
**europäische
zeitschrift
für berufsbildung**

37

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 37 – 2006/1

Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Postanschrift: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-Mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website:
www.trainingvillage.gr

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin
Christian Lettmayr,
stellvertretender Direktor

Übersetzung

Corinna Frey

Layout

Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Griechenland

Technische Produktion

M. Diamantidi S.A.,
Thessaloniki, Greece

Printed in Belgium, 2006

Katalognummer

TI-AA-06-037-DE-C

Redaktionsschluss: Oktober 2005
Nachdruck – ausgenommen zu
kommerziellen Zwecken –
mit Quellenangabe gestattet

Diese Zeitschrift erscheint dreimal
jährlich auf Deutsch, Englisch, Fran-
zösisch, Spanisch und Portugiesisch.

Die von den Autoren geäußerten Ansichten
decken sich nicht notwendigerweise
mit der Position des Cedefop. In der
Europäischen Zeitschrift für Berufsbil-
dung haben die Autoren das Wort, um
ihre Analysen und unterschiedlichen,
teilweise sogar kontroversen Stand-
punkte darzulegen. Auf diese Weise will
die Zeitschrift einen Beitrag zur kriti-
schen 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 S. 154**

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Steve Bainbridge Cedefop, Griechenland
Ireneusz Biłalecki 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 Luisa 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

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 künf-
tige Tätigkeiten zu erleichtern. Es bemüht sich ferner darum, Wissenschaftler und Forscher zur Ermitt-
lung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

Grundlage für die Herausgabe der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* bildet Artikel 3 der Grün-
dungsverordnung 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 für Berufsbil-
dung* 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*).

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

FORSCHUNGSBEITRÄGE

09

Das Angebot an IKT-Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland: Wie Unternehmen auf Fachkräftemangel reagieren

Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman

Diese Studie vergleicht das Angebot an IKT-Fachkräften in Deutschland und dem Vereinigten Königreich und beurteilt die Rolle der Hochschulen sowie der Lehrlingsausbildung im Hinblick auf die Entwicklung eines größeren Fachkräfteangebots in beiden Ländern. Die Auswirkungen des unterschiedlichen Bestands an Fachkräften auf Unternehmen in beiden Ländern werden ebenfalls bewertet und verglichen.

24

Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion

Mike Rigby, Eric Sanchis

Die Feststellung und Entwicklung beruflicher Qualifikationen ist ein sozialer und zugleich technischer Prozess, der geprägt ist von den Kräfteverhältnissen und Strukturen, die eine Gesellschaft kennzeichnen. Dennoch sparen die einzelstaatlichen und europäischen politischen Ansätze zur Definition von Qualifikationen die Ungerechtigkeiten, die sich als Folge des gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses ergeben, weitgehend aus.

ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIKEN

39

Durch Erfahrung erworbenes berufsbezogenes Wissen und seine formale Anerkennung. Auf dem Weg zur Konvergenz der Sozialpolitiken in Europa

Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta

Dieser Artikel will einen Beitrag zur Diskussion der Validierung nicht formal erworbenen Wissens und zur Vorstellung von Modellen für eine generelle Anwendung von Validierungsverfahren leisten. Es werden einige allgemeine Schlüsselfaktoren untersucht, die diesen Verfahren gemeinsam sind. Ferner wird das Projekt beschrieben, das in der Region Navarra durchgeführt wurde, um Erfahrungen für die bevorstehende Entwicklung diesbezüglicher Politiken in Spanien zu sammeln.

60

Zwei oder drei Berufsbildungsgänge? Bilanz und Beschreibung der aktuellen Situation des Berufsbildungssystems in Spanien

Rafael Merino

In diesem Beitrag wird die Entwicklung der Berufsbildung in Spanien als Folge der Gesetze der Jahre

1970, 1990 und 2002 skizziert und untersucht, inwieweit die berufsbezogene Ausbildung in die regulierte Berufsbildung aufgenommen wurde und wie viele Berufsbildungsgänge entstanden sind.

78

Partizipatives Lernen durch Arbeit Lehrlingsausbildung und Teilzeitstudium

Alison Fuller

Dieser Artikel beleuchtet die Lehrlingsausbildung und das Teilzeitstudium als zwei Ausbildungsverfahren, bei denen Arbeit und Lernen miteinander verbunden werden. Es wird dargelegt, dass dieses Kombinationsmodell pädagogische und motivationale Vorzüge bietet und dazu beiträgt, dass mehr Erwachsene aus allen sozioökonomischen Schichten an Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

94

Die Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung im Maghreb: Instrumente zur Flankierung des Wandels der Arbeitsmärkte und der Berufsbildung?

Bernard Fourcade

Die Maghreb-Länder stellen ihre Volkswirtschaften auf den Beitritt zur Freihandelszone mit der Europäischen Union ein, wobei ihre Arbeitsmärkte einen tief greifenden Wandlungsprozess durchlaufen. Sie planen die Einrichtung von Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung, um die Steuerung ihrer Berufsbildungssysteme zu erleichtern.

THEMATISCHER ÜBERBLICK

119

Organisationslernen und Organisational Citizenship: Ergebnisse und Perspektiven aus Forschungsvorhaben im Rahmen des Vierten und Fünften Forschungsrahmenprogramms der EU

Massimo Tomassini

Der Beitrag erläutert theoretische und empirische Ergebnisse von Studien zum Organisationslernen in europäischen Unternehmen. Organisationslernen soll durch bestimmte Managementverfahren die Kompetenzen der Arbeitnehmer im Hinblick auf ein autonomes Verständnis von Arbeitsprozessen und die Partizipation im Rahmen neuer Formen von *Organisational Citizenship* entwickeln.

LITERATURHINWEISE

137

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

Beratender Ausschuss der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung

Prof. **Oriol Homs**, Direktor der Stiftung für europäische Initiativen und Forschung im Mittelmeerraum (CIREM), Spanien

Dr. **Angela Ivančič**, Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, Ljubljana, Slowenien

Prof. Dr. **Andris Kangro**, Dekan der Fakultät für Erziehung und Psychologie, Universität Lettland

Prof. Dr. **Joseph Kessels**, Berater und Professor für Humanressourcenentwicklung, Universität Twente, Niederlande

André Kirchberger, früherer Leiter der Abteilung „Bildungspolitik“ bei der Europäischen Kommission – Internationaler Berater für Bildung/Berufsbildung/Beschäftigung

Prof. Dr. **Rimantas Laužackas**, Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften, Zentrum für Berufsbildung, Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Dr. **Philippe Méhaut**, Forschungsdirektor, Nationales Zentrum für wissenschaftliche Forschung, LEST, Aix-en-Provence, Frankreich

Prof. Dr. **Reinhold Nickolaus**, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Stuttgart, Deutschland

Prof. Dr. **Antonio Novoa**, Stellvertretender Rektor und Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Lissabon, Portugal

Prof. Dr. **Philip O'Connell**, Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung (ESRI), Dublin, Irland

Prof. Dr. **George Psacharopoulos**, Europäisches Expertennetz für Bildungsökonomie (EENEE), Athen, Griechenland

Prof. Dr. **Paul Ryan**, Professor für Arbeitsökonomie und Bildung, King's College, Universität London, Vereinigtes Königreich

Dr. **Hanne Shapiro**, Institut für Technologie, Dänemark

Prof. Dr. **Albert Tuijnman**, Ökonom, Europäische Investitionsbank, Luxemburg

Die Zeitschrift in neuem Gewand

Éric Fries Guggenheim

Chefredakteur

Aber ja! Sie können Ihren Augen ruhig trauen. Sie halten die **Europäische Zeitschrift für Berufsbildung** in Ihren Händen.

Die *Europäische Zeitschrift* hat ihr Format geändert, sie hat sich ein neues Gewand zugelegt. Diese Neuerung markiert das (vorläufige) Ende einer langen Reihe von Veränderungen, die die Europäische Zeitschrift seit Erscheinen des ersten *Bulletin des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung* mit dem Titel **Berufsbildung** im Jahre 1977 erfahren hat (Abb. 1).

Die Geschichte der Europäischen Zeitschrift ist die Geschichte einer allmählichen erfolgreichen Emanzipation dieses Bulletins vom Cedefop, die im Interesse aller mit der Förderung der Berufsbildung in Europa befassten Akteure vollzogen wurde.

Im kommenden Jahr nun werden wir den 30. Geburtstag der Zeitschrift feiern.

Bereits in der Gründungsverordnung des Cedefop vom 10. Februar 1975 ist das Bulletin vorgesehen. In Artikel 3 Absatz 1 dieser Verordnung heißt es:

Das Zentrum trifft die zur Erfüllung seiner Aufgaben erforderlichen Maßnahmen. Es kann insbesondere:

- *Kurse und Seminare durchführen,*
- *Studienverträge abschließen und als Beitrag zur Durchführung des Arbeitsprogramms des Zentrums richtungweisende Modellvorhaben oder Einzelvorhaben ausführen lassen oder erforderlichenfalls selbst ausführen,*
- *zweckdienliche Dokumentation, insbesondere ein gemeinschaftliches Berufsbildungsbulletin, herausgeben und verbreiten.*

Im Vorwort zur allerersten Ausgabe, Heft 1 aus dem Jahr 1977, wird darauf hingewiesen, dass das Zentrum mit der Herausgabe dieses Bulletins „[...] die vom Generaldirektorium für Soziale Angelegenheiten der Kommission der Europäischen Gemeinschaften getane Arbeit fort[setzt], das das Bulletin ursprünglich ins Leben rief und weiterentwickelte.“ Das ursprüngliche Konzept sah also das Bulletin zunächst als *Medium des Informationsdienstes des Zentrums* vor, das Informationen und Artikel zum Arbeitsprogramm des Zentrums (über Seminare, Konferenzen und Forschungsprojekte) enthalten sollte.

Von Anfang an erschienen jedoch im Bulletin außer den Informationen über das Zentrum und die von ihm organisierten Konferenzen bereits Dossiers zu bestimmten Themenschwerpunkten. Diese Dossiers umfassten zwei oder drei Beiträge, die von Experten auf dem Gebiet der Berufsbildung in Europa verfasst und unter ihrem Namen veröffentlicht wurden.

1981 bekam das Bulletin einen verantwortlichen Redakteur und eine echte „Redaktion“, der Experten des Cedefop angehörten. Ab 1982 wurde das Heft – immer noch unter dem Namen **Berufsbildung** – nicht mehr als Bulletin des Cedefop, sondern als „*Zeitschrift des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung*“ (2. Umschlagseite) verbreitet (Abb. 2). Der verantwortliche Redakteur, Duccio Guerra, war von nun an *Chefredakteur*, und im Vorwort des Hefts Nr. 8 vom Mai 1982 äußerte er sich zur Erneuerung der Zeitschrift wie folgt:

BERUFSBILDUNG erscheint in einer neuen graphischen Aufmachung und mit einem anderen redaktionellen Aufbau. Der jeweilige Hauptteil steht einem monothematischen Informationsteil voran sowie einer Rubrik „Europa“, welche über Aktivitäten gemeinschaftlicher und internationaler Instanzen auf dem Gebiet der Berufsbildung informieren soll. [...]

Die BERUFSBILDUNG, entstanden als Informationsbulletin, hat einen allmählichen Reifeprozess durchgemacht und möchte heute eine Zeitschrift sein, die sich in die kulturelle Auseinandersetzung mit den großen Themenkomplexen der Berufsbildung einreihen und einen eigenständigen Beitrag dazu leisten kann.

Es handelt sich um eine gemeinschaftliche Veröffentlichung, nicht nur wegen des Beobachtungsfeldes, in dem sie angesiedelt ist, sondern auch und gerade wegen des Bekenntnisses zur Funktion der Aufbereitung und Verbreitung von Erkenntnissen, die die gemeinschaftlichen Instanzen aus ihrer fachlichen und wissenschaftlichen Arbeit beziehen.

Zwar bestätigt Duccio Guerra hier die Ausrichtung der Zeitschrift auf die Gemeinschaft, doch beschreibt er ihre Leserschaft in seiner Definition als eine deutlich breiter gefächerte Gruppe, als man es von einem Bulletin der Gemeinschaft erwarten würde. „*Die Veröffentlichung richtet sich an eine Leserschaft, die Entscheidungen trifft, den Entscheidungsträgern mit fachlichen und wissenschaftlichen Elementen zuarbeitet oder Entscheidungen in Bildungstätigkeit umsetzt – dies verpflichtet zu einer den unterschiedlichen Zielgruppen verständlichen Ausdrucksweise.*“ Bereits hier findet sich ein Hinweis auf die Forscher, Sozialpartner und Berufsbildungspraktiker, die heute ganz explizit unsere Zielgruppe sind.

Mit der Herausgabe des Hefts Nr. 8 kann daher die eigentliche Geburtsstunde der **Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung** auf Mai 1982 datiert werden, auch wenn Duccio Guerra in diesem Zusammenhang von einem sich über sieben Jahre hinziehenden allmählichen Prozess spricht.

Zwischen 1982 und 1993 wurden in der Zeitschrift **Berufsbildung** Auftragsarbeiten zu bestimmten Themen oder im Rahmen von Dossiers veröffentlicht – gegebenenfalls ergänzt um den einen oder anderen unaufgefordert eingereichten Artikel. Die Zeitschrift entwickelte sich in dieser Zeit zu einem Forum für den Austausch und den Dialog über die wichtigen Themen der Berufsbildung im weitesten Sinne und beteiligte sich umfassend an den großen Diskussionen über Berufsbildungsfragen. Eine weitere wichtige Neuerung wurde



Abbildung 1



Abbildung 2

mit Heft 2/1986 eingeführt, und zwar in Gestalt einer nach Mitgliedstaaten und assoziierten Ländern unterteilten bibliografischen Rubrik *Literaturinformationen und andere Quellen*, die auch heute noch unter der Überschrift *Lektüre zum Thema* bzw. *Literaturhinweise* fortgeführt wird (Abb. 3).

Ende 1993 ist von dem *Berufsbildungsbulletin* des Jahres 1977 kaum etwas wiederzuerkennen. Die Weiterentwicklung ist nunmehr so weit gediehen, dass von einem Bulletin nicht mehr die Rede sein kann, sondern von einer wissenschaftlichen Zeitschrift.

Der Begriff „wissenschaftlich“ wurde nicht zufällig gewählt. Mit der Zeitschrift soll zwar die Möglichkeit zur Veröffentlichung von Artikeln über die Ergebnisse neuer Forschungsarbeiten über die berufliche Erst- und Weiterbildung geboten werden, doch nicht in Form einer Fachpublikation von Spezialisten für Spezialisten. Die Europäische Zeitschrift wendet sich an eine sehr breit gefächerte Leserschaft. Wie es im Aufruf zur Einreichung redaktioneller Beiträge sinngemäß heißt, ist sie bestimmt für ein breites internationales Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätige. Das hat im Wesentlichen Duccio Guerra bereits im Jahre 1982 geschrieben.

Das erste Heft der **Europäischen Zeitschrift [für] Berufsbildung** kam in der zweiten Hälfte des Jahres 1994 in neun Sprachen heraus. Zu Beginn des Monats August erschien die Ausgabe in spanischer Sprache, die englische Fassung Ende August. Den Schluss dieser Reihe bildete im März 1995 die deutsche Ausgabe. Leider hat die wissenschaftliche Redaktion im Verlauf dieser Umwandlung vom Bulletin zur Zeitschrift so viel Mühe auf den Inhalt verwandt, dass dabei bestimmte formelle Kriterien vernachlässigt wurden, wie zum Beispiel das Format der Zeitschrift – bisher A4 –, vor allem jedoch ihr „Titel“ und seine Darstellung auf der Umschlagseite. Der Name war nicht streng genug definiert; selbst bei den Mitgliedern des redaktionellen Beirats gab es gewisse Unsicherheiten. Es waren abweichende Bezeichnungen für die Zeitschrift in Gebrauch, die sogar in ein und derselben Ausgabe nebeneinander vorkamen. Diese Unterschiede mögen nebensächlich erscheinen, doch ihre Auswirkungen werden deutlich, wenn es darum geht, aus Artikeln der Zeitschrift zu zitieren sowie Zuordnungen in bibliografischen Datenbanken und bibliografische Recherchen vorzunehmen, und das war der Wahrnehmung der Zeitschrift zweifellos abträglich. Die Zeitschrift kann in Datenbanken durchaus unter verschiedenen Namen auftauchen und in einer einzigen Datenbank mit den Suchbegriffen **„Berufsbildung“**, **„Europäische Zeitschrift – Berufsbildung“**, **„Cedefop-Zeitschrift“** usw. gefunden werden.

Das Cedefop fasste 1994 den Entschluss, die Qualität zu einem entscheidenden Kriterium zu erheben, was eine strengere Auswahl der Artikel zur Folge hatte, sowie einen Redaktionellen Beirat einzusetzen, ein in hohem Maße von der Einrichtung, die die Zeitschrift finanziert, also dem Cedefop, unabhängiges Gremium. Dem ersten Redaktionellen Beirat der **Europäischen Zeitschrift Berufsbildung** unter dem Vorsitz von Jean-François Germe gehörten sieben Lehrer und Forscher an Hochschulen, drei Vertreter von Verbänden und Sozialpartnern, fünf Experten des Cedefop und eine Vertreterin der Arbeitgeberverbände im Verwaltungsrat des Cedefop an (Abb. 4).

Seit Januar 1994 wechselten sich an der Spitze des Redaktionellen Beirats als Vorsitzende Jean-François Germe, Professor am Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Frankreich, Jordi Planas, Professor an der Autonomen Universität Barcelona (UAB), Spanien, und Martin Mulder, Professor an der Universität Wageningen (WUR), Niederlande, und auf dem Posten des Chefredakteurs Fernanda Reis, Steve Bainbridge und Éric Fries Guggenheim ab.

Gegenwärtig setzt sich der Redaktionelle Beirat aus 13 Mitgliedern zusammen: aus neun Hochschullehrern und -forschern, einem Experten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung, drei Experten des Cedefop und einem Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten im Verwaltungsrat des Cedefop. Alle Vertreter der drei zuletzt genannten Kategorien zeichnen sich durch eine solide Hochschulbildung aus, die für den Redaktionellen Beirat der Grund war, sie zur Aufnahme vorzuschlagen. In der Regel wird jedes neue Mitglied des Redaktionellen Beirats auf Vorschlag des Beirats von dem Direktor des Cedefop ernannt.

Im Juli 1999 hat auf Initiative von Steve Bainbridge, dem damaligen Chefredakteur der Zeitschrift, ein Redaktionssekretariat seine Arbeit aufgenommen. Dieses Sekretariat unterstützt den Redaktionellen Beirat bei seiner Tätigkeit und hat mit dem Amtsantritt von Martin Mulder, dem derzeitigen Vorsitzenden des Beirats, eine ganz wichtige Rolle übernommen, da der Beirat seither das Doppelblindverfahren (*peer review*) zur Überprüfung der eingereichten Beiträge anwendet. Tatsächlich wissen die Mitglieder des Redaktionellen Beirats und insbesondere die Berichterstatter nicht, wer die Beiträge verfasst hat, und die Autoren wiederum kennen ihre Berichterstatter nicht. Es gehört zu den Aufgaben des Redaktionssekretariats, die zur Veröffentlichung vorgeschlagenen Artikel zu anonymisieren und als Bindeglied zwischen den Autoren und dem Beirat und den Berichterstattern zu fungieren.

Da die Zahl der zur Veröffentlichung direkt beim Redaktionssekretariat der Zeitschrift eingereichten Artikel ständig stieg, wurde im Jahr 2002 der Beschluss gefasst, regelmäßig „allgemeine“ Ausgaben der Zeitschrift zusammenzustellen, in denen Artikel abgedruckt werden sollten, die nicht zu einem vorgegebenen Thema verfasst wurden. Auf diese Weise war es möglich, hoch interessante Berichte innerhalb einer angemessenen Frist zu veröffentlichen, ohne mit der Publikation warten zu müssen, bis ein passendes Thema an die Reihe kommt. Dies bedeutet jedoch nicht den Verzicht auf Themenschwerpunkte, und auch die unaufgefordert eingereichten Beiträge werden nach Möglichkeit themenbezogen zusammengefasst. Darüber hinaus plant der Redaktionelle Beirat auch künftig mindestens einmal jährlich eine Zeitschrift zu einem bestimmten Thema. Die Liste für die kommenden Monate ist lang. Heft Nr. 40 für den Zeitraum Januar-April 2007 widmet sich dem Thema „Kompetenz und Berufsbildung“. Heft Nr. 41 für Mai-August 2007 ist als Dossier über die Beitrittsländer vorgesehen, und der europäische Qualifikationsrahmen steht im Mittelpunkt von Heft Nr. 42 für September-Dezember 2007. Mittelfristig stehen Sonderausgaben über „Ausbildung am Arbeitsplatz“, „Universität und Berufsbildung“, „Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS)“ usw. auf dem Programm.



Abbildung 3



Abbildung 4

Beim Amtsantritt des derzeitigen Vorsitzenden des Redaktionellen Beirats, Martin Mulder, wurde als weitere Neuerung ein **beratender Redaktionsausschuss** (*Editorial Advisory Board*) für die Zeitschrift eingesetzt. Ihm gehören auf dem Gebiet der Berufsbildung renommierte Persönlichkeiten und Forscher an, die in gewisser Weise in der Welt der Berufsbildung als „Botschafter“ der Europäischen Zeitschrift auftreten. Dieser beratende Redaktionsausschuss trat erstmals im Oktober 2005 in Thessaloniki zusammen und soll in zunehmendem Maße die Leitlinien der redaktionellen Politik der Zeitschrift mitbestimmen.

2007 wird die Europäische Zeitschrift also ihren 30. Geburtstag feiern. Die Zeitschrift ist gereift und nimmt unter den Publikationen für die berufliche Erst- und Weiterbildung einen ganz besonderen Platz ein. Sie erscheint nicht nur in fünf europäischen Sprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch und Portugiesisch). Es werden außerdem Beiträge in 28 Sprachen eingereicht, in den 21 Amtssprachen der Europäischen Union, unter anderem in Irisch, das als Amtssprache der Union anerkannt worden ist, in den beiden Sprachen, die zusätzlich noch im Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) gesprochen werden, (Isländisch und Norwegisch), den beiden Sprachen der Länder, deren Beitritt für das Jahr 2007 vorgesehen ist (Bulgarisch und Rumänisch), und den drei Sprachen der Kandidatenländer (Kroatisch, Mazedonisch und Türkisch). Der Redaktionelle Beirat der Europäischen Zeitschrift vertritt nämlich den Standpunkt, dass man sich nur in der eigenen Muttersprache optimal und überzeugend ausdrücken kann.

Die Zeitschrift ist in ihren redaktionellen Entscheidungen heute völlig unabhängig vom Cedefop. Dessen ungeachtet trägt das Cedefop die Kosten der Zeitschrift, deren Verkaufspreise für das Einzelheft und das Jahresabonnement nach wie vor sehr günstig sind, was der Tatsache zu verdanken ist, dass das Cedefop eine europäische öffentliche Einrichtung ist. Als Gegenleistung für die Finanzierung erhebt das Cedefop gegenüber der Europäischen Zeitschrift lediglich zwei Forderungen. Erstens muss das Logo des Cedefop auf dem Umschlag der Zeitschrift erscheinen, und zweitens ist bei Verwendung von Artikeln der Zeitschrift und bei Zitaten aus diesen Artikeln ausdrücklich die Quelle zu nennen und darauf hinzuweisen, dass das Cedefop als Herausgeber der Zeitschrift fungiert.

Gegenstand der Zeitschrift ist natürlich die berufliche Erst- und Weiterbildung. Dieser Themenbereich wird jedoch sehr weit gefasst, was tatsächlich von Anfang an so gehalten wurde. Aus diesem Grunde finden sich in der Zeitschrift neben Beiträgen, die sich direkt mit Fragen der Berufsbildung beschäftigen, auch solche über lebenslanges Lernen, die Beziehung zwischen Ausbildung und Beschäftigung und Zugang zum Arbeitsmarkt und die Beziehung zwischen Arbeit und Ausbildung. Darüber hinaus finden auch Beiträge aus den Bereichen Erziehungswissenschaften, Erziehungsphilosophie, Geschichte, Erziehungssoziologie, Wirtschaft, Recht, Politikwissenschaften Berücksichtigung, wenn sie ein Thema behandeln, das in einer direkten Beziehung zur beruflichen Erst- und Weiterbildung steht, oder wenn es um ein Thema von allgemeinem Interesse geht, das unmittelbare Auswirkungen auf diesen Bereich hat.

Bevor ein Beitrag in der Zeitschrift erscheinen kann, müssen mehrere Hürden genommen werden. Der Redaktionelle Beirat schreibt die strikte Einhaltung des Formats vor (siehe: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/editorial/ed-comm.asp>) und stellt sehr hohe Anforderungen an die wissenschaftliche Genauigkeit der zu veröffentlichenden Arbeiten. Es kommt sehr selten vor, dass ein Beitrag ohne vorherige Überarbeitung gedruckt wird. Die Ablehnungsquote ist für eine internationale Zeitschrift gewiss nicht sehr hoch – nur 30 bis 40 % der eingereichten Artikel werden nach der ersten Durchsicht abgelehnt. Allerdings verlangt der Redaktionelle Beirat viele und komplexe Überarbeitungen von den Autoren, die sowohl inhaltliche als auch gestalterische Aspekte betreffen. Es ist ein großer Vorteil, dass die Autoren hierbei in sehr wirksamer Weise von dem Sekretariat der Zeitschrift unterstützt werden. Das Sekretariat bemüht sich um möglichst klare und detaillierte Angaben zu den erbetenen Änderungen, damit die Autoren der Kritik und den Anforderungen des Redaktionellen Beirats optimal entsprechen können. Darüber hinaus betreut das Sekretariat die Artikel während des gesamten Erstellungsprozesses. Die Korrekturdurchgänge gestalten sich bisweilen als Kraftakt. Es kommt durchaus vor, dass ein Beitrag drei oder vier Mal an den Autor zurückgeschickt wird. Dies ist der Grund dafür, dass schließlich nur 40 % der zur Veröffentlichung in der Zeitschrift eingereichten Beiträge gedruckt werden, denn einige Autoren lassen schließlich entmutigt von ihrem Vorhaben ab.

Ein unumgängliches Kriterium, das der Redaktionelle Beirat bei der Beurteilung der Artikel anlegt, ist die Forderung nach der wissenschaftlichen Stichhaltigkeit. Ansonsten akzeptiert der Beirat ein sehr breites Spektrum an Beiträgen für die Veröffentlichung in der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung*. Hierzu gehören natürlich Berichte von Forschern über die Ergebnisse ihrer Forschungstätigkeit. Angenommen werden aber auch Analysen der Erstausbildungs- und Weiterbildungspolitik in Europa und Fallstudien. Die Zeitschrift möchte einer breiten Zielgruppe von Berufspraktikern, Forschern an Hochschulen, politischen Entscheidungsträgern und Sozialpartnern ein Medium sein, in dem sie Stellung zu Praxis und Politik der beruflichen Erst- und Weiterbildung in Europa beziehen können und in dem sie sich über dieses Themenfeld informieren können. Was den von der Europäischen Zeitschrift abgedeckten geopolitischen Bereich, die Europäische Union, angeht, sind vor allem Beiträge von Interesse, die Vergleiche innerhalb Europas anstellen. Die Tatsache, dass es sich um eine europäische Zeitschrift handelt, bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch Berichte über Erfahrungen und politische Strategien aus dem Rest der Welt für eine Veröffentlichung in Betracht kämen, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie eine Verbindung zur Praxis und Politik der beruflichen Erst- und Weiterbildung in Europa herstellen.

In ihrem bald dreißigjährigen Bestehen hat sich unsere Zeitschrift vom *Informationsbulletin des Cedefop – Berufsbildung* zur *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* (Abb. 5) in ihrer heutigen Erscheinungsform und zu einer wissenschaftlichen Publikation entwickelt, die in der Welt der Berufsbildung geschätzt wird. Sie hat heute sozusagen das jugendliche Ungestüm



Abbildung 5

überwunden, und es wurde von Tag zu Tag deutlicher, dass die Aufmachung im Format A4 mit mehr oder weniger farbig gestalteten Umschlagseiten und Fotos der Autoren jeweils über den zugehörigen Artikeln im Widerspruch zur Wissenschaftlichkeit ihres Inhalts stand.

Diese Überlegungen haben den Redaktionellen Beirat der Zeitschrift bewogen, auf das viel leichter zu handhabende Format B5 und auf einen – abgesehen von Schwarz und Weiß – einfarbigen Umschlag umzusteigen. Die Zeitschrift erscheint somit tatsächlich in neuem Gewand, ihren Kurs und ihre Anforderungen behält sie jedoch unverändert bei. Lediglich ihre Aufmachung wurde angepasst, um ihrem Anspruch gerecht zu werden, eine ernstzunehmende und sachliche Publikation zu sein. Auch wenn die mit dem vorliegenden Heft Nr. 37 für Januar-April 2006 eingeführten Neuerungen sehr viel mehr ins Auge stechen als die Änderungen, die das Heft Nr. 8 vom Mai 1982 gebracht hatte, haben sie doch viel weniger Einfluss auf den Inhalt: Ihre Zeitschrift bleibt sich inhaltlich treu, wobei wir natürlich ständig darauf hinarbeiten, sie zu verbessern.

Wir möchten Sie ferner auf eine Neuerung bei der Präsentation der Liste der Ausgaben der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung aufmerksam machen: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publications.asp?section=18

Bei Artikeln, deren Veröffentlichung noch kein Jahr zurückliegt und die somit noch nicht heruntergeladen werden können, werden künftig die Inhaltsangaben, die Lebensläufe der Autoren mit Bild sowie Zusammenfassungen der Artikel abrufbar sein. Bei Heften der Zeitschrift, die älter als ein Jahr sind, haben Sie nunmehr die Möglichkeit, entweder, wie bisher, die gesamte Ausgabe herunterzuladen oder nur den Artikel, der für Sie unmittelbar von Interesse ist.

Wir würden uns freuen, wenn Sie uns Ihre Anmerkungen und Meinungen zur neuen Aufmachung der Zeitschrift wie auch zum Inhalt mitteilen würden, und wir hoffen, Sie noch viele Jahre zu unseren treuen Lesern zählen zu dürfen.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Das Angebot an IKT-Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland

Wie Unternehmen auf Fachkräftemangel reagieren

Hilary Steedman

H.Steedman@lse.ac.uk
Forschungsbeauftragte (Senior Research Fellow)
am Centre for Economic Performance, London School
of Economics and Political Science

Karin Wagner

K.Wagner@fhtw-berlin.de
FHTW Berlin

Jim Foreman

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

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie vergleicht das Angebot an IKT-Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland, die ein Hochschulstudium bzw. eine Ausbildung absolviert haben, und bewertet die daraus entstehenden Auswirkungen auf Unternehmen in den beiden Ländern. Im Gegensatz zum Vereinigten Königreich, wo die Zahl der IKT-Absolventen rasch angestiegen ist, hat sich die Zahl der Hochschulabsolventen in Deutschland nicht erhöht. Deutsche Unternehmen haben sich zur Erhöhung des Angebots an IKT-Spezialisten eines neu entwickelten Ausbildungsmodells bedient, im Rahmen dessen IKT-Grundkenntnisse vermittelt werden. Diese Strategie steht im Gegensatz zur Strategie britischer Unternehmen, die Absolventen aus einer Vielfalt von Studiengängen einstellen und mehr in die Weiterbildung von Absolventen investieren. Dies ist wahrscheinlich der Grund dafür, dass im Vereinigten Königreich kein betriebliches Ausbildungsmodell für IKT-Berufe entwickelt worden ist.

Schlagwörter

Work-based learning;
information society;
Germany;
computing personnel;
United Kingdom;
higher education graduate

Einleitung

Dieser Bericht präsentiert ausgewählte Ergebnisse einer Studie deutscher und britischer Wissenschaftler, welche die gegensätzlichen nationalen Strategien zur Sicherung des IKT-Fachkräfteangebots im Vereinigten Königreich und in Deutschland sowie deren Auswirkungen auf Unternehmen in beiden Ländern untersuchte.

Deutschland verfügt über weniger IKT-Fachkräfte (d. h. Vollzeitbeschäftigte in den Bereichen Software-Entwicklung, IKT-Verwaltung, Verkauf und Kundenservice) als das Vereinigte Königreich. Legt man den von Dixon entwickelten Berufsindex zugrunde (CEPIS, 2002), verfügt Deutschland über ungefähr 550 000 IKT-Fachkräfte verglichen mit 850 000 im Vereinigten Königreich. In Deutschland beträgt der Anteil der IKT-Fachkräfte 1,45 % an der Gesamtbeschäftigung und 2,1 % an der Beschäftigung im Dienstleistungssektor. Im Vereinigten Königreich beträgt der Anteil der IKT-Fachkräfte jeweils 2,33 % und 3,1 %.

Um die Auswirkungen der Ausbildungspolitik auf die Unternehmen zu untersuchen, wurden in den Jahren 2002 und 2003 rund 90 Unternehmen im Vereinigten Königreich und in Deutschland befragt. Diese wurden per Zufallsprinzip aus Branchenverzeichnissen und dem Internet ausgewählt, und zwar aus folgenden Branchen: Finanzdienstleistungen, Einzelhandel, Motorenbau und Software-Entwicklung. Auf diese Weise sollten IKT-Nutzer im Dienstleistungs- und Fertigungssektor sowie im spezialisierten IKT-Sektor erfasst werden. Ungefähr die Hälfte der ursprünglich angeschriebenen Unternehmen stimmte einer Befragung innerhalb des Projekt-Zeitrahmens zu. Die Hälfte der Befragungen erfolgte in Form persönlicher Interviews von zwei Wissenschaftlern, einem aus Deutschland und einem aus dem Vereinigten Königreich. Die übrigen Unternehmen wurden von einem Wissenschaftler in Form von Telefoninterviews befragt. In beiden Fällen wurde ein strukturierter Fragebogen verwendet. Im Verlauf des Gesprächs wurden den Befragten in beiden Ländern Kernfragen und -themen unterbreitet. Die Ergebnisdaten wurden aufgezeichnet und ausgewertet.

Der vollständige Forschungsbericht wurde als Diskussionspapier Nr. 575 vom Centre for Economic Performance veröffentlicht und ist im Internet als Download verfügbar unter <http://cep.lse.ac.uk/pubs/default2.asp?pubyear=2003>. Eine kürzere Version wurde von der Deutsch-Britischen Stiftung (Anglo-German Foundation) veröffentlicht, die diese Forschungsarbeit finanziell unterstützte, und ist im Internet verfügbar unter www.agf.org.uk/pubs/pdfs/1358web.pdf.

Der vorliegende Bericht ist folgendermaßen gegliedert: In Abschnitt 1 wird zusammengefasst, wie sich insbesondere das ganz oder teilweise staatlich geförderte Qualifikationsangebot in den IKT-Kernbereichen entwickelt hat. Abschnitt 2 behandelt Unternehmensstrategien zur Gewinnung und zum Einsatz von Fachkräften, die auf den Ergebnissen der Besuche bei den Unternehmen in beiden Ländern basieren. Abschnitt 3 legt die Schlussfolgerungen dar.

Danksagungen

Wir danken der Deutsch-Britischen Stiftung (Anglo-German Foundation) für ihre finanzielle Unterstützung. Wir möchten uns auch für die finanzielle Unterstützung der Esmée-Fairbairn-Stiftung im Rahmen des Forschungsprogramms „Qualifikationen für alle“ (Esmée Fairbairn Foundation for the Skills for All Programme) bedanken, in dessen Rahmen die vorliegende Studie entstand (<http://cep.lse.ac.uk/research/skills/skillsforall.asp>). Das Centre for Economic Performance wird vom Economic and Social Research Council finanziert.

