer noch entscheidende Herausforderungen für die Entwicklung der technischen und beruflichen Bildung in Übergangsländern wie Rumänien. Obwohl wir wissen, was wir tun sollten, ist das, was in der Praxis geschieht, oft noch recht weit davon entfernt, und manchmal scheitern bekannte Problemlösungen an mangelnder Kohärenz im strategischen Ansatz und fehlender Beharrlichkeit bei der Umsetzung.

Aufbau des Bildungswesens in Rumänien					Anhang 1
Alter	Klassenstufe	ISCED		Bildungsstufe	
		5, 6		Tertiärbereich	
		4		Postsekundärer Bereich (technische Bildung)	
18	XIII	3		Oberstufe des <i>Lyceum</i> (technische Bildung)	
17	XII			Oberstufe des akademischen Sekundarbereichs	Oberstufe des technischen Sekundarbereichs
16	XI			Berufliche Bildung Ergänzungsjahr	
15	X			Unterstufe des <i>Lyceum</i>	Berufliche Bildung (Kunst- und Berufsschule)
14	IX				
13	VIII	SCHULPFLICHT	2	Sekundarbereich I (<i>Gimnaziu</i>)	
12	VII				
11	VI		1	Primarbereich	
10	V				
9	IV				
8	III				
7	II		0	Elementarbereich	
6	I				
5	3				
4	2				
3	1				

**Beteiligung an der allgemeinen und beruflichen Bildung****Anhang 2
Tabelle 1**

Schuljahr	Technische und berufliche Bildung					
	GESAMT	Berufliche Bildung	Sekundarbereich II			
			Sekundarbereich II - technischer Zweig	Sekundarbereich für Schüler mit be- sonderen Begabungen (Kunst, Sport) - beruflicher Zweig	Allgemein/ theoretisch	Sekundarbereich II gesamt
	Gesamtzahl der angemeldeten Schüler (% in ländlichen Gebieten)	Gesamtzahl der angemeldeten Schüler (% in ländlichen Gebieten)	Gesamtzahl der angemeldeten Schüler (% in ländlichen Gebieten)	Gesamtzahl der angemeldeten Schüler (% in ländlichen Gebieten)	Gesamtzahl der angemeldeten Schüler (% in ländlichen Gebieten)	Gesamtzahl der angemeldeten Schüler (% in ländlichen Gebieten)
2001/2002	565 665 (11,26 %)	252 347 (15,8 %)	313 318 (7,6 %)	51 042 (2,6 %)	346 303 (5,9 %)	710 663 (6,4 %)
2002/2003	596 531 (11,47 %)	270 215 (15,9 %)	326 316 (7,8 %)	53 951 (2,3 %)	360 137 (6,2 %)	740 404 (6,6 %)
2003/2004	618 951 (12,09 %)	279 124 (17,3 %)	339 827 (7,8 %)	53 756 (2,1 %)	365 334 (6,7 %)	759 917 (6,9 %)

Quelle: Nationales Institut für Statistik, 2004

Beschäftigung der Absolventen verschiedener Schularten 1999 - 2003**Tabelle 2**

Berufsfelder	Art und Niveau des Bildungsabschlusses	1998-99	1999-2000	2000-01	2001-02	2002-03
Gewerblich/technisch	Berufliche Bildung - Stufe 1 und 2	53 063	49 423	52 598	44 681	55 464
	Sekundarbereich II -Stufe 3	52 147	47 861	45 620	39 793	46 044
	Postsekundar - Stufe 3	7 570	6 109	5 987	4 102	3 887
Landwirtschaft	Berufliche Bildung - Stufe 1 und 2	3 892	3 556	3 455	2 698	4 243
	Sekundarbereich II - Stufe 3	10 314	7 903	7 200	5 491	3 684
	Postsekundar - Stufe 3	1 336	1 578	1 352	1 394	1 143
Dienstleistungen	Berufliche Bildung - Stufe 1 und 2	21 420	17 333	22 616	20 614	23 587
	Sekundarbereich II - Stufe 3	15 286	15 277	14 070	13 733	18 228
	Postsekundar - Stufe 3	26 052	31 479	26 130	22 960	20 307

Quelle: Nationales Institut für Statistik, 2004

Struktur der Beschäftigung nach Bildungs-/Qualifikationsniveau (in %)**Tabelle 3**

Bildungs-/Qualifikationsniveau	Rumänien		
	2000	2001	2002
Grundschule oder kein Schulabschluss	14,2	13,5	8,5
Sekundarbereich I	21,6	21,2	22,8
Berufliche Bildung (Stufe 1 und 2)	21,6	22,3	22,1
Sekundarbereich II (einschließlich technische Bildung, Stufe 3)	29,1	29,1	29,3
Postsekundärer Bereich und Meisterebene - Stufe 3	4,4	4,5	4,2
Hochschulbereich	9,1	9,4	12,9

Quelle: Nationales Institut für Statistik, 2002, Eurostat-Jahrbuch 2002



Bibliografie

Birzea, C. (Hrsg.). *Modernizarea sistemului de educatie si formare profesionala in tarile aflate in tranzitie. Raport National: Romania*. [Die Modernisierung der Berufsbildungssysteme in Übergangsländern. Nationaler Bericht: Rumänien] Bukarest: Nationale Beobachtungsstelle, 1999.

Birzea, C. et al. *National report on VET system in Romania: recent changes, challenges and reform needs*. Bukarest: Nationale Beobachtungsstelle, 1998.

Birzea, C.; Badescu, M. *Financing the public education in Romania. Policy issues and data availability*. Bukarest: Alternative, 1998.

Brater, M. Education and training in times of globalisation. In: Sogaard, J.; Wollschläger, N. (Hrsg.). *Internationalising vocational education and training in Europe*. Cedefop: Thessaloniki, 2000.

Chinen, C. *The use of ICTs in technical and vocational education and training*. Moskau: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2003.

Ciolan, L. Leading institutional capacity building in TVET. The policy and practice of resource centres. In: Ahonen, J. et al. (Hrsg.) *Leading schools with global perspective*. Proceedings of the international conference. (Konferenzbericht) Riga: Enirdem, 2003.

Davey, K. *Investing in regional development. Policies and practices in EU candidate countries*. Budapest: OSI/LGI, 2003.

Deij, A.; Badescu, M. (Hrsg.). *Monografie privind educatia si formarea profesionala si serviciile de ocupare a fortei de munca in Romania* [Monografie zur Berufsbildung und den Arbeitsvermittlungsdiensten in Rumänien]. Bukarest: ETF und rumänische nationale Beobachtungsstelle, 2003.

Drake, K. Policy integration and cooperation: a persistent challenge. In: *Vocational education and training for youth: towards coherent policy and practice*. Paris: OECD, 1994.

ETF (Europäische Stiftung für Berufsbildung). *Teacher and trainer training. 3rd workshop on curriculum innovation*. Turin: ETF, 1999.

Rado, P. *Transition in education*. Budapest: Open Society Institute, 2000.

Șerban, M.; Rogojinaru, A. (Hrsg.). *Preuniversity vocational and technical education - Romania*. Bukarest: Oscar Print, 1998.

Sogaard, J.; Wollschläger, N. (Hrsg.). *Internationalising vocational education and training in Europe*. Cedefop: Thessaloniki, 2000.

Swainger, J. *Guidance on the production of the regional action plans for technical and vocational education and training*. Bukarest: Phare TVET Project, 2003.

Technical assistance for institution building for economic and social cohesion - technical and vocational education and training. Inception report: supplementary report. Bukarest: 2004.

The World Bank. *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*. Washington, DC: Weltbank, Mai 2003.

The World Bank, Europe and Central Asia Region. *Hidden challenges to education systems in transition economies*. Human Development Sector. Washington, DC: Weltbank, 2001.

Vocational education and training reform programme. Policy aspects and strategy. Ministry of National Education, Project Management Unit. Bukarest: Bildungsministerium, 1997.

Schlagwörter

Educational policy,
Phare,
regional planning,
social partners,
vocational school,
empowerment.



Pascaline Descy

Projektleiterin
„Forschungsbericht-
erstattung“,
Cedefop



Katja Nestler

Statistikexpertin,
Cedefop



Manfred Tessaring

Leiter des Bereichs
„Entwicklung der
Forschung“,
Cedefop



International vergleichbare Statistiken zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen: Sachstand und Aussichten

Einleitung

Angesichts des Zusammenwachsens der Länder Europas und der Einführung und Durchführung gemeinsamer EU-Politiken und -Strategien kommt international vergleichbaren Daten zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen heute besondere Bedeutung zu. Auch die vergleichende Berufsbildungsforschung, die einen länderübergreifenden Überblick über die berufliche Bildung vermitteln will, ist auf entsprechendes Datenmaterial angewiesen.

Erst seit relativ kurzer Zeit bekunden Politik und Forschung ein Interesse an Daten dieser Art, und auch die zentrale Bedeutung, die diesen Daten für die (europäische) Wirtschafts- und Sozialpolitik zukommt, wird erst seit vergleichsweise kurzer Zeit gewürdigt. Die meisten Entwicklungen im Bereich der international vergleichbaren Bildungs- und Berufsbildungsstatistiken setzten in den 1990er Jahren ein. Aus diesen Gründen können internationale Quellen (noch) nicht immer die erforderlichen Informationen und das Datenmaterial für längere Zeitreihen liefern. Die meisten Quellen werden jedoch permanent so überarbeitet und angepasst, dass sie neu entstehende Bedarfe berücksichtigen. Neue Datenquellen und Erhebungen werden konzipiert und die geografische Reichweite der internationalen Daten wird permanent optimiert. Außerdem hat ein Reihe von Forschungsprojekten neue Konzepte, Methoden, Daten und Indikatoren erbracht, die internationale Organisationen nutzen können, um verfügbares Datenmaterial zu verbessern und neue Erhebungen zu konzipieren (¹).

Trotz der beträchtlichen Fortschritte bei der Entwicklung internationaler Statistiken und Indikatoren erweisen sich fehlende oder unzureichende Daten und Statistiken noch immer als großes Hindernis für eine empirisch abgesicherte Politik, für die wissenschaftliche Analyse und für fundierte Entscheidungen des Einzelnen (beispielsweise bei der Ausbildungs- und Berufswahl). Tatsächlich weist das vergleichbare Datenmaterial zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen noch immer eine Reihe von Defiziten auf:

- ❑ Es fehlt eindeutig an bestimmten Schlüsseldaten, die politische Entscheidungsträger und Forscher dringend benötigen;
- ❑ ein nicht unbeträchtlicher Teil des verfügbaren Datenmaterials wurde bislang noch nicht umfassend ausgewertet und
- ❑ beim länderübergreifenden und diachronen Vergleich der verfügbaren Daten müssen zahlreiche Einschränkungen in Kauf genommen werden.

Die vom Cedefop herausgegebenen Berichte über die Berufsbildungsforschung und die Berufsbildungspolitik in Europa (²) beispielsweise haben verschiedene dieser Probleme eingehend erörtert. Auch in der Maastricht-Studie (2004) (³) hatte das verfügbare Datenmaterial seine Grenzen, wurde aber dennoch für die Bewertung der von den Mitgliedstaaten bei der Verwirklichung der berufsbildungsbezogenen Ziele von Lissabon erreichten Fortschritte einer differenzierten Analyse unterzogen.

Forscher und Analytiker setzen vergleichbare Statistiken zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen nicht nur ein, um die Funktionsweise der Arbeitsmärkte und der Bildungs- und Berufsbildungssysteme in Europa erklären und empirisch fundiert darstellen zu können, sondern auch für die Entwicklung von Indikatoren. Mit Hilfe dieser Indikatoren lassen sich die EU-Länder untereinander und auch die EU mit anderen Wettbewerbsländern vergleichen und man kann bewerten, inwieweit Ziele verwirklicht und Richtwerte/Benchmarks erreicht wurden. Obwohl deutliche Fortschritte zu verzeichnen sind, zeigen sich noch immer eine Reihe fundamentaler Informationslücken, beispielsweise bei den Daten zu den Ausgaben für berufliche Bildung, zu Qualifikationsungleichgewichten, zum Output der Bildungs- und Berufsbildungssysteme und zum Qualifikations- und Kompetenzniveau der Menschen. Zudem weist das verfügbare Datenmaterial verschiedentlich Defizite auf, die dem länder- und zeitenübergreifenden Vergleich Grenzen setzen, und die verfügbaren Quellen werden nicht immer umfassend genug ausgewertet. Der vorliegende Artikel soll den Blick für fehlende Schlüsseldaten schärfen und die verfügbaren Datenquellen sowie deren Potenziale und Grenzen transparenter machen. In dieser Beziehung bietet der Anhang einen umfassenden Überblick über bestehende und vorgesehene künftige Daten- und Informationsquellen.



Bedarf an Daten für die Koordinierung des politischen Handelns auf europäischer Ebene

Neue Methoden zur Koordinierung der Politik auf europäischer Ebene bedürfen einer systematischen und kontinuierlichen Flankierung durch statistische Indikatoren und Richtwerte/Benchmarks. Vor diesem Hintergrund hat sich die Beseitigung von Informationslücken im Bereich vergleichbarer statistischer Daten zu einem vorrangigen Ziel der Europäischen Union entwickelt.

Die offene Methode der Koordinierung stellt laut Definition in den Schlussfolgerungen von Lissabon ein Instrument zur Verbreitung bewährter Verfahrensweisen und zur Herstellung größerer Konvergenz in Bezug auf die wichtigsten Ziele der EU dar, das zugleich die in den verschiedenen EU-Verträgen vorgesehene Abgrenzung der Zuständigkeiten berücksichtigt. Die offene Koordinierungsmethode begründet eine neuen Form der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten, gestützt auf einen völlig dezentralen Ansatz, der im Rahmen verschiedenartigster Partnerschaften angewandt wird und den Mitgliedstaaten eine Hilfe bei der schrittweisen Entwicklung ihrer eigenen Politiken sein soll. Die Methode basiert vor allem auf:

- der gemeinsamen Erarbeitung und Festlegung der zu erreichenden Ziele (Benchmarks);
- gemeinsam festgelegten Messinstrumenten (Statistiken, Indikatoren), die es den Mitgliedstaaten ermöglichen, ihre Lage zu bestimmen und die Entwicklung in Richtung auf die festgesetzten Ziele zu verfolgen;
- Instrumenten der Zusammenarbeit, welche die Bekanntmachung und Verbreitung bewährter Verfahrensweisen fördern ⁽⁴⁾.

Die offene Koordinierungsmethode wird auf dem Gebiet der beruflichen Bildung angewandt, um gestützt auf Indikatoren und Benchmarks auf den Vergleich bewährter Verfahrensweisen sowie auf regelmäßige Beobachtung, Evaluierung und gegenseitige Bewertungen bei allen Beteiligten Lernprozesse anzustoßen und zu fördern.

Angesichts dieser politischen Erfordernisse erhob das Communiqué von Maastricht (2004) „die Verbesserung des Erfassungsbereiches,

der Genauigkeit und Zuverlässigkeit von Berufsbildungsstatistiken“ zu einer Priorität, weil „geeignete Daten und Indikatoren ... der Schlüssel [sind], um zu verstehen, was in der Berufsbildung vor sich geht, und welche zusätzlichen Interventionen und Entscheidungen seitens aller Beteiligten erforderlich sind“. Parallel dazu erfolgte mit der Einsetzung der Ständigen Arbeitsgruppe für Indikatoren und Benchmarks durch die Europäische Kommission ⁽⁵⁾ ein entscheidender Schritt nicht nur in Richtung einer umfassenderen Nutzung der verfügbaren Daten und Statistiken, sondern auch mit Blick auf die ständige Optimierung von Reichweite und Qualität dieser Daten und Statistiken. Ermutigend ist außerdem, dass die Europäische Kommission jüngst im gemeinsamen Forschungszentrum in Ispra eine Forschungsstelle zum lebenslangen Lernen eingerichtet hat, die sich schwerpunktmäßig mit Daten und Indikatoren befassen soll.

Bewertung des derzeitigen Angebots an vergleichbaren Daten

Die Tabelle im Anhang führt die unterschiedlichen Informationsquellen auf, die auf internationaler Ebene vergleichbare Daten zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen bereitstellen. In diesem Abschnitt werden diese Datenquellen einer Bewertung unterzogen; Messlatte ist dabei der aktuelle Bedarf von Politik und Forschung für vergleichbare Daten. Außerdem werden einige Defizite im Methodenbereich aufgezeigt, um einen Kurs für die künftige Forschungs- und Entwicklungsarbeit abzuzeichnen.

Der Bedarf von Politik und Forschung für vergleichbare Daten zur Berufsbildung, zum Lernen und zu den Kompetenzen

Nimmt man eine Analyse des Bedarfs von Politik und Forschung vor und überprüft dann die verschiedenen Datenquellen im Licht dieser Bedarfsanalyse, so zeigt sich, dass das derzeitige Angebot an vergleichbaren Daten eine Reihe von Informationslücken aufweist und in verschiedenen Bereichen der Verbesserung bedarf ⁽⁶⁾.

Die Daten über Ausgaben für und Investitionen in die berufliche Aus- und Weiterbildung müssen so optimiert werden, dass sie eine Unterscheidung erlauben zwischen verschiedenen Arten von Ausgaben (für die

⁽¹⁾ So stellt beispielsweise die Website „Research on lifelong learning“ den Versuch dar, gestützt auf die Erörterung der Ergebnisse von Projekten zu Fragen der vergleichenden Forschung, die neue statistische Konzepte, Verfahren und/oder Daten erbracht haben, einen vorstrukturierten Kanal für die Kommunikation zwischen Forschern/Experten für Bildungsstatistik und dem europäischen Statistiksistem bereitzustellen (<http://www.researchonlifelonglearning.org/>).