Trends im Hinblick auf die Sicherung des IKT-Fachkräfteangebots in Deutschland und im Vereinigten Königreich

Diese Studie untersucht, wie sich die Bildungsangebote staatlich finanzierter Träger auf die Qualifikationsstrategien von Unternehmen auswirken. Im Vereinigten Königreich ist die Bildungs- und Arbeitsmarktsituation für IKT-Fachkräfte gekennzeichnet durch:

- eine rasch wachsende Zahl von Studierenden;
- einen überdurchschnittlich starken Anstieg der Immatrikulationen für IKT-Studiengänge, jedoch mit Noten, die überdurchschnittlich häufig unterhalb des A-Level-Durchschnitts liegen;
- dreijährige Studiengänge zum Erwerb des ersten akademischen Grads (Bachelor-Abschluss);
- niedrige Studienabbrecherquoten;
- eine sehr geringe Nutzung staatlich finanzierter Ausbildungsprogramme durch Unternehmen;
- eine vermehrte Erteilung von Arbeitsgenehmigungen für den Einsatz ausländischer IKT-Fachkräfte;
- eine intensive Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern und ein gewisses Maß an Outsourcing.

Die Bildungs- und Arbeitsmarktsituation für IKT-Fachkräfte in Deutschland ist gekennzeichnet durch:

- eine relativ geringe Zahl von Hochschulabsolventen mit einem Abschluss in Informatik und einer langen Studienzeit von 6 bis 8 Jahren;
- Fachhochschulabsolventen mit einer Studienzeit von 4 Jahren, von denen viele zweimal ein jeweils sechsmonatiges Unternehmenspraktikum absolvieren ⁽¹⁾;
- eine steigende Zahl von Lehrlingen;
- Probleme bei der Gewinnung ausländischer Arbeitskräfte und deren Eingliederung in den Arbeitsmarkt mit Hilfe der deutschen *Green Card*;
- eine intensive Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern und Outsourcing.

IKT-Fachkräfte aus dem Hochschulsektor

Im Jahr 2002/03 erwarben etwa 8000 Studierende an deutschen Hochschulen und Fachhochschulen (FHS) einen Abschluss in Informatik. Im Vergleich dazu schlossen im Vereinigten Königreich im selben Jahr ca. 18 000 Studenten ein Studium im Bereich Informatik ab. Dadurch liegt das Vereinigte Königreich um einen Faktor von 2,25 vor Deutschland.

⁽¹⁾ In Deutschland gibt es zwei Hochschultypen: traditionelle Universitäten mit einer allgemeinen Studiendauer von mindestens fünf Jahren und Universitäten für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen – FHS) mit einer Studiendauer von vier Jahren einschließlich eines einsemestrigen Unternehmenspraktikums.

Die vergleichsweise geringe Zahl an Hochschulabsolventen im Fach Informatik hatte entscheidende Auswirkungen auf die Strategien, mit denen deutsche Unternehmen ihren Fachkräftebedarf decken. Deutsche Unternehmen zahlen Hochschulabsolventen höhere reale Einstiegsgehälter als Unternehmen im Vereinigten Königreich und machen sich weiterhin Sorgen um den Nachwuchs an qualifizierten Arbeitskräften. In Deutschland stehen den Unternehmen weniger IT-Dienstleister zur Verfügung als im Vereinigten Königreich. Ein Grund hierfür ist vermutlich der relative Mangel an Absolventen.

Die deutsche Sprache stellt für nicht deutschsprachige Arbeitnehmer in IKT-Berufen ein Beschäftigungshindernis dar, obgleich Englisch die im IKT-Bereich verwendete Arbeitssprache ist. Wie einige deutsche Unternehmen anmerkten, müssen ihre Mitarbeiter ungeachtet dessen mit Kollegen und Kunden kommunizieren und sich in das Arbeitsumfeld integrieren. Mangelnde deutsche Sprachkenntnisse haben sich dabei als deutliches Hindernis erwiesen. Infolgedessen fühlten sich deutsche Unternehmen gegenüber den angelsächsischen Ländern im Wettbewerb um qualifizierte IKT-Fachkräfte aus dem Ausland benachteiligt, da die erste Fremdsprache der ausländischen Arbeitnehmer meist Englisch war und sie daher ein englischsprachiges Arbeitsumfeld bevorzugten. Die Situation hat sich jedoch seit 1999/2000 entspannt (siehe auch Dostal, 2002).

Deutschen Unternehmen steht eine deutlich geringere Zahl von Informatikern mit abgeschlossenem Studium zur Verfügung, als dies im Vereinigten Königreich der Fall ist. Hinzu kommen die Schwierigkeiten bei der Gewinnung ausländischer Arbeitskräfte. Beide Faktoren dürften zu der geringeren relativen Zahl von Beschäftigten in IKT-Berufen in Deutschland beitragen. Das Problem wurde noch dadurch verschärft, dass deutsche Unternehmen nicht bereit waren, Absolventen aus anderen Fachbereichen als der Computerwissenschaft einzustellen und auszubilden, wie dies im Vereinigten Königreich gang und gäbe ist.

Die überaus langen Regelstudienzeiten und die hohe Abbrecherquote in Deutschland sind die Ursache für die geringe Zahl an IKT-Absolventen pro Jahr (IWD, 2000; Heublein et al., 2002). Mittlerweile sind es etwas mehr geworden, dennoch wird es einige Jahre dauern, bis auf ein ausreichendes Angebot an IKT-Fachkräften zurückgegriffen werden kann. Im Vereinigten Königreich haben kürzere Studiengänge und niedrigere Abbrecherquoten zu einem kontinuierlichen Anstieg der Absolventenzahlen im IKT-Bereich geführt.

Das britische System hat den enormen Vorteil, dass es einen problemlosen Übergang vom ersten zum nächsthöheren akademischen Grad ermöglicht (im Vereinigten Königreich sind Bachelor und Master in der Regel aufeinander folgende Studiengänge). Beim Erwerb eines Master-Abschlusses ist auch ein Fachwechsel möglich. Absolventen, die schon einen ersten akademischen Abschluss und einige Jahre Berufserfahrung haben, entschließen sich häufig noch zu einem ein- oder zweijährigen Aufbaustudium zum Master.

In Deutschland beträgt die Studiendauer mindestens vier Jahre und Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen verlaufen parallel. Fachwechsel finden selten statt, da diese mühsam und zeitraubend sind. Mit der Einführung neuer Bachelor- und Master-Kurse in Deutschland wird jedoch letztendlich auch hier eine größere Flexibilität entstehen, und dies könnte wiederum zu einer höheren Zahl von Hochschulabsolventen führen. Derzeit gibt es jedoch nur wenige Absolventen von Studiengängen mit kürzerer Studiendauer: im Jahr 2003 erwarben 350 Studierende einen Bachelor- und 95 einen Master-Abschluss ⁽²⁾.

Die lange Studiendauer in Deutschland hat zur Folge, dass die Universitäten nicht zeitnah auf Veränderungen der Nachfrage reagieren können. Dies führt, in Kombination mit der hohen Abbrecherquote, zur Verschwendung staatlicher Gelder, die in die Hochschulbildung in Deutschland fließen. Gleichzeitig übernimmt der Staat hohe Kosten für die berufliche Weiterbildung arbeitsloser Akademiker. Um die Abbrecherquoten zu verringern, hat die Regierung Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen angekündigt.

Relatives Fachkräfteangebot auf mittlerer Qualifikationsebene: IKT-Ausbildungsberufe im Vereinigten Königreich und in Deutschland

Im Jahr 1997 wurde in Deutschland beschlossen, vier neue IKT-Ausbildungsberufe einzuführen. Diese Entscheidung wurde weithin als Test zur Beurteilung des „innovativen Potenzials“ des dualen Systems angesehen. Wäre es möglich, den Begriff *Beruf* im Sinne einer dynamischen, prozessorientierten Qualifikation neu zu definieren, damit sich Arbeitnehmer an den rasanten Wandel und harten Wettbewerb der Informations- und Kommunikationsbranche anpassen könnten? (Ehrke, 1997; Schelten und Zedler, 2001; Baethge und Baethge-Kinsky, 1998).

Bürokratische Vorschriften, die den Zuwachs an Hochschulabsolventen in Deutschland blockieren, und die damit verbundenen hohen Kosten erklären, weshalb sich deutsche Arbeitgeber dafür einsetzen, dass mehr Jugendliche über den Weg der Lehrlingsausbildung eine Laufbahn im IKT-Bereich einschlagen. Gemeinsam mit der Regierung und den Gewerkschaften erarbeiteten deutsche Arbeitgeber das Curriculum und die Bestimmungen der neuen Ausbildungsgänge. Seit deren Einführung im Jahr 1997 haben in deutschen Unternehmen ca. 50 000 Jugendliche die dreijährige Lehrlingsausbildung absolviert; weitere 60 000 befinden sich derzeit in der Ausbildung.

Entgegen der gängigen Meinung, dass das Erarbeiten von Ausbildungsprofilen ein zwangsläufig langwieriger und schwieriger Prozess sei, dauerte die Entwicklung der neuen Ausbildungsgänge etwa ein Jahr. Es wurden vier Ausbildungsberufe geschaffen, wobei der Schwerpunkt auf der Vermittlung relevanter und dem neuesten Stand entsprechender Quali-

⁽²⁾ Die Daten wurden vom Statistischen Bundesamt Deutschland zur Verfügung gestellt.

fikationen und Kompetenzen lag. Das Ausbildungsprogramm beinhaltet Kernkompetenzen und Wahlfächer, die eine Spezialisierung für den Einsatz im jeweiligen Ausbildungsbetrieb vorsehen. Weitere Bestandteile der Ausbildung sind Projektmanagement und Teambildung, und auch eine Projektarbeit ist Teil der Prüfungsleistung. Dadurch haben Arbeitgeber mehr Freiheit bei der inhaltlichen Gestaltung des praxisorientierten Ausbildungsmoduls, als dies in vielen anderen traditionellen Lehrlingsausbildungen der Fall ist (Schmidt, 1998).

Die Bereitstellung kompetenter Mitarbeiter zu niedrigeren Kosten war für deutsche Arbeitgeber von Anfang an ein Grund für die Förderung der Lehrlingsausbildung. „Qualifizierte, innerhalb des dualen Systems in der Lehrlingsausbildung geschulte Arbeitskräfte werden die kostspieligen Hochschulabsolventen ablösen“, so die Erwartung eines Arbeitgebervertreters bei einer Konferenz in Deutschland kurz nach der Einführung der neuen Ausbildungsberufe (Dubiella, 2000).

Während der Ausbildung bekommen deutsche Lehrlinge etwa ein Drittel eines regulären Gehalts. Die Auswertung der Daten zu den Gehaltsstufen bestätigte, dass Lehrlinge mit abgeschlossener Ausbildung etwa zwei Drittel des Gehalts von Hochschulabsolventen bekommen. Viele deutsche Ausbildungsunternehmen erwarteten, dass Lehrlinge ähnliche Aufgaben wie Hochschulabsolventen übernehmen. Andere Unternehmen hofften, einen Stamm von Mitarbeitern zu bilden, deren Interesse nicht die schnelle Beförderung wäre, sondern die dem Unternehmen eine feste Grundlage bieten. Im Zuge des APO-Projekts zur beruflichen Fortbildung wurde betont, dass Beschäftigte mit abgeschlossener Lehre sich ständig weiterbilden müssen⁽³⁾. Es herrschte Zuversicht darüber, dass sie unter dieser Voraussetzung einen entscheidenden Beitrag zur zukünftigen Bekämpfung des Fachkräftemangels spielen könnten.

Im Gegensatz zu britischen Arbeitgebern, die die moderne Lehrlingsausbildung auf dem IKT-Sektor fast vollständig vernachlässigen, wird das Thema von Arbeitgebern in Deutschland mit Begeisterung aufgenommen. Im Vereinigten Königreich haben im Jahr 2002/03 knapp unter 1000 Jugendliche eine Qualifikation im Rahmen einer technischen IKT-Ausbildung erworben. In Deutschland waren es im Vergleich dazu 21 400 Jugendliche.

Ferner muss auch festgehalten werden, dass eine so junge Branche wie der Informations- und Kommunikationssektor in Deutschland in puncto Lehrlingsausbildung keine Tradition hat. Im Vereinigten Königreich existiert die moderne Lehrlingsausbildung seit 1995, also zwei Jahre länger als die vier hier genannten deutschen IKT-Ausbildungen (E-Skills, 2000). Mit Tradition lassen sich die höheren Investitionen deutscher Arbeitgeber in IKT-Ausbildungen also nicht erklären.

⁽³⁾ APO, *Arbeitsprozessorientierung*. Die Weiterbildungsgrade sind in der deutschen Qualifikationsmatrix festgelegt und können nur während eines Beschäftigungsverhältnisses erworben werden. In den meisten Fällen ist eine abgeschlossene Lehre die Mindestvoraussetzung (Borch und Weissmann, 2002).

Man kann nicht behaupten, dass britische Unternehmen deshalb kein Interesse an der modernen Lehrlingsausbildung zeigten, weil sie keinen Bedarf an mittleren Qualifikationsniveaus in IKT-Berufen hätten. Im Vereinigten Königreich haben im Durchschnitt nur etwa zwei Drittel der im IKT-Bereich Beschäftigten einen Hochschulabschluss, das restliche Drittel besitzt fast ausnahmslos einen Abschluss, der mindestens dem A-Level entspricht (ISCED 3) (CEPIS, 2002). Viele der im Vereinigten Königreich befragten Unternehmen, besonders jene, die in der Anwenderindustrie angesiedelt sind, haben Jugendliche mit einem A-Level-Abschluss eingestellt und einen Großteil ihrer eigenen Ressourcen für deren Ausbildung zu IKT-Fachkräften verwendet. Es kann daher nicht behauptet werden, dass seitens britischer Unternehmen kein Bedarf an Personal mit mittlerem Qualifikationsniveau (ohne Hochschulabschluss) besteht oder sie nicht daran interessiert sind, solche Ausbildungen anzubieten.

Zwei Faktoren könnten zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Einstellung deutscher und britischer Unternehmen hinsichtlich der Förderung mittlerer Qualifikationen beitragen. Erstens stand den britischen Unternehmen ein größeres Angebot an Hochschulabsolventen zur Verfügung, außerdem waren sie flexibler im Hinblick auf die Beschäftigung von Arbeitskräften ohne IKT-Hochschulabschluss. Zweitens hat die größere Zahl der externen Dienstleister und die großzügige Vergabe von Arbeitsgenehmigungen für ausländische Arbeitnehmer dazu beigetragen, den Problemen des Fachkräftemangels entgegenzuwirken.

In Bezug auf das Thema „Lehrlingsausbildung“ besteht bei britischen Unternehmen zweifellos ein Informationsdefizit. Kaum eines der befragten Unternehmen kannte die Möglichkeiten des Programms „moderne Lehrlingsausbildung“, und daher war es auch nicht möglich, gemeinsam die Gründe für das mangelnde Interesse zu erörtern. Deutsche Manager hingegen waren mit den zukünftigen neuen IKT-Ausbildungen vertraut und hatten die Einstellung von Lehrlingen bereits in Erwägung gezogen. Durch Kampagnen der deutschen Regierung und der Handelskammern waren sie, die Öffentlichkeit und die Schulabgänger, auf das Thema aufmerksam gemacht worden.

Der wohl größte Unterschied zwischen beiden Ländern liegt jedoch in der Zahl der Jugendlichen, die für eine solche Lehrlingsausbildung infrage kommen. Wenn, wie in Deutschland, ungefähr zwei Drittel aller Jugendlichen potenzielle Kandidaten für eine Lehrlingsausbildung sind (davon treten schließlich ca. 20 % ein Hochschul- oder Fachhochschulstudium an), ist natürlich die Zahl derer, die eine anspruchsvolle Ausbildung im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie absolvieren können, relativ hoch. Im Hinblick auf die Förderung des mittleren Qualifikationswegs erweist sich daher die Tatsache, dass in Deutschland die Zahl der Studienanfänger relativ gering ist, als Vorteil. Wenn hingegen, wie im Vereinigten Königreich, ca. 50 % aller A-Level-Absolventen innerhalb jeder Alterskohorte einen Hochschulabschluss anstreben, reduziert sich die Zahl derer, die den Anforderungen einer betrieblichen IKT-Ausbildung gewachsen

sind, beträchtlich. Die Zahl verringert sich noch mehr, wenn Unternehmen Jugendliche mit einem A-Level-Abschluss einstellen und sie nach ihren eigenen Kriterien ausbilden.

Während das Verhalten deutscher Unternehmen angesichts des Fachkräftemangels rational erscheint, ist die Einstellung britischer Firmen weniger nachvollziehbar. Eine Kombination mehrerer Faktoren muss zur Erklärung herangezogen werden. Erstens, der Mangel an Information. Die Unternehmen wissen möglicherweise zu wenig über die moderne Lehrlingsausbildung und können daher eventuelle Vorteile nicht schätzen. Zweitens weisen anekdotische Belege von zwei britischen Unternehmen, die IKT-Lehrlinge eingestellt haben, darauf hin, dass die Bestimmungen zur Regelung der Bewertung und Zertifizierung moderner Lehrlingsausbildung im Vereinigten Königreich für die Unternehmen aufwändig und kostenintensiv sind. Drittens gibt es laut Angaben ausbildungswilliger Unternehmen derzeit noch zu wenig Jugendliche mit entsprechendem Bildungsstand.

Vergleich der Unternehmensstrategien zur Gewinnung von Fachkräften

In beiden Ländern mussten sich die Unternehmen ähnlichen Herausforderungen stellen und schnell und flexibel in einem von rasantem technologischen Wandel und somit durch harten Wettbewerb geprägten Umfeld reagieren. Sowohl britische als auch deutsche Unternehmen waren sich dabei der entscheidenden Bedeutung von qualifiziertem Personal für ihre Gewinnmargen bewusst (Licht et al., 2002).

Britische Unternehmen handhabten ihre Einstellungskriterien für Fachkräfte äußerst flexibel. Neu eingestellte Arbeitnehmer waren hauptsächlich Hochschulabsolventen. Jedoch stellten akademische Qualifikationen kaum mehr ein Kriterium dar, sobald der Bewerber über ausreichend Berufserfahrung verfügte. Als entscheidendes Einstellungskriterium wurden daher die „drei letzten Beschäftigungen“ genannt. Absolventen aus vielen akademischen Disziplinen, also nicht nur aus der Informatik oder aus verwandten Studiengängen, konnten als Berufseinsteiger eingestellt werden. Dadurch verfügten die Unternehmen natürlich über eine größere Auswahl an Bewerbern: Bewerbern, die sich selbst Kenntnisse angeeignet oder die Fachrichtung gewechselt hatten oder nach vorübergehender selbstständiger Tätigkeit eine unbefristete Festanstellung suchten. Das Fehlen klarer Einstellungskriterien führte jedoch auch dazu, dass der Bewerberkreis nicht eingegrenzt wurde und qualifizierte Bewerber nicht herausgefiltert werden konnten. Britische Unternehmen schalteten daher Arbeitsvermittlungsagenturen ein (was hohe Kosten zur Folge hatte).

Britische Unternehmen erhielten für qualifizierte IKT-Fachkräfte problemlos Arbeitsgenehmigungen und konnten auf viele Bewerbungen von Fachkräften aus dem Ausland zurückgreifen. Einige britische Unternehmen stellten Fachkräfte aus dem Ausland ein oder lagerten Tätigkeiten in andere

Länder aus, aber im Allgemeinen fehlte es britischen Unternehmen an innovativen Strategien bei der Einstellungspolitik für Bewerber ohne Hochschulabschluss. Nur wenige nutzten die im Rahmen der „Initiative moderne Lehrlingsausbildung“ gewährten öffentlichen Fördermittel für die IKT-Ausbildung. Viele kamen stattdessen weiterhin selbst für die Ausbildung von Berufseinsteigern ohne Hochschulabschluss auf. Eine flexible Einstellungspolitik für Hochschulabsolventen hat natürlich relativ hohe Einarbeitungskosten zur Folge. Britische Unternehmen bildeten neu eingestellte Hochschulabsolventen länger und gründlicher aus als deutsche Unternehmen, zahlten jedoch geringere Gehälter.

Deutsche Unternehmen waren bei ihren Einstellungsstrategien weniger flexibel. Oft zweifelten sie an der Kompetenz von Bewerbern, die ihre Kenntnisse in IKT-Umschulungskursen der Arbeitsämter erworben hatten, auch wenn diese Bewerber bereits über einen Hochschulabschluss verfügten. Wie im Vereinigten Königreich strebten die Unternehmen eine Mischung aus Absolventen und Nicht-Absolventen an. Ihre Suche beschränkte sich allerdings fast ausschließlich auf IKT-Absolventen oder Absolventen eng verwandter Studiengänge. Dadurch wurde die Bewerberauswahl für potenzielle Neueinstellungen eingeschränkt. Deutsche Unternehmen verbrachten mehr Zeit mit der Suche nach Fachkräften und schalteten selten Arbeitsvermittlungsagenturen ein. Für deutsche Unternehmen war es schwieriger, Arbeitskräfte aus dem Ausland ohne Deutschkenntnisse zu überzeugen, Arbeitsgenehmigungen zu beantragen, und mangelnde Deutschkenntnisse erschwerten die Teamarbeit.

Es ist der starke Eindruck entstanden, dass deutsche Unternehmen von Hochschul- sowie Fachhochschulabsolventen erwarteten, dass sie sich in kurzer Zeit schnell und effektiv einarbeiteten. Das außerbetriebliche Weiterbildungsangebot für Berufseinsteiger in deutschen Unternehmen war zweifellos geringer als das britischer Unternehmen. Die Weiterbildung erfolgte in den meisten Fällen praxisorientiert durch Projektarbeit und kurze Seminare. In deutschen Unternehmen wurde nur selten, wie im Vereinigten Königreich üblich, in Traineeprogramme für Absolventen investiert, um künftige Topmanager anzuwerben und auszubilden. Stattdessen stellten sie Hochschulabsolventen ein, die, wie bereits erwähnt, fünf oder sieben Jahre studiert und ihr Studium ungefähr mit 28 Jahren abgeschlossen hatten.

Deutsche Unternehmen machten jedoch im Gegensatz zu britischen Unternehmen von einigen zusätzlichen Flexibilitätsstrategien Gebrauch. Sie zahlten Berufseinsteigern mit Hochschulabschluss höhere Gehälter als britische Unternehmen und waren sich vielleicht gerade deshalb über die Notwendigkeit im Klaren, Kosten in diesem Bereich zu senken. Sie stellten eine erhebliche Zahl an Praktikanten (Hochschulabsolventen) ein, die drei Monate oder länger blieben und unseren Informationen zufolge wertvolle Leistungen für das Unternehmen erbrachten. Viele deutsche Unternehmen hatten Auszubildende für die neuen IKT-Lehrlingsausbildungen eingestellt. Diese Berufseinsteiger ohne Hochschulabschluss erhalten selbst nach Abschluss ihrer Ausbildung nur zwei Drittel des Gehalts

eines Hochschulabsolventen und benötigen nach ihrer Übernahme keine zusätzliche Weiterbildung. Während ihrer Ausbildung (die normalerweise zweieinhalb bis drei Jahre dauert) erhielten Auszubildende eine Vergütung, die ungefähr ein Drittel des nach Abschluss ihrer Ausbildung gezahlten Gehalts beträgt. Man hoffte, dass Auszubildende aufgrund ihrer Erfahrung und aufgrund zusätzlicher Weiterbildung auf derzeit von Akademikern besetzten Stellen eingesetzt werden könnten.

Britische Unternehmen erwarteten gewöhnlich von ihren Beschäftigten, über ihre beruflichen Grenzen hinaus die Fähigkeiten zu erwerben, die das Unternehmen für seine Tätigkeit braucht. Der Erfolg dieses Ansatzes und die Höhe der Weiterbildungskosten sind nicht bekannt. Aber nur wenige britische Unternehmen beklagten sich über einen Mangel an Flexibilität seitens der Beschäftigten. Für jene, die in Erwägung ziehen, sich selbstständig zu machen, könnten die vielfältigen während ihrer Festanstellung erworbenen Fähigkeiten von persönlichem Nutzen sein. Einige deutsche Unternehmen führten an, dass Beschäftigte Schwierigkeiten hatten, sich dieser flexiblen Arbeitsweise anzupassen. Deutsche Unternehmen erweckten aber nicht den Eindruck, dass dadurch nötige Umstrukturierungen behindert würden.

Der Einsatz von externen Dienstleistern in britischen und deutschen Unternehmen

Sowohl die im Vereinigten Königreich als auch die in Deutschland besuchten Unternehmen setzen in großem Maße freie Mitarbeiter ein. Diese externen Dienstleister wählen fast ausschließlich diesen Status, nachdem sie eine Zeit lang in einer IKT-Abteilung als Festangestellte gearbeitet haben. Sie hatten also einen Großteil ihrer Fähigkeiten während ihrer Festanstellung erworben, und zwar teils durch Berufserfahrung und teils durch unternehmensfinanzierte Weiterbildungen. Diese Fähigkeiten, die leicht übertragbar sind, machen sie sich dann als Selbstständige zunutze. Man könnte annehmen, dass die Unternehmen damit umsonst in sie investiert haben. Dennoch ist es, in England zumindest, für Beschäftigte nicht ungewöhnlich, in den Status eines externen Dienstleiters zu wechseln und dabei weiterhin für das gleiche Unternehmen zu arbeiten.

Es erwies sich als überraschend, in welchem Ausmaß freie Mitarbeiter in Deutschland eingesetzt werden. Es war zunächst angenommen worden, dass die bekannte größere Inflexibilität des deutschen Arbeitsrechts es Unternehmen erschweren würde, freie Mitarbeiter zu beschäftigen und für den Einzelnen auch einen geringeren Anreiz zu einer solchen Art der Beschäftigung darstellen würde. Der Anteil der freien Mitarbeiter, die in den besuchten Unternehmen beschäftigt waren, betrug im Verhältnis zum gesamten IKT-Personal in beiden Ländern tatsächlich 14 %.

Praktikanten und „Sandwich“-Studenten

Ungefähr die Hälfte aller befragten deutschen Unternehmen beschäftigten Praktikanten, d. h. Studenten (Universität/Fachhochschule), die als Teil ihres Studiums mehrere Monate im Unternehmen arbeiteten. In den meisten

Fällen schrieben die Studenten auch eine Abschlussarbeit, die einen Teil der gesamten Prüfungsleistungen ausmachte. Die Unternehmen gaben ihnen ein praxisorientiertes Projekt, über das sie schreiben und das sie vorlegen konnten, um diese Vorgabe der Studienordnung zu erfüllen. Praktikanten machen einen überraschend hohen Anteil aller IKT-Beschäftigten in den Unternehmen aus: 7 % im Finanzsektor, 3 % im Einzelhandel, 10 % im Motorenbau und 5 % in Software-Unternehmen. Die deutschen Unternehmen waren im Allgemeinen von dem Beitrag begeistert, den die Praktikanten für das Unternehmen leisteten. Ihnen wurden Projekte anvertraut, oder sie waren an Projekten beteiligt, die für das Unternehmen von Nutzen waren. Ihre Gehälter waren beträchtlich niedriger (oft erhielten sie gar kein Geld) als die der Absolventen, und ihre Eignung für eine spätere Festanstellung konnte während des Praktikums beurteilt werden. Es ist klar, dass sowohl Studenten (Universität/Fachhochschule) als auch Unternehmen, die sie beschäftigen, von einer Abschlussarbeit über ein Projekt als Teil ihrer Prüfungsleistungen profitieren.

Diese Praktikanten sind im Vereinigten Königreich höchstens mit so genannten „Sandwich“-Studenten vergleichbar, die einen Teil ihres Studiums in Unternehmen absolvieren müssen. Nur eines der befragten britischen Unternehmen beschäftigte einen Studenten im Rahmen eines so genannten „Sandwich“-Studiengangs. Weitere fünf Unternehmen boten Sommerpraktika an, für die sich alle Studenten bewerben konnten. In den besuchten britischen Unternehmen stieß diese Praxis jedoch nicht auf besonders große Begeisterung. Die Unternehmen beklagten sich darüber, dass die IKT-Abteilungen Probleme hätten, passende Projekte für die Studenten zu finden, und sich folglich gegen eine Beschäftigung von Praktikanten sträubten.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Es herrscht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass die unterschiedliche Beschaffenheit nationaler Institutionen bedeutenden Einfluss auf die Volkswirtschaft hat, da sie das Verhalten von Unternehmen und Individuen beeinflusst. Ein wichtiger Unterschied zwischen Ländern ist das nationale Berufsbildungssystem, das die Produktivität und die Produktqualität beeinflusst (Steedman und Wagner, 1989; Prais, 1995).

Diese Studie untersucht, wie britische und deutsche Unternehmen IKT-Fachkräfte werben und an sich binden und stellt wichtige Unterschiede hinsichtlich externer Beschränkungen zwischen den beiden Ländern dar, die auf das Bildungssystem und auf das Angebot an hoch qualifizierten IKT-Absolventen und Absolventen verwandter Fachrichtungen zurückzuführen sind. Diese und andere, im Folgenden erörterte Faktoren wirkten sich unterschiedlich auf Unternehmen in beiden Ländern aus und führten zu erheblichen Unterschieden in deren Einstellungs- und Ausbildungs politik.

Mitte der 1990er Jahre und Anfang der 2000er Jahre war im Vereinigten Königreich ein wachsendes Angebot an Hochschulabsolventen zu

verzeichnen (Mason, 1999). Die Zahl der Absolventen von IKT-Studiengängen stieg sogar noch rascher an. Ermöglicht wurde diese Entwicklung durch die Reaktion der Universitäten (die zusätzliche Studienplätze einrichteten) und der Studenten (die Kurse wählten, die gerade gefragt waren) auf den Bedarf der Branche. Zudem übernahm der Staat einen Teil der Kosten für diese Erweiterung des Bildungsangebots. Niedrige Studienabbrecherquoten und kurze (dreijährige) Studiengänge haben bewirkt, dass die Studienzeiten für die Ausbildung von Fachkräften an britischen Universitäten verhältnismäßig kurz sind.

In Deutschland dagegen stieg bis vor kurzem die Zahl der Studienanfänger an Universitäten und Fachhochschulen kaum an. Dennoch konnten Universitäten und Fachhochschulen nicht allen Bewerbern für das Fach Informatik einen Studienplatz anbieten. Die langen Studienzeiten (zwischen fünf und sieben Jahren) und hohe Studienabbrecherquoten hatten zur Folge, dass, besonders in den Jahren 1999/2000, als IKT-Fachkräfte dringend benötigt wurden, nur wenige ihr Studium erfolgreich abschlossen. Auch wenn sich die Zahl der Studenten inzwischen beträchtlich erhöht hat, werden die ersten frühestens 2006/2007 ihr Studium beenden.

Auch die unterschiedlichen Traditionen der beruflichen Identität prägen das Einstellungsverhalten der Unternehmen in den beiden Ländern. Im Vereinigten Königreich ist die berufliche Identität außer in den angesehenen Berufen (Recht, Medizin usw.) und den älteren Handwerksberufen eher schwach ausgeprägt. Arbeitnehmer, die im Dienstleistungssektor tätig sind, führen gewöhnlich eine Vielzahl von Aufgaben aus und werden in neuen Arbeitsbereichen eingesetzt. Neue Beschäftigte werden auf der Grundlage relevanter Erfahrungen eingestellt und Mitarbeiter, die direkt im Anschluss an das Studium eingestellt werden, verfügen häufig über Qualifikationen, die für ihre zukünftige Arbeitstätigkeit nicht relevant sind. Die Unternehmen bilden letztere intensiv aus und setzen sie in „Berufseinsteiger-Positionen“ innerhalb größerer Teams ein, in denen sie sich wichtige Kenntnisse aneignen und Erfahrung sammeln können.

Die meisten der in Deutschland besuchten Unternehmen richteten sich nach dem Berufskompetenzmodell: Jeder Beschäftigte muss über ein bestimmtes Profil verfügen, das sich mit den beruflichen Anforderungen der Stelle deckt und innerhalb des Unternehmens Anwendung findet. Während dieses Modell ein umfassenderes und tieferes Fachwissen zur Folge hat, führt es zweifellos zu Problemen, wenn flexible Reaktionen auf rasante technologische Veränderungen gefragt sind. Außerdem birgt dieses Modell Schwierigkeiten bei der Integration neuer Mitarbeiter aus dem Ausland oder neuer Beschäftigter, die nicht über die anerkannte berufliche Vorbildung, sondern z. B. nur über in einem Umschulungskurs erworbene Kenntnisse verfügen.

Diese Faktoren – die mangelnde Flexibilität der Hochschulen und des Berufskompetenzmodells – waren unserer Ansicht nach die Hauptursachen für die Probleme, die deutsche Unternehmen bei der Suche nach qualifizierten Fachkräften in den späten 1990er Jahren zu spüren bekamen.

Eben diese Schwierigkeiten haben aber die deutschen Unternehmen womöglich veranlasst zusammenzuarbeiten, die Universitäten zu umgehen und mit betrieblichen Ausbildungsgängen und praxisorientierten Weiterbildungsstrukturen ein Qualifikationssystem zu schaffen, das flexibler ist und die Perspektive bietet, eine große Zahl an hoch qualifizierten IKT-Beschäftigten auszubilden. Diese nehmen hauptsächlich an praxisorientierten Weiterbildungen teil und bilden einen Pool einsatzbereiter Beschäftigter, die weniger Kosten verursachen als Hochschulabsolventen. Während Absolventen auch in Zukunft gebraucht und eingestellt werden, ermöglicht die unternehmensbasierte Ausbildung die Besetzung vieler der mittleren Stellen, für die bislang kaum geeignete Bewerber zu finden waren.

Britische Unternehmen haben von einem relativ großen Angebot an Absolventen und einer flexiblen Unternehmensstrategie profitiert. Einzelne Unternehmen investierten hohe Summen in die Ausbildung neuer Beschäftigter und die Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiter, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Da die Unternehmen mit Hilfe dieser Strategien die Probleme lösen konnten, ergriffen sie jedoch verglichen mit deutschen Unternehmen nur wenige gemeinsame Initiativen, um einen drohenden Fachkräftemangel abzuwenden.

Öffentliche Einrichtungen, die hoch qualifizierte Fachkräfte ausbilden, sind für alle Unternehmen mit einem Bedarf an spezialisierten IKT-Fachkräften in beiden Ländern von großer Bedeutung. Wenn es, wie in Deutschland, aus sprachlichen und kulturellen Gründen schwieriger ist, Fachkräfte aus dem Ausland zu holen oder Arbeit auszulagern, beeinträchtigt die Regulierung des Fachkräfteangebots durch die Bildungseinrichtungen die Fähigkeit der Unternehmen, auf neue Geschäftsmöglichkeiten zu reagieren. Im Vereinigten Königreich profitieren Unternehmen von der Universalität der englischen Sprache und von starken kulturellen Verbindungen nach Asien und zum indischen Subkontinent. Es ist dort einfacher, Fachkräfte zu importieren und Arbeit auszulagern. Das Verhalten von Unternehmen im Vereinigten Königreich wurde allerdings von einem reichen Angebot an Akademikern ohne besondere Spezialisierung geprägt. Dies machte erhebliche Investitionen von Seiten der Unternehmen in die Ausbildung neu eingestellter Absolventen erforderlich. Doch dieses reiche Angebot an Absolventen und flexible Einstellungsverfahren führten dazu, dass das Potenzial der Lehrlingsausbildung im Vereinigten Königreich im Vergleich zu Deutschland unterschätzt wurde. Dennoch ist erkennbar, dass der Mangel an spezialisierten IKT-Fachkräften britische Unternehmen in geringerem Maße betraf als auf deutsche. ■

Bibliografie

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. *Jenseits von Beruf und Beruflichkeit?: Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 1998, Bd. 31, Nr 3, S. 461-472.
- Borch, H.; Weissmann, H. ICT-Weiterbildung mit System. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2002, Nr. 3, S. 7-12.
- CEPIS. *Information technology practitioner skills in Europe: study of the labour market position, in particular for Germany, Ireland, and the United Kingdom*. Frankfurt: Council of European Professional Informatics Societies, 2002. Verfügbar im Internet: http://www.cepis.org/download/cepis_report.pdf [Stand vom 08.12.2005].
- Dostal, W. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. *Chancen am Ende des Booms*. (IAB Kurzbericht, August 2002, Nr. 19). Verfügbar im Internet: <http://doku.iab.de/kurzber/2002/kb1902.pdf> [Stand vom 08.12.2005].
- Dubiella, K. Company concepts of training for IT occupations: the example of Hewlett Packard. In: Laur-Ernst, U.; King, J. (Hrsg.). *In search of world class standards in vocational education and training*. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2000.
- Ehrke, M. ICT-Ausbildungsberufe: Paradigmenwechsel im dualen System. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1997, Nr. 1, S. 3-8.
- E-skills UK. *Skills framework for the information age*. SFIA Foundation Website, 2000. Verfügbar im Internet: <http://www.sfia.org.uk> [Stand vom 08.12.2005].
- Heublein, U. et al. *Studienabbruchstudie 2002*. Hannover: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002. (BMBF, Kurzinformation HIS, A5). Verfügbar im Internet: http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2002.pdf [Stand vom 08.12.2005].
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln. *IT-Ausbildung, Hochschulen als Bremser*. (IWD, 2000, Nr. 30)
- Licht, G. et al. *IKT-Fachkräftemangel und Qualifikationsbedarf*. Baden-Baden: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, 2002. (ZEW Wirtschaftsanalysen, Nr. 61). Verfügbar im Internet: http://www.iid.de/_media/EndberichtZEW21.pdf [Stand vom 08.12.2005].
- Mason, G. *The labour market for engineering, science and ICT graduates: are there mismatches between supply and demand?* London: Department for Education and Skills, 1999. (DfEE Research Report, Nr. 112).
- Prais, S.J. *Productivity, education and training: an international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. (NIESR Occasional Papers, XLVIII).
- Schelten, A.; Zedler, R. Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2001, Nr. 4, S. 46-49.

Schmidt, U. Neue Ausbildungsabschlußprüfungen: praxisnahe, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1998, Nr. 3, S. 17-23.

Steedman, H.; Wagner, K. Productivity, machinery and skills: clothing manufacture in Britain and Germany. *National Institute Economic Review*, 1989, Nr. 128, S. 40-57.

Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion

Mike Rigby

Stellvertretender Direktor des Centre for International Business der London South Bank University

Enric Sanchis

Lehrbeauftragter (Profesor Titular) am Lehrstuhl für Soziologie und Sozialanthropologie der Universität von Valencia

Schlagwörter
Skill; social construction;
effective; nominal;
tacit competences

ZUSAMMENFASSUNG

Wie der Artikel darlegt, ist die Feststellung und Entwicklung beruflicher Qualifikationen ein sozialer und zugleich technischer Prozess, geprägt von den bestehenden Kräfteverhältnissen und Strukturen einer Gesellschaft. Zunächst wird die soziale Konstruktion der Qualifikationen anhand einiger Beispiele erläutert. Anschließend macht der Artikel deutlich, dass die einzelstaatlichen und europäischen politischen Ansätze zur Definition von Qualifikationen die Ungerechtigkeiten, die sich als Folge des gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses ergeben, weitgehend aussparen. Im letzten Teil des Beitrags werden dann beispielhafte Initiativen vorgestellt, durch die sich die Situation möglicherweise zum Besseren wenden lässt.

Einleitung

Angesichts der immens hohen Dauerarbeitslosigkeit und angesichts der Umwälzungen im Produktionsbereich rückten ab Mitte der 1970er Jahre das Konzept der Qualifikation und der Qualifikationserwerb immer stärker in den Mittelpunkt der Diskussionen um beschäftigungspolitische Ansätze, die den Anforderungen einer Wirtschaft im Wandel gerecht werden. Viel zu häufig wird in diesen Diskussionen das Qualifikationskonzept als Selbstverständlichkeit aufgefasst und dessen Komplexität außer Acht gelassen. Um aber zu einer klareren Vorstellung vom Wesen der Qualifikationen zu gelangen, ist es zunächst einmal notwendig, Qualifikation als ein soziales Konstrukt zu begreifen und als solches kritisch zu untersuchen – dies ist die zentrale These des vorliegenden Artikels. Wie Wood (1981) ausführt, fasst „ein Soziologe insofern jede Qualifikation als Resultat einer gesell-

schaftlichen Konstruktion auf, als sie ja nicht Ergebnis irgendeiner aus dem Nichts heraus entstandenen Technologie ist“. Im ersten Teil des Artikels wird anhand verschiedener Beispiele dargestellt, wie Qualifikationen gesellschaftlich konstruiert werden. Im zweiten Teil soll dann erörtert werden, welche Implikationen sich aus der sozialen Konstruktion der Qualifikationen für die aktuelle Politikgestaltung ergeben. Im letzten Teil des Beitrags schließlich wird auf Initiativen hingewiesen, die helfen können, bestimmte negative Auswirkungen zu vermeiden, die mit dem Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion verbunden sind.

Die gesellschaftliche Konstruktion der Qualifikationen

Bei den Diskussionen um das Qualifikationskonzept standen vor allem die technisch-fachliche bzw. berufliche Dimension, die arbeitsbezogenen Fertigkeiten und die mit den Arbeitsverfahren zusammenhängenden Kenntnisse im Mittelpunkt, die durch Ausbildung und Erfahrung vermittelt und perfektioniert werden. Dabei dürfen die Bewertung, die Ermittlung und die Entwicklung von Qualifikationen nicht als primär objektive Prozesse gesehen werden, sondern sind weitgehend als Ergebnis eines Prozesses der sozialen Konstruktion zu betrachten. In diesem Abschnitt soll anhand verschiedener Beispiele veranschaulicht werden, in welcher Weise sich soziale Prozesse auf die Bestimmung der Qualifikationen auswirken können.

Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen

Die Akteure, die an diesem Prozess der sozialen Konstruktion unmittelbar und am umfassendsten beteiligt sind, sind Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Dabei definieren die Arbeitnehmer als Anbieter der eigenen Arbeit ihre Qualifikationen sicherlich anders als die Arbeitgeber als Abnehmer dieses Arbeitsangebots. Die Arbeitnehmer fassen ihre Qualifikationen als Kombination aus den Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen auf, die sie sowohl vor dem Eintritt ins Erwerbsleben als auch im Rahmen ihrer Berufstätigkeit erworben haben. Nach ihrer Definition umfassen die eigenen Qualifikationen also Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie im Rahmen ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit einsetzen, in vorangegangenen beruflichen Tätigkeiten eingesetzt oder sogar bislang noch nie mobilisiert haben, dies aber wenn nötig könnten. Legt man den Qualifikationsbegriff dieses Konzepts zugrunde, so kann man vielleicht am besten von „effektiven Qualifikationen“ sprechen, verstanden als beim Einzelnen tatsächlich vorhandene Qualifikationen. Das Qualifikationskonzept der Arbeitgeber hingegen ist wesentlich enger gefasst. Es fußt auf den durch gründliche Analyse ermittelten Anforderungen einer bestimmten beruflichen Tätigkeit. Begrifflich lässt sich diese enger gefasste Definition am besten mit der Bezeichnung „nominelle Qualifikationen“ fassen. Diese Qualifikationen sind also

auf die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt, die für eine ganz bestimmte Tätigkeit unabdingbar sind. Die nominellen Qualifikationen sind in der Regel auch die einzigen Qualifikationen, die die Arbeitgeber anzuerkennen (und zu honorieren) bereit sind.

Natürlich müssen die Arbeitgeber das Qualifikationsangebot am Arbeitsmarkt berücksichtigen und sicherlich lässt sich ihr eng gefasster Qualifikationsbegriff bei der Einstellung von Mitarbeitern zumeist nicht ohne Abstriche durchhalten. Dennoch besteht häufig ein Unterschied zwischen den Qualifikationen, die nach Auffassung des Arbeitgebers für die Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit erforderlich sind, und den Auffassungen der Arbeitnehmer. Diese Unterschiede können zu unterqualifizierten Beschäftigungsverhältnissen beitragen, häufiger führen sie aber zu der Art von Überqualifizierung, die man in Spanien findet: Dort ist ein Drittel der 25- bis 29-jährigen Arbeitnehmer – zumeist Hochschulabsolventen – für die berufliche Tätigkeit, die sie ausüben, überqualifiziert (Iribar, 2004). Und wegen der Auswirkungen auf das Einkommen des Arbeitnehmers sind diese Unterschiede nicht selten Anlass für Auseinandersetzungen und Verhandlungen.

Wie sich der Unterschied zwischen effektiven und nominellen Qualifikationen in einer gegebenen Situation konkret darstellt, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Den stärksten Einfluss haben aber sicherlich die bestehenden Machtverhältnisse. Gewerkschaften und berufsständische Organisationen werden bestrebt sein, einen Qualifikationsbegriff durchzusetzen, der näher am Konzept effektiver Qualifikationen liegt. In Zeiten des Arbeitskräftemangels wird der Unterschied weniger ausgeprägt sein, weil die Arbeitnehmerseite mehr Einfluss und damit Macht hat, das Konzept der „effektiven Qualifikationen“ durchzusetzen. Wenn es um berufliche Tätigkeiten geht, für die vor allem implizite Qualifikationen eine Rolle spielen, sind die Arbeitnehmer tendenziell weniger gut aufgestellt. Arbeitgeber werden implizite Qualifikationen nur dann anerkennen, wenn der Arbeitnehmer den Arbeitgeber dazu bringen kann, diese Qualifikationen durch Koppelung mit einem formalen Kriterium fassbar zu machen, beispielsweise dadurch, dass den in einer bestimmten beruflichen Stellung verbrachten Dienstjahren ein bestimmter Wert zugerechnet wird. Unserer Auffassung nach lässt sich ganz allgemein konstatieren, dass der Unterschied zwischen effektiven und nominellen Qualifikationen um so geringer ist, je demokratischer ein Unternehmen verfasst ist.

Die Situation der Frauen

Welche Auswirkungen die soziale Konstruktion der Qualifikationen hat, wird deutlich, wenn man sich die Beschäftigungssituation der Frauen genauer ansieht.

In der Regel werden berufliche Tätigkeiten von Männern ganz systematisch als höher qualifiziert und besser bezahlt beschrieben als die beruflichen Tätigkeiten von Frauen. Grund dafür ist eine Unterbewertung der von Frauen ausgeübten Tätigkeiten, häufig als Resultat der sozial be-

gründeten Definition der Qualifikationen. Arbeitgeber bzw. bestimmte Gruppen vorrangig männlicher Beschäftigter setzen ihre ökonomische Macht auf den internen Märkten gezielt dazu ein, dafür zu sorgen, dass das Qualifikationsniveau der Männer immer höher bleibt als das weiblicher Beschäftigter; die Arbeitgeber tun dies, um die Belegschaften zu spalten, und die männlichen Beschäftigtengruppen wollen so ihre privilegierte Stellung zementieren. Gomez Bueno (2000) hat den Tarifvertrag untersucht, der für die Textilindustrie in Spanien abgeschlossen wurde, einen Sektor, in dem vorrangig Frauen beschäftigt sind. Ausschlaggebende Kriterien für die Einstufung der Tätigkeiten im Textilsektor waren der Grad an Eigenständigkeit, die Weisungsbefugnis, die Verantwortung, das erforderliche Engagement, die Komplexität und die Ausbildung. Nach Auffassung von Bueno sind diese Kriterien so allgemein gehalten und uneindeutig, dass sie große Spielräume für Ermessensentscheidungen bieten, so dass beispielsweise der Beruf der Näherin (den größtenteils Frauen ausüben) als unqualifizierte Tätigkeit eingestuft werden konnte, der (zumeist von Männern ausgeübte) Beruf des Zuschneiders hingegen als qualifizierte Tätigkeit.

Die Tätigkeiten der Frauen werden unterbewertet, weil Frauen häufig in Berufen tätig sind, bei denen vorrangig implizite Qualifikationen mobilisiert werden, beispielsweise soziale Fähigkeiten bei Pflege- und Betreuungsaufgaben oder Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen des Familienlebens erworben wurden (z. B. Nähen). Qualifikationen dieser Art werden weit seltener systematisch ermittelt und formal erfasst als andere.

Ein Beispiel sind hauswirtschaftliche Tätigkeiten, ausgeübt zumeist von Frauen, die zu schlechten Bedingungen und Konditionen beschäftigt sind. Lässt sich dies wirklich mit den mangelnden fachlichen Qualifikationen dieser Frauen begründen? Nach Auffassung von Anderson (2000) kann hauswirtschaftliche Arbeit nicht allein durch Aufzählung der verschiedenen Aufgaben beschrieben werden. Es handelt sich um eine qualifizierte Tätigkeit, sowohl angesichts der Vielfalt der Arbeitsaufgaben als auch mit Blick auf die Organisation und Koordinierung dieser häufig untrennbar miteinander verwobenen und parallel laufenden Aufgaben. Anderson stellt fest, dass „Männer, wenn sie Arbeiten im Haushalt übernehmen, wie Kinder bei einzelnen Aufgaben helfen. Den Prozess als Ganzes hingegen leiten die Frauen“. Die qualifizierte Fähigkeit der Frauen, die Arbeit im Haushalt zu erledigen und zu „managen“, verbessert weder ihren Status noch ihre Beschäftigungsbedingungen in der Branche: Weil die Gesellschaft der Arbeit dieser Frauen nur geringen Wert beimisst, werden ihre fachlichen Qualifikationen einfach nicht anerkannt.

Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich

Auch Berufe im Dienstleistungsbereich werden tendenziell unterbewertet. Die Tätigkeit als Bote, Pizzalieferant, Kellner oder Wachmann erfordert auf den ersten Blick kaum besondere Qualifikationen. Eine objektive Bestimmung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der betreffenden

Personen zeigt jedoch, dass diese über umfassendere Qualifikationen verfügen als allgemein angenommen: Der geringe Status der betreffenden Tätigkeiten liegt vor allem in der Tatsache begründet, dass diesen Qualifikationen kaum gesellschaftliche Anerkennung zuteil wird. Bei Dienstleistungsjobs mit geringem Status stehen in der Regel die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen im Vordergrund. Qualifikationen dieser Art sind eher impliziter Natur, durch Erfahrung erworben und nicht als Bestandteil formaler Qualifikationen objektiviert. Sie unterscheiden sich gemeinhin stark von den herkömmlichen Benchmark-Qualifikationen, wie sie beispielsweise für die verarbeitende Industrie kennzeichnend sind. Wie Thompson, Warhurst und Callaghan (2000) darlegen, ist die qualifizierte Fachkraft nach herkömmlichen Vorstellungen eine Person, die Zugang zu einem expliziten Korpus an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hat, sich diese durch Lernen aneignet und sich so qualifiziert, die betreffenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Praxis anzuwenden. Für interaktive Dienstleistungstätigkeiten hingegen sind Qualifikationen wichtig, die in der Person des betreffenden Beschäftigten selbst verankert sind, beispielsweise gute sprachliche und kommunikative Fähigkeiten. Bei solchen Tätigkeiten, bei denen die „emotionale Arbeit“ (Hochschild, 1989) im Vordergrund steht, werden also häufig „unsichtbare“ Qualifikationen abgefragt. Der dominierende nominelle Qualifikationsbegriff der Arbeitgeber ist dem geringen Status dieser Tätigkeiten am Arbeitsmarkt zuträglich und dient den Arbeitgebern zur Rechtfertigung schlechter Beschäftigungsbedingungen (Korczynski, 2002). Auch der große Anteil an weiblichen und jungen Beschäftigten im Dienstleistungssektor befördert sicherlich die Abwertung der Dienstleistungstätigkeiten. Denn sowohl die Frauen als auch Jugendliche bzw. junge Erwachsene haben im Rahmen der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen nur sehr begrenzt Einfluss. Dies macht sie mit Blick auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess der Konstruktion von Qualifikationen zu benachteiligten Gruppen. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob der junge Mann mit dem Motorroller, der die Pizza ausliefert, tatsächlich weniger qualifiziert ist als ein Hafenarbeiter.

Beschäftigte in Kleinbetrieben

Eine weitere Beschäftigtengruppe, deren Qualifikationen tendenziell unterbewertet werden, sind die Mitarbeiter von Kleinbetrieben. Wenn sich Beschäftigte von Kleinbetrieben qualifizieren, dann geschieht dies informell, durch Lernen am Arbeitsplatz. Da die Gewerkschaften kaum präsent sind und die individuellen Beziehungen großes Gewicht haben, begünstigen die Machtverhältnisse in kleinen Unternehmen vor allem den Arbeitgeber. Als Indiz für diese Machtverteilung kann die Tatsache gelten, dass formale Ausbildungsmaßnahmen – wenn überhaupt – zumeist für das Management angeboten werden (AJEMAD, 2001). Nominelle Qualifikationen, d. h. die zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, haben größeres Gewicht als ein Qualifika-

tionskonzept, dass auf irgendwelche „effektiven“ Qualifikationen der Beschäftigten abhebt. Als Folge davon stößt man immer wieder auf Überqualifizierung in unterschiedlichster Form, beispielsweise auf Hochschulabsolventen, die für Tätigkeiten eingestellt wurden, für die kein Universitätsabschluss nötig ist. In der Regel bestimmen die speziellen Erfordernisse der betrieblichen Organisation, welche impliziten Qualifikationen sich der Einzelne in einem Kleinbetrieb aneignet. Erworben werden damit zumeist firmenspezifische Qualifikationen, die sich oft nur schwer auf andere Beschäftigungszusammenhänge übertragen lassen.

Bis hierher ging es darum, zu verdeutlichen, dass Qualifikationen in einem Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion entstehen können und sich die Qualifikationsproblematik nicht allein auf technische bzw. fachliche Aspekte reduzieren lässt. Es wurde gezeigt, dass Qualifikationen als soziales Konstrukt nicht nur Ergebnis der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen im engeren Sinn sind, sondern – wie besonders an der Stellung der Frauen im Beschäftigungssystem deutlich wird – des einschlägig relevanten ökonomischen und politischen Beziehungsgeflechts einer Gesellschaft.

Implikationen für die Politik

Die soziale Konstruktion der Qualifikationen hat auch Implikationen für die staatliche Politik in Fragen der Definition und Entwicklung von Qualifikationen. In diesem Abschnitt soll zunächst das Kompetenzkonzept erörtert werden. Anschließend wollen wir uns aktuellen Ansätze auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene widmen.

Seit den 1980er Jahren hat das Kompetenzkonzept das Konzept der Qualifikationen zunehmend verdrängt, insbesondere in der Literatur zu Fragen des Personalmanagements. Welche Implikationen ergeben sich aus dieser Dominanz des Kompetenzkonzepts für die Bedeutung einer sozialen Konstruktion der Qualifikationen? Bei den Kompetenzen stehen klar und transparent formulierte (Lern-)Ziele im Vordergrund und die Beurteilung von Kompetenzen erfolgt losgelöst von bestimmten Institutionen oder Ausbildungsprogrammen (Wolf, 1994). Es besteht also ein deutlicher Unterschied zwischen dem Kompetenzkonzept und dem in Zeiten des Fordismus üblichen Qualifikationskonzept mit seiner Betonung der formalen Qualifikationen, die sich auf unterschiedliche Beschäftigtengruppen anwenden ließen und genau angaben, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich waren, um eine ganz bestimmte Funktion wahrzunehmen.

Dass das traditionelle Qualifikationskonzept die Arbeitgeber, die seit nunmehr zwanzig Jahren in einem von Globalisierung geprägten Umfeld tätig sind, vor Schwierigkeiten stellt, ist nachvollziehbar. Durch die Entwicklung hin zu mehr Flexibilität und Polyvalenz haben zahlreiche traditionelle „Qualifikationsregister“ an Relevanz eingebüßt. Außerdem waren Qualifikationsmodelle traditioneller Prägung im Dienstleistungssektor, der immer

weiter expandiert, nie wirklich verankert. Allerdings ist die Entwicklung des Kompetenzkonzepts nicht allein Ausdruck des veränderten wirtschaftlichen Umfelds, in dem die Arbeitgeber tätig sind. Sie spiegelt auch Veränderungen in den sozialen Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern wider. Die Abkehr von kollektivistisch geprägten Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen und die immer zentralere Bedeutung individueller Beziehungen im Betrieb haben die Entwicklung eines Konzepts begünstigt, das dem nominellen Qualifikationsbegriff der Arbeitgeber weit näher steht als dem effektiven Qualifikationsbegriff der Arbeitnehmer und das die Verbundenheit des Arbeitnehmers mit dem „Projekt“ des Arbeitgebers als selbstverständlich voraussetzt.

Von der Tendenz her räumt das Konzept dem Erwerb impliziter Qualifikationen am Arbeitsplatz Vorrang ein, und zwar auf Kosten der expliziten Qualifikationen. Dies entwertet die Qualifikationen, die der einzelne Beschäftigte mit in den Betrieb bringt, so dass sich ein geschlossenes System herausbildet, das die etablierte Hierarchie der Qualifikationen perpetuiert. Dies alles beschneidet den Spielraum für Verhandlungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Arbeitgeber, die eine polyvalente Qualifizierung fördern, können darum herum kommen, die neuen Qualifikationen, die ihre Beschäftigten erworben haben, mit barer Münze zu honorieren, indem sie diese Qualifikationen einfach als „Kompetenzen“ deklarieren. Ein von Arbeitgeberseite beförderter Konservatismus und ein für das Konzept typisches sehr eingeschränktes Hintergrundwissen führen in der Regel dazu, dass ein Bündel von Kompetenzen erworben wird, die nicht viel mehr darstellen als eine Beschreibung „der Art und Weise, wie die Arbeit im Normalfall zu erledigen ist“, und die den Arbeitnehmer folglich kaum für zukünftige Entwicklungen, eine Beförderung und die Herausforderungen des Wandels wappnen können. Die Tatsache, dass die Kompetenzen im Rahmen informeller Zusammenhänge quasi unbemerkt erworben werden, erschwert die Erfassung und Zertifizierung und damit die Übertragbarkeit dieser Kompetenzen, was wiederum deren Mehrwert für den einzelnen Beschäftigten beschneidet.

Kompetenzen sind somit ebenso Resultat sozialer Konstruktionsprozesse wie die traditionelleren Qualifikationsmodelle. Bedeutsam ist das Kompetenzkonzept deshalb, weil es eine Machtverschiebung im Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnis widerspiegelt. In einer von zunehmender Deregulierung und verschärftem Wettbewerb geprägten Situation und angesichts eines – auch durch die Expansion der Hochschulbildung – immer unspezifischeren Arbeitskräfteangebots haben sich die Arbeitgeber die Schwäche der Arbeitnehmerorganisationen zunutze gemacht und versucht, eine Qualifikationsbegriff durchzusetzen, der ihrem Konzept der nominellen Qualifikationen ähnlicher ist als der Qualifikationsbegriff zu Zeiten des Fordismus. Es ist in diesem Zusammenhang kein Zufall, dass die Entwicklung von Kompetenzen in den westlichen Ländern am weitesten vorangekommen ist, in denen die Deregulierung am weitesten fortgeschritten ist und der gewerkschaftliche Einfluss der Arbeitnehmer am stärksten zurückgedrängt wurde.

Diejenigen, die für nationale politische Initiativen zur Bewältigung der Probleme plädieren, die verbunden mit dem laufenden Prozess der sozialen Konstruktion auftreten, sehen sich mit einer Reihe von Schwierigkeiten konfrontiert. Um etablierte Strukturen aufbrechen zu können, müssen derartige Initiativen interventionistischen Charakter haben und werden deshalb sicherlich als gegenläufig zu dem vorherrschenden Trend zu mehr Flexibilität, Dezentralisierung und Deregulierung wahrgenommen, der den zeitgenössischen Diskurs in weiten Teilen prägt. Politische Institutionen dürfen nicht als rein technische Akteure auftreten, die die Rahmenbedingungen und die Leitlinien für neue Methodenapparate und Systeme vorgeben, sondern sind aufgefordert, sich aktiv für einen partizipativen „Bottom-up“-Prozess zur Bestimmung der Qualifikationen einzusetzen. Bjørnåvold (1997, S. 84) stellt in diesem Zusammenhang Folgendes fest: „Der Staat muss sich um den Ausgleich der divergierenden Interessen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern, Lehrern und Ausbildern, Berufsverbänden, Bürgern usw. bemühen. Als legitim erachtete und weithin akzeptierte Verfahren ... lassen sich nur auf der Grundlage einer solch breiten Partizipation entwickeln.“

Die derzeit vorherrschenden, auf nationaler Ebene verankerten und nur ganz bestimmte Interessengruppen einbeziehenden institutionellen Formen der Qualifikationsbestimmung sind sicherlich kaum geeignet, eine solche Partizipation anzustoßen bzw. voranzubringen. Ein deutliches Beispiel dafür war die Entwicklung der Nationalen Berufsqualifikationen (*National Vocational Qualifications*, NVQ) im Vereinigten Königreich. Stellvertretend für die Arbeitgeber waren an der Entwicklung der NVQ zumeist auf nationaler Ebene verankerte Branchenverbände beteiligt. Es überrascht kaum, dass sich die Arbeitgeber gestäubt haben, die Ergebnisse der auf nationaler Ebene geführten Gespräche umzusetzen, denn diese wurden in ihren Augen den eigenen Anforderungen nicht gerecht. Wie Wolf (1994) unterstreicht, ist es nicht unproblematisch, davon auszugehen, dass auf nationaler Ebene ein allgemein anerkannter Kompetenzbegriff entwickelt werden kann, weil ein echter Konsens auf dieser Ebene nicht zu erzielen ist. Ein wesentliches Merkmal dafür, dass es sich bei den Kompetenzen um eine Manifestation des von den Arbeitgebern konzipierten nominellen Qualifikationsbegriffs in einem uneinheitlichen und rasanten Veränderungen unterworfenen wirtschaftlichen Umfeld handelt, ist die Tatsache, dass sich Kompetenzen häufig nur in einem ganz spezifischen Beschäftigungskontext als sinnvoll erweisen. Dies hat zur Folge, dass die Arbeitgeber kaum bereit sind, sich irgendeiner gemeinsamen Definition anzuschließen. Aus diesen Gründen laufen nationale Systeme zur Bestimmung von Kompetenzen wie beispielsweise das NVQ-System immer Gefahr, dass sich die Arbeitgeber massenhaft abwenden und das System boykottieren; ganz besonders gilt dies für die Inhaber kleinerer Unternehmen. Matlay (2002) stellte beispielsweise fest, dass im Vereinigten Königreich die NVQ primär bei größeren Unternehmen Anklang finden. Von den Betrieben mit 50 bis 250 Beschäftigten nutzen nicht mehr als 10 %, von den Betrieben mit elf bis 49 Mitarbeitern nur 3 % und von den Betrieben mit einem bis zehn

Beschäftigten nicht einmal 1 % die Nationalen Berufsqualifikationen. Häufig werden die NVQ ignoriert, weil das Augenmerk der Arbeitgeber allein der verifizierbaren Fähigkeit der Beschäftigten gilt, den aktuellen bzw. den voraussichtlichen künftigen betrieblich-organisatorischen Anforderungen gerecht zu werden (Skinner, Pownall und Cross, 2003). Die mangelhafte Konsensbildung bei der Entwicklung der NVQ war auch darauf zurückzuführen, dass Arbeitnehmervertreter nur sehr eingeschränkt einbezogen wurden; die von Gewerkschaften entsendeten Vertreter waren in den Entscheidungsgremien klar in der Minderheit.

Es wäre jedoch falsch, die Probleme bei der Entwicklung der NVQ allein dem nur schwach entwickelten sozialen Dialog anzulasten und sie damit als Besonderheit der Beziehungen zwischen den britischen Tarifpartnern zu qualifizieren. Auch Länder, in denen die Sozialpartnerschaft mehr Gewicht hatte und hat, werden sich vor Schwierigkeiten gestellt sehen, wenn es darum geht, bei der Festlegung von Qualifikationen die sehr vielgestaltigen unterschiedlichen Interessen möglichst umfassend zu berücksichtigen. Für die Gewerkschaften ist es schwierig, die Interessen bestimmter, bereits weiter oben erörterter Beschäftigtengruppen (Beschäftigte in interaktiven Dienstleistungsberufen, Beschäftigte in Kleinbetrieben und Frauen) zu vertreten, weil diese Gruppen, die schon heute die Mehrheit der Beschäftigten in der Europäischen Union stellen, vorrangig in Sektoren tätig sind, in denen die Beschäftigten kaum oder überhaupt nicht gewerkschaftlich organisiert sind und der soziale Dialog mehr oder weniger ruht. Auch die Arbeitgeberverbände sehen sich in diesen Sektoren vor Repräsentationsprobleme gestellt.

Welche Implikationen birgt die Erklärung von Kopenhagen über eine verstärkte Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung aller Voraussicht nach für die genannten Beschäftigtengruppen? Die Umsetzung bestimmter Punkte der Erklärung im Hinblick auf bessere Transparenz, Information und Beratung sowie die Entwicklung gemeinsamer Bezugsebenen, Bezugssysteme und Maßnahmen böten sicherlich Gelegenheiten für eine Überprüfung der Qualifikationssysteme, welche zu den oben erörterten Ungerechtigkeiten geführt haben. Die zur Umsetzung der Erklärung angewandte Methode wird sich in diesem Zusammenhang aber höchstwahrscheinlich als kontraproduktiv erweisen. Wenn man sich bei der Entwicklung eines einheitlichen Qualifikationsrahmens auf die Erfahrungen der Länder stützt, die bereits einen nationalen Bezugsrahmen vorweisen können, und bestehende Interessengruppen beteiligt, so führt dies aller Voraussicht nach zu einem konservativen Resultat, weil über diese Erfahrungen auch die Konsequenzen der sozialen Konstruktion von Qualifikationen transportiert werden, in denen die Interessen der beteiligten Akteure zum Ausdruck kommen. Gute Gelegenheiten böte auch die Qualitätssicherung. Vorstellbar wären Maßnahmen und Zielvorgaben zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit beruflicher Bildung, die auch die Anerkennung von Qualifikationen fördern könnten, beispielsweise eine Pflicht zur Einführung von Verfahren zur Überprüfung der Qualifikationen bestimmter Beschäftigtengruppen. Allerdings

begünstigt auch die zu starke Betonung einer „Bottom-up“-Kooperation sicherlich vor allem die bestehenden Interessengruppen.

Dieser Teil des Artikels hat verdeutlicht, auf welche Schwierigkeiten man stößt, wenn es gilt, die Ungerechtigkeiten abzubauen, zu denen die soziale Konstruktion von Qualifikationen durch öffentliche Initiativen führt, die primär Arbeitgeberinteressen bedienen, wie dies bei den Kompetenzen der Fall ist, oder die sich im Wesentlichen auf bereits bestehende Qualifikationsstrukturen und Interessengeflechte stützen, wie dies ganz offensichtlich bei den aktuellen europäischen Initiativen der Fall ist.

Relevante Initiativen

Initiativen, die eine ausgewogenere Beteiligung am Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion von Qualifikationen wirksam fördern sollen, müssen dazu die aufgezeigten Unzulänglichkeiten überwinden. Zwar erfordern Systeme zur Bestimmung von Qualifikationen unbestritten einen nationalen Bezugsrahmen, der die Übertragbarkeit und Akkreditierung erleichtert, gleichzeitig sind aber auch Mechanismen notwendig, die eine Einbeziehung der Arbeitgeber und Beschäftigten auf lokaler Ebene fördern und so beschaffen sind, dass sie das gesamte Spektrum von Beschäftigungssituationen und -formen erfassen können. Angesichts der derzeitigen Machtverhältnisse in Sachen Qualifikationsdefinition sollten diese Mechanismen so angelegt sein, dass sie dem von Arbeitnehmerseite vertretenen effektiven Qualifikationsbegriff mehr Geltung verschaffen. Es gibt verschiedene Initiativen, die beispielhaft aufzeigen, wie derartige Mechanismen aussehen können, die auf einer Kombination von kollektiven und individuellen Ansätzen fußen.

Der 2002 verabschiedete „Aktionsrahmen für die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung“ der Sozialpartner ist sicherlich vor allem darauf ausgerichtet, die Qualifikationsdefizite branchenübergreifender (horizontaler) Beschäftigtengruppen zu bekämpfen, beispielsweise der Beschäftigten in Kleinbetrieben, in denen es eine generelle sozialpartnerschaftliche Zusammenarbeit gibt. Beispiele für eine solche Ausrichtung bieten die europäischen Projekte unter Federführung der „Europäischen Union des Handwerks und der Klein- und Mittelbetriebe“ (UEAPME). Zu nennen ist hier beispielsweise das PROTEIN-Projekt, das neue Kompetenzen aufzeigen soll, die in der informellen Ausbildung in KMU und Handwerk entstehen, und neue Kriterien und Verfahren zur Ermittlung und Validierung solcher Kompetenzen erbringen soll. Im Vereinigten Königreich haben sich die Sozialpartner erfolgreich dafür eingesetzt, dass Mittel bereitgestellt werden, um mehr Kleinbetrieben die Teilnahme an dem Programm *Investors in People* zu ermöglichen und eine Zertifizierung nach der entsprechenden Qualitätsnorm zu erreichen. Geht es hingegen um branchenspezifische (vertikale) Beschäftigtengruppen, beispielsweise um Beschäftigte in Dienstleistungsberufen mit direktem Kundenkontakt, wo die sektoralen Sozialpartner nur wenig Einfluss haben, dann sind die zentralen Organi-

sationen aufgefordert, sich der Interessen dieser Gruppen anzunehmen.

Einen neueren sozialpartnerschaftlichen Ansatz stellt die Funktion des gewerkschaftlichen Lernbeauftragten (*Union Learning Representative*, ULR) dar, die im Vereinigten Königreich seit 2003 gesetzlich geregelt ist. Der auf betrieblicher Ebene tätige Lernbeauftragte ist Gewerkschafter und vertritt die Interessen der Beschäftigten in Qualifizierungsfragen. Er berät die Beschäftigten über Qualifizierungsmöglichkeiten und organisiert einschlägige Ausbildungsangebote. Sein Aufgabenfeld ist klar eingegrenzt. Der Lernbeauftragte hat, was die Konsultation und Information anbelangt, deutlich weniger Rechte als beispielsweise der Gesundheitsschutz- oder Sicherheitsbeauftragte. In der Praxis regeln die gesetzlichen Bestimmungen fast ausschließlich die Funktion des Lernbeauftragten als Berater der Gewerkschaftsmitglieder und sparen die Frage von Konsultationen und Verhandlungen mit den Arbeitgebern weitgehend aus. Außerdem sieht das Gesetz die Funktion des Lernbeauftragten nur für Betriebe mit gewerkschaftlich organisierten Beschäftigten vor (ein Kriterium, das für Gesundheitsschutz- bzw. Sicherheitsbeauftragte nicht gilt). Gelänge es jedoch, diese Probleme zu bewältigen, dann könnten die Lernbeauftragten eine nützliche Funktion als Repräsentanten der Beschäftigten in Qualifikationsfragen übernehmen. Allerdings ist davon auszugehen, dass in Kleinstbetrieben selbst bei umfassender gesetzlicher Förderung kaum damit zu rechnen ist, dass Lernbeauftragte eingesetzt werden. Die Initiative muss also noch einen Schritt weiter gehen und die Funktion eines regionalen Lernbeauftragten vorsehen, der für die Kleinbetriebe in einem bestimmten geografischen Raum zuständig ist. Vorbild kann hier der bereits etablierte regionale Sicherheitsbeauftragte sein (Walters, 2001).