⁽²⁾ Nähere Informationen zum Bericht über die Berufsbildungspolitik und die drei bislang (1998, 2001, 2005) erschienenen Berufsbildungsforschungsberichte finden sich im Europäischen Berufsbildungsdorf des Cedefop (www.trainingvillage.gr) im Bereich „Projekte und Netzwerke“ unter den Rubriken „Politikbericht“ bzw. „Forschungslabor“.

⁽³⁾ Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Abschlussbericht für die Europäische Kommission, 15.10.2004; online verfügbar unter http://www.refernet.org.uk/index_copenhagen.asp. Das Cedefop hat einen Synthesebericht veröffentlicht: Tessaring, M.; Wannan, J.: *Berufsbildung - der Schlüssel zur Zukunft*. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Synthesebericht des Cedefop zur Maastricht-Studie).

⁽⁴⁾ http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_de.html#methode; Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Rat der Europäischen Union, 2002).

⁽⁵⁾ In der Ständigen Arbeitsgruppe für Indikatoren und Benchmarks sind neben Experten, die von den Mitgliedstaaten vorgeschlagen werden, auch von der Kommission berufene Experten tätig.

⁽⁶⁾ Am Ende des Artikels findet sich eine Tabelle, welche die wichtigsten Merkmale der nachstehend aufgeführten Datenquellen im Detail beschreibt (Abkürzungen und Akronyme eingeschlossen).



Aus- und Weiterbildung; für die berufliche oder allgemeine Bildung), zwischen öffentlichen und privaten Finanzierungsquellen (den Einzelnen eingeschlossen) sowie zwischen Ausgaben für Einrichtungen und sonstigen Ausgaben (beispielsweise für Lernmaterialien, Unterbringungs- und Fahrtkosten). Wie Leney et al. (2004) feststellen, liegen über die Ausgaben für die berufliche Erstausbildung nur sehr wenige Informationen vor und was vorliegt, ist nicht zufrieden stellend. Bestimmte Daten könnten die Verwaltungen der Länder oder auch internationale Quellen bereitstellen, aber in der Regel werden die Ausgaben für die berufliche Erstausbildung als Teil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (aller Art) erfasst. Der derzeit gebräuchliche Indikator für öffentliche Bildungsausgaben, den die UNO-OECD-Eurostat-Erhebung (UOE-Erhebung) liefert und der die Bildungsausgaben der öffentlichen Hand als Prozentsatz des BIP darstellt, lässt keine Aufschlüsselung der Ausgaben nach Art der vermittelten (d. h. nach allgemeiner bzw. beruflicher) Bildung zu. Als Ausgaben für die berufliche Weiterbildung werden derzeit nur die Ausgaben für entsprechende Ausbildungsangebote der Unternehmen erfasst: Information über die Kosten betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen stellt vor allem die Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) bereit, die jedoch nur bestimmte Branchen bzw. Sektoren erfasst und andere Lern- und Ausbildungsformen unberücksichtigt lässt. Daten zu den öffentlichen Ausgaben für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen – einschließlich Ausbildung – liefern die Eurostat-Datenbank zur Arbeitsmarktpolitik und die Datenbank der OECD ⁽⁷⁾ über Arbeitsmarktprogramme. Informationen über die Ausgaben des Einzelnen bzw. der Familien von Lernenden für Bildung und insbesondere die berufliche Aus- und Weiterbildung stehen allerdings nur sehr begrenzt zur Verfügung.

Einfache Indikatoren wie beispielsweise Angaben über Teilnahme- und Abschlussquoten in der beruflichen Bildung lassen sich derzeit aus den Daten der UOE-Erhebung nur schwer ableiten. Indikatoren dieser Art könnten aber helfen, besser zu verstehen, welche Faktoren in welcher Weise dazu beitragen, die Abbrecherquoten zu senken und mehr junge Menschen beim Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II zu unterstützen. Zudem überschneiden sich die Indikatoren zum erfolgreichen Abschluss von Bildungsgängen und die Ergebnisse, die sie

liefern, sind inkonsistent. Die zwei wichtigsten Quellen, die Daten über Immatrikulation, Absolventen und Bildungsstand bereitstellen, nämlich die bereits genannte UOE-Erhebung und die Arbeitskräfteerhebung (AKE) der Gemeinschaft, sind nur sehr bedingt vergleichbar. Es gibt deutliche Diskrepanzen zwischen den beiden Erhebungen, insbesondere wenn man einen Vergleich zieht zwischen den UOE-Daten zu den Abschlüssen des Sekundarbereichs II in der entsprechenden Altersgruppe und den AKE-Daten zum Bildungsstand junger Menschen: Hier zeigen sich bei manchen Ländern Diskrepanzen von 18 Prozentpunkten und mehr (Leney et al., 2004). Auch gibt es derzeit keine Standardquelle, die Daten zum Übergang von Absolventen beruflicher Bildungsgänge auf den Arbeitsmarkt und in postsekundäre oder tertiäre Bildungsgänge im Vergleich zu Absolventen anderer Bildungswege liefert. Die Daten, die das im Jahr 2000 in die AKE aufgenommene Ad-hoc-Modul zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben erbracht hat, sind bislang noch nicht umfassend ausgewertet.

Benötigt werden darüber hinaus differenziertere Daten nicht nur zur geografischen, sondern auch zur beruflichen, sektoralen und sozialen bzw. generationenübergreifenden Mobilität, um die Dynamik von Beschäftigung und Arbeitslosigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt besser beleuchten zu können. Wegen zu geringer Stichprobengröße lassen sich die Daten der Arbeitskräfteerhebung (AKE) jedoch nicht so fein aufschlüsseln, wie es eine eingehende Untersuchung dieser Zusammenhänge erfordern würde. Außerdem wäre es für die Forschung hilfreich, wenn die AKE-Daten ein differenzierteres Bild der Merkmale von Arbeitslosen (insbesondere von Langzeitarbeitslosen) und von „versteckten Arbeitslosen“ ⁽⁸⁾ vermitteln würden. Ebenso gibt es keine spezielle Informationsquelle, die vergleichbare Daten über Fachkräftemangel und Qualifikationsungleichgewichte (z. B. Qualifikationsanforderungen vakanter Stellen, Qualifikationsbedarf in den verschiedenen Sektoren und Berufen) liefert.

Zudem besteht Bedarf für detaillierte Daten über Berufsschullehrer, Ausbilder, Betriebs-tutoren und andere an der Ausbildung beteiligte Personen, die Informationen über persönliche Merkmale (Alter, Geschlecht, Kompetenzen usw.), Einkommenssituation sowie Status, Rollen und Auf-

⁽⁷⁾ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

⁽⁸⁾ In diese Kategorie fallen Personen, die unter bestimmten Umständen bereit wären zu arbeiten, aber nicht arbeitslos gemeldet sind (Decy und Tessaring, 2001, S. 240).



gaben der Betreffenden liefern, vor allem angesichts der Bedeutung, die die Politik auf europäischer und nationaler Ebene diesen Funktionen beimisst. Gegenwärtig gibt es nur die Informationen über das Lehrpersonal im Bildungswesen, die die UOE-Erhebung liefert.

Übergreifende Daten zu den Ergebnissen beruflicher und allgemeiner Bildung und des lebenslangen Lernens ⁽⁹⁾, die eine Bewertung der Effizienz und Wirksamkeit von Bildungs- und Berufsbildungssystemen, -programmen und -maßnahmen ermöglichen würden, liegen nicht vor. Derzeit gibt es auf europäischer und internationaler Ebene keine adäquate Datenquelle zur Untersuchung dieser Fragen. Einen Schritt in diese Richtung stellt die internationale OECD-Schulleistungsstudie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) dar, die die Kompetenzen von Schülern in ausgewählten Bereichen systematisch erfasst und in ihren Schlussfolgerungen auf die Faktoren Bezug nimmt, welche die Leistungsfähigkeit der verschiedenen Bildungs- und Berufsbildungssysteme beeinflussen. Es gibt bislang jedoch keinen Weg, die Resultate beruflicher Bildung gesondert zu erfassen und zu bewerten. Die erste internationale OECD-Vergleichsstudie zu den Grundkompetenzen Erwachsener (IALS) und die OECD-Erhebung über die Grundkompetenzen der Erwachsenen (ALL) erfassen die Leistungen Erwachsener in ausgewählten Kompetenzbereichen und setzen diese zu verschiedenen Variablen in Bezug, die deutlich mit dem Erfolg am Arbeitsmarkt korrelieren ⁽¹⁰⁾. Diese Form der Analyse, die auf Kompetenzniveaus gründet, vermittelt ein klareres Bild des Nutzens von Bildung und Kompetenzen als das Konstrukt „Bildungsstand“, das in Indikatoren genutzt wird, die aus den AKE-Daten abgeleitet sind. Wie die PISA-Studie treffen auch die Programme zur Bewertung der Leistungsfähigkeit Erwachsener keine speziellen Aussagen zur beruflichen Bildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung. Außerdem beschränkt sich die Bewertung auf bestimmte grundlegende Kompetenzbereiche, weil mit verlässlichen und validen Messverfahren gegenwärtig nur die Schreib- und Lesekompetenz, die Fähigkeit zum Umgang mit Zahlen und die Fähigkeit zu analytischem Denken erfasst werden können.

Es werden detaillierte Daten zum lebenslangen Lernen benötigt, die Informationen über Art, Fachrichtungen und Dauer von Bil-

dungsgängen, über die Ausbildungsanbieter (einschließlich Kleinstunternehmen, öffentlicher Dienst usw.), über Merkmale von Teilnehmern und Nichtteilnehmern und über die Auswirkungen auf die weitere Biografie, die berufliche Laufbahn und die weitere Lernbeteiligung des Einzelnen liefern. Das Datenmaterial sollte auch „nicht-traditionelle“ Lernformen wie beispielsweise selbstorganisiertes Lernen, Fernunterricht, E-Learning usw. erfassen. Der derzeit gebräuchliche strukturelle AKE-Indikator zum lebenslangen Lernen stellt Informationen über die Ausbildungsbeteiligung in den vier Wochen vor Durchführung der Erhebung bereit und liefert damit ein verzerrtes Bild der Ausbildungsbeteiligung Erwachsener, deren Umfang unterschätzt wird. Die Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) erfasst nur die Ausbildungsangebote, die von Betrieben mit mindestens zehn Beschäftigten – und ausschließlich für Beschäftigte – bereitgestellt werden. Aufgrund von Problemen bei der Datenerhebung werden der öffentliche Sektor und einige Branchen nicht berücksichtigt. Das Datenmaterial über Teilnehmer an der beruflichen Weiterbildung liefert (außer Angaben zum Geschlecht) keine Informationen über die individuellen Merkmale der betreffenden Personen. Außerdem werden nur berufliche Weiterbildungskurse bzw. -lehrgänge erfasst; eher informell und nicht-formal geprägte arbeitsplatznahe Lernformen wie Job-Rotation oder Qualitätszirkel dagegen finden keine Berücksichtigung. Es ist jedoch zu erwarten, dass die bevorstehende Erhebung zur Erwachsenenbildung die lückenhaften Informationen zum lebenslangen Lernen zumindest teilweise komplettiert.

Allgemeine und berufliche Bildung: Inputfaktoren und Ergebnisse

Die derzeit verfügbaren Quellen liefern in erster Linie Informationen über die Inputfaktoren im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (Ausbildungsbeteiligung, Ausgaben, Angebot, zeitliche Verläufe usw.). Nur wenige Quellen – in erster Linie die Arbeitskräfteerhebung (AKE) und die OECD – stellen ergebnisbezogene Daten bereit (Bildungsstand der Bevölkerung, Bildungsabbrecher, Qualifikationsniveau, Einkommenssituation usw.). Außerdem liefern die meisten Quellen kein klares und analytisches Bild der Zusammenhänge, die zwischen Input-Faktoren und Ergebnissen bestehen, was daran liegt, dass eine einzelne Quelle zu-

⁽⁹⁾ nichtökonomische Erträge und externe Effekte eingeschlossen.

⁽¹⁰⁾ Derzeit erörtern Sekretariat und Mitgliedstaaten der OECD auch eine neue international vergleichende Weiterbildungsstudie (*Program for an International Adult Assessment of Competencies*, PIAAC).

⁽¹¹⁾ Die Eurobarometer-Erhebungen runden das aktuelle Bild durch eine Reihe von Informationen über die Einstellungen der Bürger zum lebenslangen Lernen und zur beruflichen Bildung ab.



meist nicht beide Bereiche zugleich erfasst bzw. abdeckt (¹¹).

Die Erschließung bzw. Entwicklung besserer Datenquellen und Indikatoren zu den Ergebnissen der unterschiedlichen Lern- und Ausbildungsformen und zu den erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen könnte elementare Informationen über benachteiligte und Risikogruppen erbringen und Hinweise auf Schwerpunktbereiche für die politische Intervention und das Lernangebot liefern. Die bislang unternommenen diesbezüglichen Anstrengungen sollten intensiviert und von der EU und anderen internationalen Einrichtungen systematischer gefördert werden. Außerdem sollten Finanzmittel für umfassende Forschungsprogramme zu dieser Frage bereitgestellt werden.

Ein bruchstückhaftes Bild von Bildung, Ausbildung und Kompetenzen

Die Informationen, die die vorhandenen internationalen Quellen bereitstellen, fügen sich nicht zu einem vollständigen Panorama der allgemeinen und beruflichen Bildung zusammen, sondern vermitteln ein nur bruchstückhaftes Bild dieses Bereichs. Häufig können nur einzelne Aspekte untersucht werden, weil die aus unterschiedlichen Quellen stammenden Informationen nur schwer miteinander kombinierbar sind. Zudem zeichnen die aus unterschiedlichen Quellen stammenden Ergebnisse in vielen Fällen recht unterschiedliche Bilder ein und desselben Themenzusammenhangs. Dies hat verschiedene Gründe:

□ Die Quellen konzentrieren sich auf unterschiedliche Fragestellungen (die AKE-Erhebung beispielsweise erfasst die Charakteristika der Erwerbsbevölkerung, die CVTS-Erhebung dagegen Informationen zum Ausbildungsangebot für Beschäftigte).

□ Die Quellen stützen sich auf unterschiedliche Definitionen von Bildung, Berufsbildung oder Kompetenzen (und zwar abhängig davon, welche statistische Einheit beobachtet wird, auf welche Fragestellung sich die Quelle konzentriert usw.).

□ Die Quellen nehmen auf unterschiedliche statistische Einheiten Bezug (so stellt beispielsweise die UOE-Erhebung Bildungsgänge, die CVTS-Erhebung die Unternehmen, die AKE-Erhebung die Haushalte

und die IALS-Untersuchung den Einzelnen in den Mittelpunkt).

□ Die Quellen weisen Unterschiede hinsichtlich der Periodizität auf (manche Daten werden jährlich bereitgestellt, andere Bereitstellungszyklen hingegen umfassen längere Zeiträume).

□ Die einzelnen Quellen erfassen jeweils unterschiedliche Länder bzw. Ländergruppen.

□ Bei den meisten Quellen stehen Bildung, Ausbildung oder Kompetenzen nicht im Vordergrund, sondern sind nur einer von vielen Aspekten, die beobachtet werden. Dies hat zur Folge, dass bildungs- und ausbildungsbezogene Zusammenhänge nur in Teilaspekten erfasst werden.

□ Und schließlich ist die Zuverlässigkeit des Datenmaterials in manchen Fällen dadurch beeinträchtigt, dass die beobachtete Stichprobe nicht groß genug war oder verschiedene Merkmale nur in Kombination erfasst wurden (beispielsweise Geschlecht + Kompetenzen + Alter + Land + ...).

Auch bei der Interpretation bzw. Auswertung der Daten stößt man an Grenzen, weil sich wegen Veränderungen in Konzepten und Definitionen Zeitreihen nur schwer aufstellen lassen. Ein Beispiel dafür bieten die Benchmarks „vorzeitige Schulabbrecher“ und „lebenslanges Lernen“, die durch die umfassenden Umstellungen, die die Mitgliedstaaten in den vergangenen Jahren zwecks Harmonisierung durchgeführt haben, massiv verändert wurden. Frankreich beispielsweise verlängerte 2003 den Bezugszeitraum für die Erfassung der Teilnahme am lebenslangen Lernen von einer Woche auf vier Wochen. Als Folge davon ergab sich eine Verdoppelung der Teilnahmequote im Vergleich zu den Vorjahren. Ein weiterer Hemmschuh für den Vergleich ist die Tatsache, dass die Länder die Änderungen zu unterschiedlichen Zeiten eingeführt haben, wodurch es schwierig wird, Vergleiche für ein bestimmtes Jahr anzustellen (Leney et al., 2004).

Absehbare künftige Entwicklung des Angebots an vergleichbaren Daten

Bis 2010 werden verschiedene neue Quellen und/oder Erhebungen geschaffen bzw. durchgeführt und dabei neue Daten liefern:



□ Die dritte CVTS-Erhebung (2006) wird Informationen erbringen, die mit den 1994 und 2000 erhobenen Daten verglichen werden können und es möglich machen, Entwicklungstrends in der betrieblichen Weiterbildung herauszuarbeiten.

□ Die Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES, 2005-07) wird vergleichbare europäische Daten über die Teilnahme an unterschiedlichen Ausbildungs- und Lernformen liefern. Außerdem soll sie Aufschluss über Lernhindernisse und die Einstellungen zum Lernen geben.

□ Die Europäische Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen der Haushalte (EU-SILC, ab 2004) ist eine Längsschnitterhebung, die Informationen zu den Bereichen Einkommen, Armut, soziale Ausgrenzung, Lebensbedingungen, Beschäftigung, Gesundheit sowie Bildung und Ausbildung zusammenstellt.

□ Die Erhebung über die Wirtschaftsrechnung privater Haushalte (HBS, 2006), die auch die Konsumausgaben für Bildung erfasst, sollte weitere Einblicke in die Bildungsausgaben von Haushalten und Einzelpersonen vermitteln.

□ Die dritte Staffel der internationalen OECD-Schulleistungsstudie PISA (2006) wird 58 Länder erfassen und so ein besseres Verständnis der Bestimmungsfaktoren für die Leistungsfähigkeit der Bildungs- und Berufsbildungssysteme ermöglichen.

□ Mit der international vergleichenden neuen OECD-Weiterbildungsstudie „Program for an International Adult Assessment of Competencies“ (PIAAC, 2008-2009) werden die Anstrengungen zur Ermittlung des Leistungsniveaus Erwachsener in bestimmten Kompetenzbereichen fortgesetzt. Zugleich bewertet die Studie auch den Einsatz ausgewählter Kompetenzen am Arbeitsplatz.

□ Die vierte Studie zum internationalen Vergleich mathematischer und naturwissenschaftlicher Fachleistungen bei Schülerinnen und Schülern (TIMSS, 2007) wird die Reihe dieser internationalen vergleichenden Bewertungsstudien fortsetzen und Daten über die Entwicklungstrends im Bereich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen liefern.

□ Die zweite Studie zur Informationstechnologie in der Bildung (SITES, 2006) wird sich schwerpunktmäßig auf die Auswirkungen von Investitionen in die IKT in Schulen befassen.

Bis das neue Datenmaterial vorliegt, könnten einige der auf europäischer und internationaler Ebene bereits verfügbaren Quellen, deren Potenzial für die Analyse bislang noch nicht voll ausgelotet wurde, neu bzw. besser ausgewertet werden. Informationsquellen dieser Art sind beispielsweise die zweite europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS II), die Ad-hoc-Module der Arbeitskräfteerhebungen (AKE) 2000 und 2003 zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben und zum lebenslangen Lernen, die Erhebung über die Arbeitskosten (LCS), die Zeitbudgeterhebungen (TUS), die Eurostat-Datenbank zur Arbeitsmarktpolitik und die OECD-Erhebung über die Grundkompetenzen der Erwachsenen (ALL). Eine weitere Auswertung dieser Quellen kann sicherlich nicht das dringend erforderliche umfassende Bild vermitteln und die oben dargelegten Informationslücken endgültig schließen, sie kann aber immerhin neue Einblicke und ein neues Verständnis der Zusammenhänge vermitteln.

Schlussfolgerungen

Obschon bei der Bereitstellung und Nutzung vergleichbarer Daten über Bildung, Ausbildung und Kompetenzen eindeutige Fortschritte zu verzeichnen sind, werden weitergehende Entwicklungen auf EU-Ebene noch immer durch eine zu unklare Orientierung und mangelnde Zusammenarbeit behindert. Die konkreten Rollen und Zuständigkeiten der verschiedenen beteiligten Akteure – Mitgliedstaaten, verschiedene Generaldirektionen der Europäischen Kommission, Eurostat, Cedefop, die Europäische Stiftung für Berufsbildung und andere Agenturen – sind nicht immer klar umrissen und eindeutig. Als Folge davon mindern die Gefahr von Doppelarbeit und mögliche Defizite in der Zusammenarbeit auch mit internationalen Organisationen wie der OECD, der Unesco oder des Internationalen Arbeitsamtes Effektivität und Kohärenz des Prozesses zur Optimierung der Daten.

Bei der Überarbeitung und Anpassung der derzeit verfügbaren Datenquellen und der Entwicklung neuer einschlägiger Quellen



auf europäischer und internationaler Ebene sollte das Augenmerk nicht nur darauf gerichtet sein, vorhandene Lücken zu schließen und zutage tretenden Erfordernissen gerecht zu werden. Ziel sollte auch sein, Methoden und Definitionen über alle Quellen hinweg zu optimieren, sodass sich ein kongruentes Bild des lebenslangen Lernens in der EU und darüber hinaus ergibt.

Auch sollte im Auge behalten werden, dass die Bereitstellung berufsbildungsspezifischer Daten nicht immer eine effiziente Option darstellt, wenn man die hohen Kosten, die verbunden mit der Erhebung und Analyse entstehen, und den recht begrenzten Nutzen dieser Informationen betrachtet. Daten zur Berufsbildung sollten nicht gesondert, sondern im Rahmen einer breit angelegten Zusammenstellung zuverlässigerer Informationen über das lebenslange Lernen insgesamt erhoben werden

Und schließlich nutzt die Forschungsgemeinschaft vergleichbare europäische und internationale Daten in weit geringerem Umfang als dies eigentlich möglich wäre. Dies hängt sicherlich zum Teil damit zusammen, dass vergleichbare Daten im Zuge der Har-

monisierung an Genauigkeit einbüßen können; gemeinsame Konzepte und Definitionen zu entwickeln heißt manchmal eben auch, sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu einigen. Die beiden Hauptgründe sind aber sicherlich die Schwierigkeiten beim Zugang zu den Daten und eine mangelnde Kenntnis der verfügbaren Datenquellen und der Potenziale, die diese bieten. In diesem Zusammenhang ist es sicherlich hilfreich, darauf hinzuweisen, dass Eurostat seit kurzem freien Zugang zu der „New Cronos“-Datenbank gewährt, die eine Reihe von vordefinierten statistischen Tabellen und Indikatoren bietet, unter anderem strukturelle Indikatoren, die im Rahmen der Lissabonner Agenda eingesetzt werden ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾. Zudem bietet Eurostat Forschern auf Anfrage Zugang zu ausgewählten Mikrodaten ⁽¹⁴⁾. Auch die OECD gewährt der Forschungsgemeinschaft den Zugang zu bestimmten Datensätzen.

Wir hoffen, dass es uns mit diesem Papier nicht nur gelingt, verschiedene Datenquellen transparenter zu machen und ihre Nutzung zu fördern, sondern auch Forscher zu motivieren, bei der weiteren Verbesserung dieser Quellen mitzuarbeiten und neue Entwicklungen mitzugestalten.

⁽¹²⁾ http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/&product=EU_MAIN_TREE&depth=1

⁽¹³⁾ Die Tatsache, dass (erläuternde) Metadaten verfügbar sind, erleichtert die Verwendung und Interpretation der Statistiken.

⁽¹⁴⁾ http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1913,32879116,1913_32879144&_dad=portal&_schema=PORTAL



Die wichtigsten europäischen und internationalen Informationsquellen, die Daten zur allgemeinen und beruflichen Bildung und zu den Kompetenzen liefern

Anhang 1

Informations-Datenquelle	Allgemeiner Untersuchungsgegenstand	Statistische Einheit Periodizität Erfasste Länder	Zentrale berufsbildungs- und LLL-bezogene Themen/Aspekte	Weitere Anmerkungen
UOE-Erhebung (UOE questionnaire) (UIS [Statistisches Institut der Unesco]/OECD/Eurostat)	Erstausbildung	Bildungsgänge Jährlich (seit 1992) Alle Länder, die von den drei Organisationen erfasst werden (EU 25, EWR- und OECD-Länder, Bewerberländer, südosteuropäische Länder)	Neueinschreibungen, Ausbildungs- bzw. Studienanfänger, erfolgreiche Absolventen, Lehrpersonal, öffentliche Ausgaben für Bildungsgänge (die zumindest teilweise in der Schule stattfinden), Klassengröße. Struktureller Indikator „Ausgaben für Humanressourcen“: Öffentliche Bildungsausgaben, dargestellt als Prozentsatz des BIP. Struktureller Indikator „Absolventen naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge“: Anzahl der Absolventen eines naturwissenschaftlichen und/oder technischen Hochschulstudiums pro 1000 Personen im Alter von 20 bis 29 Jahren. Langzeitindikator: Schüler im Sekundarbereich II, die in einen beruflichen Bildungsgang einsteigen	– Sekundärdaten aus Quellen der öffentlichen Verwaltung; – folgt der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen - ISCED97 ⁽¹⁵⁾ (für die Jahre 1998-2003) und ISCED76 (für die Jahre 1992-97); – Aufschlüsselung möglich nach Bildungsstand, Geschlecht, Alter, Art des Curriculums (allgemeiner oder beruflicher Bildungsgang), Ausbildungsmodus (Vollzeit-, Teilzeitausbildung), Art der Einrichtung (öffentliche, private Einrichtung), Ausbildungsfeld bzw. Studienrichtung, Staatsangehörigkeit; – Eurostat erhebt darüber hinaus für die EU-Länder weitere Informationen zu den einzelnen Regionen und zum Fremdsprachenerwerb (Eurostat-Fragebögen zur Bildung).
Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (Continuing Vocational Training Survey, CVTS) (Eurostat)	Berufliche Weiterbildung und berufliche Erstausbildung in Unternehmen	Unternehmen (mit mindestens 10 Beschäftigten), die unter die Abschnitte C bis K und O der Systematik der Wirtschaftszweige der EU (NACE) fallen ⁽¹⁶⁾ Referenzjahre: 1993, 1999; ab 2005 im Fünfjahresabstand (Vorschrift) 1999: EU 25 (außer Zypern und Slowakei), Bulgarien, Norwegen, Rumänien 1993: EU 12	Berufliche Weiterbildung: betriebliche Ausbildungspolitik(en), Weiterbildungsorganisation und -management, Arten der Weiterbildung, andere (über Kurse bzw. Lehrgänge hinaus gehende) Formen der Weiterbildung, Weiterbildungsbeteiligung, Ausbildungsstunden, Weiterbildungsbereiche und -anbieter Berufliche Erstausbildung: Teilnehmer, Kosten	– Aufschlüsselung der Teilnehmer/Ausbildungsstunden nach Geschlecht, der Ausbildungsstunden nach externen bzw. internen Kursen/Lehrgängen, der Kosten nach direkten und indirekten Kursen; – ab 2005 auch Einbeziehung der beruflichen Erstausbildung; – die Berücksichtigung der fehlenden NACE-Abschnitte und die Einbeziehung von Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten sind nicht obligatorisch; – Zugang zu Mikrodaten kann gewährt werden.
Erhebung zur Erwachsenenbildung (Adult Education Survey, AES) (Eurostat)	Lernbeteiligung im Bereich der Erwachsenenbildung	Einzelpersonen im Alter von 25 bis 64 Jahren Erste Staffel 2005-2007 Mitgliedstaaten der EU (21), Rumänien, Schweiz	Beteiligung an formalen und nicht formalen Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten während und außerhalb der Arbeitszeit, Methoden und Sachinhalte informeller Lernprozesse, Zugang zu Informationen, Hindernisse für die Lernbeteiligung, Einstellungen zum Lernen, IKT-Nutzung, Sprachkenntnisse nach eigenem Bekunden, Beteiligung an kulturellen und sozialen Aktivitäten	– Die Erhebung in den einzelnen Ländern erfolgt in unterschiedlicher Form: In 13 Ländern wird sie als gesonderte Erhebung durchgeführt, in acht Ländern wird ein AES-Kernmodul in bestehende Erhebungen einbezogen und in zwei weiteren Ländern mit bestehenden Verzeichnissen gekoppelt; – folgt den Definitionen/Klassifikationen der ISCED97-Systematik, der AKE und der IAO; – Aufschlüsselung nach Geschlecht, Altersgruppen, Bildungsstand, Stellung im Erwerbsleben; – Rahmengesetzgebung betreffend Statistiken zum lebenslangen Lernen wird derzeit erarbeitet.
Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft (AKE) (Labour Force Survey, LFS) (Eurostat)	Beschäftigungsbezogene Merkmale (z. B. Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Nichterwerbstätigkeit, Arbeitsstunden, Beruf) und soziodemografische Merkmale (beispielsweise Geschlecht, Alter und Bildung) der Bevölkerung	Einzelpersonen (ab einem Alter von 15 Jahren) und Haushalte Jährliche und vierteljährliche Daten (seit 2003) Mitgliedstaaten der EU, EFTA-Länder, Bulgarien, Rumänien (EU 10 seit 1983, EU 15 seit 1995 und EU 25 seit 1999/2000)	Überarbeitetes Kernmodul zur Bildung (2003): Teilnahme an regulären Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen, Teilnahme an Kursen und anderen Aktivitäten zur Vermittlung von Kompetenzen, Bildungsstand. Struktureller Indikator „Lebenslanges Lernen“: Prozentsatz der Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 Jahren, die in den vier Wochen vor der Erhebung an einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme teilgenommen haben (dabei ist unerheblich, ob die absolvierte Ausbildung für die derzeitige oder eine mögliche künftige berufliche Tätigkeit des Befragten Relevanz besitzt) Struktureller Indikator „Vorzeitige Schulabrecher“: Prozentsatz der jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die höchstens einen Abschluss der Sekundarstufe I vorweisen können und keine weitere schulische oder berufliche Ausbildung absolvieren Langzeitindikatoren: – Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II vorweisen können – Arbeitslosenquoten bei den 25- bis 59-Jährigen nach Bildungsstand – Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II vorweisen können.	– Folgt den Definitionen und Empfehlungen der IAO; – Bildungsdaten folgen der ISCED97-Systematik; – Aufschlüsselung nach Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Stellung im Erwerbsleben; – Eine Reihe von Daten wird nur für die bis 64-Jährigen erhoben; – Zugang zu Mikrodaten kann gewährt werden.

⁽¹⁵⁾ http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

⁽¹⁶⁾ http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon/other_documents/intro_cpa1996/de.cfm



Informations-Datenquelle	Allgemeiner Untersuchungs-gegenstand	Statistische Einheit Periodizität Erfasste Länder	Zentrale berufsbildungs- und LLL-bezogene Themen/Aspekte	Weitere Anmerkungen
Ad-hoc-Modul der Arbeitskräfteerhebung (AKE) zum lebenslangen Lernen (Labour Force Survey - ad hoc module on lifelong learning) (Eurostat)	Lernprozesse Erwachsener	Einzelpersonen (ab einem Alter von 15 Jahren) Im Jahr 2003 Mitgliedstaaten der EU, Bulgarien, Island, Norwegen, Rumänien, Schweiz	Erreichter Bildungsstand, Lernbeteiligung im Rahmen sowie außerhalb formaler Bildungs- und Ausbildungsangebote, Bildungs- und Ausbildungsfelder	– Aufschlüsselung nach Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Stellung im Erwerbsleben; – Zugang zu Mikrodaten kann gewährt werden.
Ad-hoc-Modul der Arbeitskräfteerhebung (AKE) zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben (Labour Force Survey - ad hoc module on transition) (Eurostat)	Übergang Jugendlicher und junger Erwachsener von der Schule ins Erwerbsleben	Einzelpersonen (im Alter von 15 bis 35 Jahren) Im Jahr 2000 EU 15, Ungarn, Litauen, Rumänien, Slowenien, Slowakei	Beschäftigung/Arbeitslosigkeit, Stellung im Beruf, soziale Herkunft, erreichter Bildungsstand, Inadäquanz der beruflichen Tätigkeit (<i>job mismatch</i>)	– Aufschlüsselung nach Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Stellung im Erwerbsleben; – eine mögliche Wiederholung im Jahr 2006 wird derzeit erörtert.
Europäische Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen der Haushalte (Community statistics on income and living conditions, EU-SILC) (Eurostat)	Einkommen, Armut, soziale Ausgrenzung, Lebensbedingungen, Informationen zur Erwerbstätigkeit, Stellung im Erwerbsleben	Einzelpersonen (ab einem Alter von 16 Jahren) und Haushalte Ab 2003/2004 jährlich Mitgliedstaaten der EU; ab 2005 zudem Island, Norwegen und die Türkei	Erreichter Bildungsstand, derzeitige Lernaktivitäten, Jahr, in dem der höchste Bildungsabschluss erworben wurde	– Wurde eingeführt, um das ECHP-Panel (siehe unten) abzulösen; – soziodemografische Hintergrundvariablen; – Querschnitt- und Längsschnittdaten; – Zugang zu Mikrodaten kann gewährt werden (dabei ist mit einer Verzögerung von mindestens zwei Jahren im Vergleich zum Beobachtungszeitraum zu rechnen).
Europäisches Haushaltspanel (European Community Household Panel, ECHP) (Eurostat)	Einkommen, Armut, soziale Ausgrenzung, Lebensbedingungen, Beschäftigung, Bildung und Ausbildung, Gesundheit	Einzelpersonen (ab einem Alter von 16 Jahren) und Haushalte Von 1994 bis 2001 jährlich Mitgliedstaaten der EU, Island, Norwegen, Schweiz, neue Mitgliedstaaten, Bulgarien, Rumänien und Türkei	Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung, allgemeine Bildung (Dauer, Niveau), berufliche Bildung (Dauer, Art, Ziel), erreichter Bildungsstand/Alter, Sprachkenntnisse	– Soziodemografische Hintergrundvariablen; – Längsschnittdaten; – Folgt der ISCED76-Systematik; – Zugang zu Mikrodaten kann gewährt werden.
Erhebung über die Arbeitskosten (Labour Cost Survey, LCS) (Eurostat)	Umfang, Struktur und kurzfristige Entwicklung der Arbeitskosten	Unternehmen oder örtliche Niederlassungen mit 10 oder mehr Beschäftigten, die unter die Abschnitte C bis K der NACE-Systematik fallen Alle vier Jahre (seit 1996; dieses Jahr wurde in den Bestimmungen als Referenzjahr festgelegt) Mitgliedstaaten der EU, Bulgarien, Island, Norwegen, Rumänien	Lehrlingsbezüge, Beiträge der Arbeitgeber für Lehrlinge, Berufsbildungskosten (abzüglich Lehrlingskosten)	– In manchen Ländern werden auch die Abschnitte A, B, L und O der NACE-Systematik berücksichtigt; – die Erhebung über die Arbeitskosten ist Teil des Systems zur statistischen Erfassung der Arbeitskosten.
Erhebung über die Wirtschaftsrechnung privater Haushalte (Household Budget Survey, HBS) (Eurostat)	Konsumausgaben der Haushalte für Waren und Dienstleistungen	Haushalte Alle 5 bis 6 Jahre (seit 1988); nächstes Referenzjahr: 2005 Mitgliedstaaten der EU, Bulgarien, Rumänien (1999)	Konsumausgaben für Bildung	– Harmonisierung von nicht harmonisierten nationalen Daten über die Konsumausgaben privater Haushalte; – Aufschlüsselung nach demografischen und sozioökonomischen Hintergrundvariablen; – geringe diachrone Vergleichbarkeit über die Jahre hinweg; – geringe länderübergreifende Vergleichbarkeit der Informationen zu Dienstleistungen im Bildungsbereich; 2005 wird diese Variable voraussichtlich nicht berücksichtigt.
Harmonisierte europäische Zeitbudgeterhebungen (Harmonised European Time Use Surveys, HETUS) (Eurostat)	Struktur der Zeitbudgets, Beteiligung an Aktivitäten, alltäglicher Lebensrhythmus der Bevölkerung	Einzelpersonen (Alter variiert je nach Land) Einmalige Erhebung in mehreren Wellen zwischen 1998 und 2002 Mitgliedstaaten der EU (derzeit werden 18 erfasst), Bulgarien, Norwegen, Rumänien	Zeitaufwand für Lern- und Ausbildungszwecke (Unterricht, Kurse und Vorlesungen, Lernen in der Freizeit)	– Die Statistiken fußen auf nicht harmonisierten einzelstaatlichen Zeitbudgeterhebungen; – Aufschlüsselung nach Altersgruppen, Stellung im Erwerbsleben, Bildungsstand, Geschlecht.