Einen weiteren sozialpartnerschaftlichen Ansatz stellen die so genannten Gruppenweiterbildungspläne für Beschäftigte kleiner und mittlerer Unternehmen dar, die in Spanien im Rahmen der seit 1993 existierenden dreiseitigen Abkommen zur Weiterbildung vorgesehen sind. In der Regel ist ein Gruppenweiterbildungsplan auf die Beschäftigten von Kleinbetrieben eines bestimmten Wirtschaftszweiges in einer bestimmten Region zugeschnitten und umfasst unterschiedliche Kurs- bzw. Lehrgangsangebote. Bezuschusst und verwaltet wird ein solcher Gruppenplan von einer zuständigen Gewerkschaft oder einem zuständigen Arbeitgeberverband. Im Zeitraum 1999/2000 beispielsweise haben Gewerkschaften 26 % der Gruppenpläne im Bereich Maschinenbau (mit durchschnittlich 1344 Lernenden pro Plan) sowie 47 % der Gruppenpläne im Bereich Gastgewerbe (mit durchschnittlich 532 Lernenden pro Plan) gefördert (Rigby, 2002). Die von den Gewerkschaften bezuschussten Ausbildungsmaßnahmen fanden größtenteils außerhalb der Arbeitszeit statt und unterlagen damit nicht der Kontrolle durch die Arbeitgeber. Die so vermittelte Ausbildung war in der Regel weit weniger spezifischen Zuschnitts als die Ausbildungsangebote der Arbeitgeber, die zumeist als Ausbildung am Arbeitsplatz bereitgestellt werden. Damit boten die gewerkschaftlich geförderten Ausbildungsangebote vielen Beschäftigten die Möglichkeit, das eigene Qualifikationsprofil

unabhängig von den Arbeitgebern auszubauen, weitere explizite Qualifikationen zu erwerben und die eigene Mobilität zu verbessern – und trugen so zu einer Verschiebung des Kräfteverhältnisses zwischen Beschäftigten und Arbeitgebern bei. Die Ausbildungsinhalte der Gruppenpläne wurden anhand einer Befragung von Beschäftigten und Arbeitgebern des betreffenden Sektors festgelegt.

Die mit der Entwicklung des Kompetenzansatzes im Bereich der Qualifikationen verbundene Betonung des informellen Lernens durch Berufserfahrung wirft unausweichlich die Frage auf, wie informellem Lernen umfassendere Anerkennung zuteil werden kann. Ein Beschäftigter, der implizite Qualifikationen erworben hat, an deren expliziter Anerkennung sein Arbeitgeber nicht unbedingt interessiert ist, muss ein Recht darauf haben, dass diese Qualifikationen gestützt auf eine einschlägige Infrastruktur in eine anerkannte und übertragbare Form gebracht werden. Die jüngst in Frankreich zwischen den Sozialpartnern getroffene Vereinbarung (EIRO, 2003) bietet ein Beispiel dafür, wie solche individuellen Rechte in der Praxis tendenziell aussehen könnten. Das im September 2003 unterzeichnete Vereinbarung konsolidiert eine Reihe von Rechten, die der Einzelne zwar zumeist schon zuvor hatte, die er nun aber problemloser geltend machen bzw. in Anspruch nehmen kann. Neben einem individuellen Recht auf Ausbildung sieht die Vereinbarung einen Ausbildungspass vor, der dem Beschäftigten auf Anfrage ausgestellt wird. Dieser ist für den Pass, in dem die in Aus- und Weiterbildung bzw. durch Berufserfahrung erworbenen Kenntnisse und beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verzeichnet sind, selbst verantwortlich. In der Vereinbarung wurde außerdem geregelt, dass Beschäftigte, die auf eine 20-jährige Berufserfahrung zurückblicken, Anspruch auf eine Überprüfung ihrer Qualifikationen haben und im Hinblick auf die Anerkennung ihrer berufsbedingten Erfahrungen bevorzugt behandelt werden. Damit Rechte dieser Art effektiv wahrgenommen und verwaltet werden können, sind Informationsstellen auf lokaler Ebene von Nöten, in denen sich die Beschäftigten zum Prozedere der Qualifikationsüberprüfung beraten lassen können. Dabei erscheint es naheliegend, diese Stellen beruflichen Bildungseinrichtungen anzugliedern, weil bei diesen per se bereits ein gewisses einschlägiges Know-how vorausgesetzt werden kann.

Weitere individuelle Rechte, die den Einfluss der Beschäftigten bei der Qualifikationsbestimmung stärken können, ergeben sich aus der Gleichstellungsgesetzgebung. Im Lauf der letzten 30 Jahre hat sich auf europäischer Ebene ein umfassendes Korpus an gesetzlichen Bestimmungen herausgebildet. Anfänglich ging es darum, die Geschlechterdiskriminierung beim Verdienst, bei den Arbeitsbedingungen und bei der sozialen Sicherung zu bekämpfen, später wurden die Bestimmungen dann erweitert, um auch eine Diskriminierung aus verschiedenen anderen Gründen zu bekämpfen. Die einschlägige Gesetzgebung regelt auch Fragen des Zugangs zur Ausbildung. Die Frage der Qualifikationen behandelt die Gleichstellungsgesetzgebung im Rahmen der Regelungen, die gleiches Entgelt für

gleichwertige Arbeit sicherstellen sollen. Denn wenn eine Person gleiches Entgelt wegen vermeintlicher Gleichwertigkeit der Arbeit beantragt, werden die Tätigkeit des Antragstellers und die Tätigkeit der benannten Referenzperson unter Gesichtspunkten wie dem erforderlichen Engagement, den erforderlichen Qualifikationen und den Entscheidungsbefugnissen miteinander verglichen. Allerdings zeigen sich zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union zum Teil noch gravierende Unterschiede bezüglich effektiver Mechanismen zur Umsetzung der Gleichstellungsgesetzgebung. Die Entwicklung einer effektiveren Gesetzgebung zur Gleichbehandlung bei der Anerkennung von Qualifikationen hätte insbesondere Implikationen für die weiblichen Beschäftigten, brächte aber auch anderen Beschäftigtengruppen Vorteile, die auf dem Arbeitsmarkt vergleichsweise geringen Einfluss haben, beispielsweise älteren Arbeitnehmern und jungen Beschäftigten. Denkbar wären beispielsweise Regelungen, die den Arbeitgebern bezüglich der Bewertung von Kompetenzen bestimmte Verpflichtungen auferlegen. Strebler, Thompson und Heron (1997) schlagen mehrere einschlägige Optionen vor, die zwar speziell mit Blick auf die Gleichbehandlung der Geschlechter entwickelt wurden, sich aber sicherlich im Hinblick auf eine breitere Anwendung umformulieren lassen. Dies umfasst die Verpflichtung der Arbeitgeber, sicherzustellen, dass Kompetenzbezeichnungen ohne Ansehen der einzelnen Beschäftigtengruppe immer gleich angewendet werden, zu prüfen, ob neben der Kompetenzbewertung durch Gruppen- und Abteilungsleiter nicht auch Selbstbewertungs- und Peer-Review-Verfahren eingeführt werden könnten, und die Gruppen- bzw. Abteilungsleiter so zu schulen, dass sie Kompetenzbezeichnungen korrekt interpretieren können und ein Auge für potenzielle Fehlinterpretationen entwickeln.

Schlussbemerkung

Der vorliegende Artikel hat versucht aufzuzeigen, dass Qualifikationen in einem gesellschaftlichen Prozess definiert werden, einem Prozess, der auch zu Ungerechtigkeiten geführt hat, die Ausdruck bestehender Machtverhältnisse sind. Die Entwicklung eines umfassenden Ansatzes im Bereich der beruflichen Bildung, wie ihn die Kopenhagener Erklärung widerspiegelt, eröffnet die Möglichkeit, sich dieser Probleme anzunehmen. Zur Bewältigung der Probleme müssen beispielsweise Strukturen und Verfahren geschaffen werden, durch die sich auch diejenigen Beschäftigtengruppen im Prozess der Bestimmung, Entwicklung und Vermittlung von Qualifikationen Gehör verschaffen können, die bislang zumeist keine Stimme hatten: Beschäftigte in Kleinbetrieben, Beschäftigte im Dienstleistungssektor und weibliche Beschäftigte. Den herkömmlichen Institutionen und Einrichtungen auf sektoraler und nationaler Ebene ist dies nicht gelungen. Erforderlich ist ein Ansatz, der auf mehreren Ebenen greift und das Unternehmen und die einzelnen Beschäftigten gleichermaßen einbezieht, zugleich aber auch die Notwendigkeit einer Intervention auf nationaler Ebene berücksichtigt,

damit auch die Sektoren und Beschäftigtengruppen erreicht werden können, für die der gesellschaftliche Prozess der Qualifikationsbestimmung noch immer ungerechte Resultate produziert.

Die aktuellen Entwicklungen bei der Umsetzung der Kopenhagener Erklärung orientieren sich in weiten Teilen an bestehenden nationalen Strukturen und zementieren so tendenziell den Status quo. Wie in diesem Artikel unterstrichen wurde, sind von einem solchen Ansatz umfassendere Fortschritte kaum zu erwarten. Es geht uns keinesfalls darum, die Notwendigkeit eines nationalen Kompetenz- und Qualifikationsrahmens in Frage zu stellen, wir wollen nur darauf hinweisen, dass eine derartige nationale Rahmenstruktur auch die Fragen berücksichtigen sollte, die sich verbunden mit der sozialen Konstruktion der Qualifikationen stellen, und einschlägig relevante Initiativen ganz allgemein umfassender einbeziehen sollte. ■

Bibliografie

- AJEMAD. *Estudio de evaluación, rentabilidad y calidad de la formación continua*. Madrid: Asociación Jóvenes Empresarios de la Comunidad de Madrid, 2001.
- Anderson, B. *Doing the dirty work? The global politics of domestic labour*. London: Zed books, 2000.
- Bjørnåvold, J. Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 1997, Nr. 12, S. 82-90. Verfügbar im Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-de.pdf> [Stand vom 16.12.2005].
- EIRO. *Agreement signed on continuous training*. Brüssel: European Industrial Relations Observatory, 2003.
- Gomez Bueno, C. Del etiquetado de las ocupaciones según nivel de cualificación. In: *Sociología del Trabajo*, 2000, Nr. 39, S. 33-61.
- Hochschild, A.R. *The second shift: working parents and the revolution at home*. New York: Viking, 1989.
- Iribar, Amaya. Más títulos de los necesarios. In: *El País*, 5. September 2004.
- Korczynski, M. *Human resource management in service work*. London: Palgrave, 2002.
- Matlay, H. *Contemporary training initiatives in Britain: a small business perspective*. Warwick: Warwick University, 2002. (SKOPE Research Paper, Nr. 24). Verfügbar im Internet: <http://www.skope.ox.ac.uk/Working-Papers/SKOPEWP24.pdf> [Stand vom 16.12.2005].
- Rigby, M. Spanish trade unions and the provision of continuous training: partnership at a distance. In: *Employee Relations*, 2002, Bd. 24, Nr. 5, S. 500-515.
- Skinner, J.; Pownall, I.; Cross, P. Is HRD practised in micro-SMEs? In: *Human Resource Development International*, 2003, Bd. 6, Nr. 4, S. 475-489.

- Strebler, M.; Thompson, M.; Heron, P. *Skills, competencies and gender: issues for pay and training*. Brighton: Institute of Employment Studies, 1997. (IES Report, 333).
- Thompson, P.; Warhurst, C.; Callaghan, G. Human capital or capitalizing on humanity? Knowledge, skills and competencies in interactive service work. In: Prichard, C. et al. (Hrsg.). *Managing knowledge*. London: Palgrave, 2000, S. 122-140.
- Walters, D. *Health and safety in small enterprises*. Brüssel: Peter Lang, 2001.
- Wolf, A. „Kompetenzmessung“: Erfahrungen im Vereinigten Königreich. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 1994, Nr. 1, S. 33-39. Verfügbar im Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1-94-de.pdf> [Stand vom 16.12.2005].
- Wood, S. *The degradation of work: skill, de-skilling, and the Braverman debate*. London: Harper Collins, 1981.

Durch Erfahrung erworbenes berufsbezogenes Wissen und seine formale Anerkennung

Auf dem Weg zur Konvergenz der Sozialpolitiken in Europa

Javier Baigorri López

Direktor des Instituto Navarro de Cualificaciones
Abteilung Bildung, Regierung von Navarra

Patxi Martínez Cía

Leiter des Bereichs Qualifikationen
Instituto Navarro de Cualificaciones

Esther Monterrubio Ariznabarreta

Leiterin des Bereichs Berufsbildung
Instituto Navarro de Cualificaciones

ZUSAMMENFASSUNG

Die Prozesse der Bewertung und formellen Anerkennung von Wissen, das durch nicht formales Lernen oder durch Arbeitserfahrung erworben wurde, müssen analysiert und interpretiert werden, um jederzeit gültige Lösungen zu finden. Die Kopenhagener Erklärung aus dem Jahr 2002 und die jüngsten diesbezüglichen Fortschritte der Europäischen Union müssen von den Mitgliedstaaten in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden.

Mit den hier geschilderten Erfahrungen und Ansichten möchten wir den Leser zur Beschäftigung mit diesem überaus wichtigen Thema anregen und einen Beitrag zur Vorstellung von Modellen für die allgemeine Anwendung der Validierung leisten. Der Artikel gliedert sich in zwei Teile: Im ersten wird eine Reihe von allgemeinen, mit den Prozessen zusammenhängenden Schlüsselfaktoren beleuchtet, und im zweiten werden kurz die Erfahrungen zusammengefasst, die in der Region Navarra (*) zur Vorbereitung der Entwicklung diesbezüglicher politischer Strategien in Spanien gemacht wurden.

Schlagwörter:

Accreditation of prior learning;
assessment of competences;
qualification; validation
of non formal learning;
Navarre; Spain

(*) Siehe www.pnte.cfnavarra.es/cualificaciones

Einführung

Die Sitzung des Europäischen Rats im März 2000 in Lissabon markierte einen Meilenstein in Bezug auf die Förderung von politischen Strategien, die die wissensbasierte Gesellschaft als Instrument der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Europäischen Union herbeiführen sollen. Eines der Schlüsselemente für die Umsetzung dieser Strategien ist die Entwicklung eines Systems qualitativ hochwertiger allgemeiner und beruflicher Bildung, aus dem in den Mitgliedstaaten eine kompetente und flexible Erwerbsbevölkerung hervorgehen soll, die in der Lage ist, sich den wandelnden Anforderungen der Produktivsektoren anzupassen. Späterhin maß der Europäische Rat in seiner EntschlieÙung zum lebenslangen Lernen⁽¹⁾ u. a. der Anerkennung und Validierung von durch formales, nicht formales und informelles Lernen erworbenen Qualifikationen zwischen den verschiedenen Ländern und Sektoren vorrangige Bedeutung bei und forderte dringend dazu auf, Hindernisse zwischen diesen Lernformen abzubauen. Die für die allgemeine und berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister griffen diese Vorschläge auf und bekundeten in der Erklärung von Kopenhagen⁽²⁾ ihre Bereitschaft, den Verfahren zur Anerkennung der Kompetenzen und Qualifikationen durch eine verstärkte Zusammenarbeit im Bereich Berufsbildung Vorrang einzuräumen.

In diesem Zusammenhang wurden zahlreiche Diskussionen geführt, Kongresse veranstaltet und Beiträge veröffentlicht, die sich mit den Verfahren der Zertifizierung nicht formalen Lernens befassen. Zum großen Teil fanden diese Aktivitäten in Europa statt, wobei das Cedefop in vielen Fällen den Anstoß gegeben und die Organisation übernommen hat⁽³⁾. Zurzeit befin

(1) EntschlieÙung 2002/C 163/01, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 9. 7. 2002

(2) Erklärung von Kopenhagen, Erklärung der für allgemeine und berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister und der Europäischen Kommission über verstärkte Zusammenarbeit im Bereich Berufsbildung in Europa nach ihrer Sitzung vom 29. und 30. November 2002 in Kopenhagen

(3) Folgende Beiträge sind besonders hervorzuheben:

- *Agora V, Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen*, Cedefop-Reihe Panorama, Nr. 46, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002
- Bjørnåvold, Jens, *Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen*, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002 (Reference-Reihe Cedefop, 3013 DE)
- Cedefop, *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers*, *TTnet Dossier Nr. 5*, 2002
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens, *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States*, *European Journal of Education*, Band 39, Nr. 1, S. 70-89
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Referat B-1, JBJ D, *Common european principles for validation of non-formal and informal learning*, Abschließender Vorschlag der Arbeitsgruppe H (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) des Ziele-Prozesses, 2004
- Descy, P.; Tessaring, M., *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*, Luxemburg, EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 3040)
- Leney, Tom, *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET. Executive summary 4-11-04*, Abrufbar im Internet unter folgender Adresse: http://www.vetconference-maastricht2004.nl/pdf/bgstudy_ExecSummary.pdf

den sich allerdings viele Staaten, unter anderem Spanien, in der kritischen Phase der Ausarbeitung der Verfahren zur allgemeinen Anwendung der Validierung in Bezug auf ihre technischen und sozialen Aspekte. Es bietet sich daher an, einige Koordinaten in Erinnerung zu rufen, die den Rahmen für die dynamischen Prozesse der Einführung und der allgemeinen Anwendung von Verfahren der Anerkennung von insbesondere im Berufsleben erworbenen Kompetenzen abstecken.

Wie bei der Forschung und Entwicklung im Bereich der Technik müssen Theorie und Praxis, vor allem in der Phase der Entwicklung und „Vermarktung“, eng miteinander verzahnt sein, damit gewährleistet ist, dass bei der Einführung institutioneller, technischer und sozialer Modelle für die Anerkennung von Kompetenzen die Mittel dem angestrebten Zweck angemessen sind und umgekehrt die verfolgten Ziele realistisch sind.

Bewertung und Zertifizierung von durch Erfahrung erworbenem Wissen

Einige Länder fördern bereits seit mehreren Jahrzehnten Verfahren zur Bewertung und Validierung von Kompetenzen, und viele andere Länder sind zurzeit dabei, sie in ihre Sozial-, Beschäftigungs- und Berufsbildungspolitik einzubeziehen. Für die Anerkennung der Bedeutung einer formellen Würdigung von berufsbezogenem Wissen, das durch Berufserfahrung oder nicht formales Lernen erworben wurde, gibt es verschiedene Gründe⁽⁴⁾, die sich in drei Kategorien einordnen lassen: in soziopolitische, arbeitsbezogene und strategische Gründe.

Von den *soziopolitischen Gründen* sind die folgenden drei besonders hervorzuheben:

- (a) An erster Stelle stehen, wie bereits erwähnt, die *soziale Gerechtigkeit und die Gerechtigkeit in Bezug auf die Beschäftigung*. Fester rechtlicher Bezugspunkt eines Rechtsstaats ist die Amtlichkeit. Im Bereich der beruflichen Fortbildung findet die Amtlichkeit häufig Ausdruck in der Forderung nach einer objektiven und dokumentierten Validierung von Leistungen und Kompetenzen. Die jüngeren Generationen verfügen zumeist über derartige Nachweise. Viele Personen aber, die nicht die Möglichkeit hatten, sich die berufsbezogenen Kenntnisse im Rahmen formaler Lernsysteme anzueignen, und die dieses Wissen durch Berufserfahrung erworben haben, befinden sich in Bezug auf die Risiken der beruflichen Mobilität im Nachteil.
- (b) Die Entwicklung zu einer wissensbasierten Gesellschaft bringt wegen des sich ständig dynamisch verändernden Wissens die Notwendigkeit mit sich, Systeme für die Validierung von Kenntnissen einzuführen, die

⁽⁴⁾ Daniel Hernández analysiert die Gründe, die diese Prozesse in Lateinamerika ausgelöst haben, in: *Política en certificación de competencias en América Latina*, Boletín 152 del Cinterfor, 2002. Auch Jens Bjørnåvold setzt sich mit diesen Gründen auseinander (*TTnet Dossier Nr. 5*, S. 18).

sich die Menschen im Laufe ihres Lebens aneignen. Der Mensch lernt immer dazu, manchmal auch unbewusst, und obwohl die berufliche Erstbildung und das Bildungssystem die Aufgabe der Sozialisierung und der Vermittlung grundlegender Fähigkeiten und Kenntnisse erfüllen, hinken sie den Veränderungen im Berufsleben stets hinterher. Aus diesem Grunde muss das soziale und berufliche Rüstzeug, das man sich üblicherweise in der Jugend aneignet, aktualisiert und optimiert werden. Es ist unvorstellbar, einen Beruf ausschließlich mithilfe der Kenntnisse und Fähigkeiten auszuüben, die im Rahmen der formellen beruflichen Erstbildung vermittelt werden. Daniel Hernández ⁽⁵⁾ sieht in der beruflichen Erstbildung eher den Beginn als das Ende der Lernphase. Als logische Konsequenz ergibt sich, dass ein rechtliches Begleitinstrument geschaffen werden muss, das die Validierung neu erworbener Kenntnisse ermöglicht und darüber hinaus die Bereitschaft fördert, Neues zu lernen.

- (c) *Sozialer Zusammenhalt und Aufbau Europas* – Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass einige Mitgliedstaaten der Europäischen Union zurzeit Systeme für die formelle Zertifizierung von Kompetenzen entwickeln. Zur Wahrung der Gleichheit der Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, bei den Arbeitnehmerrechten und bei den Möglichkeiten der Einstellung von Personal in Unternehmen ist es daher notwendig, für einheitliche Fortschritte in allen Staaten zu sorgen.

Von den *arbeitsbezogenen Gründen*, die unmittelbarere Auswirkungen auf die Arbeitnehmer haben, können die folgenden vier hervorgehoben werden:

- Der erste Grund hat mit der *engen Beziehung zur Beschäftigungspolitik* zu tun. Die objektive Anerkennung beruflicher Fähigkeiten wirkt sich auf die Beschäftigungschancen der Menschen aus, und in einigen Fällen wird sogar eine formelle Anerkennung in den Vorschriften für die Berufsausübung verlangt.
- Die *Motivation und die Zufriedenheit mit dem Beruf* sind, zusammen mit den Möglichkeiten einer beruflichen Verbesserung, sehr wichtige Faktoren, die in Betracht gezogen werden müssen. Bei Arbeitnehmern ab einem bestimmten Alter ruft die Vorstellung von einer formellen Anerkennung berufsbezogener Kenntnisse menschliche und berufliche Abwehrreaktionen hervor.
- Ein weiterer großer Vorteil der Anerkennung beruflicher Kompetenzen ist die *größere Transparenz* des Arbeitsmarktes und die Verbesserung der Verfahren der Arbeitsvermittlung, wodurch einheitliche Bezugsrahmen für die Einstellung und für die Beziehung zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern begünstigt werden.
- In Anbetracht der tendenziell zunehmenden Mobilität in Bezug auf Aufgabenbereiche, Einsatzorte und Berufe bietet eine Zertifizierung der verschie-

⁽⁵⁾ Hernández, D., a.a.O., S. 37

denen Erfahrungen und technischen Kenntnisse *Schutz vor Turbulenzen auf dem Arbeitsmarkt* ⁽⁶⁾. Die Tatsache, dass ein Arbeitnehmer in einer fortgeschrittenen Volkswirtschaft im Laufe seines Arbeitslebens durchschnittlich fünf bis acht verschiedene Arbeitsplätze in einem oder in verschiedenen Unternehmen haben kann, macht die Einrichtung von drei Unterstützungsdiensten erforderlich: Berufsberatung, Zertifizierung von Kenntnissen und beschäftigungsorientierte Ausbildung.

Bei der Betrachtung unter dem Gesichtspunkt der *unternehmerischen Strategie* ergibt sich schließlich noch ein wichtiger Grund. In den verschiedenen Theorien über die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen spielt die Qualifikation der Humanressourcen als erfolgsbestimmender Faktor eine große Rolle. Die gute Kenntnis und die angemessene Verwaltung der Beziehungen zwischen den Sozialpartnern wie auch der Arbeitsbeziehungen in den Unternehmen werden durch ein formelles und standardisiertes System für die objektive Anerkennung erworbener Kompetenzen gefördert ⁽⁷⁾. Hieraus lässt sich eine Schlussfolgerung ableiten, die für die Organisation in gewisser Weise revolutionär ist, dass nämlich *der Arbeitsplatz als Ort der ständigen Weiterbildung anzuerkennen, einzurichten und zu verwalten ist*. Voraussetzung hierfür ist die Aufnahme der Möglichkeit in die Tarifverträge und in die Arbeitnehmerrechte, qualifizierende Aufgaben und Funktionen zu übernehmen, die Zugang zu vollständigen Berufsprofilen gewähren. Aber auch aus unternehmerischer Sicht sind die Vorteile erheblich, denn Einsatzfähigkeit und Vielseitigkeit der Arbeitnehmer werden gesteigert, und in bestimmten Fällen zählt die formelle Validierung des Wissens der Arbeitnehmer zu den Bedingungen für die Einhaltung der Qualitätsnormen.

Grundsätze der Bewertung von durch Erfahrung erworbenen berufsbezogenen Kenntnissen

In Anbetracht der Tatsache, dass sich unsere Kompetenzen und Qualifikationen fortentwickeln, ist es logisch, Systeme für die Anerkennung derjenigen Aspekte einzuführen, die einen Sinn und einen Wert für die Beschäftigung haben. Diese grundsätzliche Überlegung wird zwar innerhalb der Europäischen Union allgemein anerkannt, doch stellt die operative Umsetzung eines der größten Probleme dar. Dies wird daran deutlich, dass es einigen Ländern, die über große Erfahrung mit dieser Art von Verfahren verfügen, nicht gelingt, sich auf gemeinsame Modelle und Vorgehensweisen für die Bewertung und Zertifizierung von informell oder bei der Berufsausübung erworbenen berufsbezogenen Kenntnissen zu einigen.

⁽⁶⁾ Fries Guggenheim, Eric, *Mobilität und sozialer Zusammenhalt*, in Agora V, a. a. O.

⁽⁷⁾ Mertens, Leonard, *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*, O.E.I., Madrid, 1998

In Zusammenhang mit der Bewertung und Anerkennung von Berufserfahrungen können verschiedene Aspekte näher untersucht werden, um die Mindestbedingungen für eine gemeinsame politische Strategie festzulegen⁽⁸⁾.

Soziale Aspekte – Die Bewertung, Validierung und Anerkennung von berufsbezogenem Wissen eines Menschen ist nicht nur eine Technik. Es ist vor allem ein Prozess mit sozialen Auswirkungen, bei dem Abstimmung und Einigung von entscheidender Bedeutung sind⁽⁹⁾. Abstimmung und Einigung zwischen Arbeitnehmer und Bewerter, zwischen Unternehmen und Arbeitnehmer oder auch zwischen der Einrichtung, die die formelle Bescheinigung ausstellt, und den Unternehmen und Verbänden. Der Wert der formellen Bescheinigungen und ihre Anerkennung stehen in einem engen Zusammenhang mit der Beteiligung der verschiedenen Akteure an ihrer Einführung, und in diesem Sinne ist der von den europäischen Sozialpartnern unterbreitete Vorschlag ermutigend⁽¹⁰⁾.

Wie beim Geld⁽¹¹⁾ kann die Kapitalisierung einer Bescheinigung nur Wirkung zeigen, wenn „Mittel“ vorhanden sind. Ein System für die Ausstellung von Bescheinigungen, bei dem die Anerkennung durch den Produktivsektor nicht garantiert ist, kann nur „wertlose“ Dokumente – ohne beruflichen und mit wenig sozialem Wert – hervorbringen.

Amtlichkeit – Dieser Aspekt ist spiegelbildlich oder ergänzend zu dem vorgenannten Punkt zu sehen. Ein gewisser Grad an Institutionalisierung und Amtlichkeit bei den Verfahren zur Bewertung und Zertifizierung berufsbezogener Kompetenzen trägt dazu bei, Qualität zu gewährleisten und den Bescheinigungen einen sozialen Wert zu verleihen. Das Vorhandensein einer amtlichen Institution bringt Vorteile in Bezug auf ihre Rechtmäßigkeit, Neutralität, Objektivität und die verfügbaren Ressourcen. Ein amtliches Zentrum bietet einen konkreten und rechtlichen Bezug, und es wird in der Gesellschaft leichter als gültig anerkannt⁽¹²⁾. Ein Aspekt der Amtlichkeit sind die Organisationen und Institutionen und ein anderer die autonomen technischen Einheiten und Organe.

⁽⁸⁾ Jens Bjørnåvold kommt in seinem Beitrag „Validation of prior learning in training occupations in Europe“ in *TTnet Dossier Nr. 5* zu dem Schluss, dass die Messung und Anerkennung die wichtigsten Aspekte sind.

⁽⁹⁾ Vincent Merle unterstreicht die überragende Bedeutung von Einigung und Abstimmung. Siehe „Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme“, *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 12, 1997

⁽¹⁰⁾ EGB, UNICE, CEEP, UEAPME, *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*, Brüssel, 2002

⁽¹¹⁾ Diesen Vergleich haben verschiedene Autoren gewählt. Siehe u.a. Bjørnåvold, Jens, Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 12, a. a. O.

⁽¹²⁾ María Irigoin und Fernando Vargas ordnen unter anderem dieses Merkmal der Zertifizierung von Kompetenzen zu. Siehe *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*, *Boletín 152*, Cinterfor, a. a. O.

Finanzierung – Wenn feststeht, dass die Bürger die Möglichkeit haben sollen, ihre beruflichen Kompetenzen bewerten zu lassen, muss eine finanzielle Regelung zur Vereinbarung von Mittel und Zweck gefunden werden. Es heißt, das Bessere ist der Feind des Möglichen. Danach scheint es unverhältnismäßig zu sein, beispielsweise einen in seinem Beruf tätigen Schweißer, der keine formelle Anerkennung besitzt, für die Bewertung und Zertifizierung der beruflichen Fähigkeiten jeder einzelnen der zahlreichen denkbaren Prüfungen zu unterziehen, die aus den entsprechenden Bewertungskriterien abgeleitet werden können. Es scheint hingegen sinnvoll zu sein, Gruppen von Fähigkeiten zu bilden und kontextbezogene und kombinierte Systeme für die Bewertung dieser Fähigkeitsgruppen vorzusehen. Die Kosten der Bewertung einer Kompetenzeinheit eines Arbeitnehmers sollten beispielsweise 100 EUR nicht überschreiten (ungefähr 1 EUR/Ausbildungsstunde).

Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Frage, wer die Kosten des Bewertungsverfahrens übernehmen soll. Grundsätzlich kommen drei Kostenträger in Betracht: Arbeitnehmer, Unternehmen und Staat sowie die verschiedenen Kombinationen dieser drei Kostenträger, die sich dann die Kosten teilen würden.

Zugänglichkeit im Hinblick auf die Spaltung der Arbeitskräfte – So wie eine Gesellschaft durch das Inverkehrbringen eines „Wertes“, beispielsweise von Geld, eine gewisse Spaltung der Gesellschaft herbeiführt in Personen, die Geld haben, und in Personen, die kein Geld haben, kann auch die Einführung formeller Bescheinigungen über durch Erfahrung erworbene Kompetenzen eine gewisse Trennung zur Folge haben. Liegt dieser Trennung eine objektive (gültige und zuverlässige) Bewertung und der gleichberechtigte Zugang (Demokratisierung und Ausweitung) zugrunde, kann sie als positiv bezeichnet werden. Voraussetzung ist, dass sich ein Arbeitnehmer das Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen finanziell leisten kann, dass es Möglichkeiten zur Vereinbarung von Arbeit und berufsbezogener Anerkennung gibt, dass eine ausgewogene geografische Verteilung des Systems sichergestellt ist, und dass schließlich dem Arbeitnehmer die Schlüssel an die Hand gegeben werden, die ihm die Interaktion mit den in diesem System tätigen Akteuren ermöglichen (Information, Fähigkeit, sein Anliegen systematisch zu verfolgen, Beratung und Begleitung zur Überwindung jedweder Schwierigkeiten usw.). Andernfalls kann ein negatives Bewertungssystem entstehen, das echte Risiken einer Spaltung der Arbeitskräfte in sich birgt, einer Unterscheidung in Arbeitnehmer in städtischen Räumen und in solche im ländlichen Raum, in Arbeitnehmer, die Zugang zu den Systemen der Verbände haben und auf diese Weise die Verfahren zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen problemlos in Anspruch nehmen können, und in solche, die stärker isoliert sind, in Personen, die über die finanziellen Mittel zur Beteiligung an den Kosten des Verfahrens verfügen, und in solche, die geringere Einkünfte haben, in Personen, die über die Ausbildung und die Fähigkeit zur Interaktion mit

dem System verfügen, und in solche, denen diese Fähigkeit fehlt. Bei der Einführung von Validierungsstrategien und der generellen Anwendung dieser Strategien sollten die Lösungen dieser Probleme aufgezeigt werden.

Einbeziehung von Dienstleistungen – Ein Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen muss in einer engen Beziehung zu den beruflichen Informations- und Beratungssystemen stehen. Bei einer freiwilligen oder erzwungenen geografischen Veränderung oder einer Veränderung des Aufgabenbereichs muss sich ein Arbeitnehmer auf die entsprechenden Bescheinigungen über seine beruflichen Kenntnisse verlassen können. Aus diesem Grunde muss auch die Information und Beratung durch eine Arbeitnehmerorganisation oder eine Arbeitsvermittlungsstelle die Möglichkeit mit umfassen, dass der Arbeitnehmer das formelle Dokument erhält, in dem ihm die bis zum jeweiligen Zeitpunkt erworbenen Kenntnisse bescheinigt werden.

Zivilrechtliche Folgen der Validierung – Die formelle Validierung von berufsbezogenem Wissen bedeutet für den Einzelnen zweifellos eine persönliche Befriedigung. Dies ist tatsächlich für viele Menschen der einzige Grund, sich diesem Verfahren auszusetzen. Allerdings muss es auch eine zivilrechtliche Anerkennung und einen zivilrechtlichen Wert der Validierung geben.

Die zivilrechtlichen Auswirkungen jedweder Validierung stehen in direkter Beziehung zu der Beteiligung der verschiedenen Akteure selbst. Die bereits genannten sozialen Aspekte sind unabdingbare Voraussetzung dafür, dass eine Bescheinigung mit einem konkreten Wert verbunden wird. So erscheint es beispielsweise logisch, dass von der institutionellen Anerkennung der Validierung einer Qualifikation im Zusammenhang mit dem Zugang zu einem öffentlichen Arbeitsplatz nur dann ausgegangen werden kann, wenn der Staat in irgendeiner Weise an dem Verfahren der Bewertung, Anerkennung und Bescheinigung beteiligt war. Das gleiche gilt für die Anerkennung der Validierung einer Kompetenz eines Arbeitnehmers durch das - öffentliche oder private - Unternehmen, für die die folgenden beiden grundlegenden Voraussetzungen gegeben sein müssen: erstens das Vorhandensein einer direkten Beziehung der jeweiligen Kompetenz zur Tätigkeit im Unternehmen, und zweitens die Garantie, dass der Betreffende die bescheinigte Kompetenz tatsächlich hat. Dies bedeutet letztlich, dass das System glaubwürdig sein muss.

Übertragbarkeit – Eines der größten Probleme bei dem Modell an sich ist die Erzielung eines gewissen Grads an Übertragbarkeit der Kompetenzen und Qualifikationen zwischen den verschiedenen Sektoren und Berufen. Die Zertifizierung von bestimmten beruflichen Fähigkeiten, die typisch sind für einen bestimmten Arbeitsplatz in einer bestimmten Art von Unternehmen und zu einem bestimmten Zeitpunkt, kann unter den gegebenen Umständen für dieses Unternehmen und eine Gruppe bestimmter

Arbeitnehmer durchaus angemessen sein, da der Grad der Übereinstimmung zwischen Validierung und Berufsausübung zu diesem konkreten Zeitpunkt sehr hoch ist. Eine Übertragbarkeit auf andere Umstände und Zeiten hingegen kann nur zu einem sehr geringen Grad möglich sein. Die Zertifizierung von zu allgemeinen Kompetenzen andererseits kann die Anerkennung dieser Kenntnisse am Arbeitsplatz behindern. Hinzu kommt, dass die Zertifizierung von Gruppenarbeit, Kreativität oder Kommunikationskompetenz problematisch ist. Sicherlich muss auch in dieser Hinsicht der „goldene Mittelweg“ gefunden werden.

Bewertung komplexer Fähigkeiten und Werte – Jeder Facharbeiter ist in erster Linie ein Mensch mit menschlichen, ethischen und demokratischen Werten. Ein akzeptiertes Konzept von Professionalität beinhaltet zusätzlich diese qualitativen Elemente der Persönlichkeit. Zur professionellen Berufsausübung gehören jedoch auch sonstige komplexe Fähigkeiten, die der Betreffende mitbringt: die Fähigkeit zur Teamarbeit, zur Problemlösung, Kreativität usw.