Informations-Datenquelle	Allgemeiner Untersuchungsgegenstand	Statistische Einheit Periodizität Erfasste Länder	Zentrale berufsbildungs- und LLL-bezogene Themen/Aspekte	Weitere Anmerkungen
Erhebung über den IKT-Einsatz in Haushalten (ICT household survey) (Eurostat)	IKT-Einsatz in Haushalten	Haushalte. Jährlich (in der ersten Jahreshälfte) seit 2002 Mitgliedstaaten der EU	Nutzung des Internet zu Ausbildungs- und Lernzwecken (formale Ausbildungs- bzw. Lernaktivitäten, Lernaktivitäten nach der formalen Ausbildung, sonstige Lernaktivitäten)	– Seit 2004 gesetzlich geregelt; – Aufschlüsselung nach Altersgruppe, Art des Haushalts, Ziel 1-Regionen und anderen Regionen, Art der formellen Ausbildungs- bzw. Lernaktivität.
Strukturelle Unternehmensstatistik (SUS) (Structural Business Statistics, SBS) (Eurostat)	Unternehmensbezogene demografische Daten, Arbeitskräfte und Kapitaleinsatz, Umsatz, geschaffener Mehrwert	Unternehmen Seit 1995 jährlich Mitgliedstaaten der EU, Bulgarien, Norwegen; Rumänien, Schweiz	Lehrlingszahlen	
Datenbank zur Arbeitsmarktpolitik (Labour Market Policy data collection, LMP) (Eurostat)	Arbeitsmarktpolitik	Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung („Staatliche Interventionen am Arbeitsmarkt ... die im Unterschied zu anderen, allgemeinen beschäftigungspolitischen Maßnahmen zugunsten ganz bestimmter Gruppen wirken ...“) jährlich (seit 1998) Mitgliedstaaten der EU, Norwegen	Gezielte beschäftigungspolitische Maßnahmen der EU-Länder als Resultat der Vereinbarung von 1997 zur Einführung der europäischen Beschäftigungsstrategie. Überblickstabellen zu öffentlichen Ausgaben und Teilnehmern (Bestände und Flüsse) nach Art der Maßnahme und nach Ländern sowie zur Beteiligung nach Art der Maßnahme Langzeitindikator: Ausgaben für aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen nach Art der Maßnahme	– Verknüpfung mit der OECD-Datenbank über Arbeitsmarktprogramme; – aktive Maßnahmen: Ausbildungsmaßnahmen, Job-Rotation und Job-Sharing, Beschäftigungsanreize, Maßnahmen zur Eingliederung Behinderter, Schaffung von Arbeitsplätzen, Anreize für Unternehmensgründer; – passive Maßnahmen: Arbeitslosenunterstützung und Vorruhestandsregelungen; – ergänzende qualitative Informationen zu den einzelnen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen; – Unterscheidung der öffentlichen Ausgaben nach direktem Empfänger (Einzelpersonen, Arbeitgeber oder Anbieter von Maßnahmen) und danach, wie die betreffenden Mittel verausgabt werden (z. B. Bereitstellung in bar bzw. Finanzierung über entgangene Steuereinnahmen).
Datenbank über Arbeitsmarktprogramme (Labour market programme database) (OECD)	Arbeitsmarktprogramme	Maßnahmen: aktive bzw. passive Maßnahmen Seit 1985 OECD-Mitgliedstaaten	Ausgaben der öffentlichen Hand für Arbeitsmarktprogramme	– Alle Arten öffentlicher Ausgaben sowohl auf nationaler als auch auf regionaler und lokaler Ebene; – die Ausgaben des privaten Sektors für die Lehrlingsausbildung und andere Ausbildungsformen werden nicht berücksichtigt; – aktive Maßnahmen: öffentliche Arbeitsvermittlung und -verwaltung, Ausbildungsmaßnahmen zur Beschäftigungsförderung, Maßnahmen für Jugendliche, geförderte Beschäftigungsverhältnisse, Maßnahmen zugunsten Behinderter; – passive Maßnahmen: Arbeitslosenunterstützung und Vorruhestandsregelungen aus Gründen der Arbeitsmarktsituation.
Internationale PISA-Schulleistungsstudie (Programme for International Student Assessment, PISA) (OECD)	Kompetenzstand der Schüler	15-Jährige, die eine Bildungseinrichtung besuchen alle 3 Jahre teilnahmeinteressierte Mitglieds- und Partnerländer der OECD - 2000: 43 Länder, 2003: 41 Länder, 2006: mindestens 58 Länder	Systematische Erfassung der Schülerleistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen: Lesefähigkeit, mathematische Grundfertigkeiten; naturwissenschaftliche Grundkompetenzen, Problemlösefähigkeit	– Aufschlüsselung nach soziodemografischem Hintergrund der Schüler, nach Muttersprache und Migrationshintergrund; – Hintergrundvariablen zu Lehrkräften und Schulen.
Erste internationale Vergleichsstudie zu den Grundkompetenzen Erwachsener (International Adult Literacy Surveys, IALS) (Statistisches Amt von Kanada, OECD, Eurostat, UNESCO)	Grundkompetenzen Erwachsener	Einzelpersonen im Alter von 15 bis 65 Jahren 1994, 1996, 1998 20 Länder	Leistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen: Umgang mit Alltagstexten (Prosa-Literalität), Umgang mit schematischen Darstellungen wie Grafiken und Tabellen (Dokumenten-Literalität), Umgang mit Zahlen und quantitativen Schätzungen in Texten (quantitative Literalität)	– Eine der differenziertesten Erhebungen zur Erfassung der Grundkompetenzen (d. h. der Literalität) Erwachsener in den Bereichen „Prosa-Literalität“ (Verstehen und Verwenden von Informationen in längeren Texten), „Dokumenten-Literalität“ (Verstehen und Verwenden von Informationen aus schematischen Darstellungen unterschiedlichster Art) und „quantitative Literalität“ (Berechnungen anhand von Zahlen, die in einen verbalen Kontext eingebettet sind); – Aufschlüsselung nach demografischen Variablen, Erwerbsbiografie, Bildungsstand, Einkommenssituation usw.



Informations-Datenquelle	Allgemeiner Untersuchungsgegenstand	Statistische Einheit Periodizität Erfasste Länder	Zentrale berufsbildungs- und LLL-bezogene Themen/Aspekte	Weitere Anmerkungen
Erhebung über die Grundkompetenzen der Erwachsenen (<i>Adult Literacy and Life Skills survey</i> , ALL) (OECD)	Grundkompetenzen Erwachsener	Einzelpersonen im Alter von 15 bis 65 Jahren 2003 Bermuda, Kanada, Italien, Mexico, Norwegen, Schweiz, USA	Leistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen: Umgang mit Alltagstexten (Prosa-Literalität), Umgang mit schematischen Darstellungen wie Grafiken und Tabellen (Dokumenten-Literalität), Umgang mit Zahlen (Numeralität), analytische und Problemlösefähigkeiten	– Die ALL-Erhebung ist eine groß angelegte internationale Vergleichsuntersuchung zur Feststellung und präzisen Erfassung der Fähigkeiten in bestimmten Kompetenzbereichen, d. h. der Fähigkeit zum Umgang mit Texten, mit grafischen Darstellungen und mit Zahlen und der Fähigkeit zu analytischem Denken und zur Problemlösung; – Aufschlüsselung nach demografischen Variablen, Erwerbsbiografie, Bildungsstand, usw.
International vergleichende Weiterbildungsstudie der OECD (<i>Programme for international assessment of adult competences</i> , PIAAC) (OECD)	Kompetenzen und deren soziale und wirtschaftliche Bedeutung für den Einzelnen und die verschiedenen Länder	Einzelpersonen 3 Durchgänge mit jeweils 5 Jahren Abstand. Erste Ergebnisse liegen 2010 vor Alle Länder, die auf freiwilliger Basis teilnehmen möchten	Leistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen; Einsatz ausgewählter Kompetenzen am Arbeitsplatz	Befindet sich derzeit in Vorbereitung. Ziel der PIAAC-Studie ist (a) die Ermittlung und präzise Erfassung der Unterschiede, die sich zwischen Einzelpersonen und einzelnen Ländern mit Blick auf die Kompetenzen zeigen, die als grundlegend für den Erfolg des Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt betrachtet werden, (b) die Bewertung der Bedeutung dieser Kompetenzen für die sozialen und wirtschaftlichen Fortschritte des Einzelnen und der verschiedenen Länder; (c) die Beurteilung der Fähigkeit von Bildungs- und Berufsbildungssystemen, die erforderlichen Kompetenzen zu generieren und (d) ein Beitrag zur Ermittlung der politischen Faktoren, die sich als Hebel für den Ausbau der Kompetenzen einsetzen lassen. Im ersten Durchgang der PIAAC-Studie soll – gestützt auf eine Beschreibung der beruflichen Tätigkeit – das Kompetenzniveau (Lese- und Schreibfähigkeit, Umgang mit Zahlen, Problemlösefähigkeit usw.) der Menschen in den teilnehmenden Ländern beurteilt und der Einsatz ausgewählter Kompetenzen am Arbeitsplatz bewertet werden.
OECD-Studie zum sonderpädagogischen Förderbedarf von Schülern/ Auszubildenden mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen (<i>Special educational needs: student with disabilities, learning difficulties and disadvantages</i> , SENDDD) (OECD)	Sonderpädagogischer Förderbedarf	Schüler/ Auszubildende mit sonderpädagogischem Förderbedarf alle zwei Jahre (seit 1999) alle OECD-Länder (dies schließt 19 EU-Länder ein)	Bildungs- und Ausbildungsangebot, Sonderschulen, öffentliche/private Einrichtungen	– Stützt sich auf Sekundärdaten aus Quellen der öffentlichen Verwaltung; – Aufschlüsselung nach Bildungsstand, Charakteristika der Angebote, Geschlecht, Alter, Größe der Sonderschuleinrichtungen, Lehrer-Schüler-Quoten, öffentlichen/privaten Einrichtungen usw.
IEA-Studie „Politische Bildung im internationalen Vergleich“ (<i>Civic Education Study</i> , CIVED 1999) (<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> , IEA)	Kenntnis demokratischer Grundsätze und Prinzipien, Verständnis für das Konzept der Staatsbürgerschaft, Vertrauen in Institutionen und Nationen	Alle Schüler, die am Vollzeitunterricht der Jahrgangsstufe teilnehmen, in der die 14-Jährigen dominieren (in den meisten Ländern die Jahrgangsstufe 8) 1996-97 (qualitative Fallstudien); 1999-2000 (Datenerhebung) 24 Länder in der 1. Phase (darunter 14 EU-Länder); 28 Länder in der 2. Phase (darunter 17 EU-Länder)	Politisches und staatsbürgerkundliches Wissen, Einstellungen und Tendenzen im Verhalten der Schüler, Curriculum und Unterrichtspraxis, Schulklima, Merkmale des Lehrpersonals	– Erhebung von Rahmendaten durch Schülerbefragungen und Fragebögen für Lehrer und Schulen; – Aufschlüsselung nach Geschlecht, politischer Bildung, politischer Einstellung, Tendenzen im politischen Verhalten; – in einigen Ländern wurden auch Schüler des Sekundarbereichs II befragt.
Studie zum internationalen Vergleich mathematischer und naturwissenschaftlicher Fachleistungen bei Schülerinnen und Schülern (<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> , TIMSS) (<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> , IEA)	Bewertung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachleistungen der Schüler	Alle Schüler in bestimmten Jahrgangsstufen (erfasst werden die Jahrgangsstufen 4 und 8 sowie das letzte Schuljahr der Sekundarstufe) 1995, 1999, 2003, 2007 2003: 46 Länder (darunter 12 Mitgliedstaaten der EU + Bulgarien, Norwegen und Rumänien)	Mathematische und naturwissenschaftliche Fachleistungen, Einstellungen und Selbstverständnis, Curriculum und Unterrichtspraxis, Merkmale des Lehrpersonals und der Schulen	– Aufschlüsselung nach Jahrgangsstufe, Geschlecht, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnissen, Einstellungen und Selbstverständnis, sozioökonomischem Hintergrund der Schüler in den Jahrgangsstufen 4 und 8; – umfassende Informationen über Unterricht und Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich durch Befragung von Schülern, Lehrern und Schulleitern.



Informations-Datenquelle	Allgemeiner Untersuchungsgegenstand	Statistische Einheit Periodizität Erfasste Länder	Zentrale berufsbildungs- und LLL-bezogene Themen/Aspekte	Weitere Anmerkungen
Zweite Studie zur Informationstechnologie in der Bildung (<i>Second Information Technology in Education Study, SITES</i>) (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)	SITES-Modul M1: IKT-Einsatz in der Schule SITES-Modul M2: Innovative pädagogische Praxis mit IKT	SITES-M1: Leiter und technische Koordinatoren in Schulen, die Computer in verschiedenen Jahrgangsstufen einsetzen (anspruchsberechtigte Gruppe sind die 14-Jährigen); SITES-M2: Lehrer und Schüler der Jahrgangsstufen 6, 7 bis 9 und 10 bis 12 SITES-M1: 1998-99; SITES-M2: 2000-01; nächste SITES-Teilstudie: 2006 SITES-M1: 26 Länder (darunter 13 EU-Länder, Bulgarien und Norwegen.); SITES-M2: 28 Länder (darunter 13 EU-Länder und Norwegen)	IKT in der bildungsbezogenen Politik, Merkmale des Lehrpersonals, pädagogische Praxis mit IKT	– Aufschlüsselung nach Jahrgangsstufe; – die SITES-Teilstudie im Jahr 2006 wird sich mit den Auswirkungen von Investitionen für IKT im Unterricht befassen.
Weltweite Befragung zur Entwicklung von Wertvorstellungen (<i>World Values Survey, WVS</i>)	Weltweite Untersuchung des soziokulturellen Wandels sowie der Wertvorstellungen und Glaubenssätze von Menschen, die in einer bestimmten Gesellschaft leben	Über 15-Jährige Unregelmäßig; die letzte europäische Staffel gab es im Jahr 1999 1999-2001: 60 Gesellschaften, die zusammen 6 Kontinente (und fast 60 % der Weltbevölkerung) repräsentieren, 24 EU-Länder	Erhebungen zu einer Reihe von sozialen, politischen und moralischen Fragen, Fragen zu Staatsbürgerschaft und Demokratie	Organisator der Befragung ist ein Netz von Spitzenuniversitäten aus der ganzen Welt (rund 80 Länder).
Eurobarometer zur beruflichen Aus- und Weiterbildung (<i>Eurobarometer on VET</i>) (GD Presse und Kommunikation, GD Bildung und Kultur, Cedefop)	Stellungnahmen von EU-Bürgern zur beruflichen Aus- und Weiterbildung	Einzelpersonen im Alter von 18 bis 64 Jahren Im Jahr 2004 Mitgliedstaaten der EU	Quelle(n) der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen, Formen der beruflichen Weiterbildung während und außerhalb der Arbeitszeit, in jüngster Vergangenheit absolvierte Ausbildung und die Gründe dafür, betriebliche Ausbildungspolitik, Ausbildungsberatung und -ziele, zukünftige Ausbildung	Aufschlüsselung nach Land und soziodemografischen Merkmalen (z. B. Geschlecht, Altersgruppen, Stellung im Beruf, subjektive Bewertung der Urbanisierung)
Eurobarometer zum lebenslangen Lernen (<i>Eurobarometer on lifelong learning</i>) (GD Presse und Kommunikation, GD Bildung und Kultur, Cedefop)	Stellungnahmen von EU-Bürgern zum lebenslangen Lernen	Einzelpersonen ab einem Alter von 15 Jahren Im Jahr 2003 (EU 15, Island, Norwegen) EU 10 (neue Mitgliedstaaten)	Frühere Lernerfahrungen, Lern-Präferenzen, Hindernisse und Anreize, Meinung zum lebenslangen Lernen, wichtige Kompetenzen, lernförderliches Umfeld	Aufschlüsselung möglich nach Land und soziodemografischen Merkmalen (z. B. Geschlecht, Altersgruppen, Stellung im Beruf, subjektive Bewertung der Urbanisierung)

Bibliografie

Bainbridge, S. et al. *Beschäftigung durch Ausbildung: die Berufsbildungspolitik in Europa*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop Reference Series, 51).

Bainbridge, S.; Murray, J. *Lernen in unserer Zeit: Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000. (Cedefop Reference Series, 3005).

Descy, P.; Tessaring, M. *Der Wert des Lernens: Evaluierung und Wirksamkeit beruflicher Bildung. Dritter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005. (Cedefop Reference Series, 61).

Descy, P.; Tessaring, M. *Kompetent für die Zukunft - Ausbildung und Lernen in Europa: Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001. (Cedefop Reference Series, 6).

Europäische Kommission, Ständige Arbeitsgruppe für Indikatoren und Benchmarks. *Overview of international statistical surveys relevant for education and training*. Brüssel: 2005. [Internes Arbeitspapier].

Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report for the European Commission* (15.10.2004). Im Internet verfügbar unter: http://www.refernet.org.uk/documents/Achieving_the_Lisbon_goal.pdf [Stand vom 13.9.2005].

Schlagwörter

Vocational education and training, skills, statistics, data sources



Tessaring, M. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel: ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*, 2. Aufl. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1999. (Cedefop Reference Series, 3001).

Tessaring, M.; Wannan, J. *Berufsbildung - der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maas-tricht: Aufgebot für 2010. Synthesebericht des Cedefop zur Maastricht-Studie*. Luxemburg:

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. Im Internet in englischer Sprache verfügbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/HomePages/Front_page_news/Cedefop-Synthesis-report-of-the-Maastricht-Study-Final_EN.pdf [Stand vom 13.9.2005].



Ansätze zur Verknüpfung von Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis: ein persönlicher Standpunkt

George Psacharopoulos

*European Expert Network on the Economics of Education (EENEE),
Experte für allgemeine und berufliche Bildung. Er lehrte an der London School of Economics und war für die Weltbank als Berater im Bereich Humanressourcen tätig.*

Einleitung

Seit mindestens 50 Jahren bemüht sich die Wissenschaft um die Vorausschätzung des künftigen Berufsbildungsbedarfs. Es wurden verschiedene Prognosemodelle erprobt, die weit häufiger versagten als korrekte Ergebnisse lieferten. Der vorliegende Beitrag besteht aus drei Teilen: Der erste befasst sich mit den Lehren aus den Erfahrungen mit der Vorausschätzung des Ausbildungsbedarfs, der zweite präsentiert neue Forschungsergebnisse zur Berufsbildungsökonomie und der dritte skizziert mögliche Berufsbildungswege für ein erweitertes Europa. Abschließend erörtert der Artikel kurz die Möglichkeiten zur Verknüpfung der formalen Schul- und Berufsbildungssysteme mit dem Arbeitsmarkt. Außerdem enthält der Beitrag eine Liste wissenschaftlicher Literatur zur Berufsbildung.

Lehren aus den Vorausschätzungen des Arbeitskräftebedarfs: ein historischer Rückblick

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war durch eine intensive wirtschaftliche Planungstätigkeit geprägt. Industrie- und Entwicklungsländer strebten nach einer Erhöhung der Realkapitalinvestitionen, um das Wirtschaftswachstum zu sichern. Die methodische Verbindung zwischen Investitionen und Wirtschaftswachstum war der so genannte „Kapitalkoeffizient“, der den für eine Produktionseinheit erforderlichen Kapitalbetrag bezeichnete. In den frühen 1960er Jahren wurde der Begriff des Kapitalkoeffizienten erweitert und schloss nun auch „qualifizierte Arbeitskräfte“ und „Spitzenkräfte“ ein. Gemeint war die Anzahl von Wis-

senschaftlern, Ingenieuren und dergleichen, die benötigt wurden, um eine Produktionseinheit in den verschiedenen Wirtschaftssektoren zu erzeugen (Tabelle 1).

Dieser Ansatz zur Vorausschätzung des Arbeitskräftebedarfs (der so genannte „Arbeitskräftebedarfsansatz“) fand seinen Höhepunkt im Mediterranean Project der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), einem in mehreren Ländern durchgeführten Großvorhaben, mit dessen Hilfe versucht wurde, für mehrere Jahrzehnte vorauszuschätzen, welche Qualifikationen für das Erreichen der wirtschaftlichen Wachstumsziele erforderlich waren (Parnes, 1962; OECD, 1965). Die Internationale Arbeitsorganisation (IAO) und die Weltbank machten von diesem Vorausschätzungsmodell häufigen Gebrauch, um Länder hinsichtlich der für ihre wirtschaftliche Entwicklung erforderlichen Qualifikationen sowie der Konzeption von Bildungsprojekten zu beraten, die die notwendigen qualifizierten Arbeitskräfte hervorbringen sollten (Psacharopoulos, 1991).

Als dann fast jedes Bildungs- und Arbeitsministerium auf der Welt über eine Abteilung verfügte, die mit der Vorausschätzung des Arbeitskräftebedarfs befasst war, setzten gleichzeitig zwei parallele Entwicklungen ein. So wurde im Forschungsbereich Hochschulbildung der London School of Economics (LSE) das Projekt „Post Mortem of Manpower Forecasting“ (oder POMF) initiiert, das unter der Leitung von Professor Mark Blaug die Genauigkeit der Vorausschätzungen des Arbeitskräftebedarfs evaluieren sollte. Durch den Vergleich zahlreicher Vorausschätzungen mit

Nach den fehlgeschlagenen Ansätzen zur Vorausschätzung des Arbeitskräftebedarfs belegen Forschungsergebnisse, dass Investitionen in die Primar- und die allgemeine Sekundarschulbildung rentabler sind als Investitionen in die kostenintensivere Berufs- und Hochschulbildung. Investitionen in die berufliche Bildung wären effizienter, wenn sie stärker durch die einzelnen Betroffenen gesteuert werden könnten und mehr private Ausbildungsanbieter eingebunden würden. Makroökonomische Maßnahmen sind der Schlüssel zum Abbau der Arbeitslosigkeit, wobei die EU jedoch bei ihrer Politik zur Förderung des lebenslangen Lernens die Forschungsergebnisse in diesem Bereich nicht ausreichend berücksichtigt.



**Repräsentative Tabelle des Arbeitskräfteangebots und der Arbeitskräftenachfrage
Ausbildungsbedarf in Land X**

Tabelle 1

Beruf	1988 Arbeitskräftebestand (Angebot)	2003 Arbeitskräftebedarf (Nachfrage)	1988-2003 Ausbildungsbedarf (Nachfrage minus Angebot)
Elektroingenieure	10 000	12 000	2 000
Maschinenbauingenieure	15 000	18 000	3 000
Unterste Führungsebene (Vorarbeiter)	20 000	24 000	4 000
Zweitunterste Führungsebene (supervisor)	15 000	16 000	1 000
Facharbeiter	50 000	60 000	10 000
(Techniker, mittlere Qualifikationsebene)	30 000	35 000	5 000
usw.	...	...	...

**Volkswirtschaftliche Erträge von Bildungsmaßnahmen,
aufgeschlüsselt nach Bildungsniveau und Bildungstyp**

Tabelle 2

Bildungsniveau/-typ	Ertrag (%)
Primarbereich	18,9
Sekundarbereich	13,1
- allgemein bildend	15,5
- berufsbildend	10,6
Hochschulbereich	10,8

Quelle: Psacharopoulos und Patrinos (2004) sowie Psacharopoulos (1994).
Hinweis: Es handelt sich um Weltdurchschnittswerte

der tatsächlich eingetretenen Situation versetzte POMF dem Arbeitskräftebedarfsansatz den Gnadestoß (Ahmad und Blaug, 1973). Das Projekt legte Vorausschätzungsfehler von tausenden von Prozentpunkten offen - und dies sogar für solche Berufe wie beispielsweise Lehrer. Die zweite der oben erwähnten Entwicklungen war die Entstehung der Humankapitaltheorie und insbesondere der Bildungsökonomie, die von T. W. Schultz (1961) von der Universität Chicago sowie Gary Becker (1964) von der Columbia-Universität begründet und von Mark Blaug (1970) und anderen Forschern der LSE und der Universität Dijon in Frankreich fortentwickelt wurde. Das Herzstück der Humankapitaltheorie ist die Anwendung der Kosten-Nutzen-Analyse auf die allgemeine und berufliche Bildung. Frühe empirische Anwendungen zeigten, dass in vielen Ländern der Primarschulbildung Vorrang eingeräumt wurde vor der Förderung von hoch qualifizierten Arbeitskräften, die in der Regel bei Anwendung des Arbeitskräftebedarfsansatzes geboten schienen (Psacharopoulos, 1994).

Es gibt viele Gründe, warum die beiden Modelle zu diametral entgegengesetzten Empfehlungen für die Bildungspolitik führen. Der Hauptgrund liegt darin, dass der Ar-

beitskräftebedarfsansatz die relativen Kosten der Bereitstellung von qualifizierten Arbeitskräften unterschiedlichen Niveaus nicht berücksichtigt. Hinzu kommt, dass die Nutzenseite des Arbeitskräftebedarfsansatzes nach der Zahl der Individuen statt nach der relativen Produktivität pro Kopf bemessen wird. Außerdem lässt der Arbeitskräftebedarfsansatz die gegenseitigen Substitutionsmöglichkeiten von verschiedenen Arten von Kompetenzen außer Acht, ganz zu schweigen von der Substitution von Arbeitskräften durch Kapital. Vor allem aber ist der Arbeitskräftebedarfsansatz ein statisches Modell, das die dynamischen Veränderungen der Wirtschaft - die die treibende Kraft für das Wirtschaftswachstum sind - völlig ignoriert.

Hauptsächlich aufgrund der Erkenntnisse aus dem POMF-Projekt und aufgrund vergleichbaren Belegmaterials stützten sich Weltbank und IAO ab Ende der 1980er Jahre bei ihren Empfehlungen zur Bildungspolitik nicht mehr auf den Arbeitskräftebedarfsansatz. In der Folge änderte sich die Darlehenspolitik der Weltbank und konzentrierte sich auf die Förderung der Primarschulbildung, während die Hochschulbildung und insbesondere die berufsbezogene Sekundarschulbildung in den Hintergrund traten (World Bank, 1991).

Berufsbildungsökonomie: neueste Forschungsergebnisse

Dem volkswirtschaftlichen Laien mögen die Lehren aus der oben geschilderten Entwicklung sonderbar erscheinen. Jedes Land benötigt Ärzte, Lehrer, Klempner, Schreiner, Seelsorger und Künstler. (Die letzten beiden Berufe wurden tatsächlich auch im Rahmen des *Mediterranean Regional Project* berücksichtigt). Was ist also falsch an dem Versuch, die in Zukunft benötigte Anzahl solcher Fachkräfte vorzuschätzen, damit die Hochschulen bzw. Berufsschulen die richtige Zahl von Ärzten bzw. Schreibern ausbilden können? Das Problem solcher Prognosen liegt darin, so zeigen viele Studien, dass Hochschulen und Berufsschulen in manchen Ländern eigentlich keine vorrangige Förderung erhalten sollten (Psacharopoulos, 1987). Die der Humankapitalliteratur entnommenen Zahlen in Tabelle 2 belegen, dass die Höhe der wirtschaftlichen Rendite der Bildungsinvestitionen in umgekehrtem Verhältnis zum Bildungsniveau steht. Die Primarschulbildung sollte daher in Ländern, die auf diesem Niveau keine flächendeckende Versor-



gung anbieten, Vorrang genießen, während die Sekundarschulbildung an zweiter und die Hochschulbildung an dritter Stelle stehen sollte. Interessanterweise würde die Anwendung des Arbeitskräftebedarfsansatzes genau zur gegenteiligen Empfehlung führen.

Die allgemein bildende Sekundarschule erweist sich als rentabler als die berufliche Bildung. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Absolventen allgemein bildender und berufsbildender Sekundarschulen nach Abschluss ihrer Ausbildung zwar mehr oder weniger das gleiche Arbeitseinkommen haben, dass jedoch der berufsbildende Sekundarschulzweig etwa doppelt so hohe Kosten verursacht wie der allgemein bildende Zweig (Psacharopoulos und Loxley, 1985). Diese Erkenntnis veranlasste die Weltbank 1991 insofern zu einer Änderung ihrer Darlehenspolitik, als sie von der fast ausschließlichen Förderung von berufsbildenden Sekundarschulen abrückte, die sie seit ihrer Gründung betrieben hatte (World Bank, 1991).

Für den Bereich außerhalb des formalen Schulsystems liegt ein valides Forschungsergebnis vor, demzufolge Umschulungsprogramme für Erwerbslose ineffektiv sind (Heckman et al. 1999). Die Kosten solcher Programme übersteigen ihren Nutzen bei weitem, sowohl was die Zeitspanne anbelangt, die Absolventen eines solchen Programms benötigen, um einen Arbeitsplatz zu finden, als auch, was die Einkommensunterschiede zwischen Programmabsolventen und anderen Arbeitnehmern betrifft. Neueste Studien haben außerdem gezeigt, dass Arbeitgeber lieber Mitarbeiter mit umfassenden allgemeinen Kompetenzen einstellen anstatt solche mit hoch spezialisierten Kompetenzen (Tabelle 3), denn sie sind leichter zu schulen als andere Beschäftigte. Allgemeine Kompetenzen, so wie sie von Murnane und Levy (1996) ermittelt wurden, erleichtern die Ausbildung von Arbeitnehmern im Hinblick auf Berufe, die bei Vorausschätzungen des Arbeitskräftebedarfs noch keine Berücksichtigung finden.

Ein weiteres damit in Zusammenhang stehendes Forschungsergebnis belegt die Bedeutung der Institutionen. Arbeitslosigkeit ist nicht immer auf fehlende Kompetenzen zurückzuführen, sondern kann auch durch hohe Arbeitskosten bedingt sein. Es ist unbestritten, dass der Staat die Aufgabe hat, ein gesundes, wachstumsförderliches, makroökonomisches Umfeld zu schaffen. Der

Von Arbeitgebern gewünschte Mitarbeiterereigenschaften**Tabelle 3**

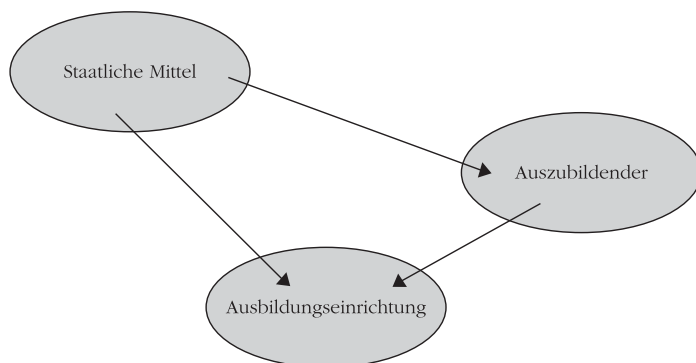
Grundkompetenzen im Lesen	Fähigkeit zur Teamarbeit
Grundkompetenzen im Rechnen	Kommunikationsfähigkeit
Grundlegende Problemlösungsfähigkeit	Grundlegende Computerkenntnisse
Quelle: Nach Murnane und Levy (1996)	

Sozialschutz der Arbeitnehmer**Tabelle 4**

Land	Lohn- und Gehaltsanteil an den Arbeitskosten (%)	Strenge des Kündigungsschutzes (Index)
Deutschland	55	10
Spanien	55	15
Irland	71	3
Vereinigtes Königreich	71	2
Quelle: OECD (1997), Tabellen 25 und 31.		

Staat kann jedoch auch als Hemmfaktor anstatt als Katalysator für die Beschäftigungsförderung wirken, wenn er die Arbeitskosten der Unternehmen erhöht. In manchen Ländern sind die Arbeitskosten doppelt so hoch wie die Gehälter der Beschäftigten, womit die Lohnnebenkosten faktisch zu einer Steuer auf Beschäftigung werden (Tabelle 4). Strenge gesetzliche Kündigungsschutzvorschriften können zudem ebenfalls als Fehlanreiz für die Einstellung von Arbeitskräften wirken.