Zu den schwierigen Aufgaben bei diesen Verfahren gehört die Aufgliederung der Gesamtberufskompetenz in verschiedene Einzelkompetenzen, wobei sie einem vollständigen und globalen Konzept von Qualifikation gerecht werden und gleichzeitig die Lösung der großen methodischen und ethischen, mit der Bewertung dieser schwer zu fassenden Einzelelemente verbundenen Probleme ermöglichen sollen. Die Ziehung der ethischen Grenzen einer Bewertung von Kompetenzen und die Erkennung der Möglichkeiten, ein großes Ganzes in seine Einzelbestandteile in einer Weise zu unterteilen, die gewährleistet, dass sich diese Einzelteile sinnvoll zu diesem „großen Ganzen“ addieren lassen, sind Fragestellungen für eine intensive Diskussion, der sich die in diesem Bereich tätigen Forscher zu stellen haben.

Das Risiko eines Neotaylorismus' im Bereich der Kompetenzen und der Berufsbildung kann die Gründe entkräften, die für die Einführung eines Systems für die Bewertung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen angeführt wurden. In diesem Zusammenhang sei an die 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts erinnert, als behavioristische Techniken mit einer übermäßigen Fragmentierung von Aufgaben für die Bewertung beruflicher Qualifikationen angewandt wurden ⁽¹³⁾.

Verfahrensmodell – Es gibt zahlreiche Möglichkeiten der Annäherung an eine Validierung von beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Arbeitnehmer, für die jedoch eine Reihe von klaren Grundsätzen gelten.

Außer den Aspekten, die in Zusammenhang mit den bereits angesprochenen allgemeinen Rahmenbedingungen stehen, darf nicht vergessen werden, dass „der Teufel im Detail steckt“ und sich geringfügige Probleme negativ auf die Motivation des Arbeitnehmers, die Erwartungen des Unter-

⁽¹³⁾ Siehe Vossio, Raimundo, *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*, S. 54, *Boletín Nr. 152*, Cinterfor, 2002

nehmens oder die Neutralität des Bewerbers auswirken können⁽¹⁴⁾.

Bei der Einführung von allgemein unbekanntem Neuerungen, wie es das Verfahren der Anerkennung von durch informelles Lernen erworbenem Wissen ist, kommt es darauf an, die Verwendung besonderer Sorgfalt auf die Einzelheiten und die Ablaufprotokolle bei dem angewandten Modelle sicherzustellen. Dies bedeutet nicht, den Berater, den Bewerber oder den Kandidaten selbst mit bürokratischen Vorschriften zu überhäufen. Vielmehr müssen Antworten auf zahllose Einzelfragen gesucht werden. Wohin muss ich mich wenden, um Informationen, Beratung oder Hilfe zu bekommen oder um Beschwerden vorzubringen? Wie und wann kann ich das Verfahren einleiten? Welchen Wert hat die Bescheinigung, die ich erlangen kann? Inwiefern ist die Anerkennung der Kompetenzen in dem jeweiligen Branchenabkommen oder dem Vertrag mit dem Unternehmen vorgesehen? Was muss ein Unternehmen tun, das seine Humanressourcen mithilfe der Anerkennung der Kompetenz seiner Arbeitnehmer entwickeln möchte? Wie müssen sich Bewerber und Berater bei diesen Verfahren verhalten und über welche besonderen Kenntnisse dieser Verfahren müssen sie verfügen? Welche EDV-Hilfsmittel für die Selbstbewertung und die Einstufung des Kandidaten gibt es? Wie kann ich auf diese Hilfsmittel zugreifen? Welche Protokolle für den Informationsaustausch zwischen Arbeitnehmerverbänden, Unternehmensverbänden, Arbeitsbehörde und Bildungsbehörde müssen bestehen? Welche Beziehung besteht zwischen den Qualifikationen verschiedener Länder? Welches Muster für die Bescheinigung soll im Hinblick auf die Mobilität innerhalb der Europäischen Union gewählt werden? Welche Kriterien und welche Planung sollen dem Bewertungsverfahren zugrunde liegen?

Einige Länder haben bereits deutliche Fortschritte bei der Entwicklung eines Modells gemacht, das rechtliche, berufsbezogene, methodische, wirtschaftliche und demokratische Aspekte verbindet. In den meisten Fällen geht es darum, wirksam auf eine Nachfrage zu reagieren, die die finanzielle und administrative Kapazität von Unternehmen, Organisationen und Einrichtungen übersteigen kann. An dieser Stelle muss daran erinnert werden, dass es sich um eine politische Strategie handelt, die eine große Zahl von Menschen betrifft. Jeder zweite Arbeitnehmer (mit Unterschieden von Region zu Region und von Land zu Land) besitzt keine formelle Bescheinigung über die Kompetenzen, die er an seinem Arbeitsplatz erworben hat.

Das Wagnis des Bewertetwerdens – Der Bereich der Bewertung gilt allgemein als „terra incognita“ des Lehrplans, weil er zahlreiche und komplexe Themen berührt, die mit der Sozialstruktur, den Werten und äußerst komplexen technischen und methodischen Fragen zusammenhängen. Diese Aussage trifft auf die formalen Lernsysteme zu und hat erst recht ihre Berechtigung, wenn es darum geht, ein Urteil über einen berufstätigen Erwachsenen abzugeben. Ein erfahrener Arbeitnehmer zum Beispiel,

⁽¹⁴⁾ Ollin, Ros; Tucker, Jenny, *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*, Kogan Page, 1997.

dessen Kenntnisse im Unternehmen bereits gewürdigt werden, kann große Zweifel daran haben, ob er sich einem Verfahren der Bewertung und formellen Anerkennung seiner Kompetenz aussetzen soll. Das persönliche und berufliche Risiko einer Prüfung seiner berufsbezogenen Kenntnisse kann den Arbeitnehmer bei einer summarischen Beurteilung veranlassen, auf derartige Validierungsverfahren zu verzichten oder sich ihnen sogar zu widersetzen.

Aus dieser Problematik sind verschiedene wichtige Handlungsgrundsätze abzuleiten. Die beiden wichtigsten Grundsätze sind erstens, vorher über das Was, Wie und Wann der Bewertung zu informieren. Es wird also eine erste Analyse durchgeführt, um herauszufinden, inwieweit die anzuerkennenden beruflichen Kenntnisse den Kompetenzen, die geprüft werden sollen, entsprechen. Unterstützt durch direkte oder indirekte Begleitverfahren erfolgt unter Einsatz von Instrumenten für die Selbstbewertung und Einstufung eine vorläufige Selbstbewertung, die dem Arbeitnehmer bei positivem Ergebnis ein hohes Maß an Sicherheit gibt, was den Erfolg der entsprechenden Validierung angeht. Der zweite Handlungsgrundsatz schließlich lautet, dass die Bewerter bei der Zertifizierung in den Mittelpunkt stellen müssen, was der Prüfling weiß, und nicht, was er nicht weiß. Es geht eher um Anerkennung als um Bestrafung. Éric Fries Guggenheim drückt es so aus: „Jeder kann etwas.“⁽¹⁵⁾.

Motivation – Voraussetzung für die Entscheidung, Zeit, Mühe und Geld in ein Verfahren der Validierung seiner Erfahrung und seiner Kenntnisse zu investieren, ist eine klare „Motivation“. Die Motive können zum Teil in engem Zusammenhang mit der Befriedigung stehen, die mit der Anerkennung einer Gruppe von Kenntnissen im Beruf verbunden ist. Außerdem kann die Einstufung eines Arbeitnehmers in Bezug auf eine bestimmte sektorbezogene Qualifikation den Anstoß zu seiner künftigen beruflichen Weiterbildung geben. Weitere Motive für die Teilnahme an einem Bewertungsverfahren fallen in die Kategorie der äußerlichen Motive: berufliche Mobilität, Verbesserung innerhalb des eigenen Unternehmens, höhere Sicherheit des Arbeitsplatzes oder rechtliche Vorschriften für eine formelle Qualifikation.

Zwei Aspekte sind in Bezug auf die Motivation, die ausreichend groß sein muss, um ein Verfahren der Bewertung beruflicher Kompetenzen nicht nur einzuleiten, sondern auch zu Ende zu führen, zu berücksichtigen. Zum einen das Interesse des Arbeitnehmers und seine berufliche und familiäre Situation und zum anderen die Begleit- und Unterstützungssysteme. Was den ersten Aspekt anbelangt, sind zweifellos die vom Unternehmen angebotenen Vorkehrungen und die Unterstützung durch das Unternehmen von großer Bedeutung. Hierzu gehören flexible Arbeitszeiten, angepasste Schichten, Lernmöglichkeiten im Unternehmen. Bezüglich der formellen Unterstützungssysteme steht außer Zweifel, dass diese Teil der Bedin-

⁽¹⁵⁾ Fries Guggenheim, É. Mobilität und sozialer Zusammenhalt, *Agora V*, a. a. O., S. 68.

gungen des Angebots eines Systems für die Zertifizierung beruflicher Kenntnisse sein müssen.

Informationsveranstaltungen, individuelle Beratung, Betreuung und Begleitung sind Angebote, die sich positiv auf die Motivation und die Aufrechterhaltung des Interesses auswirken. Berufsberatung und Begleitung sind in den Fällen mit hoher sozioprofessioneller Unsicherheit besonders wichtig.

Zugelassene Bewerter – Die Rolle des Bewerter von Kompetenzen darf nicht mit der Rolle des Lehrers-Bewerter verwechselt werden. Es ist wichtig, die Bewertung der Kompetenz und das Verfahren des formalen Lernens konzeptionell voneinander zu trennen. Wenn der Lehrer/Ausbilder die Aufgabe des Bewerter übernimmt, muss er große Anstrengungen unternehmen, um den Sinn der Bewertung in einer Situation zu erfassen, die nicht unbedingt mit einem Ausbildungsprozess verknüpft ist.

Die Bewerter müssen die Techniken, die Grenzen und die Möglichkeiten der Bewertung kennen. Darüber hinaus müssen sie in hohem Maße für Gerechtigkeit und Zuverlässigkeit sensibilisiert sein und über gewisse Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich verfügen.

Neben den beschriebenen Kenntnissen und Fähigkeiten muss ein Bewerter das jeweilige Qualifikationssystem als technischen Bezug seines Urteils sehr gut beherrschen. Ferner ist es für die Bewertung der Qualifikation wichtig, dass er das soziale und arbeitsbezogene Umfeld und die Organisation des Unternehmens kennt. Aus diesen Gründen ist es notwendig, eine Zulassung der Personen, die die Bewertung vornehmen, vorzusehen. In gewissem Sinne muss das System der Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen mit der Validierung und Zulassung von Bewertern beginnen. In Anbetracht der Tatsache, dass auf diesem Gebiet bisher kaum Erfahrungen vorliegen, muss die Schulung in den entsprechenden Techniken und berufsbezogenen Haltungen zunächst formalisiert werden.

Die Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und die Ergebnisse des Verfahrens der Bewertung der Kompetenz hängt letztlich von der Arbeit der beteiligten Menschen, der Berater und der Bewerter, ab. Die Aktualisierung der eigenen Kompetenzen sowie des eigentlichen Systems der Ausbildung, Validierung und Zulassung der Angehörigen dieser Berufsgruppe muss Teil der Vorbereitungen vor einer Einführung des Systems sein.

Bewertung, Anerkennung und Validierung von Kompetenzen am Beispiel eines Projekts aus Navarra

Mit dem Gesetz über Qualifikationen und Berufsbildung ⁽¹⁶⁾ und den Normen zur Umsetzung dieses Gesetzes werden in Spanien rechtliche Rahmenbedingungen für die Systematisierung eines Modells für die Ausbildung, Beratung und Anerkennung beruflicher Kenntnisse und die generelle Anwendung dieses Modells geschaffen. Dieses Modell steckt noch in den Kinderschuhen, und erst in einigen Jahren wird sich zeigen, ob es den an es geknüpften sozialen, institutionellen und wirtschaftlichen Erwartungen gerecht werden kann.

Navarra ist eine Region in Spanien, die ein hohes Maß an Autonomie bei ihren politischen Entscheidungen besitzt und bei ihrer wirtschaftlichen Entwicklung ein hohes Niveau vorweisen kann: das Prokopf-BIP liegt 5 % über dem Durchschnitt der EU (EU-15), die Arbeitslosenquote rangiert unter 5 % ⁽¹⁷⁾, wobei ein Großteil der Erwerbsbevölkerung auf dem Arbeitsmarkt keine formelle Bescheinigung über seine beruflichen Kompetenzen besitzt. Seit einigen Jahren führt die Bildungsbehörde der Regierung von Navarra Pilotprojekte durch, um auf diesem Gebiet Fortschritte erzielen zu können. Eines der jüngsten Projekte wird im Folgenden beschrieben.

Auf nationaler Ebene fungiert der Allgemeine Rat für Berufsbildung (*Consejo General de la Formación Profesional*) als beratendes Organ der spanischen Regierung in Fragen der Berufsbildung. Dieser Rat setzt sich aus Vertretern der öffentlichen Verwaltung und der wichtigsten Arbeitgeber- und Gewerkschaftsverbände zusammen und zeichnet mitverantwortlich für die Entwicklung des Projekts ERA für die Bewertung, Anerkennung und Validierung erworbener Kompetenzen, das auf staatlicher Ebene von der Generaldirektion für Bildung, Berufsbildung und Innovation in der Bildung (*Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa*) in Zusammenarbeit mit dem Instituto Nacional de las Cualificaciones und der spanischen Anstalt für Arbeit (*Instituto Nacional de Empleo*) koordiniert wird.

Der Zweck des Projekts ERA war – erstmals auf nationaler Ebene – die Erprobung und Anpassung einer Methode für die Bewertung, Anerkennung und Validierung von Erfahrung, die Arbeitnehmer bei ihrer praktischen Arbeit und auf sonstigem nicht formalem und informellem Weg erworben haben.

In Navarra unterstützte der aus Vertretern der Bildungs- und Arbeitsbehörden und der Sozialpartner bestehende Berufsbildungsrat von Navarra (*Consejo Navarro de la Formación Profesional*) die Beteiligung unserer

⁽¹⁶⁾ Abrufbar im Internet unter folgender Adresse: <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf>

⁽¹⁷⁾ Weitere Informationen hierzu können im Internet unter folgender Adresse abgerufen werden: <http://www.navarra.es/home-es/Navarra/Asi+es+Navarra/Navarra+en+cifras/>

Region an dem Projekt, und das dem Berufsbildungsamt innerhalb der Bildungsbehörde unterstellte *Instituto Navarro de las Cualificaciones* übernahm die Durchführung und Koordinierung des Projekts in dieser Region.

Aufbau des Projekts: Projektphasen und Instrumente

Ziel des Projekts ERA war die Bewertung von Kandidaten in Kompetenzeinheiten, die den einzigen zurzeit in Spanien offiziell anerkannten Bescheinigungen entsprachen: den von der Arbeitsbehörde ausgestellten Berufsbefähigungszeugnissen (*Certificados de profesionalidad*) und den Fachausbildungszeugnissen (*Títulos de formación profesional específica*) des regulierten Bildungssystems. Zu diesem Zweck wurden bestimmte Berufsgruppen und innerhalb dieser Gruppen Kompetenzeinheiten der Bildungsstufe 3 (ISCED) ausgewählt, wobei auf ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen den beiden Bescheinigungen geachtet wurde. Auf der Grundlage dieser Kompetenzeinheiten erarbeiteten verschiedene Sachverständigen-Gruppen, die sich aus Dozenten und Berufspraktikern aus Unternehmen zusammensetzten, für alle Berufsgruppen einheitliche Bezugskompetenzen.

Außerdem wurde festgelegt, das Bewertungsverfahren für jede Berufsgruppe in zwei autonomen Regionen durchzuführen, um anschließend die Ergebnisse vergleichen zu können. In Navarra wurden die Kompetenzeinheiten für die Berufe Gärtner und Haushaltshilfe bewertet.

Das Projekt wurde in vier Phasen von Juni bis Dezember 2003 durchgeführt.

Informationsphase

Die Information der Arbeitnehmer, die an einer Teilnahme an diesem Projekt interessiert sein könnten, erwies sich als von ganz entscheidender Bedeutung, da es sich um die erste Initiative im Zusammenhang mit der Bewertung von durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen auf staatlicher Ebene handelte und es folglich nicht möglich war, auf einer bereits vorhandenen Kultur in Bezug auf diese Verfahren aufzubauen. Aus diesem Grund wurden in Navarra große Anstrengungen unternommen, um die Arbeitnehmer zu erreichen, die an dem Angebot interessiert sein könnten.

In Anbetracht der Tatsache, dass lediglich zwei Berufe für das Projekt ausgewählt worden waren und Navarra ungefähr eine halbe Million Einwohner hat, vermittelt die Zahl von nahezu 500 Personen, die zu den Informationsveranstaltungen kamen, auf denen das Projekt im Detail erläutert wurde, eine Vorstellung von dem großen Interesse, das für diese Initiative geweckt werden konnte.

Auswahlphase

Die allgemeinen Leitlinien des Projekts sahen aufgrund der für seine Durchführung zur Verfügung stehenden begrenzten Zeit die Bewertung der Kompetenz von zirka 20 Personen aus jeder Berufsgruppe und in jeder Region vor. Dies bedeutete, dass ein Auswahlverfahren für die an einer Teilnahme interessierten Personen durchgeführt werden musste. Als

einziges Kriterium für die Auswahl von Teilnehmern wurde in Navarra der anhand von Unterlagen belegte Zeitraum der Ausübung der für dieses Projekt ausgewählten Berufe festgelegt. Auf diese Weise wurden schließlich 22 Kandidaten pro Beruf bestimmt.

Beratungsphase

Die für die Durchführung dieser Beratungsphase verantwortliche Gruppe bestand aus drei Beraterinnen, die normalerweise in der Berufsberatung innerhalb der Arbeitsbehörde oder in Gewerkschaftsorganisationen tätig sind. Die gesamte Beratungsgruppe wie auch die im weiteren Verlauf des Artikels vorgestellte Bewertungsgruppe wurden für die Projektdurchführung eigens von der technischen Gruppe geschult, die das Projekt auf nationaler Ebene koordinierte.

Diese Phase diente mehreren Zwecken:

- Kennenlernen des Kandidaten – Zu diesem Zweck sollte eine Liste mit den bereits absolvierten Ausbildungen und der Berufserfahrung des Kandidaten erstellt werden. Ferner sollten seine Gründe für die Teilnahme an dem Projekt und seine Erwartungen ermittelt werden.
- Unterstützung des Kandidaten bei der Selbstbewertung – Zu diesem Zweck arbeitete die Beraterin mit dem Kandidaten den „Leitfaden für die Selbstbewertung“ durch, den Sachverständige des jeweiligen Berufs ausgearbeitet hatten und der im gesamten Land gültig war.
- Entscheidung über die Fortsetzung des Verfahrens – Die Beraterin entschied anhand der Ergebnisse der mithilfe des Leitfadens durchgeführten Selbstbewertung und ihrer Gespräche mit den einzelnen Kandidaten, ob der jeweilige Kandidat für die nächste Stufe der Bewertungsphase in Frage kam. Diese Entscheidung sollte nach Möglichkeit gemeinsam getroffen und von dem Kandidaten akzeptiert werden. Wurde ein Kandidat nicht für die Teilnahme an der nächsten Phase vorgeschlagen, wurde er über eventuell erforderliche zusätzliche Ausbildungsmaßnahmen beraten.
- Hilfestellung für den Kandidaten bei der Vorbereitung auf die Bewertungsphase - Nachdem die Entscheidung für eine Fortsetzung des Projekts gefallen war, beriet und unterstützte die Beraterin den Kandidaten bei der Erstellung einer individuellen Kompetenzmappe.

Alle Kandidaten der Berufsgruppe Gärtner und 18 von 22 Angehörigen der Gruppe der Haushaltshilfen absolvierten diese Beratungsphase erfolgreich.

Bewertungsphase

Der ursprüngliche Vorschlag für das Projekt sah die Bereitstellung eines Bewerter für jeweils fünf Kandidaten vor. Da es sich jedoch um ein Experiment handelte, wurde in Navarra beschlossen, pro Beruf ein Team von zwei Personen für die Bewertung aller Kandidaten einzusetzen. Jedes Team bestand aus einem Sachverständigen für den betreffenden Beruf und einem Ausbilder des betreffenden Fachgebiets. Auf diese Weise sollte gewährleistet werden, dass bei der Bewertung einheitliche Kriterien ange-

legt werden und dass das gemeinschaftliche Vorgehen der Bewerter eine bessere „Bewertung der Bewertung“ ermöglichen würde. In der Praxis übernahmen die Bewerter in einigen Fällen im Wechsel die Rolle des Bewerter und die des Beobachters des Bewertungsvorganges, um ein möglichst objektives Verfahren sicherzustellen.

Die Bewerter konnten bei der Prüfung der Kompetenz der Kandidaten verschiedene Instrumente nutzen. Dies waren unter anderem die individuelle Kompetenzmappe, das Gespräch mit dem Kandidaten über den Beruf, die unmittelbare Beobachtung des Kandidaten bei der Ausübung seines Berufs am Arbeitsplatz oder die Simulation der Berufsausübung in einer geeigneten Umgebung, zusätzliche schriftliche Tests. Bei allen diesen Instrumenten konnte der „Leitfaden über Belege für Kompetenz“ (*Guía de evidencias de la competencia*) als Referenz zugrunde gelegt werden. Auch dieser Leitfaden wurde von Experten der jeweiligen Berufsgruppe gearbeitet, hatte im gesamten Land Gültigkeit und gab den Bewertern Hilfestellung bei der Auswertung der Belege, mit dem Ziel, zu einem Urteil über die Kompetenz des Kandidaten zu kommen.

In Navarra wurden systematisch die Instrumente individuelle Kompetenzmappe, Gespräch über den Beruf und zumindest Bewertung der simulierten Berufsausübung eingesetzt, sowie in einzelnen Fällen zusätzliche Tests.

Im Endergebnis wurden 21 Kandidaten des Gärtnerberufs und 17 Kandidaten aus der Berufsgruppe der Haushaltshilfen als kompetent in den geprüften Einheiten beurteilt. Die sechs Kandidaten, die in einer der Projektphasen gescheitert waren, erhielten Beratung über das ihren Bedürfnissen entsprechende Ausbildungsangebot.

Auswertung des Projekts

Die Auswertung des Projekts wird aus der Sicht der verschiedenen beteiligten Akteure dargestellt.

Die Sicht der Kandidaten

Die Meinung der Kandidaten wurde durch 34 schriftliche Befragungen der Personen erhoben, die alle Phasen des Verfahrens durchlaufen hatten. Bei der Befragung wurden keine Antworten vorgegeben, und sie ermöglichte die Beurteilung der verschiedenen organisatorischen, persönlichen, berufsbezogenen Faktoren usw. Nachstehend wird die Einschätzung der Kandidaten in einer Zusammenfassung wiedergegeben:

- (a) Es war anfangs schwierig, das Verfahren zu verstehen, weil Kenntnisse und Erfahrungen mit Verfahren der Validierung von bei der praktischen Berufsausübung erworbenen Kompetenzen fehlten, doch die spätere Arbeit mit den Beraterinnen brachte vollständige Klarheit über den Ablauf.
- (b) Es erwies sich als kompliziert, alle Nachweise für die individuelle Kompetenzmappe zusammenzutragen. Hierfür gab es unterschiedliche Gründe. Entweder existierten Unternehmen nicht mehr oder es erwies sich als

schwierig, Kontakt zu früheren Arbeitgebern aufzunehmen, es war schwierig, eine detaillierte Bescheinigung über die in dem Unternehmen ausgeführten Arbeiten für die Validierung der Inhalte der Bildungsmaßnahmen usw. zu bekommen.

- (a) Durch die Teilnahme an diesem Verfahren haben die Betroffenen unter anderem die Möglichkeit, die soziale Anerkennung des Berufs zu erlangen. Sie gewinnen persönliche Befriedigung und sehen in der Teilnahme an dem Verfahren einen persönlichen Erfolg. Sie erkennen für sich mehr Chancen für Ausbildung, berufliches Fortkommen und Verbesserung der berufsbezogenen Kompetenz und besitzen eine formelle Anerkennung ihrer Kompetenzen.

Die Sicht des technischen Teams

Das technische Team der Beraterinnen und Bewerter gibt ein einhelliges, im Großen und Ganzen positives Urteil über den Ablauf des Verfahrens ab, da sie die gesteckten Ziele weitgehend erreichen konnten. Im Einzelnen treffen sie folgende Feststellungen:

- (a) Die Beratung der Kandidaten ist äußerst wichtig. Ebenso die Koordination der Beratungs- und Bewertungsteams.
- (b) Die Bezugsinstrumente für das Verfahren – Leitfaden für die Selbstbewertung und Leitfaden über Belege für Kompetenz – sind von größter Wichtigkeit für die ordnungsgemäße Anwendung des Verfahrens.
- (c) Für eine angemessene Beratung und Bewertung ist ein Klima des gegenseitigen Vertrauens zwischen Kandidaten und technischem Team unerlässlich. Dieses Vertrauen hat sich im Laufe des Projekts eingestellt.
- (d) Als wertvollste Instrumente für die Bewertung wurden das Gespräch über den Beruf und die Beobachtung der praktischen Berufsausübung in einer echten oder einer simulierten Arbeitsumgebung genannt. Demgegenüber hatte die Kompetenzmappe nicht die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen können, weil sie nicht konkret genug war, was auf die ungenügende Einbeziehung der Unternehmen zurückgeführt wurde. Das technische Team kommt in diesem Zusammenhang zu dem Schluss, dass die Beobachtung der praktischen Berufsausübung nach Möglichkeit in einer echten Arbeitsumgebung erfolgen sollte, um zu verhindern, dass sich die fremde Umgebung nachteilig auf die Leistung der Kandidaten auswirken könnte.

Die Sicht der Projektkoordinatoren

Das *Instituto Navarro de Cualificaciones* hat die Durchführung des Projekts in Navarra genau überwacht und koordiniert. Nachdem das Projekt nun abgeschlossen ist und ein Überblick über das Gesamtprojekt möglich ist, können einige interessante Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Es besteht ein sehr großer Bedarf in der Gesellschaft an Systemen für die Bewertung, Anerkennung und Validierung von Kompetenzen, die durch Berufserfahrung und nicht formales und informelles Lernen erworben

wurden. Die Gründe hierfür sind ganz unterschiedlich. Einige von ihnen werden normalerweise nicht ausreichend gewürdigt, beispielsweise die persönliche Befriedigung und Selbstverwirklichung des Arbeitnehmers, die soziale Anerkennung des Berufs, die Interaktion mit anderen Ausübenden verwandter Berufe oder die Eröffnung von Möglichkeiten einer weiterführenden und einer besseren Ausbildung.

- Es müssen große Anstrengungen unternommen werden, um die Kultur der Validierung erworbener Kompetenzen in der Bevölkerung im Allgemeinen und bei den Arbeitnehmern und den Unternehmen im Besonderen bekannt zu machen. In Spanien sind die Bedeutung und die Tragweite dieser Verfahren noch nicht hinreichend bekannt. Einerseits zeigen die Unternehmen Interesse daran, die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter konkret sichtbar zu machen, andererseits fehlt es an einer entsprechenden Reaktion in Form von beruflichem Aufstieg, Lohn- und Gehaltserhöhungen usw. als Anerkennung der Kompetenzen. Es ist sinnvoll, den sozialen Dialog zu intensivieren, vor allem zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern, um diesen Verfahren den für ihre Verbreitung notwendigen Impuls und die notwendige Bedeutung zu geben.
- Die Koordinierung der Beratungs- und Bewertungsteams und die Zusammenarbeit dieser Teams ist von grundlegender Bedeutung, um sicherzustellen, dass das Verfahren den individuellen Merkmalen der einzelnen Kandidaten jeweils optimal angepasst ist. Deshalb kommt auch der Auswahl der Berater und Bewerter, die für die Durchführung der Verfahren eingesetzt werden sollen, große Bedeutung zu. Es müssen Personen sein, die neben den erforderlichen technischen Fähigkeiten auch die richtige Einstellung für die ordnungsgemäße Durchführung der Verfahren besitzen.
- Diese Verfahren sind eine ausgezeichnete Quelle für Informationen, die für die Gestaltung von Angeboten für die Weiterbildung von Arbeitnehmern genutzt werden können.
- Mit der generellen Anwendung der Verfahren der Bewertung und Validierung ist davon auszugehen, dass sich die hiermit verbundenen Kosten in vernünftigen Grenzen halten werden. Unseren Erfahrungen zufolge bewegen sich die Kosten für die Zertifizierung einer Kompetenzeinheit⁽¹⁸⁾ zwischen 100 und 200 EUR, so dass sich bei einer möglichen Aufteilung der Kosten zwischen Unternehmen, Arbeitnehmer und Verwaltung jeweils geringe Beträge ergeben.
- Obwohl im Mittelpunkt dieses Verfahrens eine summarische Bewertung steht, ist die Komponente der formativen Bewertung insofern nicht zu unterschätzen, als dem Bewerteten bewusst wird, dass er über eine bestimmte Kompetenz verfügt, und er auf diese Weise einen wichtigen

⁽¹⁸⁾ Diese Schätzung geht von einem etablierten Verfahren aus, das heißt, dass die Bezugs-kompetenzen ausgearbeitet, die Bewertungsleitfäden erstellt und die Beratungs- und Bewertungsteams entsprechend geschult sind.

Impuls zur Vervollkommnung seiner Ausbildung erhält. Bei dem in diesem Artikel beschriebenen konkreten Projekt wurde allen Kandidaten, die bei der Bewertung positiv abgeschnitten hatten, das Angebot zur Teilnahme an einer entsprechenden Weiterbildungsmaßnahme unterbreitet. Auf diese Weise gelang es 90 % der Teilnehmer, innerhalb von sechs Monaten das im Rahmen des regulierten Bildungssystems ausgestellte formale Berufsbefähigungszeugnis zu erwerben.

- Unser Meinung nach ist dieses Verfahren gültig, zuverlässig und reproduzierbar. Tatsächlich werden in verschiedenen autonomen Regionen Spaniens zurzeit nach dem Vorbild des hier beschriebenen Modells weitere Erfahrungen mit der Bewertung von Kompetenzen gesammelt.
- Die Struktur des neuen nationalen Verzeichnisses der beruflichen Qualifikationen (*Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*) wird eine stärkere Ausrichtung der Verfahren der Validierung auf die Bewertung der Lernergebnisse (*learning outcomes*) erleichtern, wie dies die aus dem Kopenhagener Prozess abgeleiteten Vorschläge nahe legen.
- Eine solche Ausrichtung des Validierungsverfahrens wird eine verbesserte Übertragbarkeit zwischen den verschiedenen Lernumgebungen sowie eine Steigerung der Transparenz und der länderübergreifenden Mobilität zur Folge haben, insbesondere nach Einführung eines europäischen Systems für die Anrechnung von Leistungspunkten auf den Bereich der Berufsbildung ⁽¹⁹⁾.

Schlussbemerkung

Um das Ziel der Europäischen Kommission, die Übernahme einer führenden Rolle in der Weltwirtschaft durch die Gesamtheit der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, zu erreichen ist es notwendig, zusätzlich zu weiteren wichtigen Maßnahmen der beruflichen Qualifizierung der Humanressourcen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Außerdem sollte Europa die ausgewogene Entwicklung des wirtschaftlichen Raumes und des sozialen Raumes auf den internationalen Kontext übertragen. Das alte Europa bringt aufgrund seiner Geschichte im Vergleich zu anderen Regionen eine größere Sensibilität für die Notwendigkeit mit, soziale Modelle zu stärken, die auch für das Wohlergehen der Menschen sorgen.

Die Integration und Vereinbarung von sozial- und wirtschaftspolitischen Strategien ist die große Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Die Verfahren der Bewertung, Anerkennung und Validierung von durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen gehören zu dem begrenzten und hervorragenden Repertoire an Maßnahmen, das gleichzeitige und mit erheblichen

⁽¹⁹⁾ Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, *Towards a European qualifications framework (and a credit transfer system for vocational education and training)*, Brüssel, 3. Dezember 2004, abrufbar im Internet unter folgender Adresse: www.vetconference-maastricht2004.nl/doc/EQF_Maastricht.doc.

Synergien verbundene Fortschritte sowohl auf wirtschaftlichem als auch auf sozialem Gebiet ermöglichen. Wir sollten diese Gelegenheit nicht ungenutzt verstreichen lassen. ■

Bibliografie

- Bjørnåvold, J. *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000. (Cedefop reference series, 3013).
- Bjørnåvold, J. *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers*. TTnet Dossier, Nr. 5. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002. (Cedefop reference series, 3024).
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens. Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. In: *European Journal of Education*, Bd. 39, Nr. 1, S. 70-89.
- Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur. *Common european principles for validation of non-formal and informal learning*. Abschließender Vorschlag der Arbeitsgruppe H (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) des Ziele-Prozesses. Brüssel: 3. März 2004. (DG EAC B/1 JBJ D).
- Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur. *Towards a European qualifications framework (and a credits transfer system for vocational education and training)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 3. Dezember 2004.
- Erklärung von Kopenhagen, Erklärung der für allgemeine und berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister und der Europäischen Kommission über verstärkte Zusammenarbeit im Bereich Berufsbildung in Europa nach ihrer Sitzung vom 29. und 30. November 2002 in Kopenhagen*.
- Descy, P.; Tessaring, M. *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop reference series, 3040).
- Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*. Brüssel: EGB, UNICE, CEEP, UEAPME, Februar 2002.
- Fries Guggenheim, É. Mobilität und sozialer Zusammenhalt. *Agora V: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen*. Thessaloniki: Cedefop, 15. und 16. März 1999, S. 55-70. (Cedefop Panorama series, 48). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002.
- Hernández, D. Política de certificación de competencias en América Latina. Competencia laboral y valoración del aprendizaje. *Boletín Técnico Inter-*

- americano de Formación Profesional*, Nr. 152, S. 31-50. Montevideo: Cintefor/ILO, 2002.
- Irigoin, M.; Vargas, F. Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje. *Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional*, Nr. 152, S. 75-88. Montevideo: Cintefor/ILO, 2002.
- Leney, Tom. *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Final report to the European Commission 09-09-04 The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2004.
- Merle, V. Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme. In: *Was wissen wir? Die Erfassung arbeitsmarktrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen*. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Nr. 12/1997/III, S. 40-55.
- Mertens, L. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, programa IBERFOR, 1998.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Spanien: 2002.
- Ollin, R.; Tucker, J. *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*. London: Kogan Pape, 1997.
- Vossio, R. Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje. *Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional*, Nr. 152, S. 51-74. Montevideo: Cintefor/ILO, 2002.

Zwei oder drei Berufsbildungsgänge? Bilanz und Beschreibung der aktuellen Situation des Berufsbildungs- systems in Spanien ⁽¹⁾

Rafael Merino

Seit 1993 Lehrbeauftragter und Dozent für Soziologie am Fachbereich Soziologie, Fakultät für Wissenschaft und Bildung der Autonomen Universität Barcelona; zurzeit habilitierter Hochschullehrer; seit 1992 Forscher in der Forschungsgruppe Bildung und Arbeit (GRET) der Autonomen Universität Barcelona; Forschungsschwerpunkte: Übergang von der Schule zur Arbeit, Berufsbildung, Jugend

Schlagwörter

Training policy;
comprehensive school;
post secondary education;
educational reform;
educational legislation;
educational system

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Beitrag wird ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Berufsbildung als Folge der drei umfassenden Bildungsgesetze der Jahre 1970, 1990 und 2002 in Spanien vermittelt. Es wird untersucht, inwieweit die berufsbezogene Ausbildung Eingang in das Bildungssystem gefunden hat, das heißt, inwieweit sie als Bestandteil in die regulierte Berufsbildung integriert wurde und wie viele Berufsbildungsgänge entstanden sind. Die Schullaufbahnen sind das Ergebnis der Kombination der Zweige innerhalb des Bildungssystems und der Entscheidungen von Individuen und gesellschaftlichen Akteuren. Trotz der Reformen des Bildungssystems hat sich die „Typologie“ der Berufsbildungsgänge in gewisser Weise erhalten.

⁽¹⁾ Hierbei stützt sich der Autor auf seine Dissertation mit dem Titel *De la contrarreforma de la formación profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y ciclos de formación profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva* (Von der Gegenreform der Berufsbildung durch das Allgemeine Bildungsgesetz (LGE) zur Gegenreform durch das Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens (LOGSE) - Berufsbildungsgänge und -stufen nach der Sekundarstufe an der Gesamtschule), Doktorvater: Jordi Planas i Coll, verteidigt am 10. Juli 2002 an der Universidad Autònoma de Barcelona.

Einführung

Mit diesem Artikel soll eine Bilanz der Entwicklung der (regulierten) Berufsbildung⁽²⁾ innerhalb des Sekundarbereichs gezogen werden, und zwar insbesondere am Beispiel Spaniens, wo in den Jahren 1970 und 1990 zwei große Reformen stattgefunden haben und eine 2002 eingeleitete dritte Reform aufgrund politischer Veränderungen noch nicht abgeschlossen werden konnte⁽³⁾. Einer der Schwerpunkte der Gesetzesreformen ist die Beziehung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Sekundarbereich. Hierbei geht es um die Frage, ob die Bildungsgänge innerhalb der Sekundarstufe I und insbesondere nach Ende der Schulpflicht (die bis zum Alter von 16 Jahren gilt) zusammengelegt oder diversifiziert werden sollen. Der Begriff „Bildungsgang“ wird zwar üblicherweise für den vom Bildungssystem vorgezeichneten Weg verwendet, doch ist es unerlässlich, diese „offiziellen“ Bildungsangebote von den Laufbahnen zu unterscheiden, die die Jugendlichen in der Praxis zurücklegen (Raffe, 2003). Deshalb sollen in diesem Beitrag die voneinander getrennten Systeme der allgemeinen und der beruflichen Bildung als „Zweige“ (*vías*) bezeichnet werden und die von den Jugendlichen tatsächlich innerhalb des Bildungssystems zurückgelegten Wege als „Laufbahnen“ (*itinerarios*). Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird sich zeigen, dass diese Unterscheidung insofern angemessen ist, als im Falle Spaniens die Entscheidungen von Einzelpersonen in ihrer Gesamtheit Einfluss auf die Zahl der im Bildungssystem angebotenen Bildungsgänge nehmen können.

Die Frage der Zusammenlegung oder Unterteilung der Sekundarstufenbildung war über viele Jahre hinweg der Ansatzpunkt für die Reformen des Bildungswesens. In den europäischen Ländern haben sich drei „Modelle“ von Bildungssystemen herausgebildet, in denen sich die Beziehung zwischen allgemein bildendem und beruflichem Zweig jeweils unterschiedlich gestaltet (Jackson, 1999):

- „Tracked system“ (in den deutschsprachigen Ländern) mit zwei voneinander unabhängigen Zweigen im Sekundarbereich, einem allgemein bildenden und einem berufsbildenden Zweig, zwischen denen keine Verbindung besteht;

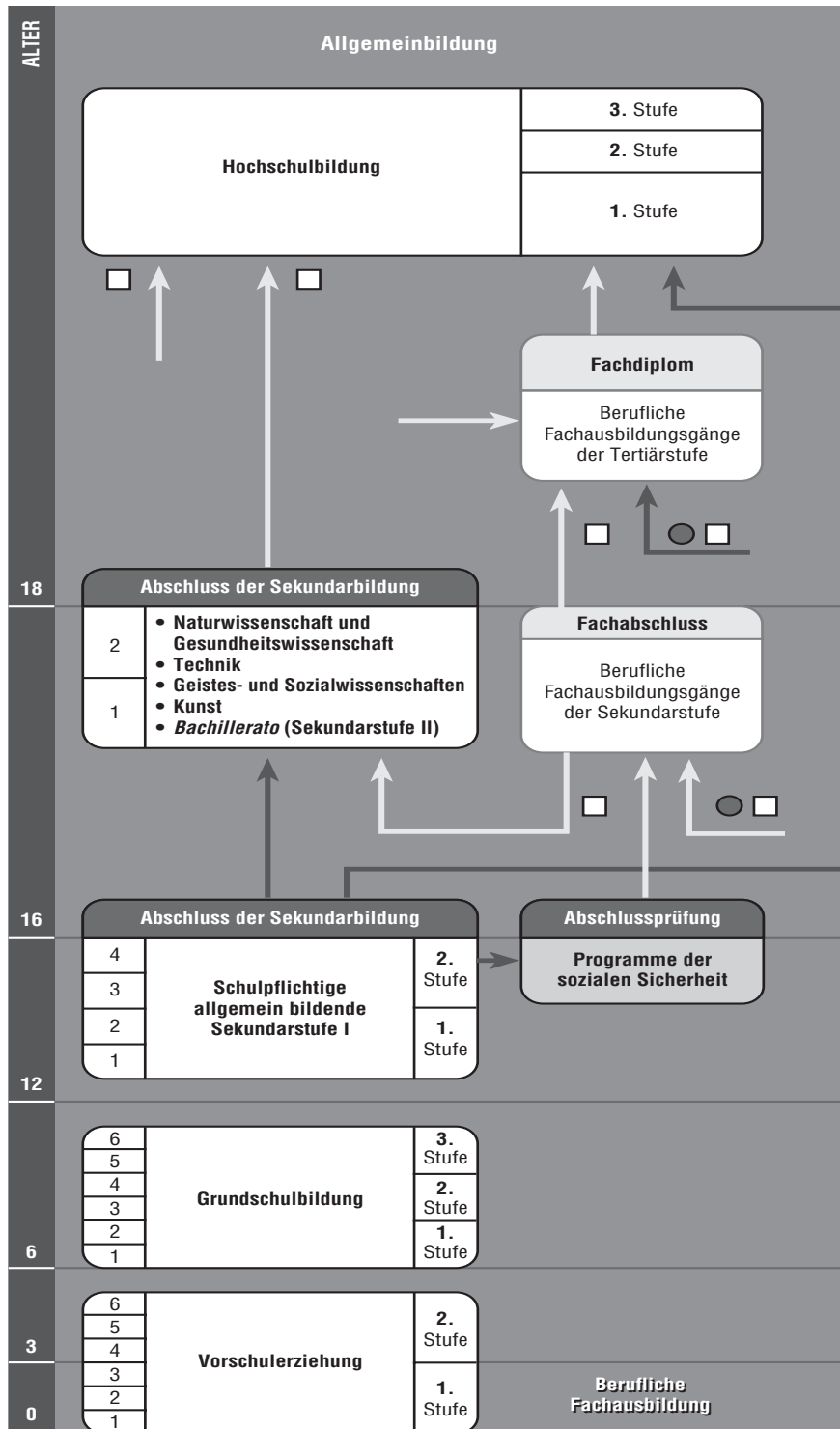
⁽²⁾ In Spanien wird als regulierte Berufsbildung die Vorbereitung auf die Ausübung eines Berufs bezeichnet, die im Rahmen des Bildungssystems angeboten wird. Diese Bezeichnung dient der Abgrenzung gegenüber der beschäftigungsorientierten Berufsbildung, die von den Arbeitsbehörden gefördert und finanziert wird und in der Regel Lehrgänge der unteren Bildungsstufen für Jugendliche oder Umschulungsmaßnahmen für arbeitslose Erwachsene umfasst. Die regulierte Berufsbildung setzt sich traditionell aus zwei Stufen, den Bildungsstufen 2 und 3, zusammen und orientiert sich hierbei an der in der Europäischen Union geltenden Standardklassifikation für das Bildungswesen. In diesem Artikel soll gezeigt werden, dass die Verbindung zwischen diesen beiden Bildungsstufen in der Vergangenheit zahlreichen Veränderungen unterworfen war.

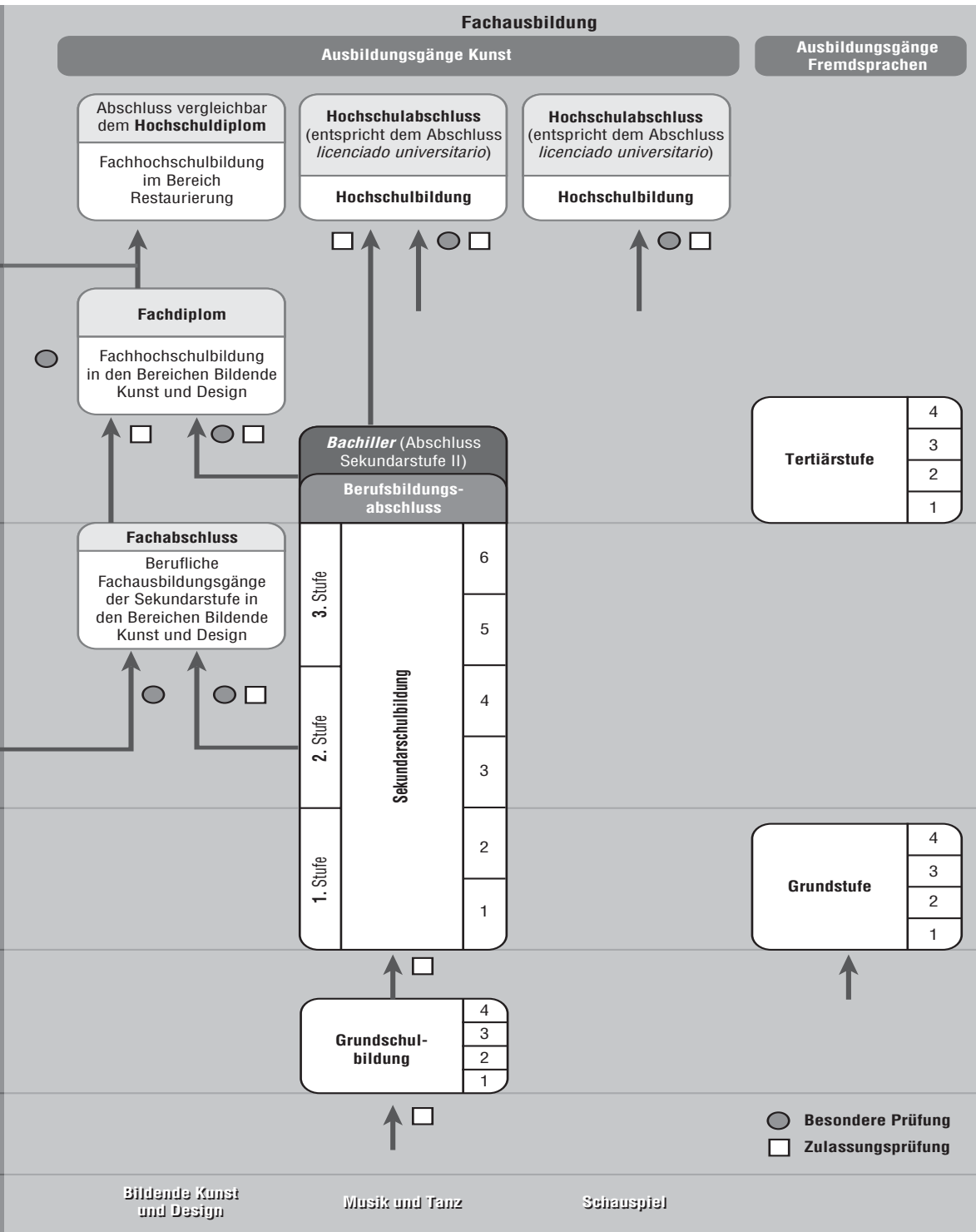
⁽³⁾ 2002 wurde ein Gesetz zur Qualität der Bildung erlassen, das Neuerungen für die schulpflichtige Sekundarstufe I mit sich brachte. Nach dem im März 2004 erfolgten Regierungswechsel wurde allerdings die Umsetzung des Gesetzes unterbrochen und eine umfassende Diskussion mit den Akteuren im Bildungssektor eingeleitet, die nunmehr (Dezember 2004) erste Früchte trägt. Auf diesen Punkt wird am Ende des Beitrags eingegangen.



Ministerio de
 Educación y Ciencia

Das Bildungssystem





○ Besondere Prüfung □ Zulassungsprüfung

Bildende Kunst und Design **Musik und Tanz** **Schauspiel**

- „Unified system“ (in den nordischen Ländern) mit integrierter Sekundarstufe und einer sehr geringen Differenzierung in spezialisierte Bildungsgänge;
- „Linked system“ (in Frankreich und – nach dem Allgemeinen Bildungsgesetz LGE aus dem Jahr 1970 – Spanien) mit einem in getrennte Zweige unterteilten Sekundarbereich, wobei allerdings auch Möglichkeiten des Übergangs zwischen den einzelnen Zweigen oder Berührungspunkte vorhanden sind.

Diese drei verschiedenen Arten von Bildungssystemen sind das Ergebnis jeweils unterschiedlicher sozialer, wirtschaftlicher und politischer Entwicklungen. Zurzeit findet auf europäischer Ebene ein Prozess der „Konvergenz“ (Green et al., 2001), der Annäherung an das „linked system“ statt, der es mit sich bringt, dass die Länder mit traditionell eher voneinander getrennten Zweigen gemeinsame Bausteine in die Curricula und Organisationsstrukturen einführen und die Länder mit einer traditionell engeren Verflechtung der beiden Bildungszweige auf eine Diversifizierung der Bildungsgänge hinwirken. Dessen ungeachtet darf nicht vergessen werden, dass die „gesellschaftlichen“ Traditionen (im Sinne von Maurice, 1994) nach wie vor erhebliches Gewicht haben.

Die Entwicklung in Spanien kann als typisches Beispiel herangezogen werden. Sie verlief von einem System mit klarer Trennung und einer vor 1970 praktisch vollständig außerhalb des Schulsystems angesiedelten Berufsbildung über einen missglückten Versuch der Einbindung in den Sekundarbereich im Jahr 1970 (auf den eine Gegenreform folgte, die die Berufsbildung in die zweite Reihe manövrierte, um es mit Grignon auszu-drücken, der damit die untergeordnete Rolle und Geringschätzung der Berufsbildung betonen wollte (Grignon, 1971) – wobei allerdings im Zuge dieser Reform einige Verbindungen zum allgemein bildenden Zweig der Sekundarstufe II hergestellt wurden) zu einem zweiten ähnlichen Eingliederungsversuch im Jahre 1990, bei dessen Verwirklichung jedoch zahlreiche Probleme auftraten. Im Mittelpunkt der im Jahr 2000 einsetzenden Diskussion stand dann nahezu ausschließlich die Frage der Zusammenlegung der Bildungszweige der Sekundarstufe I. Hierbei wurde die pädagogische Theorie der Gesamtschule als Grundlage der zusammengeführten Bildungszweige ausführlich diskutiert (das heißt Maßnahmen zur Umsetzung eines einheitlichen Lehrplans für Schüler bis 16 Jahren unter Beachtung der Diversität) sowie die organisatorischen Modelle für diese Phase. Dies scheint auf eine Entwicklung vom „tracked system“ über das „unified system“ zum „linked system“ hinzudeuten. Im Folgenden soll dieser Aspekt näher untersucht werden.

Die Berufsbildung im Allgemeinen Bildungsgesetz von 1970

Bereits mit dem Allgemeinen Bildungsgesetz (*Ley General de Educación*, LGE) aus dem Jahr 1970 sollte die schwierige Aufgabe gelöst werden, eine Antwort auf die steigende Nachfrage nach einem über die Schulpflicht hinausgehenden Bildungsangebot zu geben und das spanische Bildungssystem den Standards der Industrieländer anzupassen. Eindeutig geprägt von den Bemühungen, in der Entwicklung aufzuholen, und in Übereinstimmung mit den aktuellen Theorien des Humankapitals (wenngleich noch der Rhetorik des Franco-Regimes verhaftet) führt dieses Allgemeine Bildungsgesetz im Grunde als erstes Gesetz die Gesamtschule ein, ohne jedoch diesen Begriff zu erwähnen. Dies geschah durch die Zusammenlegung der Primarbildung, die Abschaffung des Einjährigen (*bachillerato elemental*) und die Verlängerung der Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr durch Einführung der achtjährigen Grundbildung (*Enseñanza General Básica*, EGB) für Jugendliche zwischen 6 und 14 Jahren (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996). Darüber hinaus sah es die Einbeziehung der Berufsbildung in das Bildungssystem in einem Prozess der Institutionalisierung, Formalisierung und Strukturierung (Casal et al., 2003) vor, aus dem die regulierte Berufsbildung mit dem klaren Ziel hervorging, die berufliche Erstausbildung als Vorbereitung auf die Arbeitswelt anzubieten, aber integriert in das Schulsystem. Die Berufsbildung wurde außerdem den Kriterien der Gesamtschule angepasst, das heißt, sie fand in Kurzlehrgängen im Anschluss an die einzelnen Bildungsstufen statt, und nicht im Rahmen alternativer Bildungszweige. Beim Aufstieg in der Bildungspyramide gab es auch eine Leistungsabstufung. Das Gesetz sah eine berufsbildende Grundstufe (FP1) für Schüler vor, die die achtjährige allgemeine Grundbildung (EGB) absolviert hatten, eine Berufsbildung im Sekundarbereich (FP2) im Anschluss an die Sekundarstufe II und eine Berufsbildung im Tertiärbereich (FP3), die an ein Kurzstudium an der Universität anknüpfte. In gewisser Weise wurde die Berufsbildung nicht in Form von parallelen Bildungszweigen eingerichtet, sondern als Ergänzung der Bildung auf einem speziellen beruflichen Gebiet, nach Erreichen der jeweiligen Etappen der allgemeinen Bildung.

Die Umsetzung der Bildungsreform mündete in eine echte Gegenreform (Planas, 1986), weil unter dem Druck der Sozialpartner (die in Verbindung zum Privatsektor standen) und aufgrund des chronischen Mangels an öffentlichen Mitteln mit der Regulierungsverordnung über die Berufsbildung 1974 die berufsbildende Grundstufe für diejenigen Schüler obligatorisch wurde, die in der achtjährigen allgemeinen Grundbildung gescheitert waren, der Zugang zur Berufsbildung im Sekundarbereich mit verschiedenen Fachrichtungen (auf die über 90 % der Neuzugänge entfielen) im Anschluss an die Grundstufe FP1 eröffnet und die Berufsbildung im Tertiärbereich abgeschafft wurde. Damit verblieben die Berufsbildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich (FP1-FP2) und die Allgemeinbildungsgänge, die den Zugang zur Universität ermöglichten, die all-

gemein bildende Sekundarstufe II (BUP-COU) als die beiden typischen Laufbahnen, wie sie Baudelot und Establet (1976) definierten ⁽⁴⁾. Dessen ungeachtet können wir drei Werdegänge unterscheiden (Merino, 2002), die sich aus individuellen Entscheidungen, den Strategien und Erwartungen der Schüler, den Bewertungspraktiken der Lehrkräfte und der Standortwahl der Bildungseinrichtungen ergeben:

- Schulabbruch beziehungsweise Nichtzustandekommen einer Schullaufbahn – Die Jugendlichen haben die Schule verlassen. Obwohl die Jugendlichen, die den Abschluss der allgemeinen Grundbildung (*graduado escolar*) nicht geschafft hatten, zum Besuch der Grundstufe der Berufsbildung FP1 verpflichtet waren, führten die Mutlosigkeit vieler betroffener Jugendlichen und das Fehlen einer wirksamen Kontrolle durch die Bildungsbehörden dazu, dass ein beträchtlicher Anteil von Schülern unter 16 Jahren außerhalb des Bildungssystems stand, entweder weil er sich nicht für eine Berufsbildung angemeldet hatte oder weil er die Berufsbildung nach einem oder zwei Jahren abgebrochen hatte (ungefähr 30 % der Fälle).
- Kontinuität der Laufbahn von der Primarstufe zur Berufsbildung – Obwohl dieser Weg innerhalb des Ansatzes der getrennten Bildungszweige der weniger angesehene war, muss anerkannt werden, dass die Hälfte der Teilnehmer die allgemeine Grundbildung abgeschlossen und aus unterschiedlichen Gründen eine Berufsbildung bevorzugt hatte. Tatsächlich war bei diesen Personen die Wahrscheinlichkeit, die Berufsbildung im Sekundarbereich (FP2) abzuschließen, am größten.
- Kontinuität der Laufbahn von der Sekundarstufe II zur Universität – Die allgemeine Hochschulreife (*bachillerato unificado y polivalente*, BUP) brachte zwar ein gewisses Maß an Einheitlichkeit, aber kaum Vielseitigkeit, während sich die Orientierungsstufe (*curso de orientación*, COU) als „natürliche“ Vorstufe zur Aufnahmeprüfung an Hochschulen und zur Aufnahme eines Studiums etablierte. Obschon mit der Ausweitung der Berufsbildung ein Rückgang des Zustroms zur allgemein bildenden Sekundarstufe einherging (Carabaña, 1997), nahm die Zahl der Neuzugänge an Hochschulen in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts deutlich zu, was auch damit zusammenhing, dass die Hochschule ihren Charakter einer geschlossenen und elitären Einrichtung aus früheren Zeiten verloren hatte.

Zu diesen drei Arten von Schullaufbahnen kommt im Grunde noch eine vierte hinzu, und zwar die Laufbahn von Absolventen des Abschlusses *Bachiller*, die sich gegen das BUP entschieden und im zweiten Jahr zur Berufsbildung im Sekundarbereich (FP2) wechselten. Die Berufsbildungseinrichtungen trugen diesem Zustrom Rechnung und richteten spezielle Klassen für diesen Personenkreis – so genannte „*Buperos*“ ⁽⁵⁾ – ein (Merino,

⁽⁴⁾ Siehe Anhang 1.

⁽⁵⁾ Umgangssprachliche Bezeichnung in Spanien für Schüler, die nach dem Abitur ohne Hochschulreife (BUP) unmittelbar eine Berufsbildung im Sekundarbereich (FP2) aufgenommen haben. In einigen Einrichtungen wurden sie getrennt von den Schülern, die aus der Grundstufe der Berufsbildung (FP1) kamen, zu gesonderten Klassen zusammengefasst.

2002). Es handelt sich hierbei um den dritten Weg, den Baudelot und Establet (1976) nicht als eigene Laufbahn anerkennen wollen. Er war zwar zahlenmäßig nicht sehr bedeutend, hatte aber für die miteinander verbundenen Systeme grundlegende Bedeutung.

Die Berufsbildung im Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens von 1990 (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE*)

Das Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens wurde 1990 ⁽⁶⁾ mit dem Ziel der Einführung der Gesamtschule und nach einer Phase der Erprobung des so genannten gemeinsamen Sockels (des einheitlichen Lehrplans für Schüler bis 16 Jahren) erlassen. Paradoxerweise enthielt dieses Gesetz selbst die Elemente, die zu einer Negierung des Gesamtschulgedankens führen konnten, und die Testphase war zu kurz, um die Akteure im Bildungssektor zu überzeugen, und zu lang, um den Beteiligten ihre Illusionen und Erwartungen zu erhalten.

Mit diesem Gesetz wurde unter anderem der Zweck verfolgt, die Mängel zu beheben, die sich bei der Anwendung des Allgemeinen Bildungsgesetzes gezeigt hatten. Dies waren zum Beispiel die Tatsache, dass es zwei Abschlüsse der Grundausbildung mit 14 Jahren gab, sowie das äußerst schlechte Ansehen der Berufsbildung ⁽⁷⁾. Hierzu wurden die organisatorischen und didaktischen Rezepte umgesetzt, die die dem Gesamtschulgedanken zugrunde liegenden sozialpädagogischen Theorien boten. Tatsächlich führte das Gesetz zur Vereinheitlichung des Lehrplans für Schüler zwischen 12 und 14 Jahren, durch Abschaffung der Grundstufe der Berufsbildung (FP1) und Schaffung eines Übergangs von der Grundbildung zur Sekundarstufe II, während es einen Teil der beruflichen Grundausbildung in die schulpflichtige allgemein bildende Sekundarstufe I (*Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO*) für Schüler zwischen 12 und 16 Jahren verlagerte und die Möglichkeit der Änderung des Lehrplans vorsah, mit variablen Unterrichtsstunden, Wahlfächern, die eigentlich die Schüler wählen können sollten, die allerdings die Lehrkräfte dazu nutzten, die Laufbahnen entsprechend den schulischen Leistungen der Jungen und Mädchen zu beeinflussen. Mit der Freistellung eines Teils des Lehrplans führten somit die Unterschiede in der Leistung und die Ausrichtung der Lehrkräfte dazu,

⁽⁶⁾ Siehe Anhang 2.

⁽⁷⁾ Lange Zeit glaubte man, die Berufsbildungseinrichtungen würden nur von Jugendlichen besucht, die nicht studieren wollten und die in der Pflichtschule versagt hätten. Der Standort vieler öffentlicher Berufsbildungseinrichtungen (getrennt von allgemein bildenden Schulen) in den Außenvierteln der großen und mittleren Städte trug zu diesem Bild der Marginalität und des Auffangbeckens für schwierige Jugendliche bei. Die Demotivation eines großen Teils der Lehrkräfte verstärkte diesen düsteren Eindruck.

dass mithilfe der verschiedenen von den Einrichtungen angebotenen Wahlfächer Bildungsgänge möglich wurden, die den weiterführenden Studien im Anschluss an die Schulpflicht angepasst waren. Mit anderen Worten, die strikte Orientierung am Gesamtschulcharakter in der Sekundarstufe I schlug sich in einem Lehrplan nieder, der im Wesentlichen Allgemeinbildung vermittelte – und bereits in den ersten Jahren der Umsetzung wurde die Notwendigkeit deutlich, die strenge Ausrichtung auf die Gesamtschule zu lockern. ⁽⁸⁾

In der Testphase trat ein Phänomen auf, das aus den Lehrbüchern der Soziologie als perverse Effekte bekannt ist. Die Nachfrage nach dem so genannten „gemeinsamen Sockel“ war in den fortschrittlicheren Sektoren des Bildungswesens sehr groß. In einigen der Einrichtungen, die sich für die Erprobung der Reform zur Verfügung gestellt hatten, wurde der gemeinsame Sockel neben der allgemein bildenden Sekundarstufe II angeboten, in anderen zusätzlich zur Berufsbildung, und in den staatlich geförderten Privatschulen, die sich an dem Versuch beteiligten, zusätzlich sowohl zur allgemein bildenden Sekundarstufe II als auch zum Berufsbildungszweig. In diesen Privatschulen verliefen die drei Bildungszweige somit parallel. Die Schüler, die sich für den gemeinsamen Sockel entschieden hatten, waren diejenigen, die aufgrund ihrer Leistungen (in einer von dem Schüler, den Eltern und Lehrkräften gemeinsam vorgenommenen Einschätzung) als für die Sekundarstufe II nicht geeignet betrachtet wurden, die jedoch mehr als nur eine Berufsbildung anstrebten (Merino, 2002). Man könnte sagen, dass paradoxerweise die Einführung eines gemeinsamen Sockels den Graben zwischen dem allgemein bildenden und dem berufsbildenden Zweig eher noch vertieft hat, anstatt ihn zu überwinden. Nach der allgemeinen Umsetzung der Reform verlor sich zwar dieser Effekt, doch kann er zum Teil als Erklärung für den späteren Druck herangezogen werden, innerhalb des „gemeinsamen Sockels“ unterschiedliche Wege einzuführen.

Durch die Anwendung der Gesamtschulkriterien in Verbindung mit Leistungskriterien kopierten die Verfasser des Gesetzes über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens (LOGSE) bewusst oder unbewusst das Muster der in dem Allgemeinen Bildungsgesetz vorgesehenen regulierten Berufsbildung, indem sie die Grundstufe abschafften beziehungsweise für Schüler, die an der Pflichtschule versagten (*drop outs*), die Programme der sozialen Sicherheit (*Programas de Garantía Social*) auflegten und das System der berufsbildenden Kurzlehrgänge im Anschluss an eine Phase der Allgemeinbildung um zwei Optionen erweiterten: Berufsbildungsgänge der Sekundarstufe (*Ciclos Formativos de Grado Medio*, CFGM) für Absolventen der Sekundarstufe und Berufsbildungsgänge der Tertiärstufe (*Ciclos Forma-*

⁽⁸⁾ Diese Lockerung sollte nicht nur durch die Einrichtung von Gruppen für die variablen Unterrichtsstunden zum Ausdruck kommen. In diesem Zusammenhang ist auch das Angebot von internen und externen Ausbildungsmaßnahmen für Schüler hervorzuheben, die mit dem normalen Unterrichtstempo aufgrund ihrer Einstellung oder ihrer Fähigkeiten nicht mithalten können, von Maßnahmen, in deren Mittelpunkt die Vermittlung grundlegender manueller und sozialer Fähigkeiten steht.

tivos de Grado Superior, CFGS) für Abiturienten. Theoretisch waren die Berufsbildungsgänge der Sekundarstufe als Alternative zur allgemein bildenden Sekundarstufe gedacht, und zwar nicht wegen der fehlenden Zugangsbedingungen, sondern wegen der Interessen der Schüler. In gleicher Weise würden sich die tertiären Berufsbildungsgänge als Alternative zur Universität entwickeln. ⁽⁹⁾

Wie bei dem Allgemeinen Bildungsgesetz gibt es auch hier zwei Möglichkeiten einer Gegenreform. Bei der ersten wird der Berufsbildungsgang der Sekundarstufe (CFGM) zur zweiten Option für Schüler, die im allgemein bildenden Zweig scheitern. Die Tatsache, dass für den Zugang zum allgemein bildenden und zum berufsbildenden Zweig die gleichen Bedingungen erfüllt sein müssen [sowohl für die allgemein bildende Sekundarstufe II als auch für die Berufsbildungsgänge im Sekundarbereich ist dies der Abschluss der obligatorischen Grundbildung (*graduado*)], und das Fehlen einer Möglichkeit des Übergangs von der Sekundarstufe zur Tertiärstufe der Berufsbildung haben dazu geführt, dass sich tendenziell deutlich mehr Jugendliche für die allgemein bildende Sekundarstufe II als für den Berufsbildungsgang der Sekundarstufe entschieden und sich dadurch sogar der Prozentsatz der Schüler der einzelnen Jahrgänge erhöhte, die die allgemein bildende Sekundarstufe II wählen (Merino, 2002). Darüber hinaus haben die Lehrkräfte in dem Bewusstsein, dass sich die Jugendlichen ohne Abschluss in einer Sackgasse befinden, einer bedeutenden, jedoch nicht genau bezifferbaren Zahl von Jugendlichen den Abschluss der Grundbildung unter der Bedingung zuerkannt, dass sie sich für einen Berufsbildungsgang im Sekundarbereich (CFGM) entscheiden, eine Bedingung, die die Familie später aber nicht eingehalten hat. Davon abgesehen, lässt das Scheitern in der allgemein bildenden Sekundarstufe die Option des Berufsbildungsgangs im Sekundarbereich ins Blickfeld rücken. Die zweite Maßnahme im Rahmen einer Gegenreform ist die Einrichtung einer Verbindung bei den Berufsbildungsgängen zwischen der Sekundarstufe und der Tertiärstufe, um auf diese Weise zu vermeiden, dass der Berufsbildungsgang der Sekundarstufe zu einer weiteren Sackgasse wird. Zahlreiche Akteure des Bildungswesens fordern eine solche Verbindung, die an einigen Orten bereits erprobt, beispielsweise in Katalonien. Allerdings stoßen diese Versuche auf den

⁽⁹⁾ Wobei gleichzeitig der demografische Druck auf die Universität verringert wurde, in der der abgedroschene Begriff von der Vermassung zwei mehr als zweifelhafte Ideen hatte aufkommen lassen: dass die Universität nicht für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt geeignet sei und dass die Schüler und Familien zu hohe Erwartungen in die Universität setzten. Niemand schien sich bewusst zu machen, dass die Umsetzung des LOGSE vor dem Hintergrund rückläufiger Bevölkerungskohorten erfolgte, wodurch sich eine Verschiebung der Problematik ergab – vom Zustrom der Massen zu den Universitäten Anfang der 1980er Jahre zum genauen Gegenteil, namentlich dem Mangel an Studierenden im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends. Außerdem ist in vielen Berufsfeldern der postsekundäre Berufsbildungsgang, CFGS, ein Schritt vor dem Universitätsstudium und keine Alternative dazu. In Katalonien werden bei vielen Ingenieursstudiengängen für die Absolvierung postsekundärer Bildungsgänge für die Industrie und bei Laufbahnen im Bildungssystem für die Absolvierung postsekundärer Bildungsgänge für kommunale Einrichtungen sogar 40 bis 60 Leistungspunkte anerkannt (was fast einem Studienjahr entspricht).

erheblichen Widerstand der Bildungsbehörden und der in der Berufsbildung tätigen Lehrkräfte, die sich gegen den Verlust eines Berufsbildungsgangs für Abgänger der allgemein bildenden Sekundarstufe wehren.

In jedem Fall lassen sich auch hier drei Laufbahnen unterscheiden:

- Scheitern bereits in der Pflichtschule – Bei Jugendlichen, die die Pflichtschule ohne Abschluss verlassen, häufen sich Klassenwiederholungen, ungenügende Anpassung an die Schule und fehlende Bildungsperspektiven, wobei diese Probleme vermutlich ihren Ursprung im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe haben. In dieser ersten Gruppe gibt es zwei Arten von Schülern: zum einen Schüler, die in Ausbildungsmaßnahmen (Programme der sozialen Sicherheit oder entsprechende Angebote der Gemeinde) wechseln, und zum anderen Schüler, die direkt in den Arbeitsmarkt einsteigen. ⁽¹⁰⁾
- Abschluss der Sekundarstufe und Eintritt in den Berufsbildungszweig, mit oder ohne vorangegangenen Abbruch der allgemein bildenden Sekundarstufe II – Auch in dieser Gruppe sind unterschiedliche Werdegänge möglich, beispielsweise die von Jugendlichen, die nach der Berufsbildung im Sekundarbereich (CFGM) in den Arbeitsmarkt einsteigen, weil sie ihren Bildungsstand für ausreichend erachten, weil die Opportunitätskosten hoch sind (sie haben die Möglichkeit, kurzfristig Einkünfte zu erzielen) und die mit einer Fortsetzung der Bildung verbundenen Optionskosten (Reversibilität der Optionen – Vincens, 2000] sehr hoch sind. Oder die Werdegänge von Jugendlichen, die sich für eine Fortsetzung ihrer Bildung und eine stärkere berufsbezogene Spezialisierung entscheiden und auf unterschiedlichen Wegen in die Berufsbildung des Tertiärbereichs (CFGs) gelangen. Aufgrund der Statuserwartungen überwiegen in diesem Fall die erhofften Vorteile die mit dieser Entscheidung verbundenen Kosten.
- Abschluss der Sekundarstufe und Fortsetzung des allgemein bildenden Zweigs – Mit der Umsetzung des Gesetzes über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens (LOGSE) wurde der allgemein bildenden Zweig innerhalb des Sekundarbereichs im Anschluss an die Schulpflicht auf zwei Schuljahre reduziert, das heißt, die Zeit zwischen dem Abschluss der Schulpflicht und dem Eintritt in die Universität verkürzte sich auf zwei Jahre, wodurch die Aufnahme eines Studiums sehr viel näher rückte. Auch in dieser Gruppe gibt es zwei Varianten, die erste Variante führt über die allgemein bildende Sekundarstufe II und die Hochschulaufnahmeprüfung zum Studium, die zweite über die Berufsbildung im Tertiärbereich (CFGs). Mit dieser zweiten Varianten wird der vierte Bildungsweg, den das Allgemeine Bildungsgesetz (LGE) vorgesehen hatte, wieder aufgenommen, jedoch mit höherem Status.

⁽¹⁰⁾ In dieser Untergruppe muss nochmals differenziert werden nach Schülern, deren familiäres und soziales Umfeld eine Eingliederung in die Arbeitswelt mit minimalen Voraussetzungen ermöglicht, und nach Schülern, die unmittelbar von beruflicher und sozialer Ausgrenzung betroffen sind (Azevedo, 2003).