Falls möglich, sollte die staatlich finanzierte berufliche Bildung von Ausbildungsmaßnahmen getrennt werden, die effektiver von privaten Anbietern bereitgestellt werden können (siehe Abbildung 1). Wenn man Ausbildungswilligen Gutscheine aushändigt, dann können sie die Art von Ausbildungsmaßnahmen, die sie nach eigenem Ermessen benötigen, in den Berufsbildungseinrichtungen „einkaufen“, die ihrer Meinung nach am besten ihren Interessen entsprechen. Um die Transparenz und Qualität auf dem Ausbildungsmarkt zu gewährleisten und um den „Ausbildungskonsumenten“ fundierte Entscheidungen zu ermöglichen, müssten private Ausbildungsanbieter eventuell eine Zulassung oder offizielle Anerkennung erhalten. Ansonsten ist jedoch der Wettbewerb die wichtigste Maßnahme zur Qualitätssicherung. In dem Maße, wie private Ausbildungseinrichtungen von den Einnahmen aus den von den Lernenden gezahlten Honoraren abhängig sind, werden sie miteinander konkurrieren. Gute Anbieter werden geschäftlich erfolgreich sein, schlechte werden vom Markt verschwinden. Die indirekte Finanzierung kann außerdem beträchtliche Umverteilungseffekte haben, wenn finanziell schlechter gestellte Ausbildungs-

**Direkte vs. indirekte Finanzierung****Abbildung 1**

willige Gutscheine von höherem Wert erhalten.

Anders als zu den Zeiten des Arbeitskräftebedarfsansatzes, als man sich ausschließlich damit befasste, wie viele Arbeitskräfte ausgebildet werden mussten, um bestimmte Produktionsziele zu erreichen, gewinnt die Frage der Qualität heute immer mehr an Bedeutung. Es gibt zwei Wege zur Beurteilung der Qualität von Ausbildungsmaßnahmen. Dies ist zum einen die Input-Methode, die die Höhe der finanziellen Aufwendungen pro ausgebildeter Person misst. Hohe Ausgaben können jedoch auf Ineffizienz statt auf bessere Qualität hinweisen (Hanushek, 1981). Folglich bedient man sich heute eher der Output-Methode, die die Qualität nach der Zeitspanne bemisst, die benötigt wird, um nach der Ausbildung einen Arbeitsplatz zu finden, sowie nach dem Einkommen der Ausbildungsteilnehmer im Vergleich zu einer Kontrollgruppe von Nicht-Ausbildungsteilnehmern.

Bei der Bewertung der Qualität von Ausbildungsmaßnahmen ist der Vergleich mit Kontrollgruppen äußerst wichtig, wird aber von vielen Praktikern völlig vernachlässigt. Es gibt zwei Methoden zur Bildung einer Kontrollgruppe. Zum einen kann in die Regressionsfunktion des Beschäftigungsergebnisses eine Anzahl unabhängiger Variablen einbezogen werden, die die Unterschiede zwischen Ausbildungsteilnehmern und Nicht-Ausbildungsteilnehmern erfassen. Zum anderen kann die Kontrollgruppe durch Zufallszuweisung einer Gruppe potenzieller Ausbildungsteilnehmer zu dem zu evaluierenden Ausbildungsgang gebildet werden. Obwohl die Zufallszuweisung in der Praxis nur schwer durchführbar ist (Wie soll man begründen, dass man einer Person die Teilnahme an einem bestimmten Ausbil-

dungsgang verwehrt, während ihr(e) Nachbar/in zugelassen wird?), ermöglicht sie nach wie vor die valideste Bildung einer Kontrollgruppe (Heckman und Hotz, 1989; Ashenfelter und Card, 1985; Ashenfelter, 1986; Ashenfelter und Lolonde, 1997).

Berufsbildungswege für ein erweitertes Europa

Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen Europa und den Vereinigten Staaten, was die analytische Arbeit zu Berufsbildungsfragen und zum Humankapital im Allgemeinen betrifft (Psacharopoulos, 1999, 2000). Bei Durchsicht der Bibliografien in der umfangreichen europäischen Literatur zur Berufsbildung stößt man hauptsächlich auf deskriptives Material. So finden sich nur wenige Hinweise auf James Heckman, der mit seinen Arbeiten zur Problematik von Selektionsprozessen Verfahren zur Bildung geeigneter Kontrollgruppen für die Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen entwickelt und dafür den Nobelpreis erhalten hat. Ebenso wenig wird auf den Nobelpreisträger Gary Becker Bezug genommen, der den Unterschied zwischen allgemeiner und beruflich-fachlicher Bildung und die Bedeutung dieser Unterscheidung für die Aufteilung der Ausbildungskosten zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber konzeptualisierte. Dies ist wohl symptomatisch dafür, dass Wirtschaftswissenschaftler und Bildungsexperten, die in Berufsbildungspolitik und -praxis tätig sind, keinen ausreichenden Dialog miteinander führen. Die Wirtschaftswissenschaftler scheinen bisweilen institutionelle und kulturelle Faktoren zu übersehen, während die Fachleute aus Berufsbildungspolitik und -praxis nicht immer mit der Arbeit der Wirtschaftswissenschaftler auf diesem Gebiet vertraut sind.

Die Folge ist, dass die EU sich zwar das Konzept des lebenslangen Lernens zu eigen gemacht, sich aber nicht damit befasst hat, wie lange die Ausbildung dauern, wer sie vermitteln und wer sie finanzieren soll.

Bildungssysteme und Arbeitsmarkt

Der EU-Vertrag sieht vor, dass jeder Mitgliedstaat selbst für seine Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung verantwortlich ist. Dabei hat die EU allerdings versäumt, eine gründliche Bestandsaufnahme der tatsächlichen Ausbildungsdefizite in den einzelnen Mitgliedstaaten vor-



zunehmen. So wird oft angenommen, dass es in Europa um die allgemeine Bildung gut bestellt ist und daher vor allem die beruflich-fachliche Bildung verbessert werden muss. Mehrere Studien zur Literalität, darunter der *International Adult Literacy Survey* (IALS, 2003) und die PISA-Studie (OECD, 2004) belegen jedoch für einige Länder ein überraschendes Maß an funktionalem Analphabetismus (OECD, 1998). Im Vereinigten Königreich beispielsweise war jeder fünfte Erwachsene nicht in der Lage, im Branchenführer seines Wohnorts einen Klempner zu finden (Moser, 1999). Das europäische Forschungsprojekt „Low skills: a problem for Europe“ (Niedrige Qualifikationen: ein Problem für Europa) (Europäische Kommission, TSER) ermittelte auf dem europäischen Arbeitsmarkt ebenfalls eine erhebliche Zahl von Personen mit niedrigem allgemeinen Bildungsniveau.

Das Problem der Arbeitslosigkeit sollte durch die Schaffung wachstumsfördernder makroökonomischer Rahmenbedingungen angegangen werden. Dies beinhaltet eine Geld- und Steuerpolitik, die die Arbeitskosten senkt und Wettbewerbshindernisse beseitigt. Die Schulen sollten dafür Sorge tragen, dass die Schüler über solide Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse verfügen, bevor sie zu Schweißern oder Schreibern ausgebildet werden. Auch sollten sie kommunikative und soziale Kompetenzen fördern, anstatt Ausbildungsprogramme für bestimmte Berufe anzubieten. Letztere könnten in speziellen Berufsschulen angeboten werden, die nicht den Bildungsministerien unterstehen. Zudem sollten Unternehmen durch entsprechende Anreize veranlasst werden, Ausbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz durchzuführen.

Dort, wo größere Bevölkerungskreise von funktionalem Analphabetismus betroffen

sind, sollte Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene der Vorzug vor hoch spezialisierten beruflichen Bildungsmaßnahmen gegeben werden. Funktionale Analphabeten im Erwachsenenalter benötigen oft motivierende Anreize zum Lernen. Der Erwerb beruflicher Fertigkeiten kann oft eine intrinsische Motivation (eine Erkenntnis, die der Lernende aus sich selbst heraus gewinnt) zur Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit liefern, da die Betroffenen deren Bedeutung für die angestrebten beruflichen Fertigkeiten erkennen. Das Erlernen einer beruflichen Fertigkeit führt in vielen Fällen zu einer Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit, die im theoretischen Unterricht im Klassenzimmer nicht erreicht wurde.

Schlussfolgerungen

Sofern möglich, sollte eine Trennung erfolgen zwischen Bildungsmaßnahmen, die von staatlicher Seite finanziert und bereitgestellt werden, und beruflichen Bildungsmaßnahmen, die effizienter von privaten Anbietern durchgeführt werden könnten. Berufliche Bildungsprogramme sollten einer Evaluierung unterzogen werden. Zur Regulierung der Qualität der Ausbildungsangebote im privaten Sektor sollte mehr Wettbewerb ermöglicht werden. Staatliche Ausbildungsprogramme sollten sorgfältig evaluiert werden, indem, wie oben erläutert, Kontrollgruppen gebildet und die Beschäftigungsergebnisse einer Kosten-Nutzen-Analyse unterzogen werden.

In Anbetracht des Tempos, mit dem die EU Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung angeht, sowie angesichts der jüngsten Erweiterung der Union, ist nicht gewährleistet, dass Berufsbildungsfragen in der nahen Zukunft mit der gebotenen analytischen Gründlichkeit behandelt werden.

Bibliografie

Ahamad, B.; Blaug, M. *The practice of manpower forecasting*. Amsterdam: Elsevier, 1973.

Ashenfelter, O.; Card, D. Using the longitudinal structure of earnings to estimate the effect of training programs. In: *Review of Economics and Statistics*, October 1985, Bd. 67, S. 648-660.

Ashenfelter, O. The case for evaluating training programs with randomized trials. *IRRA* [Industrial Relations Research Association], 40th Annual Proceedings. Champaign: IRRA, 1986.

Ashenfelter, O.; LaLonde, R. The economics of training. In: Lewin, David; Mitchell J.B., Daniel; Zaid A., Mahmood (Hrsg.). *The human resource management handbook: part II*. London: JAI Press, 1997.

Becker, G. S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd edition). Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Schlagwörter

Illiteracy,
general/specific skills,
manpower forecasting,
human capital,
educational policy,
financing of education.



Blaug, M. *Economics of education*. London: Penguin, 1970.

Hanushek, E. Throwing money at schools. In: *Journal of Policy Analysis and Management*, 1981, Bd. 1 (1), S. 19-41.

Heckman, J.; Hotz, V. J. Choosing among alternative nonexperimental methods for estimating the impact of social programs: the case of manpower training. *Journal of the American Statistical Association*, 1989, Bd. 84, S. 862-880.

Heckman, J.; LaLonde, R.; Smith, J. The economics and econometrics of active labor market programs. In: Ashenfelter, Orley und Card, David. *Handbook of labor economics*, 1999, Bd. 3A. Amsterdam: North-Holland.

Moser Group. Improving literacy and numeracy. Abrufbar über die Webseite: www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup [letzter Webseitenbesuch 01.04.2005].

Murnane, R. J.; Levy, F. *Teaching the new basic skills: principles for educating children and thriving in a changing economy*. London: The Free Press, 1996.

OECD. *Mediterranean regional project*. Paris: OECD, 1965.

OECD. *Economic surveys: Austria*. Paris: OECD, 1997.

OECD. *Bildung auf einen Blick: OECD Indikatoren*. Paris: OECD, 1998.

Parnes, H. S. *Forecasting educational needs for economic and social development*. Paris: OECD, 1962.

Psacharopoulos, G.; Loxley, W. *Diversified secondary education and development: evidence from Colombia and Tanzania*. Baltimore: Johns Hopkins, University Press for the World Bank, 1985.

Psacharopoulos, G. To vocationalize or not to vocationalize? That is the curriculum question. In: *International Review of Education*, 1987, Bd. 33 (2), S. 187-211.

Psacharopoulos, G. From manpower planning to labor market analysis. *International Labor Review*, 1991, Bd. 130, Nr. 4, S. 459-474.

Psacharopoulos, G. Returns to investment in education: a global update. *World Development*, September 1994, Bd. 22 (9), S. 1325-1343.

Psacharopoulos, G. Y2K for scientific training in Europe: problems and solutions. *The IPTS [Institute for Prospective Technological Studies] Report*, 1999, Bd.37. Seville: 1999.

Psacharopoulos, G. Economics of education à la euro. *European Journal of Education*, March 2000, Bd. 35, Nr. , S. 81-95.

Psacharopoulos, G.; Patrinos, H. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, 2004, Bd. 12 , Nr 2, S. 111-134.

Schultz, T. W. Investment in human capital. *American Economic Review*, 1961, Bd. 51, S. 17.

World Bank. *Vocational and technical education and training: a world bank policy paper*. Washington, DC: The World Bank, 1991.

Additional references:

Human Resources and Skills Development Canada. *International adult literacy survey (IALS)*. Ottawa: Human Resources Development Canada, 2003. Abrufbar über die Webseite: <http://www.hrsdc.gc.ca/en/hip/lld/nls/Surveys/indexsurv.shtml> [letzter Webseitenbesuch 01.04.2005].

The OECD programme for International student assessment (PISA). Paris: OECD, 2004. Abrufbar über die Webseite: <http://www.pisa.oecd.org/> [letzter Webseitenbesuch 01.04.2005].

McIntosh, Steven; Steedman, Hilary. *Low skills: a problem for Europe: final report on the Newskills programme of research education and training: new job skill needs and the low-skilled: research funded under the Fourth framework programme for targeted socio-economic research*. London: London School of Economics, 1995. Abrufbar über die Webseite: http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER——00000000000005C5&_entity.name=Report [letzter Webseitenbesuch 01.04.2005].

Europa International

Information, Vergleichsstudien

From education to work: a difficult transition for young adults with low levels of education.

[Von der Bildung in die Arbeit: ein schwieriger Übergang für junge Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OECD; Canadian Policy Research Networks.
CRPN

Paris: OECD, 2005. - 114 S.
ISBN 92-64-00918-3

Dieses Buch stellt die Ergebnisse eines Projekts über junge Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand vor, das gemeinsam von der OECD und dem kanadischen Netzwerk für Politikforschung CRPN durchgeführt wurde. Untersucht wird, inwieweit junge Männer und Frauen mit einem niedrigen Bildungsstand ins gesellschaftliche Abseits gedrängt werden, welche Rolle der familiäre Hintergrund für das Erreichen einer anerkannten Mindestbildung spielt und wie Einwanderer bei der Stellensuche sprachliche und kulturelle Hindernisse überwinden.

<http://new.sourceoecd.org/education/9264009183>

International handbook for cooperative education: international perspective of the theory, research, and practice of work-integrated learning / Coll, Richard; Eames, Chris (Hg.).

[Internationales Handbuch für kooperative Bildung: Theorie, Forschung und Praxis des arbeitsintegrierten Lernens aus einer internationalen Perspektive]

World Association for Cooperative Education - WACE
Hamilton: WACE, 2004. - 300 S.
ISBN 0-9753564-0-2

Mit Autoren aus aller Welt bietet das Internationale Handbuch für kooperative Bildung eine Betrachtung des arbeitsintegrierten Lernens aus mehrdimensionaler Perspektive. So wird, möglicherweise zum ersten Mal, der Stand der Technik in Bildungsprogrammen dokumentiert, bei denen die praktische Arbeit in den theoretischen Unterricht integriert ist. Das Handbuch, das sich mit seinem Hintergrundmaterial an Neulinge im Bereich der kooperativen Bildung, aber auch an jene wendet, die schon lange in diesem Bereich tätig sind, umfasst vier Teile: In Teil 1 werden die Geschichte, die theoretischen Grundlagen sowie Forschungs- und Bewertungsperspektiven vorgestellt; Teil 2 konzentriert sich auf die Praxis und umfasst mehrere Kapitel von verschiedenen Autoren aus der Praxis über arbeitsintegriertes Lernen in bestimmten Fachgebieten; in Teil 3 werden die Vorteile der kooperativen Bildung für die drei beteiligten Seiten - Auszubildende, Arbeitgeber und Bildungseinrichtungen - untersucht; der vierte und letzte Teil wirft einen Blick in die Zukunft und zeigt den Lesern, wohin kooperative Bildung sie möglicherweise führen wird.



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

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

Lifelong development of competences and qualifications: roles and responsibilities / organised jointly by the European Training Foundation, Cedefop, the Federation of Greek Industries, and the Greek General Confederation of Labour, under the auspices of the Greek Presidency of the EU.

[Lebenslange Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen: Rollen und Zuständigkeiten / gemeinsam veranstaltet von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung, dem Cedefop, dem Griechischen Industrieverband und dem Griechischen Gewerkschaftsverband, unter der Schirmherrschaft der griechischen EU-Ratspräsidentschaft].

Athen: [s.n.], 2004, 8 S.

Das Hauptziel der Konferenz bestand darin, die Bewusstseinsbildung für die Frage der lebenslangen Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen der Erwerbstätigen in den EU-Mitgliedstaaten und den Beitrittskandidaten voranzutreiben und ihre Bedeutung für das Erreichen der strategischen Ziele



le des Europäischen Rats von Lissabon zu unterstreichen, nämlich Europa zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2004_0011_en.pdf

Quality assurance in VET: building sustainable cooperation: discussion paper for the DGVET meeting of 18-19 April 2005. [Qualitätssicherung in der Berufsbildung: Aufbau einer nachhaltigen Zusammenarbeit: Diskussionspapier für die DGVET Sitzung vom 18.-19. April 2005.]

Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur

Brüssel: Europäische Kommission, 2005, 7 S.

Mit diesem Papier soll anhand der bislang durch europaweite Zusammenarbeit in diesem Bereich erzielten Ergebnisse skizziert werden, wie notwendig es ist, überall in den Mitgliedstaaten eine kohärente, strukturierte und nachhaltige Basis für die Einbettung der Qualitätssicherung in die berufliche Bildung zu entwickeln. Diese Frage ist von zentraler Bedeutung, um die Transparenz und Stimmigkeit der Qualitätssicherungsinitiativen in einzelnen EU-Staaten und auch europaweit stetig zu erhöhen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2005_0048_en.pdf

Career guidance: a handbook for policy makers.

[Bildungs- und Berufsberatung: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Europäische Kommission

Paris: OECD, 2004, 78 S.

Dieses von der Europäischen Kommission und der OECD gemeinsam herausgegebene Handbuch ist soeben in englischer und französischer Sprache erschienen. Es geht auf eine Initiative der Expertengruppe der Kommission zu Fragen der lebenslangen Beratung (siehe *Cedefop Info* 3/2004) zurück und enthält eine Reihe von Vorschlägen für politische Maßnahmen, die eine Antwort auf die nationalen, regionalen und lokalen Anforderungen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Beschäftigung geben sollen.

Dieses von der Europäischen Kommission und der OECD gemeinsam herausgegebene Handbuch bietet politischen Entscheidungsträgern praktische Werkzeuge, mit denen die verschiedenen Schwächen zahlreicher nationaler Berufsberatungssysteme angegangen werden können, darunter der begrenzte Zugang insbesondere für Erwachsene, die fehlende Entwicklung von Berufslaufbahnkompetenzen; ungeeignete Ausbildung sowie eine mangelhafte Koordinierung der Dienstleistungen. Das Handbuch befasst sich in einer einfachen und technisch leicht verständlichen Sprache mit verschiedenen Fragen der Politik, die für eine wirkungsvolle Bereitstellung von Berufsberatungsdiensten von entscheidender Bedeutung sind. Dazu gehören: wie kann der Zugang zur Berufsberatung verbreitert werden; Wege zur Verbesserung der Qualität der Berufsorientierung; Sicherstellung, dass die Qualifikationen des Personals den politischen Zielen entsprechen; Verbesserung der strategischen Führerschaft.

Forco-precaneet: Πανόραμα της net-οικονομίας στη νότια Ευρώπη

[Neues Panorama der Rahmenbedingungen für die Web-Wirtschaft in Südeuropa]

Université de Toulouse-Le Mirail

Centre d'Etudes et de Recherche Techniques, Organisations, Pouvoirs; Certop.

Toulouse: Certop, 2005

Dies sind die Ergebnisse einer Befragung von 30 Akteuren der Web-Wirtschaft in Zypern, Spanien, Frankreich, Griechenland und Italien zum derzeitigen Stand und den Funktionen der Weiterbildung für qualifizierte Beschäftigte in der Web-Wirtschaft.

<http://www.diakrisi.gr/EnWebPages/FORCOPRECANETRESULTS.html>

Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Luxemburg: EUR-OP, 2005. - 12 S.

Dokument KOM (2005) 152 endg. vom 20.04.2005

Dieser Bericht zeigt Mittel und Wege auf, mit denen die drei Eckpunkte des Wissensdreiecks Europas (Bildung, Forschung und Innovation) gestärkt werden können. Erreicht werden könne dies, so dieses Papier,



durch Investitionen in die Modernisierung und Qualität der Universitäten, gewissermaßen als Direktinvestition in die Zukunft Europas.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/com_2005_0152_de.pdf

Schlussfolgerungen des Rates vom 21. Februar 2005 zur allgemeinen und beruflichen Bildung im Rahmen der Halbzeitüberprüfung der Lissabonner Strategie.

Rat der Europäischen Union

In: Amtsblatt der Europäischen Union C 85 vom 07.04.2005, S. 1-4

Brüssel: Rat der Europäischen Union, 2005

Der Rat der Europäischen Union empfiehlt, dass zur Vorbereitung auf den nächsten ge-

meinsamen Bericht des Rates und der Kommission an den Europäischen Rat (2006) unter Berücksichtigung der Halbzeitüberprüfung der Lissabonner Strategie auf europäischer und nationaler Ebene weitere Maßnahmen eingeleitet werden sollten, die an den vorrangigen Punkten des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ ansetzen, wie sie in dem gemeinsamen Zwischenbericht (2004) aufgeführt sind (Konzentration der Reformen und Investitionen auf die für die Wissensgesellschaft wichtigsten Bereiche, Verwirklichung des lebenslangen Lernens, Schaffung eines europäischen Raums der allgemeinen und beruflichen Bildung).

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0122_de.pdf

Aus den Mitgliedstaaten

AT Qualität durch Vorausschau: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung / Lorenz Lassnigg, Jörg Markowitsch (Hrsg.)

Innsbruck: Studienverlag, 2004. - 238 S.

(IBB - Innovationen in der Berufsbildung; 4)

ISBN 3-7065-4052-5

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal des österreichischen Berufsbildungssystems ist dessen Ausrichtung auf aktuelle wirtschaftliche und technologische Entwicklungen sowie dessen permanente Orientierung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes. Eine laufende Vorausschau auf Qualifikations- und Arbeitsmarktentwicklungen ist daher unerlässlich. Doch wie wird diese Anpassung (Matching) an zukünftige Entwicklungen in den einzelnen Teilbereichen, z.B. der Lehrlingsausbildung, dem berufsbildenden Schulwesen oder dem Fachhochschulwesen, sichergestellt? Wie wirken diese einzelnen Teilsysteme zusammen und somit das Gesamtsystem hinsichtlich dieses Qualitätskriteriums? Wie innovativ sind Österreichs Matching-Ansätze? Kann man die Qualität des Zusammenspiels von Bildungsangebot und Arbeitskräftebedarf überhaupt messen? Auf diese und ähnliche Fragen gibt der vorliegende Band Antworten. Dabei nimmt er weniger aktuelle Fragen spezifischer österreichischer Qualifikationsdefizite (*skill gaps*) ins Visier, als die grundlegenden politischen und ökonomischen Strukturen und Funktionsweisen, die etwaigen *skill gaps* vorbeugen können.

BG Reviews of national policies for education: Bulgaria: science, research, technology.

[Überprüfung der nationalen Bildungspolitik: Bulgarien: Wissenschaft, Forschung und Technologie]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2004. - 92 S.

ISBN 9264007008 (en); ISBN 9264007016 (fr)

Diese Überprüfung bietet eine Übersicht über den Wissenschafts- und Technologiesektor in Bulgarien sowie seine Verbindungen zur Bildung. Zu den behandelten Themen gehören der Rechtsrahmen, institutionelle Vorkehrungen für Forschung und Lehre, Budgetierungsmechanismen, regionale und internationale Zusammenarbeit einschließlich diverser EU-politischer Initiativen, sowie die Auswirkungen der Abwanderungen von Spitzenkräften und der Überalterung auf die Humanressourcen. Veranschaulicht wird die Analyse durch verschiedene Fallstudien und Beispiele für bewährte Praxis in der Wissenschafts- und Technologiepolitik. Im letzten Kapitel werden eine Reihe von Empfehlungen formuliert.

CZ Vocational education and training in the Czech Republic: thematic overview / František Barták et al. [Berufliche Bildung in der Tschechischen Republik: thematische Übersicht]

Prag: ReferNet Czech Republic, 2004. - 74 S.



Diese Publikation bietet Informationen zu verschiedenen Themen, darunter der allgemeine politische Kontext der beruflichen Bildung in der Tschechischen Republik (Rahmen für die Wissensgesellschaft), die politische Entwicklung, der institutionelle Rahmen, berufliche Erstausbildung, Weiterbildung für Erwachsene, Ausbildung von Berufsbildungslehrern und Ausbildern, Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen und innovative Pädagogik, Validierung des Lernens (Anerkennung und Mobilität), Beratung und Orientierung zu Fragen des Lernens, der beruflichen Laufbahn und der Beschäftigung, Finanzierung (Investitionen in Humanressourcen) sowie – aus einer europäischen und internationalen Perspektive – ein offener Raum für lebenslanges Lernen. http://www.refernet.cz/dokumenty/to_english.pdf

DE Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET): Position der deutschen Wirtschaft und Vorschlag für ein Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell.

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung - KWB
Bonn: KWB, 2005. - 22 S.

Die engere Zusammenarbeit der EU-Mitgliedstaaten in der allgemeinen und beruflichen Bildung – so wie im Bologna-Prozess (Hochschulen) und dem Kopenhagen-Prozess (berufliche Bildung) festgelegt – zeigt, dass nationale Bildungspolitik in zunehmendem Maße von europaweit angelegten bildungspolitischen Initiativen der EU geprägt wird. Auch wenn diese Initiativen rechtlich nicht bindend sind, so werden sie doch mittelfristig einen großen und ggf. entscheidenden Einfluss auf nationale Entscheidungen haben und in hohem Maße den Weg für einschneidende Veränderungen der nationalen Bildungssysteme vorgeben. Die deutsche Wirtschaft sieht hier einen großen Handlungsbedarf und will aus diesem Grund am Prozess der Schaffung eines europäischen Raums für lebenslanges Lernen und Beschäftigung entsprechend der Strategie von Lissabon mitwirken. In diesem Kontext sollte dem deutschen Berufsbildungssystem – der praxisorientierten beruflichen Bildung – in Europa der richtige Stellenwert verschafft werden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist nach Auffassung der deutschen Wirtschaft eine effiziente und konzertierte Aktion aller maßgeblichen Ak-

teure in Deutschland erforderlich. http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf

DK A framework for qualifications of the European higher education area / Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.

Kopenhagen: Ministerium für Wissenschaft, Technologie und Innovation, 2005. - 197 S.
ISBN 87-91469-54-6

Dieser Bericht befasst sich mit der Erstellung von Qualifikationsrahmen, wie sie von den Ministern im Berliner Kommuniqué gefordert wurde; er enthält Empfehlungen und Vorschläge für einen übergreifenden Qualifikationsrahmen im europäischen Hochschulraum und bietet Hinweise zu bewährten Praktiken in Verbindung mit der Ausarbeitung von nationalen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung. Der Bericht umfasst sechs Teile mit folgenden Themen: 1. Kontext - Hochschulqualifikationen in Europa; 2. Nationale Qualifikationsrahmen in der Hochschulbildung; 3. Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum; 4. Verknüpfung der Qualifikationsrahmen in der Hochschulbildung; 5. Rahmen für die Hochschulbildung und andere Bildungsbereiche; 6. Schlussfolgerungen. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

EL Education and inequality in Greece / Panos Tsakloglou, Ioannis Cholezas.

[Bildung und Ungleichheit in Griechenland]

Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 2005. - 36 S.
(Diskussionspapier; 1582)

Im öffentlichen Diskurs wird Bildung in der Regel als Hauptinstrument für die Förderung der sozialen Gleichheit und Mobilität angesehen. Dieses Papier liefert einen Überblick über die bestehende Literatur zu diesem Thema und kommt zu dem Schluss, dass es in Griechenland einen deutlichen Zusammenhang zwischen Bildung und Ungleichheit gibt. So sind Ungleichheiten auf allen Ebenen des Bildungssystem festzustellen, insbesondere im beruflich lukrativsten Bereich, d.h. in den Hochschulen. Zahlreiche Facetten der im Arbeitsmarkt beobachteten Ungleichheiten haben etwas mit Bildung zu tun, wobei Bildung offen-



bar der wichtigste Einzelfaktor ist, der Einfluss auf die allgemeine Einkommensverteilung und die Armutswahrscheinlichkeit hat. Allerdings seien zahlreiche Zusammenhänge zwischen Bildung und Ungleichheit noch nicht im Detail untersucht worden (Auszug aus der Inhaltsbeschreibung des Buches).

<ftp://ftp.iza.org/dps/dp1582.pdf>

ES Formación profesional: titulaciones.

[Berufliche Bildung: Befähigungsnachweise].

Ministerio de Educación y Ciencia - MEC
Madrid: Subdirección General de Publicaciones, 2005. - 1 CD-ROM
ISBN 84-369-3685-X

Hier wird der Katalog der beruflichen Qualifikationen vorgestellt, die im Rahmen einer formalen Berufsausbildung erworben werden können. Der Katalog umfasst Berufe aus allen Produktionssystemen. Zu jedem der insgesamt 142 Ausbildungszyklen auf mittlerer und höherer Ebene werden jeweils die maßgeblichen Gesetze, die Zahl der Unterrichtsstunden, der Ausbildungsplan, die bei Abschluss des Zyklus erworbenen beruflichen Kenntnisse sowie die möglichen Berufe angegeben.

FI Competence-based qualifications: 1st January 2004.

[Kompetenzbasierte Qualifikationen: 1. Januar 2004]

Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen
National Board of Education - OPM
Helsinki: Opetushallitus, 2004. - 286 S.
(Competence-based Qualifications ; 5)
ISBN 952-13-2024-9

Diese Publikation enthält Beschreibungen aller kompetenzbasierten Qualifikationen entsprechend den Anfang 2004 beschlossenen Anforderungen an kompetenzbasierte Qualifikationen. Die Bezeichnungen anderer kompetenzbasierter Qualifikationen werden ebenfalls angegeben. Die Beschreibungen der Qualifikationen sind sehr genau; weitere Informationen zu Kompetenzprüfungen und ihre Anforderungen hinsichtlich der beruflichen Kenntnisse finden sich im jeweiligen Anforderungskatalog für kompetenzbasierte Qualifikationen. Darin enthalten sind Grundlageninformationen über die finnischen kompetenzbasierten Qualifikationen, die bis Ende 2003 in die Qualifikationsstruktur aufgenommen worden

sind. Für jede Qualifikation gibt es eine Beschreibung der dazugehörigen Ausbildungsbausteine, der jeweils geforderten beruflichen Kenntnisse sowie der möglichen Jobs für Absolventen. Auf jene Qualifikationen, die für die Qualifikationsstruktur bereits freigegeben, aber deren Anforderungen noch nicht bestätigt worden sind, wird in der Bezeichnung verwiesen.

www.edu.fi/julkaisut

FR Formation en alternance: le repli des entrées en contrat de qualification s'est amplifié en 2003 / Ruby Sanchez.

[Alternierende Ausbildung: Zahl der Qualifizierungsverträge nimmt 2003 weiter ab]

In: *Premières informations et premières synthèses* Nr. 07.4 (Februar 2005), 6 S.

Paris: DARES, 2005

ISSN 1253-1545

Mit einem Rückgang um 11 % im Jahr 2003 sind die Einstellungen mit einem Qualifizierungs-, Ausbildungsanpassungs- oder Orientierungsvertrag zum dritten Mal hintereinander rückläufig, wobei dieser Rückgang in der Industrie am stärksten ausgefallen ist. Ausschlaggebend für diese Entwicklung war in erster Linie der deutliche Rückgang der Qualifizierungsverträge in der Gruppe der 16- bis 25-Jährigen. Bei den Erwachsenen ist die Zahl der Neueinstellungen mit einem Qualifizierungsvertrag zwar nach wie vor gering, aber gegenüber 2002 doch um 2 % gestiegen.

<http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/titres/titre2333/integral/2005.02-07.4.pdf>

Les acquis de l'expérience: dossier: deuxième partie / sous la direction de Philippe Astier et al.

[Durch Erfahrung erworbene Kenntnisse: Dossier, Teil II]

Astier, Philippe

In: *Education permanente* Nr. 159 (April-Mai-Juni 2004), S. 7-116

Arcueil : Education permanente, 2004

ISSN 0339-7513

Zwei Ausgaben dieser Zeitschrift sind der Anerkennung von Berufserfahrung gewidmet. Zu den behandelten Themen gehören die Analyse der Erfahrung, ihre Wiedergabe, ihre Bewertung und ihre Formalisierung. Folgende Themen werden in diesem zweiten Teil des Dossiers angesprochen: Bildet Erfahrung? Die Anerkennung der durch Erfahrung erworbene-



nen Kenntnisse, eine Frage der Vergleichbarkeit. Die Anerkennung der durch Erfahrung erworbenen Kenntnisse: eine Rekonstruktion der Ansätze und Elemente der Qualifizierungswege. Für eine Ethik der Evaluierung. Von der Geste zum Wort: auf dem Weg zu einer gerechten Bewertung der Berufserfahrung. Wie können Kompetenzen zu Zertifizierungszwecken evaluiert werden? Eine andere Evaluierung, eine andere Anerkennung der Erfahrung. Zweifel, Konzept und Kollektiv. Die Anerkennung der Erfahrung, ein neues Sprungbrett für die Ausbildung? Zwischen Absichten und Realität, die Hindernisse bei der Anerkennung der Berufserfahrung.

IE Skills requirements of the digital content industry in Ireland, phase 1: a study by FÁS, in conjunction with STeM Research Centre, DCU, for the Expert Group on Future Skills Needs / Joan McNaboe.