Reformvorhaben gemäß Gesetz zur Qualität der Bildung (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, 2002)

Die eigentliche Gegenreform zum Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungssystems (LOGSE) kam mit Inkrafttreten des Gesetzes zur Qualität der Bildung (LOCE) im Jahr 2002 ⁽¹⁾, allerdings gegenüber der Gegenreform zum Allgemeinen Bildungsgesetz mit etwas veränderter Zielsetzung. Das Gesetz LOCE wendet sich ausdrücklich gegen die Gesamtschule, die es für einen Großteil der Probleme des spanischen Bildungssystems verantwortlich macht, und schreibt den Maßnahmen zur Abschaffung der Gesamtschule per se positive Auswirkungen zu. Allerdings geht dieses Gesetz aus einer gegen den Gesamtschulgedanken gerichteten, zutiefst ideologisch geprägten Debatte hervor, einer Debatte, die darauf abzielt, die ideologischen Annahmen fortschrittlicher Strömungen im Bildungswesen zu bekämpfen. Unter dem Motto „Qualität für alle“ wird eine Differenzierung innerhalb der Sekundarstufe I eingeführt, die somit ihren ausgeprägten gesamtschulischen Charakter einbüßt. Andererseits sieht das Gesetz praktisch keinerlei Maßnahme zur Verringerung der schwach ausgebildeten gesamtschulischen Orientierung der Sekundarstufe II vor ⁽²⁾. Dies ist ein gewisser Widerspruch. Darüber hinaus war es in zahlreichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs allgemein üblich, Bildungsgänge innerhalb der obligatorischen Grundbildung anzulegen, und zwar auf der Grundlage der im LOGSE vorgesehenen Mechanismen. Mit dem Gesetz LOCE werden diese Bildungswege nun bestätigt und zum pädagogischen Dogma erhoben, und das Ende der allgemeinen Schulpflicht wird durch die Einführung von Programmen zur Berufsvorbereitung (*Programas de Iniciación Profesional*, PIP) de facto auf 15 Jahre gesenkt. Schließlich wird eine zweite Stufe in der allgemein bildenden Sekundarstufe I (15 bis 16 Jahre) eingeführt mit Differenzierungen entsprechend der Bildungsart (allgemein bildend oder berufsbildend), die die Schüler anschließend absolvieren müssen und die die Möglichkeit bietet, das Bildungssystem zu verlassen, um Angebote außerhalb des regulierten Bildungssystems wahrzunehmen.

Es liegt auf der Hand, dass die Jugendlichen, Familien, Lehrkräfte, Bildungseinrichtungen und verschiedenen Ebenen der Bildungsbehörden noch keine Zeit hatten, die Schullaufbahnen entsprechend anzupassen und zu beeinflussen. Aus diesem Grunde können die möglichen Werdegänge, die sich aus den mit dem neuen Gesetz vorgezeichneten Bildungsgängen ergeben, hier lediglich als Hypothesen aufgezeigt werden:

⁽¹⁾ Siehe Anhang 3.

⁽²⁾ Dies ist auch nicht der Fall bei dem Gesetz über Berufsbildung und Qualifikationen, das vorrangig auf die Lösung der Probleme der Beziehung zwischen regulierter Berufsbildung und nicht regulierter beschäftigungsorientierter Bildung und Weiterbildung und des komplexen Themenkreises der Anerkennung und Anrechnung von auf unterschiedliche Weise erworbenen Kompetenzen abstellt.

- Vorzeitiger Schulabbruch über die Programme zur Berufsvorbereitung (PIP) – Der Ersatz der Programme der sozialen Sicherheit (PGS) durch die Programme zur Berufsvorbereitung (PIP) scheint zunächst keine Lösung der anstehenden Probleme zu sein. Die Tatsache, dass sich die letzteren über zwei Jahre erstrecken, erinnert ein wenig an die abgeschaffte Grundstufe der Berufsbildung (FP1), und da eines der Ziele das Nachholen von Allgemeinbildung (mit Hinführung zum Abschluss der Sekundarstufe) ist, kann die Folge sein, dass die Jugendlichen, die an diesen Programmen teilnehmen, ihre Strategien und Erwartungen ändern.
- Frühzeitig berufsorientierte Laufbahnen innerhalb der schulpflichtigen Sekundarstufe mit den mehr oder weniger vorbestimmten Wegen in die Berufsbildungsgänge der Sekundarstufe (CFGM) – Die Erwartungen und Optionen der Jugendlichen werden durch die Eingruppierung der Schüler in der zweiten Stufe der obligatorischen Grundbildung, das Ansehen der technisch-fachlichen Ausbildungsgruppen und den Ermessensspielraum der Lehrkräfte bei der Beurteilung bestimmt.
- Frühzeitige Ausrichtung auf ein Studium – Die Spezialisierung auf wissenschaftliche und humanistische Fächer in der zweiten Stufe der obligatorischen Grundbildung bedeutet im Grunde die Rückkehr zum Modell der vierjährigen Sekundarstufe II, mit einer klaren Ausrichtung auf die Aufgabe der Vorbereitung auf die Hochschule – auch hier wieder mit zwei Varianten, der Vorbereitung auf die Universität beziehungsweise auf die postsekundäre Berufsbildung (CFGS).

Schlussfolgerungen im Hinblick auf die undurchsichtige aktuelle Lage

Die neue gesetzliche Regelung liegt seit dem Regierungswechsel im März 2004 auf Eis. Die Unsicherheit im Bildungssektor ist groß, und zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags (Dezember 2004) liegt lediglich ein Diskussionspapier vor, das das Ministerium als Grundlage für eine öffentliche Debatte herausgegeben hat (*Una educación de calidad para todos y entre todos* [Qualitativ hochwertige Bildung für alle und mit allen] www.debateeducativo.mec.es). In diesem Papier werden die im Gesetz LOCE vorgesehenen Bildungswege kritisiert und Maßnahmen zur Einführung einer großen Vielfalt an Möglichkeiten vorgeschlagen, die wenig konkret sind, jedoch an die bereits im Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens, LOGSE, enthaltenen Maßnahmen erinnern. Die nunmehr zuständigen Mitarbeiter im Ministerium ⁽¹³⁾ möchten unter anderem vermeiden, dass Leistungsschwäche und Berufsbildung gleich gesetzt werden, und sie möchten darauf hinwirken, dass Versagen in der Schule nicht zur sozia-

⁽¹³⁾ Laut Aussage des Staatssekretärs im Bildungsministerium, Alejandro Tiana, auf der Konferenz im Ateneo in Madrid am 26. Oktober 2004.

len Ausgrenzung führt. Vorschläge für konkrete Bildungsgänge, jeweils mit Angaben zu den Altersstufen und Zugangsbedingungen, wurden noch nicht vorgelegt.

Die Diskussion der Frage, ob es zwei oder drei Zweige geben soll, ist zu einer Diskussion über die bekannten (und alten) Themen des Ansehens der Berufsbildung und der Strategien zur „Verbesserung des Ansehens“ der Berufsbildung geworden. De Pablo sieht die Problematik nicht im Vorhandensein von zwei Zweigen, sondern in der Tatsache, dass der eine als „Königsweg“ angesehen wird, der andere hingegen gering geschätzt wird. Die Lösung liegt seiner Meinung nach darin, eine breite Palette von Bildungsmöglichkeiten mit getrennten Systemen anzubieten, nach dem Beispiel von Schweden und Deutschland (De Pablo, 1996). Andere Autoren vertreten das genaue Gegenteil und schlagen als Lösung eine verstärkte Zusammenführung der verschiedenen Wege in einer Sekundarstufe II vor, wie es kürzlich Norwegen und Australien mit ihren Bildungsreformen vorgebracht haben (Skårbrevik, Båtevik, 2001; Polesel, 2001). Carabaña bringt einen anderen Gesichtspunkt ein und weist darauf hin, dass die Berufsbildung einen Bildungswert haben muss, der nicht den Ergebnissen der Eingliederung untergeordnet werden darf, und dass es keinesfalls zu einer sozialen Abwertung der manuellen Arbeit kommen darf. Dennoch muss die Berufsbildung allgemeine Inhalte vermitteln, die nicht mit der allgemein bildenden Sekundarstufe verwechselt werden dürfen (Carabaña, 1988), und es muss auf diese Weise eine extrem technische Ausrichtung vermieden werden, da die Berufsbildung, wie Gramsci es ausdrückte, nicht darauf abzielt, „kleine Monster mit unfehlbarem Blick und sicherer Hand“ heranzubilden (Manacorda, 1985).

Die aktuelle Lage ist undurchsichtig. Ein Großteil der Akteure im Bildungswesen zweifelt an den Erfolgsaussichten der Bildungsreformen. Tatsächlich ist bereits von der „Unlösbarkeit“ der Probleme des Bildungswesens durch Reformen die Rede (Sarason, 2003). Außerdem werden sehr hohe Erwartungen an die Reformen geknüpft beziehungsweise sind die Reformziele sehr ehrgeizig. Dies gilt unter anderem für das Ziel des Abbaus der sozialen Ungleichheiten durch Gleichstellung der beruflichen und der allgemeinen Bildung. Bei diesen hohen Erwartungen und diesen ehrgeizigen Zielen besteht die Gefahr großer Enttäuschungen oder unerwünschter Folgen, wenn kein ausreichend breiter Konsens gefunden werden kann, insbesondere bei den Schlüsselpersonen, die die Reformen erarbeiten und umsetzen (Planas, Tatjer, 1982; Tedesco, 1994).

Betrachtet man die Zukunftsszenarien, steht die regulierte Berufsbildung vor zwei großen Widersprüchen. Der erste Widerspruch besteht in der Tatsache, dass in der Berufsbildung eine stärkere Selektion vorgenommen werden muss, wenn ihr Ansehen gesteigert werden soll, dass sie jedoch in diesem Fall einen Großteil ihrer potenziellen Teilnehmer einbüßt, denen als Alternative nur Maßnahmen verblieben, die eher den Charakter von Fürsorgemaßnahmen, denn von Bildungsmaßnahmen haben. Der zweite Widerspruch ist die Tatsache, dass integrierte Berufsbildungsgänge,

die jeweils nach den einzelnen Bildungsstufen stattfinden, ihre Kontur, ihre Identität verlieren. Demgegenüber kann ein gesonderter Berufsbildungszweig den Anschein erwecken, auf die „zweite Reihe“ beschränkt zu sein, er kann aber auch die Identitätsstiftung verstärken und Schüler und Lehrer in einem *Berufsethos* zusammenschweißen, das, ohne antiintellektuell zu argumentieren, ein positives Element der Identifizierung mit den „handwerklichen“ Berufen haben kann, die allerdings immer weniger tatsächlich handwerklich sind (dies war der Grund für Castro, sich für getrennte Schulen auszusprechen, um die „Seele“ der Einrichtung der Berufsbildung zu erhalten – Castro, 1988).

Abschließend eine persönliche Schlussfolgerung: Die Berufsbildung ist kein Instrument für die Aufhebung der Teilung der Gesellschaft in Bezug auf die Arbeit (Ist überhaupt das Bildungssystem als Ganzes ein solches Instrument?). Aber wenn die Berufsbildung auch nicht die Wertschätzung manueller Arbeit durch die Gesellschaft verbessern kann, so können doch zumindest Anstrengungen unternommen werden, der Berufsbildung selbst zu einem höheren Ansehen zu verhelfen. Dies bedeutet jedoch nicht unbedingt, dass eine stärkere Selektion vorgenommen werden sollte, sondern vielmehr, dass die Berufsbildung für deutlich mehr Jugendliche, die die schulpflichtige Primar- und Sekundarstufe erfolgreich abgeschlossen haben, attraktiver gemacht werden sollte (wie es bereits beim Allgemeinen Bildungsgesetz, LGE, der Fall war), dass Bildungsgänge reversibel angelegt werden sollten, damit sie nicht zu Sackgassen für den Schüler und seine Familie werden, dass ein Übergang zur Hochschulbildung geschaffen werden sollte, der zwar nur für wenige in Betracht kommen dürfte, aber die Chance auf das Erreichen des Gipfels der Bildungspyramide erkennen lässt. Tatsächlich findet eine Annäherung der beruflichen Hochschulbildung und der ersten Studienjahre an Universitäten statt. In einigen autonomen Regionen, wie Katalonien, wurden sogar erste Schritte zur Anerkennung von in der Berufsbildung erworbenen Leistungen bei Studierenden unternommen, die sich für ein Universitätsstudium im selben Berufsfeld einschreiben.

Die Verbesserung der Berufsbildung ist ein sehr lobenswertes Ziel, auf das sich die Sozialpartner und die Akteure im Bildungswesen, Politiker und die Gesellschaft als Ganzes verständigen können (Wer wollte sich einem solchen Ziel schon widersetzen?). Eine andere Frage ist jedoch, wie eine solche Verbesserung bewerkstelligt werden soll. Auf den mit der Selektion verbundenen Widerspruch wurde bereits hingewiesen. Dies scheint nicht der richtige Weg zur Verbesserung des Ansehens der Berufsbildung zu sein. Auch eine bedingungslose Übernahme der Berufsbildungssysteme anderer Länder, wie des anerkannten dualen Systems in Deutschland, scheint sich nicht als Lösung zu eignen, denn bei Veränderungen müssen die Besonderheiten eines jeden Landes und die hier wirkenden Beharrungskräfte berücksichtigt werden, auch wenn die Ausweitung der Praktika in den Arbeitszentren ein unbestreitbarer und unbestrittener Fortschritt war. Das ewige Problem der finanziellen Mittel, und dies gilt insbesondere

für ein Land wie Spanien mit chronisch unterfinanziertem Bildungssystem, kann zu einer Ausrede zur Bemäntelung weiterer organisatorischer oder didaktischer Mängel werden. Auch die Diskussion über die angebliche Überlegenheit der Berufsbildung gegenüber der Hochschulbildung, was die berufliche Eingliederung und die Aufstiegsmöglichkeiten anbelangt (in Spanien ist oft zu hören, dass ein Maurer mehr verdient als ein Arzt.), führt nicht weiter, weil sie das Misstrauen gegenüber der Berufsbildung verstärkt, anstatt die Vorzüge der Berufsbildung herauszustellen (vor allem wenn diese Behauptungen von jemandem kommen, der selbst ein Universitätsstudium absolviert hat und seine Kinder zur Universität schickt). Vielleicht liegt einer der Schlüssel zur Lösung des Problems bei den Lehrkräften, die ein *Berufsethos* teilen und zu vermitteln wissen, das die Ausbildung mit dem beruflichen Umfeld verbindet, in dem die Schüler mehr Möglichkeiten zur beruflichen und somit zur sozialen Eingliederung haben. ■

Bibliografie

- Azevedo, J. Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. In: Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (Koord.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza-Ensayo, 2003.
- Baudelot, Ch.; Establet, C. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Jahrgang XXI, 1976.
- Carabaña, J. Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional. In: Graó, J. (Koord.). *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 1988.
- Carabaña, J. La pirámide educativa. In: *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB und Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado), 1997.
- Carabaña, J. Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. In: Torrelblanca, J. (Koord.). *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Casal, J.; Colomé, F.; Comas, M. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM, 2003.
- Castro, C.M. The soul of vocational schools: training as a religious experience. In: *International Review of Education*, 1988, Nr. 34.
- De Pablo, A. La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. In: *Reis*, 1997, Nr. 137, S. 137-161.
- Green, A.; Leney, R.; Wolf, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares, 2001.
- Grignon, C. *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1971.
- Jackson, N. J. Modelling change in a national HE system using the concept of unification. In: *Journal of Education Policy*, 1999, Bd. 14, Nr. 4.

- Lorenzo, J.A. Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. In: *Revista Complutense de Educación*, 1996, 7, 2, 51-79.
- Manacorda, M. Introducción. In: Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.
- Maurice, M. L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif. In: *Revue internationale d'éducation*, 1994, Nr. 1.
- Merino, R. *De la contrareforma de la formació professional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Barcelona: UAB, Dissertation, 2002.
- Planas, J.; Tatjer, J. M. *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE de la UAB, 1982.
- Planas, J. La Formación Profesional en España: evolución y balance. In: *Educación y Sociedad*, 1986, Nr. 5.
- Polesel, J. Berufsbildung an Schulen – eine australische Initiative: Für die Integration beruflicher und akademischer Ausbildungsgänge in das Curriculum der Sekundarstufe II. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 21*, 2001, S. 28-36.
- Skårbrevik, K.; Båtevik, F. Teilkompetenzbescheinigung: Ein dritter Weg zu einem Abschlusszeugnis in der höheren Sekundarausbildung in Norwegen. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 21*, 2001, S. 19-27.
- Raffe, D. Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates. In: *Journal of Youth Studies*, 2003, Nr. 6, 1.
- Sarason, S. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Tedesco, J.C. Tendances actuelles des réformes éducatives. In: *Revue Internationale d'Education*, 1994, Nr. 1.
- Vincens, J. *L'évolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX, 2000.

ANHANG 1

Grundlegender Aufbau der Sekundarstufe nach dem Allgemeinen Bildungsgesetz (LGE, 1970), nach Anwendung der Verordnung aus dem Jahre 1974

Jahre

14	Allgemeine Grundbildung (EGB)		
	(Abschluss <i>Graduado</i>)		(Abschluss <i>Certificado</i>)
15	Allgemein bildende Sekundarstufe I (BUP)		Grundstufe der Berufsbildung (FP1)
16			
17			
18	Orientierungsstufe (COU)		Berufsbildung der Sekundarstufe (FP2)
19	Universität		

ANHANG 2

Grundlegender Aufbau der Sekundarstufe nach dem Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens (LOGSE, 1990)

Jahre

13-16	Obligatorische Grundbildung (ESO)		
	(Abschluss <i>Graduado</i>)		(Ohne Abschluss <i>Graduado</i>)
17	Allgemein bildende Sekundarstufe II (<i>Bachillerato</i>)	Berufsbildungsgang der Sekundarstufe (CFGM)	Programm der sozialen Sicherheit (PGS)
18			
19	Universität	Berufsbildungsgang im Tertiärbereich (CFGS)	

ANHANG 3

Grundlegender Aufbau der Sekundarstufe nach dem Gesetz zur Qualität der Bildung (LOCE, 2002)

Jahre

13	Obligatorische Grundbildung (ESO)			
14				
15	Wissenschaftlich-humanistischer Zweig		Technisch-fachlicher Zweig	
16	Wissenschaftlicher Zweig	Humanistischer Zweig	Technisch-fachlicher Zweig	Programm zur Berufsvorbereitung (PIP)
	(Abschluss)			
17	Allgemein bildende Sekundarstufe II (<i>Bachillerato</i>)		Berufsbildungsgang der Sekundarstufe (CFGM)	
18				
19	Universität	CFGS		

Partizipatives Lernen durch Arbeit

Lehrlingsausbildung und Teilzeitstudium

Alison Fuller

Assistenzprofessorin am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Southampton, England

Schlagwörter

Post-compulsory education;
formal learning;
informal learning; learning
process; transfer of learning;
adult learning

ZUSAMMENFASSUNG

Politische Entscheidungsträger in Europa und anderen Teilen der Welt sind in zunehmendem Maße bestrebt, Verfahren zur Förderung des lebenslangen Lernens zu entwickeln. Studien der jüngsten Zeit haben ein Schlaglicht auf die pädagogischen Vorzüge von Lehrlingsausbildungen geworfen, bei denen Gelegenheiten zum Lernen am Arbeitsplatz mit Ausbildungsabschnitten in Fachbildungseinrichtungen verbunden werden. Im vorliegenden Artikel wird der Gedanke unterbreitet, dass auch die Verbindung einer Erwerbstätigkeit mit der Absolvierung eines Teilzeitstudiums an einer Hochschule pädagogische und motivationale Stärken aufweist. Bei der Suche nach Wegen zur Ausweitung der Bildungsbeteiligung wurden freilich die Vorzüge dieses kombinierten Ansatzes oft nicht unmittelbar erkannt. Ferner wurde bislang kaum analysiert, welche Attraktion dieses Modell auf Menschen ausübt, die aus verschiedenen, mit dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel zusammenhängenden Gründen nur ungern bereit sind, ein Vollzeitstudium aufzunehmen. Wie aus den hier dargelegten Argumenten hervorgeht, sollten mehr Mittel aufgewendet und Anstrengungen unternommen werden, damit mehr Möglichkeiten für Menschen aus allen sozioökonomischen Schichten geschaffen werden, gleichzeitig einer Beschäftigung und einer Ausbildung nachzugehen.

Einleitung

Die Ausweitung des lebenslangen Lernens bildet ein zentrales Anliegen von politischen Entscheidungsträgern auf internationaler Ebene (vgl. u. a. Europäische Kommission, 1995; OECD, 1996; Unesco, 1996) wie auch auf nationaler Ebene, so beispielsweise im Vereinigten Königreich (DfEE, 1998). Im vorliegenden Artikel wird der Gedanke unterbreitet, dass Ansätze, bei denen Erwerbstätigkeit und Ausbildung miteinander verbunden werden, eine wichtige Rolle spielen können, wenn es darum geht, mehr Erwachsene zur Bildungsteilnahme zu ermutigen. Bestätigt wird dieser Standpunkt

Danksagungen

Ich möchte mich an dieser Stelle für die hilfreichen Anmerkungen eines anonymen Gutachters zu einer früheren Fassung dieses Artikels bedanken.

von einer umfassenden Studie, die kürzlich von Forschern in Dänemark durchgeführt wurde und die die Beziehung zwischen Berufstätigkeit und Ausbildung und die Möglichkeiten zu deren weiterer Verflechtung beleuchtete (Illeris et al., 2004). Illeris und seine Mitarbeiter beschreiben eine Vielfalt von Verfahren, wie die Absolvierung von formalen Bildungsmaßnahmen und eine Berufstätigkeit miteinander verknüpft werden können. Unser Artikel befasst sich lediglich mit zwei davon: der Lehrlingsausbildung, wo diese Gelegenheiten zum Lernen am Arbeitsplatz und in Fachbildungseinrichtungen bietet (z. B. Fuller und Unwin, 2003a; Guile und Young, 1999), sowie der Möglichkeit, ein Teilzeitstudium an einer Hochschule bei gleichzeitiger Berufstätigkeit zu absolvieren (z. B. Tight, 1991; Davies, 1999). Die der Lehrlingsausbildung zugrunde liegenden Arbeits- und Ausbildungsprinzipien können auch für das Teilzeitstudium im Hochschulbereich als relevant betrachtet werden und sprechen eindeutig für die Ausweitung von Studienangeboten für Personen, die gleichzeitig einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Die im vorliegenden Artikel dargelegten Gedanken gehen hauptsächlich von den im Vereinigten Königreich gemachten Erfahrungen aus, dürften jedoch sehr wahrscheinlich auch auf andere europäische Länder übertragbar sein, in denen Lehrlingsausbildungssysteme und Teilzeitstudiengänge entwickelt wurden.

Hier wird der Standpunkt vertreten, dass die Möglichkeit, in völlig unterschiedliche Praxisgemeinschaften (am Arbeitsplatz und im Bildungswesen) einbezogen zu werden, vielen Erwachsenen attraktiv erscheint und deshalb von (nationalen wie europäischen) Einrichtungen, die sich für eine Steigerung der Teilnahme der Bürger an formalen Bildungsmaßnahmen einsetzen, ernsthafter in Erwägung gezogen werden sollte. Bislang haben sich politische Entscheidungsträger bei der Suche nach Verfahren zur Erhöhung der Bildungsteilnahme relativ wenig mit der Frage befasst, wie Arbeitgeber dazu angeregt werden können, mehr Arbeitnehmern die Möglichkeit zu bieten, ihre Berufstätigkeit mit einer Aus- oder Weiterbildung zu verknüpfen. So stand etwa bei den politischen Diskussionen über die Ausweitung der Zahl der Hochschulstudierenden – zumindest im Vereinigten Königreich – vornehmlich die Steigerung der Zahl der Vollzeitstudierenden im Brennpunkt des Interesses. Sehr viel weniger Aufmerksamkeit wurde dagegen der Ermittlung von Verfahren geschenkt, mit denen Personen geholfen werden kann, die aus den verschiedensten Gründen nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, sich für ein Vollzeitstudium zu entscheiden.

Dieser Artikel gliedert sich in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird auf zwei Ausbildungsformen eingegangen (die Lehrlingsausbildung und das Teilzeitstudium), die es Menschen ermöglichen, eine Berufstätigkeit mit der Absolvierung einer formalen Ausbildung zu kombinieren. Mit „formaler Ausbildung“ ist hier die Teilnahme an Bildungsgängen gemeint, die von Einrichtungen des Bildungswesens veranstaltet werden und zum Erwerb anerkannter Qualifikationen führen. Im zweiten Abschnitt des Artikels wird ein Teil der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen umrissen, unter denen mehr Erwachsene ein Teilzeitstudium bei gleichzeitiger Berufstä-

tigkeit absolvieren, und es wird erörtert, wie dieser Trend durch den gesellschaftlichen Wandel vorangetrieben wird. Im dritten Abschnitt wird beleuchtet, wie der bildhafte Begriff „Lernen als Beteiligung“ zum Verständnis der Prozesse beitragen kann, durch die Menschen durch die Einbeziehung in soziale Praktiken lernen. Ferner wird darauf aufmerksam gemacht, welchen Beitrag die Theorie des situierten Lernens zur theoretischen Erfassung der am Arbeitsplatz ablaufenden Lernprozesse geleistet hat. Anschließend wird darauf hingewiesen, dass sich man sich im Zusammenhang mit der Theorie des situierten Lernens mit der Frage auseinander setzen muss, wie Menschen durch ihre Beteiligung an unterschiedlichen Bildungs- und Arbeitsumfeldern lernen und Sinnzusammenhänge bilden. Am Ende des Artikels wird festgestellt, dass Modelle, die Berufstätigkeit und Ausbildung miteinander verbinden, (so z. B. die Lehrlingsausbildung und das Teilzeitstudium) für viele jüngere und ältere Beschäftigte attraktiv sind und von politischen Entscheidungsträgern, die das lebenslange Lernen fördern wollen, stärker unterstützt werden sollten. Ebenso kommt der Artikel zu dem Schluss, dass, wenn Lernen als Beteiligung gesehen wird, die Ermöglichung der Teilnahme an verschiedenen Formen der sozialen Praxis (z. B. Arbeit und Ausbildung) (zwangsläufig) einen größeren Wissenserwerb herbeiführen wird.

Zwei Modelle zur Verbindung von Arbeit und Ausbildung

In diesem Abschnitt werden zwei typische Verfahren erkundet (die Lehrlingsausbildung und das Teilzeitstudium), bei denen sich eine Erwerbstätigkeit mit der Absolvierung einer formalen Ausbildung kombinieren lässt. Auch wenn ich mich vornehmlich mit dem Potenzial des kombinierten Ansatzes befasse, möchte ich doch die Bedeutung des Arbeitsplatzes als Lernort an sich keineswegs herunterspielen (vgl. u. a. Eraut et al., 2000; Hutchings, 1999; Billett, 2001). Doch liegt der Schwerpunkt in diesem Artikel bewusst auf denjenigen Formen der Bildungsteilnahme, die sowohl den Arbeitsplatz als auch die Ausbildung in formalen Bildungseinrichtungen mit einschließen

Lehrlingsausbildungsgänge können so konzipiert sein, dass sie strukturierte Gelegenheiten zum innerbetrieblichen und außerbetrieblichen Lernen bieten. In Ländern wie Deutschland, Österreich und der Schweiz sind Lehrlinge hauptsächlich an einem betrieblichen Arbeitsplatz tätig, absolvieren jedoch bestimmte festgelegte Ausbildungsabschnitte an berufsbildenden Schulen. Das deutsche „duale System“ dürfte wohl das bekannteste Beispiel für diesen Ansatz sein (Deissenger 2004). In Ländern wie Frankreich und Schweden wird die Lehrlingsausbildung in erster Linie an schulischen Einrichtungen durchlaufen, wobei den jugendlichen Auszubildenden im Rahmen von Praktika authentische Berufserfahrungen an betrieblichen Arbeitsplätzen vermittelt werden.

Im Vereinigten Königreich verbringen Lehrlinge den Hauptteil ihrer Ausbildungszeit am Arbeitsplatz, doch erhalten nicht alle von ihnen in gleichem Umfang Gelegenheit zur Teilnahme an außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen (Fuller und Unwin, 2003b). Lehrlingsausbildungsgänge, die sowohl innerbetriebliche als auch außerbetriebliche Ausbildungsabschnitte umfassen, werden zumeist in solchen Branchen angeboten, z. B. im Maschinenbau und im Baugewerbe, in denen schon seit langem Lehrlingsausbildungen veranstaltet werden. In diesen Fällen werden Lehrlinge in der Regel tageweise oder für längere Zeiträume für den Besuch einer berufsbildenden Schule zum Erwerb von Berufsqualifikationen freigestellt. In einer kürzlich durchgeführten Untersuchung über Betriebe in der Stahlindustrie ermittelten Fuller und Unwin (2003a), dass sich die „gelebte Realität“ der Lehrlingsausbildung von Unternehmen zu Unternehmen erheblich unterschied. Faktoren, die zu einer ausgesprochen positiven Bewertung der Lernerfahrungen durch die Lehrlinge beitrugen, waren u. a.: die Möglichkeit zur Absolvierung von Kursen an Berufsbildungseinrichtungen, in denen die jeweils relevante Fachtheorie behandelt wurde; die Möglichkeit, im Rahmen der Ausbildung verschiedene Abteilungen des jeweiligen Betriebs zu durchlaufen; ein regelmäßiges Feedback über die erzielten Lernfortschritte sowohl seitens der betrieblichen Vorgesetzten als auch seitens der Lehrkräfte an den Berufsbildungseinrichtungen; sowie die Möglichkeit zum Erwerb von anerkannten Qualifikationen. Diese Form der Lehrlingsausbildung stellte ein integriertes Modell von Arbeit, Ausbildung und Qualifikationserwerb dar, das der Berufs- und Bildungslaufbahn förderlich war.

Bestenfalls gibt also die Lehrlingsausbildung jungen Berufsanfängern und Betriebsneulingen Gelegenheit zu verschiedenen Formen der Teilnahme in unterschiedlichen Umfeldern. Eine wesentliche Komponente der im Rahmen einer solchen betrieblichen Lehre vermittelten Ausbildung ist das Vorhandensein eines erfahrenen Ausbilders und verantwortlichen Betreuers, der dem jungen Auszubildenden auf seinem „Lernweg“ zur Seite steht und Verknüpfungen zwischen den inner- und außerbetrieblichen Ausbildungskomponenten herstellt (Fuller und Unwin, 2003a). Eine derartige Unterstützung der Auszubildenden beinhaltet die Anerkennung der Erkenntnis von Eraut (1997), dass ein erfolgreicher Transfer zwischen verschiedenen Kontexten einen Lernprozess voraussetzt. Bei älteren Arbeitnehmern, die einem Teilzeitstudium nachgehen, ist eine solche Unterstützung dagegen nicht immer vorhanden, relevant oder erwünscht. So dürften einige Erwachsenen Studiengänge absolvieren, die mit ihrer gegenwärtigen beruflichen Tätigkeit in Zusammenhang stehen (in manchen Fällen freiwillig, in anderen wiederum auf Verlangen ihrer Arbeitgeber), während andere bewusst Studiengänge belegen, von denen sie hoffen, dass sie ihnen neue, ganz andere berufliche Möglichkeiten erschließen, und die ihrer persönlichen Entfaltung dienen sollen (Lunneborg, 1997; Fuller, 1999). Doch kommen alle berufstätigen Teilzeitstudierenden in den Genuss von Gelegenheiten zum kontextübergreifenden Lernen in verschiedenen und unterschiedlich gearteten betrieblichen und formalen Bildungsumfeldern.

Im Rahmen des vorliegenden Artikels interessiere ich mich hauptsächlich für die Hochschulstudienstrukturen von berufstätigen Arbeitnehmern über 30 Jahren, die sich im Allgemeinen in der mittleren Phase ihres Erwerbslebens befinden dürften bzw. gerade in diese eintreten. Mit Lehrlingen haben diese Personen gemein, dass auch sie gleichzeitig beruflichen Tätigkeiten und Bildungsaktivitäten nachgehen, die das Streben nach kodifiziertem Wissen beinhalten. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass die älteren Erwachsenen (anders als die jugendlichen Auszubildenden) über einen längeren Zeitraum Gelegenheit hatten, aus ihrer Erfahrung und den vielfältigen persönlichen und arbeitsbezogenen Umfeldern zu lernen, an denen sie bereits teilhatten. Dadurch dürften sie ein größeres „persönliches Wissen“ angesammelt haben als ihre jüngeren Pendanten:

„Persönliches Wissen (P-Wissen) wird definiert als das, was von Menschen in praktische Situationen eingebracht wird, das es ihnen ermöglicht, zu denken und zu agieren. Ein solches persönliches Wissen wird nicht nur durch Heranziehen allgemein zugänglichen Wissens erworben, sondern auch aus persönlichen Erfahrungen und Reflexionen konstruiert.“

(Eraut et al., 2000, S. 233).

Die Absolvierung von Teilzeitstudiengängen im tertiären Bereich ist zumindest im Vereinigten Königreich weitgehend älteren, reiferen Studierenden (über 25 Jahren) vorbehalten, von denen die große Mehrzahl einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Es ist wichtig, auf den Anstieg der Hochschulstudienquote von älteren Studierenden im Laufe der letzten 30 Jahre hinzuweisen. Die Zahl der Erwachsenen (über 21 Jahren) in Studiengängen, die zum Erwerb tertiärer Qualifikationen führen, stieg von 255 000 im Jahre 1970 auf ca. 1,5 Millionen am Ende des vergangenen Jahrzehnts. Wesentliche Merkmale der Teilzeitstudierenden sind dabei (*Higher Education Statistics Agency (HESA), 2000*):

- nahezu 90 % aller Teilzeitstudierenden, die das erste Hochschulexamen anstreben, sind 25 Jahre oder älter und zwei Drittel davon sind über 30;
- die meisten Teilzeitstudierenden kommen für ihre Studiengebühren selbst auf, was auf eine bestehende individuelle Nachfrage nach dieser Form des Studiums hindeutet (nur eine kleine Minderheit bekommt die Gebühren von einem Arbeitgeber erstattet);
- 83 % der Teilzeitstudierenden sind „vor, während und nach ihrem Studium“ berufstätig und 70 % gehen einer Vollzeitbeschäftigung nach (Brennan et al., 1999);
- ältere Studierende kommen zumeist aus den niedrigeren sozioökonomischen Schichten, sind häufig früh von der Schule abgegangen und bringen in der Regel eine geringere schulische Vorbildung mit als ihre jüngeren Kommilitonen.

Im nächsten Abschnitt dieses Artikels wird nahe gelegt, dass man zu einem Verständnis der umfassenderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen gelangen muss, wenn man begreifen will, warum immer mehr Erwachsene ein Teilzeitstudium absolvieren. Anders als ein

Großteil der politischen Reden, die das Individuum vornehmlich als von seiner Umwelt isoliert darstellen, ordnet unsere Diskussion den Einzelnen in seinen sozioökonomischen Kontext ein und erkennt an, dass sich im Hintergrund ein gesellschaftlicher Wandel vollzieht, anhand dessen sich erklären lässt, warum diese Möglichkeit, Erwerbstätigkeit und Ausbildung miteinander zu verbinden, immer mehr Arbeitnehmern attraktiv erscheint.

Arbeitsmärkte, gesellschaftlicher Wandel und reflexive Modernisierung

Im Laufe der letzten 20 bis 30 Jahre haben sich die Beschäftigungsstrukturen dramatisch gewandelt. Relevante Faktoren in diesem Zusammenhang sind u. a. der Niedergang der primären Wirtschaftszweige, der Rückgang des verarbeitenden Gewerbes, die Entstehung neuer Branchen auf der Basis der Informations- und Kommunikationstechnologien, das Wachstum des Dienstleistungssektors und die Zunahme der Frauenerwerbsquote und des Umfangs der Teilzeitbeschäftigung. Die Forschung im Vereinigten Königreich hat aufgezeigt, wie sich Veränderungen am Arbeitsmarkt und in den Wirtschaftszweigen auf die Nachfrage nach Kompetenzen auswirken. So stellt die National Skills Task Force (NSTF) in ihrem Bericht fest: „Im Laufe der vergangenen 30 Jahre hat sich die Kompetenznachfrage allgemein von auf manuelle Tätigkeiten bezogenen Kompetenzen auf Kompetenzen verlagert, die sich auf kognitive Fähigkeiten beziehen“ (NSTF, 2000, S. 12). Hutton (1995) hat neue Abgrenzungen und Ungleichheiten ermittelt, die mit der jeweiligen Stellung der Bürger am Arbeitsmarkt zusammenhängen. Er zeigt auf, dass rund 40 % der Erwerbsbevölkerung einen „sicheren“ Vollzeitarbeitsplatz bekleiden, während 30 % in zeitlich befristeten Verhältnissen oder in Teilzeit arbeiten und 30 % durch Arbeitslosigkeit, Saisonarbeit und andere hochgradig unsichere bzw. geringfügige Beschäftigungsformen marginalisiert sind. Angesichts des starken Anstiegs der Zahl junger Menschen, die im Vereinigten Königreich ein Hochschulstudium aufnehmen, sehen sich ältere Erwachsene daher einem harten Wettstreit um das begrenzte Angebot an „guten“ Arbeitsplätzen ausgesetzt.