[Qualifikationsanforderungen der Industrie für digitale Inhalte in Irland]

Dublin: FÁS, 2005. - 122 S.
ISBN 0-947776-34-6

Die Digitalindustrie umfasst drei Branchen – Spiele, drahtlose Netze und E-Learning – und beschäftigt derzeit rund vier- bis fünftausend Personen. In früheren Berichten, in denen die Potenziale der Digitalindustrie für Irland untersucht wurden, wurde auch ein Mangel an technischen Qualifikationen festgestellt. Es wurden neun Gruppen von Qualifikationen identifiziert, wobei die Mehrheit der Beschäftigten in den Gruppen *Media-Authoring* und Qualitätssicherung tätig ist. Obgleich die Verfügbarkeit von Personal kein größeres Problem darstellt, gibt es doch Bereiche mit Qualifikationslücken. So gibt es insbesondere einen Bedarf an einer Mischung aus technischen, betriebswirtschaftlichen (insbesondere im Vertrieb) und kreativen Fertigkeiten. Kenntnisse in Betriebswirtschaft und Kommunikation sollten sowohl in technischen als auch in kreativen Ausbildungsgängen vermittelt werden. Der Bericht schlägt zudem vor, einiger DV-Kurse zu überarbeiten und sie um Elemente der Industrie für digitale Inhalte – z.B. Spiele oder drahtlose Netze – zu ergänzen.

LT Viesbuciu ir restoranu sektoriaus studija.

[Eine Studie über den Hotel- und Restaurantsektor in Litauen]

Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras, 2004. - 59 S.

Die Studie wurde während des Phare-2001-Projekts „Rahmen für Qualifikationsstandards“ auf der Grundlage von Untersuchungen des Hotels- und Restaurantsektors durchgeführt. Ziel der Untersuchung war es, anhand einer Analyse der Entwicklungen und Trends in diesem Sektor in Litauen und anderen Ländern die Zahl der Beschäftigten sowie den Ausbildungsbedarf in den kommenden fünf Jahren zu ermitteln und Empfehlungen für eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu erarbeiten. Die Studie bietet Informationen über Beschäftigungstrends, Schlüsselfaktoren für die Entwicklung dieses Sektors, Veränderungen in den prognostizierten Beschäftigungs- und Arbeitslosenzahlen sowie über die Ausbildung der Beschäftigten in diesem Sektor. Diese Studie wurde als Teil einer Informationssammlung über internationale Trends in diesem Sektor durchgeführt. <http://www.pmmc.lt/PMIT/doc/Viesbuciu-studija.pdf>

LU Vocational training reform in the Grand-Duchy of Luxembourg / Aly Schroeder.

[Berufsbildungsreform im Großherzogtum Luxemburg]

Luxemburg: Bildungsministerium, 2005. - 22 Folien

Beitrag Luxemburgs zur Sitzung der Generaldirektoren für Berufsbildung (DGV) in Luxemburg am 18.-19. April 2005. Die Regierung Luxemburgs erarbeitet nun eine kohärente und integrierte Strategie für eine Berufsbildungspolitik im Rahmen des lebenslangen Lernens. Durch die Einführung eines modularen Ansatzes soll nicht nur die Anpassung des Ausbildungsangebots an den tatsächlichen Bedarf erleichtert werden, sondern auch die Motivierung der Lernenden, die kontinuierlich an neue Lernschwellen herangeführt werden sollten. Die Anerkennung zuvor erworbener Kenntnisse sollte Menschen ohne abgeschlossene formale Ausbildung den Wiedereinstieg in die Ausbildung bzw. Beschäftigten eine Anrechnung ihrer informell erworbenen Berufserfahrung auf eine weitere Ausbildung ermöglichen. Lebenslanges Lernen und Berufsberatung sollen den Erwachsenen helfen, die neuen Möglichkeiten zu nutzen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/council/2005_0057_en.ppt



NL Attracting, developing and retaining effective teachers: OECD activity update of country background report for the Netherlands.

[Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrern: Aktualisierung eines OECD-Länderberichts für die Niederlande]

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft - OCW

Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2005. - 5 S.

Aus dem Lehrerüberschuss in der Grundschule und der Sekundarstufe von vor zehn Jahren ist inzwischen ein ernstzunehmender Lehrermangel geworden. Hauptgrund für diese Entwicklung ist die gestiegene Zahl der pensionierten Lehrer, eine gestiegene Zahl von Schülern, eine Verringerung der Klassenstärken in der Grundschule, eine unzureichende Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften und eine geringe Bindung der Lehrer und Lehrerinnen. Der Arbeitsmarkt für besonders qualifizierte Beschäftigte war in den Jahren des starken Wirtschaftswachstums sehr angespannt, was zu einem starken Wettbewerb zwischen den verschiedenen Zweigen des Arbeitsmarktes geführt hat. Die Niederländer halten den Lehrermangel für das größte Problem im Bereich der Bildung. Es wurden eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um kompetente Lehrer anzuwerben, weiterzubilden und an das Schulsystem zu binden. Diese Maßnahmen sind alle Teil einer breiten Bildungspolitik, deren Ziele eine Verbesserung der Qualität der Bildung, die Förderung der Chancengleichheit sowie eine höhere Effektivität der Bildung sind. Für das Erreichen dieser Ziele spielen die Schulen und die Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund soll mehr Gewicht auf die Verantwortung der einzelnen Einrichtungen und der dort beschäftigten Menschen gelegt werden. So gibt es generell eine Tendenz, bestimmte Verantwortungsbereiche von der Zentralregierung auf die Ebene der Bildungseinrichtungen zu verlagern.

<http://www.oecd.org/dataoecd/34/50/31354231.pdf>

NO Lifelong learning in Norwegian working life: results from The Learning Conditions Monitor 2003

/ Nyen, Torgeir; Hagen, Anna; Skule, Sveinung.
[Lebenslanges Lernen im norwegischen Arbeitsleben: Ergebnisse des Learning Conditions Monitor 2003]

Forskningsstiftelsen Fafo - FAFO

Oslo: FAFO, 2004. - 60 S.

(Fafo Bericht; 443)

ISBN 82-7422-439-6

ISSN 0801-6143

Dieser Bericht liefert eine kurze und leicht zugängliche Zusammenfassung der Indikatoren und wichtigsten Ergebnisse des *Learning Conditions Monitor 2003*. Ein Grundlagenbericht mit weiterreichenden Informationen über die Datenbasis, die Fragebögen und die registrierten Daten sowie über die eingesetzte Methodik und Auswertungstechnik ist ebenfalls verfügbar [*Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport*]. Der *Learning Conditions Monitor* ist eine breit angelegte Umfrage über die Bedingungen für das Lernen und die Kompetenzentwicklung. Befragt wird ein repräsentativer Querschnitt der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter. Die Umfrage wurde erstmalig 2003 durchgeführt und soll in den kommenden Jahren wiederholt werden. Hauptthemenbereiche: formale Weiterbildung, Kurse und sonstige Schulungen, lernen durch Arbeit, Lernbedürfnisse und Lernhindernisse, Lernbedingungsprofile, Gruppen mit schwachen Lernvoraussetzungen.

<http://www.fafo.no/pub/rapp/435/435.pdf>

SE The knowledge lift: the Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels
/ James Albrecht, Gerard J van den Berg, Susan Vroman.

[Der „Wissensaufzug“: das schwedische Erwachsenenbildungsprogramm, mit dem die Unterqualifizierung der Beschäftigten beseitigt werden sollte]

Uppsala: IFAU, 2004. - 43 S.

(IFAU Arbeitspapier; 2004:17)

ISSN 1651-1166

Das „Knowledge Lift“ genannte schwedische Erwachsenenbildungsprogramm, dessen Ziel die Heranführung von unterqualifizierten Werkträgern an ein mittleres Qualifikationsniveau ist, ist in seiner Größe und Reichweite einzigartig. In diesem Papier wird die Beteiligung an diesem Programm mit Blick auf seine Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt untersucht, darunter insbesondere auf die Beschäftigung und das Jahreseinkommen sowie auf das Arbeitsmarktgleichgewicht.

<http://www.ifau.se/swe/pdf2004/wp04-17.pdf>



ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

Cedefop

PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki
Griechenland
Leiter des Bereichs D - Information,
Kommunikation und Verbreitung:
Herr Marc Willem
Tel. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
mwi@cedefop.eu.int
http://www.cedefop.eu.int
http://www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für
Berufsbildungsforschung
Biberstraße 5/6
A-1010 Wien
Österreich
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Peter Schlögl
Tel. (43-1) 310 33 34
Fax (43-1) 319 77 72
peter.schloegl@oeibf.at
http://www.ibw.at

LE FOREM

Office wallon de la Formation
professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi
Belgien
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Sigrid Dieu
Tel. (32-71) 20 61 56
Fax (32-71) 20 61 98
sigrid.dieu@forem.be
http://www.leforem.be

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Zypern
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Yiannis Mourouzides
Tel. (357-22) 39 03 67
Fax (357-22) 42 85 22
y.mourouzides@hrdauth.org.cy
http://www.hrdauth.org.cy

NVF

Národný vzdelávací fond
Opletalova 25
CZ-11000 Prag 1
Tschechische Republik
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Vera Czesana
Tel. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
czesana@nvf.cz
http://www.nvf.cz

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning
om International Uddannelses- og
Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 Kopenhagen K
Dänemark
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Svend-Erik Povelsen
Tel. (45-33) 95 70 99
Fax (45-33) 95 70 01
sep@CiriMail.dk
http://www.ciriushonline.dk

INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn
Estland
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Katre Savi
Tel. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
katre.savi@innove.ee
http://www.innove.ee

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finnland
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Matti Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
matti.kyro@oph.fi
http://www.oph.fi

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
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Henriette Perker
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
h.perker@centre-info.fr
http://www.centre-info.fr/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Deutschland
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Frau Ute Hippach-Schneider
Tel. (49-228) 107 16 30
Fax (49-228) 107 29 71
hippach-schneider@bibb.de
http://www.bibb.de

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis
kai Kartartis
Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglou
GR-14234 Athen
Griechenland
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Argyros Protopappas
Tel. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
tm.t-v@oEEK.gr
http://www.oEEK.gr

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő
Igazgatósága
P.f.: 564
Bihari János u.5
HU-1374 Budapest
Ungarn
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Tamas Köpeczi-Bocz
Tel. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
kopeczit@omai.hu
http://www.nive.hu

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavík
Island
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Arnþjórn Ólafsson
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
arnbjorn@mennt.is
http://www.mennt.is/

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irland
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Margaret Carey
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
margaretm.carey@fas.ie
http://www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della
formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Rom
Italien
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Colombo Conti
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
c.conti@isfol.it
http://www.isfol.it

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Lettland
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Baiba Ramina
Tel. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
baiba@aic.lv
http://www.aic.lv

PMMC

Methodological Centre for Vocational
Education and Training
Geležinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Litauen
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Giedre Beleckiene
Tel. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
giedre@pmmc.lt
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
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Jos Noesen
Tel. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
noesen@men.lu
http://www.men.lu

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division
Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malta
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Margaret M Ellul
Tel. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
margaret.m.ellul@gov.mt
http://www.education.gov.mt

CINOP

Centrum voor Innovatie van
Opleidingen
Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Niederlande
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Martine Maes
Tel. (31-73) 680 08 00
Fax (31-73) 612 34 25
mmaes@cinop.nl
http://www.cinop.nl

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Norwegen
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Signe Engli
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
signe.a.engli@teknologisk.no
http://www.teknologisk.no

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnoślaska 4A
PL-00444 Warschau
Polen
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Kinga Motysia
Tel. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
kingam@cofund.org.pl
http://www.cofund.org.pl

IQF

Institute for Quality in Training (former
INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lissabon
Portugal
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Fernanda Ferreira
Tel. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
http://www.inofof.pt

ŠIOV

State Institute of Vocational Education
and Training
Černyševskeho 27
SK-85101 Bratislava
Slowakien
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Dagmar Jelinkova
Tel. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
sno@netax.sk
http://www.siov.sk



Assoziierte Organisationen

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
Ob Zeleznic 16
SI-1000 Ljubljana
Slowenien
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Mojca Cek
Tel. (386-1) 58 64 216
Fax (386-1) 54 22 045
mojca.cek@cpi.si
<http://www.cpi.si>

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

ILO

Internationales Arbeitsamt
4 Route des Morillons
CH-1211 Genf
Schweiz
Tel. (41-22) 79 96 959
Fax (41-22) 79 97 650
<http://www.ilo.org>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
Spanien
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau María Luz de la Cuevas Torresano
Tel. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 377 58 81
mluz.cuevas@inem.es
<http://www.inem.es>

DG EAC

Generaldirektion Bildung und Kultur
Europäische Kommission
Rue de la Loi 200
B-1049 Brüssel
Belgien
Tel. (32-2) 29 94 208
Fax (32-2) 29 57 830

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
<http://www.krivet.re.kr>

Skolverket - Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Schweden
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Fritjof Karlsson
Tel. (46-8) 723 33 79
Fax (46-8) 24 44 20
Sten.Pettersson@skolverket.se
<http://www.skolverket.se>

EFVET

European Forum of Technical and
Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Brüssel
Belgien
Tel. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756

NCVVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA 5000 Station Arcade
Australien
Tel. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
<http://www.ncver.edu.au>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Vereinigtes Königreich
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Tom Leney
Tel. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
leneyt@qca.org.uk
<http://www.qca.org.uk>

ETF

Europäische Stiftung für Berufsbildung
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin
Italien
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
<http://www.etf.eu.int>

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
<http://www.ovta.or.jp>

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B - 1000 Brussels Brüssel
Belgien
Tel. (32-2) 79 07 575
Fax (32-2) 79 07 5 85

EURYDICE

Das Informationsnetz zum
Bildungswesen in Europa
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels Brüssel
Belgien
Tel. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
<http://www.eurydice.org>

EVTA

AEFP
EVTA
European Vocational Training
Association
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles/Brüssel Brüssel
Belgien
Tel. (32-2) 64 45 891
Fax (32-2) 64 07 139
<http://www.evta.net>

UNEVOC

International Centre for Technical and
Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn Bonn
Deutschland
Tel. (49-228) 24 33 712
Fax (49-228) 243 37 77
<http://www.unevoc.unesco.org>



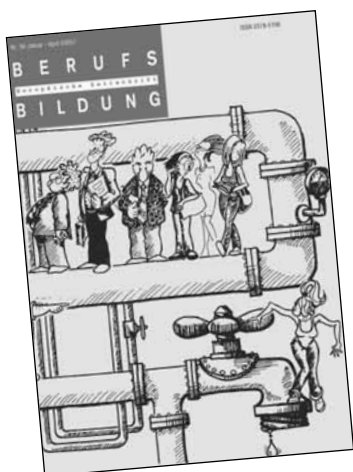
**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 33/2004

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)



Nr. 34/2005

Forschungsbeiträge

- Förderung des Verständnisses der Bildungssysteme in Europa Studienbesuche und der Beitrag der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Dimitris Mattheou)
- Was bringt eine Berufsausbildung jungen Erwachsenen am Arbeitsmarkt? (Åsa Murray und Anders Skarlind)
- Die berufliche Eingliederung von Hochschulabsolventen aus der Bildungsperspektive (Mariana Gaio Alves)
- Wirksame Vermittlung von Kompetenzen über das Internet: ein praktisches Beispiel (Marjolein C. J. Caniëls)
- Die existenzielle Dimension der Bildungs- und Berufsberatung - wenn Beratung zur philosophischen Praxis wird (Finn Thorbjørn Hansen)
- Fortbildung und Arbeitsorganisation: Handlungsforschung in einem Handels- und Vertriebsunternehmen - ein Versuch (Alda Bernardes und Albino Lopes)



Nr. 35/2005

Dossier Redcom**Naturwissenschaftliche Studien in Europa:
auch ein Thema für die Berufsbildung**

- Redcom: Eine europäische Plattform für die internationale vergleichende Bildungsforschung (Jean Gordon)
- Europa und die Krise der Naturwissenschaften (Bernard Convert)
- Die Krise der naturwissenschaftlichen Disziplinen in Frankreich: die soziodemografischen Ursachen (Bernard Convert, Francis Gugenheim)
- Die Wirtschaftskonjunktur und die Abkehr von den naturwissenschaftlichen Studiengängen (Joachim Haas)
- Entscheidung für Naturwissenschaften und Technik! (Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen, Jaap Roeleveld)

Analyse der Berufsbildungspolitik

- Validierung von Erfahrungen - Umwandlungen und Implikationen (Emmanuel Triby)

Forschungsbeitrag

- Berufsbildungswege und Erwartungen der Familien in Frankreich, eine Annäherung auf der Grundlage von Paneldaten (Saïd Hanchane, Éric Verdier)



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:

www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/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.

10 - 20 - 30

Forschungsbeiträge

Ist ein neohandwerkliches Produktionsmodell für maßgefertigte digitale Dienstleistungen denkbar?
Alain d'Iribarne

Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie
Anke Grotluschen

Herausforderungen an Lehrkräfte im Prozess der Berufsbildungsreform
- eine Perspektive für lebenslanges Lernen
Bernhard Buck

Das berufsorientierte Abitur in Frankreich: ein Raum, der Jugendlichen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet
Bénédicte Gendron

Breitere Beteiligung an technischer und beruflicher Bildung:
Erfahrungen aus Rumänien
Lucian Ciolan, Madlen Şerban

International vergleichbare Statistiken zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen: Sachstand und Aussichten
Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring

Ansätze zur Verknüpfung von Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis: ein persönlicher Standpunkt
George Psacharopoulos

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. 36 September - Dezember 2005/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 12
Jahresabonnement EUR 25



Amt für Veröffentlichungen
Publications.eu.int

TI-AA-05-036-DE-C