Ich habe bereits an anderer Stelle meine Auffassung dargelegt, dass die Entscheidung für die Ausübung einer Berufstätigkeit bei gleichzeitiger Absolvierung eines Teilzeitstudiums eine verständliche Reaktion mancher Erwachsener auf ihre Erfahrung der (durch Unsicherheiten und Chancen gekennzeichneten) gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen ist, unter denen sie leben (Fuller, 2002). In dieser Hinsicht sind einige von Giddens (1990; 1991; 1994) und Beck (1992; 1994) entwickelten Elemente der Theorie des sozialen Wandels, die man als reflexive Modernisierung (RM) bezeichnet, für die Erklärung neuer Strukturen der Bildungsteilnahme Erwachsener von Relevanz. Die RM-These ist in zweierlei Hinsicht hilfreich: Erstens fasst sie individuelle und institutionelle Veränderungen als

wechselseitig transformativ auf, und zweitens bringt sie zutage, wie sich gesellschaftliche Veränderungen, wie etwa das Vorliegen neuer Chancen und Unsicherheiten, auf die individuellen Lebensläufe auswirken. Zentrale Bedeutung kommt für die RM-Perspektive dem Gedanken zu, dass sich immer mehr Menschen als (unbeabsichtigter Neben-)Effekt der sich wandelnden Beziehungen zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft neue Betätigungsbereiche eröffnen. Im vorliegenden Artikel wird den Standpunkt vertreten, dass die wachsende Teilnahme älterer Erwachsener an der Hochschulbildung ein anschauliches Beispiel für dieses Phänomen liefert.

Die Analysen von Giddens und Beck in Bezug auf den Rückgang der Tradition als Leitschnur für das Handeln und die zunehmende Individualisierung zeigen, dass die Lebensverläufe der Menschen in entscheidenden Aspekten (z. B. hinsichtlich familiärer Beziehungen, Berufsstrukturen und Bildungsteilnahme) von denen früherer Generationen abweichen können. Ebenso helfen sie uns, zu verstehen, warum immer mehr Erwachsene unterschiedlicher Herkunft neue Wege suchen (so etwa die Verknüpfung einer Berufstätigkeit mit einem Hochschulstudium), um den Unsicherheiten und Chancen zu begegnen, denen sie sich in der heutigen Zeit gegenübersehen. Diesbezüglich verbindet Field (2000) die von ihm als „stille Explosion“ bezeichnete Entwicklung im Bereich des lebenslangen Lernens mit den in der RM-These herausgehobenen Aspekten des sozialen Wandels. Daraus folgt, dass die gleichzeitige Berufstätigkeit und Verfolgung eines Studiums als verständliche und rationale Reaktion des Einzelnen auf die Bedingungen und empfundenen Risiken gesehen werden kann, denen Menschen in fortgeschrittenen Industrienationen ausgesetzt sind.

Die folgenden Zitate, die aus einer kleineren qualitativen Untersuchung von erwachsenen Studierenden (über 30 Jahren) im Hochschulbereich entnommen wurden (Fuller, 1999; 2001), veranschaulichen, welche Bedeutung dem Risikogedanken und der Erweiterung der Wahlmöglichkeiten für die Entscheidung einzelner Bürger, wieder in das Bildungswesen einzutreten, zukommt. Sie zeigen auf, wie diese Studierenden die Möglichkeit zur Aufnahme eines Universitätsstudiums als neuen Raum zur persönlichen Entscheidungsfindung und als Verfahren zur Risikenbewältigung sahen:

„Im ganzen Leben geht es nur noch um Wahlmöglichkeiten ... Ich meine, der Einzelhandel spiegelt eigentlich genau wider, wie unser Leben heute funktioniert – früher ging man zum Lebensmittelladen oder zum Blumen-geschäft, heute geht man stattdessen zum Supermarkt und kann dort aus einem riesigen Angebot auswählen, und keiner sagt einem, was man kaufen soll ... man hat selbst die Wahl. Das ist einer der Gründe, warum ich an die Universität gegangen bin, ich glaube nämlich nicht, dass die Universitäten früher Menschen in den Vierzigern überhaupt angenommen hätten.“

„Er [der Studienabschluss] ist auch ein bisschen so etwas wie eine Versicherungspolice, denn da, wo ich lebe, also, falls unsere Firma tatsächlich beschließt, [diesen Standort] stillzulegen, dann wüsste ich, dass ich nicht nach Schottland ziehen müsste oder wo auch immer die einen dann hinschi-

cken würden. Ich hätte tatsächlich die Wahl, denn wenn man einen Uniabschluss in der Tasche hat, dann steht man auf dem Arbeitsmarkt auch sehr viel besser da.“

Zusammenfassend beinhalten die von der RM-These beleuchteten Veränderungen u. a.:

- eine zunehmende Individualisierung, welche als Kennzeichen der reflexiven Modernisierung gilt;
- das Schwinden des Einflusses der Tradition als Leitschnur für persönliche Handlungen und Entscheidungen;
- die Ausweitung der Handlungs- und Entscheidungsräume der einzelnen Bürger;
- die immer stärker kalkulierende Vorgehensweise der einzelnen Bürger bei ihrer Entscheidungsfindung;
- ein wachsendes Risikobewusstsein, das aus neuen Arten von Unsicherheiten und Chancen entspringt, welche durch die gegenwärtig herrschenden sozioökonomischen Bedingungen verursacht werden;
- eine Auffassung der Identitätsbildung, die die transformativen Möglichkeiten anerkennt, die dem Einzelnen aus der Reflexivität erwachsen.

Wie aus unserer bisherigen Diskussion hervorgeht, ist die Kombination von Berufstätigkeit und Ausbildung sowohl für Lehrlinge als auch für ältere Arbeitnehmer attraktiv, und ebenso könnte ihr eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Anhebung des Kompetenzstands der Arbeitnehmerschaften von Ländern und Unternehmen zukommen. Im nächsten Abschnitt dieses Artikels werden wir uns damit befassen, in welchem Maße die Auffassung des „Lernens als Beteiligung“ für das Verständnis der Prozesse relevant ist, durch die Menschen aus ihrer Einbeziehung in Aktivitäten sowohl in betrieblichen als auch in schulischen/universitären Umfeldern lernen.

Lernen durch Beteiligung

Das Schlaglicht, das Lave und Wenger auf die Lehrlingsausbildung und das Lernen in nicht fachpädagogischen Bildungsumfeldern geworfen haben, hat dem Interesse an den Lernprozessen am Arbeitsplatz und der diesbezüglichen Forschung Auftrieb gegeben (vgl. u. a. Boud und Garrick (Hrsg.), 1999; Evans, Hodgkinson und Unwin, 2002; Billett, 2001; Rainbird, Fuller und Munro, 2004). In ihren Überblicken über die Forschung zum Lernen am Arbeitsplatz haben Autoren wie Michael Eraut und Stephen Billett überzeugend dargelegt, dass die betriebliche Ausbildung nicht als eine gegenüber der Ausbildung in formalen Bildungsumfeldern minderwertige Form des Lernens betrachtet werden darf. So stellt beispielsweise Billett fest:

„Wenngleich sie nicht schriftlich festgehalten sind, sind die Verfahren des Erfahrungserwerbs und der Anleitung in den Betrieben doch oft strukturiert oder ‚formalisiert‘. Ebenso wie die Zielvorgaben und Verfahrensweisen an

Bildungseinrichtungen die Aktivitäten abstecken, an denen die Schüler/Studierenden teilnehmen, so bestimmen auch die Zielvorgaben und Verfahrensweisen in den Betrieben die betrieblichen Aktivitäten. Des Weiteren ist das außerhalb von Unterricht und der institutionellen Bildungspraxis erfolgende Lernen keineswegs von geringer Tragweite, vielmehr kommt ihm oft eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf die Aufrechterhaltung der Verfahrensweisen – sogar der Gemeinschaften – zu, in deren Rahmen das Lernen stattfindet.“ (Billett, 2001, S. 15).

Wird der Betrieb als Lernort anerkannt und gewürdigt, so dürfte der Umfang des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen durch die (gemeinschaftliche) Teilnahme an beruflichen Tätigkeiten wohl nicht so leicht unterschätzt werden. Mit der von Lave und Wenger (1991) entwickelten Perspektive des situierten Lernens wurde eine überaus einflussreiche Version der Sicht des „Lernens als Beteiligung“ unterbreitet, die insbesondere durch die Lehrlingsausbildung exemplifiziert wird. So bemerken Lave und Wenger: „... verschiedene Varianten der Lehrlingsausbildung schienen unserem Interesse am Lernen in situierten Formen besonders gut zu entsprechen...“ (ib., S. 32). Wie aus ihrer Analyse hervorgeht, lernen Lehrlinge alles, was sie wissen müssen, um „versierte Praktiker“ zu werden, durch ihre Teilnahme an den sozialen Beziehungen der am Arbeitsplatz bestehenden Praxisgemeinschaft. Beobachtungen der handwerklich-gewerblichen Lehrlingsausbildung in traditionellen Gesellschaften (der Hebammenausbildung bei den Yucatec-Maya (vgl. Jordan, 1989) sowie der Schneiderausbildung bei den afrikanischen Völkern Vai und Gola) lieferten die ersten empirischen Anstöße zur Formulierung der von Lave und Wenger unterbreiteten Perspektive des Lernens. Zu den weiteren Beispielen der beiden Autoren gehören die Initiation und der anschließende Lernprozess von Menschen, die den Anonymen Alkoholikern beitreten, sowie die Ausbildung von Steuermännern der US-Marine und die von Fleischern.

Die von Lave und Wenger (1991) entwickelte theoretische Perspektive liefert einen nützlichen Ausgangspunkt, indem hervorgehoben wird, wie „Neulinge“ als Mitglieder der „Arbeitsplatzgemeinschaft“ lernen. Auf der Grundlage von ethnografischen Untersuchungen der Lernprozesse von „Neulingen“ entwickelten Lave und Wenger die miteinander verknüpften Konzepte der „legitimen peripheren Teilnahme“ und der „Praxisgemeinschaften“. Sie erläutern dabei, dass der Status von Lehrlingen als legitime peripher Beteiligte ihnen eine zunehmende Teilnahme an den Aktivitäten und sozialen Beziehungen des Arbeitsplatzes ermöglicht, bis sie schließlich vollständig daran teilnehmen. Lave und Wenger zufolge ist das Lernen ein kontextabhängiger Prozess, weshalb sie die Vorstellung, dass sich Erlerntes von einem Umfeld in ein anderes übertragen lässt, als höchst problematisch betrachten. In diesem Teil unserer Diskussion wurde darauf verwiesen, welchen Beitrag die von Lave und Wenger (1991) entwickelte Perspektive des situierten Lernens zur theoretischen Erfassung des Lernens am Arbeitsplatz geleistet hat. Im verbleibenden Teil dieses Abschnitts wird dagegen nahe gelegt, dass diese Sichtweise noch weiter ausgearbeitet

werden muss, um auch den Wert des Lernens zu erfassen, dass sich infolge der kontextübergreifenden Teilnahme an verschiedenen Bildungs- und Arbeitsumfeldern vollzieht.

Wie bereits weiter oben in diesem Artikel erörtert wurde, umfassen effektive Lehrlingsausbildungen in fortgeschrittenen Industrienationen sowohl strukturierte außerbetriebliche Lernabschnitte in formalen Bildungsumfeldern als auch betriebliche Ausbildungsabschnitte und praktische Berufserfahrung. In diesen Fällen werden Lehrlinge in unterschiedliche Praxisgemeinschaften einbezogen und nehmen an einem Prozess teil, bei dem ihnen dabei geholfen wird, Verbindungen zwischen dem in unterschiedlichen Umfeldern erworbenen Wissen herzustellen. Solche Programme stellen ein kombiniertes Arbeits- und Ausbildungsmodell dar, das weiter reicht als die Gelegenheiten zur Teilnahme an einer einzigen Gemeinschaft, die Lave und Wenger mit ihren Beispielen beschrieben haben.

Bei ihrem Versuch, die Bedeutung des Lernens als „natürlichen“ Bestandteil einer kollektiven sozialen Praxis herauszuheben, neigen Lave und Wenger (1991) dazu, die Rolle, die formale Bildungseinrichtungen im Hinblick auf den Wissenserwerb von Beschäftigten spielen können, als unbedeutend abzutun. Wie Guile und Young (1999, S. 114) bemerkt haben, setzen sich aus der Kulturanthropologie hergeleitete Ansätze (wie der von Lave und Wenger) nicht mit Unterrichtstheorien auseinander, sondern stellen die Lehrlingsausbildung vielmehr als eine „von jeglicher formaler Unterweisung unabhängige“ Lernform hin.

Außerdem wird durch die Betonung des situierten Wesens von Lernen und Wissen bei Lave und Wenger die Problematik des Lerntransfers möglicherweise überschätzt. Wenn man akzeptiert, dass die Gewährung von Gelegenheiten zur Teilnahme eine Voraussetzung für das Lernen bildet, folgt daraus, dass Menschen, denen es ermöglicht wird, sich an einem betrieblichen Arbeitsplatz und im Rahmen von Fachbildungseinrichtungen zu betätigen, erweiterte Gelegenheiten zur Teilnahme erhalten. Ausgehend von diesem Argument legen Fuller und Unwin (2003a; 2004) ihre Auffassung dar, dass die Möglichkeit zur Betätigung in mehreren Lernumfeldern zentrales Merkmal einer „expansiven Lehrlingsausbildung“ und Entwicklung der Arbeitnehmerschaft ist. Ihrer Meinung nach (2003a) bildet ein expansiver Lehrlingsausbildungsansatz, der eine reiche Palette von Möglichkeiten zur Beteiligung an inner- und außerbetrieblichen Aktivitäten bietet, die effektivste Grundlage für Lernen und individuelle Entfaltung. Ihre Forschungsergebnisse belegen, welchen Beitrag ein formaler Unterricht zur Gesamtqualität der Lernerfahrung von Lehrlingen leisten kann. Demgegenüber begrenzt ein „restriktiver Ansatz“, der Lehrlinge auf eine einzige betriebliche Praxisgemeinschaft beschränkt, *per definitionem* die Möglichkeiten der Lehrlinge zur Teilnahme und folglich auch deren Lernpotenzial.

In ihren jüngsten Schriften scheint Lave der Sichtweise, dass Menschen auch kontextübergreifend lernen und Verbindungen herstellen können, etwas aufgeschlossener gegenüberzustehen. In dieser Hinsicht schließt sie sich der Sichtweise von Dreier an, welche, wie aus folgendem Zitat

hervorgeht, die Art von Prozessen erfasst, in die Lehrlinge und Teilzeitstudierende häufig einbezogen werden:

„Wie werden oft hauptsächlich deshalb in ein bestimmtes Umfeld einbezogen, weil wir Ziele und Anliegen zu verwirklichen suchen, die vornehmlich einem anderen Umfeld entspringen und dort ‚hingehören‘. Dabei machen wir uns bestimmte Verbindungen zunutze, die zwischen diesen Umfeldern bestehen oder die wir und andere herstellen und erweitern und die es uns ermöglichen, Ziele und Anliegen in einem Umfeld zu verfolgen, indem wir in bestimmter Weise an einem anderen teilnehmen ... Menschliche Handlungen können sich durchaus in unterschiedlicher Weise über Kontexte hinweg entfalten ... bzw. erstrecken“

(Dreier, 1994, S. 75, zitiert in Lave, 1997, S. 149).

Der Prozess des wiederholten Überschreitens der Grenzen zwischen dem Arbeitsplatz und anderen Lernorten beinhaltet *per se* einen Lernanreiz (Engeström et al., 1995). In einem neueren Werk greift Wenger (1998) die (übermäßige) Abhängigkeit der ursprünglichen Theorie (Lave und Wengers) von der „Situiertheit“ auf, indem er erörtert, welchen Wert eine „Auszeit“ (von der Arbeit) für die Lernenden hat, indem sie ihnen die Gelegenheit gibt, sich von der Praxis „zu lösen“ und darüber zu reflektieren. Er deutet dabei an, dass eine regelmäßige Grenzüberschreitung zwischen verschiedenen Praxisgemeinschaften die „Identitätsbildung“ der Menschen fördert, da sie dadurch zu legitimen peripher Beteiligten in mehr als nur einer Praxisgemeinschaft werden. Ferner wurde auch der Gedanke der Praxisgemeinschaft als relativ stabile und statische Erscheinung mittlerweile in Frage gestellt. So haben Eraut und seine Kollegen ermittelt, dass die von ihnen befragten Personen sehr viel häufiger die „Auflösung von Arbeitsgemeinschaften“ erlebten als deren dauerhaften Fortbestand (2000, S. 254). Die gelebte Realität der gegenwärtigen Arbeitswelt bringt es mit sich, dass nur die wenigsten Beschäftigten heutzutage eine geradlinige Laufbahn vom Neuling zum altgedienten Mitarbeiter („Oldtimer“) in einer einzigen betrieblichen Praxisgemeinschaft durchlaufen können.

Nach Meinung von Young (2004) wird bei der Auffassung allen Wissens als situiert oder kontextspezifisch übersehen, dass es unterschiedliche Arten von Wissen gibt, von denen einige weniger kontextgebunden sind als andere. Bei den im vorliegenden Artikel erörterten kombinierten Arbeits- und Ausbildungsmodellen erhalten die Teilnehmer Zugang zu Theorien und Begriffen, die über das unmittelbare „Know-how“, das zur Ausführung von Aufgaben an bestimmten Arbeitsplätzen erforderlich ist, hinausgehen. Im Falle der „qualitativ hochwertigen“ Lehrlingsausbildungen wird die Integration von Berufsbildungseinrichtung und betrieblichem Arbeitsplatz bewusst geplant, strukturiert und unterstützt, um die Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern, denen die doppelte Aufgabe zukommt, die für die erfolgreiche Berufspraxis benötigten Kenntnisse und Kompetenzen zu erlernen und sich die Traditionen, Gepflogenheiten und Einstellungen anzueignen, die von erfahreneren und reiferen

Beschäftigten erwartet werden. Ältere Personen, die parallel zu einer Berufstätigkeit ein Teilzeitstudium absolvieren, verfügen in aller Regel schon über eine umfangreiche Arbeits- und Lebenserfahrung sowie über berufliche Kenntnisse, auf deren Grundlage sie Zusammenhänge aufbauen und neues Wissen und neue Erkenntnisse konstruieren können. Die Fähigkeit, in verschiedenen Umfeldern Erlerntes zu begreifen und anzuwenden, nimmt mit wachsender Erfahrung zu. Je mehr sich der Einzelne daran gewöhnt, Grenzen zu überschreiten und an mehreren Praxisgemeinschaften teilzunehmen, desto umfassender werden sein persönlicher Erfahrungsschatz und sein persönliches Instrumentarium, auf die er sich stützen kann.

Wenn man anerkennt, dass das Lernen am Arbeitsplatz und das Lernen in formalen Bildungsumfeldern Lernergebnisse hervorbringen, die nicht völlig kontextabhängig sind, kann man die Frage des Wissenstransfers zwischen verschiedenen Lernorten als weniger problematisch behandeln, als dies bei den strengen Fassungen der Perspektive des situierten Lernens der Fall ist. Wie Billett betont: „Das in einer Umgebung Erlernte dürfte je nach der Qualität der durchlaufenen Lernprozesse mehr oder weniger übertragbar sein“ (2001, S. 21). Die Sichtweise, dass Lernende die Fähigkeit besitzen, zwischen dem in verschiedenen Umfeldern Gelernten Verbindungen herzustellen, setzt voraus, dass der Einzelne als „aktives Agens“ aufgefasst wird. Gemeint ist damit ein Mensch, der sich für die Wahrnehmung von Lernmöglichkeiten entscheiden kann, daraus Sinnzusammenhänge bilden kann und dessen Entwicklung durch das Umfeld, an dem er teilhat, geformt wird und dieses mitformt (Hodkinson et al., 2004).

Kombinierte Arbeits- und Ausbildungsmodelle bieten dem Lernenden unterschiedlich geartete und, sofern sie gut strukturiert sind und unterstützt werden, reichhaltige Gelegenheiten zur Teilnahme (und folglich zum Lernen). Die in diesem Abschnitt dargelegten Argumente besagen deshalb, dass Lernende, auch wenn Gelerntes immer zu einem gewissen Grade in einem sozialen Praxisumfeld wie dem Arbeitsplatz oder dem Bildungswesen „situiert“ ist, dennoch dazu fähig sind, vor allem wenn sie angemessen unterstützt werden, das von ihnen Gelernte in andere Kontexte neu einzuordnen. Die Auffassung des „Lernens als Beteiligung“ liefert dabei eine pädagogische Grundlage für die Ermittlung von Verfahren, durch die mehr Beschäftigten über ihr unmittelbares Arbeitsumfeld hinaus erweiterte Möglichkeiten zur Teilnahme geboten werden können, beispielsweise indem sie dazu ermutigt und dabei unterstützt werden, formale Bildungsangebote wahrzunehmen.

Schlussbemerkungen

In diesem Artikel wurden Argumente dafür dargelegt, dass die der Lehrlingsausbildung zugrunde liegenden Prinzipien auch im Hinblick darauf von Belang sind, mehr Möglichkeiten zur Absolvierung von Teilzeitstudiengängen im Hochschulbereich für beschäftigte Arbeitnehmer zu schaffen.

Ebenso wie bei einer Lehrlingsausbildung werden auch bei einem Teilzeitstudium an einer Hochschule betriebliche Lernprozesse und Lernprozesse an einer Bildungseinrichtung miteinander verbunden, wenn auch für gewöhnlich auf weniger formalisierte Weise. Die fruchtbaren Ergebnisse, die aus der Verbindung von Berufstätigkeit und Ausbildung erwachsen können, sollten für politische Entscheidungsträger von Interesse sein. In dieser Hinsicht plädiert Davies (unter Berufung auf Tight, (1991, S. 119)) eindringlich dafür, dass die Absolvierung von Teilzeitstudiengängen in stärkerem Maße von der Politik gefördert und unterstützt werden sollte: „Wenn die Hochschulbildung den meisten Menschen in den meisten Lebenssituationen in bestmöglicher Weise zugute kommen soll, sollte sie vornehmlich in Teilzeitform erfolgen; wir dürften daher erwarten, dass das Teilzeitstudium in höherem Maße ernst genommen und seine realitätsbezogene Perspektive in politischen Empfehlungen zum lebenslangen Lernen stärker ausgeschöpft wird“ (Davies, 1999, S. 141). Gleiches gilt für die Veranstaltung von Lehrlingsausbildungen, die mithilfe des Kombinationsmodells ein Fundament schaffen, das eine über das gesamte Erwerbsleben hinweg währenden Teilnahme fördern kann. Wie aus den in diesem Artikel unterbreiteten Erkenntnissen hervorgeht, kann die staatliche Politik im Vereinigten Königreich und anderswo durch eine verstärkte Förderung von kombinierten Arbeits- und Ausbildungsmodellen die Bildungsnachfrage ankurbeln und so mehr Menschen zur Entfaltung ihres vollen Potenzials verhelfen.

Ebenso wurde in diesem Artikel dargelegt, dass die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen, unter denen Menschen in fortgeschrittenen Industrienationen leben, eine Erklärungsgrundlage dafür liefern, warum sich immer mehr Erwachsene dafür entscheiden, formale Bildungsangebote bei gleichzeitiger Erwerbstätigkeit wahrzunehmen. In dieser Hinsicht bietet die Verbindung von Berufstätigkeit und formaler Ausbildung jüngeren und älteren Erwachsenen die Möglichkeit, sich gleichzeitig persönlich und beruflich zu entfalten. Ein Ansatz, der Arbeit und Ausbildung miteinander verquickt, hilft, die herkömmlichen Trennungslinien zwischen der Bildungs- und der Berufswelt und der Theorie und der Praxis zu überwinden, indem er eine Fülle von formalisierten und weniger formalisierten Lernerfahrungen umfasst. Eine zentrale Frage für politische Entscheidungsträger und Veranstalter bildet dabei die Bereitstellung eines ausreichenden Angebots mit geeigneten Strukturen und Mitteln, welche Menschen, die einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, eine Teilnahme ermöglichen.

Alles in allem ergibt sich aus unserer Diskussion, dass persönliche Erfahrungen, Lernprozesse, Erwerbstätigkeit und der sozioökonomische Wandel heute in höchstem Maße miteinander verflochten sind: Die zunehmende Teilnahme von Erwachsenen an formalen (Teilzeit-)Studiengängen bei gleichzeitiger Erwerbstätigkeit ist ein Beispiel, das dies veranschaulicht. Als ein weiteres können Lehrlingsausbildungen gelten, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Fundament von Berufserfahrungen, Kenntnissen, Kompetenzen und Qualifikationen vermitteln. Abschließend wird

in diesem Artikel festgestellt, dass überzeugende pädagogische wie auch politische Gründe dafür sprechen, die Nachfrage nach Kombinationsmodellen zu fördern und angemessene Unterstützung bereitzustellen, damit es mehr Menschen aus allen Altersgruppen und allen sozioökonomischen Schichten ermöglicht wird, in den Genuss der verschiedenen Formen der Teilnahme (des Lernens) zu gelangen, die ihnen der Arbeitsplatz und formale Bildungsgänge bieten können. ■

Bibliografie

- Beck, U. *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage, 1992.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. *Reflexive modernisation: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- Billett, S. *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin, 2001.
- Boud, D.; Garrick, J. (Hrsg.). *Understanding learning at work*. London: Routledge, 1999.
- Brennan, J.; Mills, J.; Shah, T.; Woodley, A. *Part-time students and employment: report of a survey of students, graduates and diplomats*. London: QSC and the Open University, 1999.
- Davies, P. Half full, not half empty: a positive look at part-time higher education. In: *Higher Education Quarterly*, 1999, Bd. 53, Nr. 2, S. 141-155.
- Deissinger, T. *Apprenticeship cultures – a comparative view. Apprenticeship: an historical re-invention for a post industrial world*. Konferenzbericht der Tagung des University Vocational Awards Council. London: Januar 2004.
- Dreier, O. Personal locations and perspectives: psychological aspects of social practice. In: *Psychological yearbook*, Bd. 1, S. 63-90. Kopenhagen: Museum Tusulanum Press, 1994.
- Engeström, Y.; Engeström, R.; Karkkainen, M. *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition*. In: *Learning and Instruction*, 1995. Bd. 5, Nr. 3, S. 19-336.
- Eraut, M. Perspectives on defining “the learning society”. In: *Journal of Educational Policy*, 1997, Bd. 12, Nr. 6, S. 9-22.
- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P. Development of knowledge and skills at work. In: Coffield F. (Hrsg.). *Differing visions of a learning society. Research findings*, Bd. 1. Bristol: The Policy Press, 2000.
- Evans, K.; Hodkinson, P.; Unwin, L. (Hrsg.). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. London: Kogan Page, 2002.
- Field, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- Fuller, A. Credentialism, adults and part-time higher education in the United Kingdom: an account of rising take up and some implications for policy.

- In: *Journal of Education and Work*, 2001, Bd. 16, Nr. 3, S. 233-248.
- Fuller, A. Widening participation: the place of mature students. In: Hayton, A.; Paczuska, A. (Hrsg.). *Access, participation and higher education: policy and practice*. London: Kogan Page, 2002.
- Fuller, A.; Unwin, L. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. In: *Journal of Education and Work*, 2003a, Bd. 16, Nr. 4, S. 407-426.
- Fuller, A.; Unwin, L. Creating a "modern apprenticeship": a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach. In: *Journal of Education and Work*, 2003b, Bd. 16, Nr. 1, S. 5-25.
- Fuller, A.; Unwin, L. Expansive learning environments: integrating personal and organisational development. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (Hrsg.). *Workplace learning in context*. London: Kogan Page, 2004.
- Giddens, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Guile, D.; Young, M. Beyond the institution of apprenticeship: towards a social theory of learning as the production of knowledge. In: Ainley, P.; Rainbird, H. (Hrsg.). *Apprenticeship: towards a new paradigm of learning*. London: Kogan Page, 1999.
- Higher Education Statistics Agency. *Students in higher education institutions*. Cheltenham: HESA, (verschiedene Daten).
- Hodkinson, P. et al. The significance of individual biography in workplace learning. In: *Studies in the Education of Adults*, 2004, Bd. 36, Nr. 1, S. 6-24.
- Hutchings, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Hutton, W. *The state we're in*. London: Jonathan Cape, 1995.
- Illeris, K.; Mitarbeiter. *Learning in working life*. Learning Lab Denmark. Frederiksberg: Roskilde University Press, 2004.
- Jordan, B. Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives. *Social Science & Medicine*, 1989, Bd. 28, Nr. 9, S. 925-937.
- Lave, J. Learning, apprenticeship, social practice. In: *Journal of Nordic Educational Research*, 1997, Bd. 17, Nr. 3, S. 140-151.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lunneborg, P.W. *OU men: work through lifelong learning*. Cambridge: The Lutterworth Press, 1997.
- Ministerium für Bildung und Beschäftigung des Vereinigten Königreichs. *The learning age: a renaissance for a new Britain*. London: The Stationery Office, 1998.
- National Skills Task Force. *Tackling the adult skills gap: upskilling adults and the role of workplace learning*. Sheffield: Department for Employment and Education, 2000.

- OECD. *Lifelong learning for all*. Paris: OECD, 1996.
- Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. London: Routledge, 2004.
- Tight, M. *Higher education: a part-time perspective*. Buckingham: SRHE und OUP, 1991.
- Unesco-Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert. *Learning: the Treasure from within* (Delors-Bericht). Paris: Unesco, 1996.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* / Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995. (KOM (95) 590 endg.).
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Young, M. *Conceptualising vocational knowledge*. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. London: Routledge, 2004.

Die Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung im Maghreb

Instrumente zur Flankierung des Wandels der Arbeitsmärkte und der Berufsbildung?

Bernard Fourcade

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Nationalen Zentrum für wissenschaftliche Forschung (Centre National de Recherche Scientifique, CNRS), Interdisziplinäre Forschungsstelle für Humanressourcen und Beschäftigung, Universität für Sozialwissenschaften Toulouse I

Schlagwörter:

Training system;
labour market; training
employment relationship;
youth unemployment;
information needs;
social partners

ZUSAMMENFASSUNG

Die drei Maghreb-Länder (Algerien, Marokko, Tunesien) führen derzeit politische Maßnahmen zur Strukturanpassung durch und stellen ihre Volkswirtschaften auf den Beitritt zur Europäischen Freihandelszone ein. Dabei durchlaufen ihre Arbeitsmärkte tief greifende Wandlungsprozesse, wobei ein Anstieg der Arbeitslosigkeit von Personen mit abgeschlossener Ausbildung zu verzeichnen ist. Die drei Länder haben hierauf rasch reagiert, indem sie eine Reihe von Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigung und der beruflichen Eingliederung ergriffen haben.

Ebenso haben diese Länder strukturelle Veränderungen ihrer Berufsbildungssysteme eingeleitet. Um die Beschaffung von Daten über die Arbeitsmärkte im Sinne einer nachfrageorientierten Steuerung der Berufsbildung zu verbessern, sollten Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung eingerichtet werden. Hierbei traten jedoch zahlreiche Schwierigkeiten auf, weshalb der Aufbau dieser Beobachtungsstellen sich als langwieriges und kompliziertes Unterfangen erwies.

Die Arbeitsmärkte der Maghreb-Länder durchlaufen seit Mitte der neunziger Jahre einen tief greifenden Wandlungsprozess, der sowohl auf länderspezifische Faktoren (demografische Entwicklung, Wirtschaftspolitik, Strukturanpassung usw.) zurückzuführen ist als auch auf die Folgen der Globalisierung und die Veränderung der Beziehungen dieser Länder zur Europäischen Union, welche durch ihren künftigen Beitritt zur Freihandelszone (FHZ) bedingt ist.

Der Beitritt zur FHZ erfordert, dass diese Partnerländer die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit ihrer Unternehmen, die Qualifikationen der Arbeitskräfte und damit auch die allgemeine und berufliche Bildung verbessern, um das Gefälle zwischen den Regionen nördlich und südlich des Mittelmeeres zu verringern. Der Einwanderungsdruck in die europäischen Länder stellt ebenfalls eine große Herausforderung für die Berufsbildung dar. Die Entwicklung der Humanressourcen wird künftig durch die Nachfrage gesteuert werden müssen.

Angesichts dieser Herausforderungen und raschen Veränderungen bemühen sich diese Länder um geeignete Instrumente zur Flankierung der Übergangsphase und zur Vorbereitung auf den Beitritt zur FHZ. Die Maghreb-Länder haben daher mit ihren Geldgebern Verträge unterzeichnet, die die Entwicklung von Programmen zur Förderung von Beschäftigung und Berufsbildung vorsehen. Hierzu zählt auch die Verbesserung der Informationsbeschaffung über den Arbeitsmarkt, die durch Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung sichergestellt werden könnte.

Im ersten Teil dieses Beitrags werden wir versuchen, die wichtigsten Entwicklungen auf den Arbeitsmärkten der drei Länder sowie die politischen Maßnahmen, mit denen man auf diese reagierte, zu erläutern; im zweiten Teil werden wir uns damit befassen, auf welche Weise die einzelnen Länder die Schaffung von Informationssystemen über den Arbeitsmarkt angehen, wenngleich man mit der Einführung dieser Instrumente aufgrund vielfältiger Schwierigkeiten erst ganz am Anfang steht.

Die Veränderungen der Arbeitsmärkte in den neunziger Jahren

Die in den achtziger Jahren eingeleiteten Strukturanpassungsprogramme (SAP) und der Beitritt zur Welthandelsorganisation in den neunziger Jahren führten dazu, dass die Maghreb-Länder ihre Volkswirtschaften schrittweise für den internationalen Wettbewerb öffneten.

Die Schaffung einer Freihandelszone zwischen den Maghreb-Ländern und der Europäischen Union wird in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht ein einschneidendes Ereignis darstellen, denn es ist die EU, mit der diese Länder den größten Teil ihres Handels- und Kapitalverkehrs (Direktinvestitionen) abwickeln. Außerdem kommen die meisten Touristen, die die Maghreb-Staaten besuchen, aus den EU-Ländern, und die Union ist das Hauptauffangbecken für Arbeitsemigranten aus dieser Region.

Obwohl die Strukturanpassungsmaßnahmen zum Wandel des ökonomischen „Modells“ beigetragen haben, erfordert der Beitritt zur FHZ, dass diese Länder auf den Schock der wirtschaftlichen Öffnung vorbereitet werden. Die maghrebischen Volkswirtschaften haben daher eine Strategie zur Umstrukturierung und Modernisierung der Unternehmen und der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme entwickelt, um ein Wettbe-

werbsniveau zu erreichen, das es ihnen erlaubt, mit der internationalen Konkurrenz, und insbesondere mit Europa, Schritt zu halten.

Die neuen makroökonomischen Politiken, die mit Beginn der achtziger Jahre eingeleitet wurden, hatten lang anhaltende und tief greifende Auswirkungen auf die Arbeitsmärkte der Entwicklungsländer (Vernières, 1995), die sich in den letzten Jahren noch verschärft haben. Die grundlegende Veränderung bestand in dem Übergang von einer administrierten, von Staatsbetrieben beherrschten Wirtschaft zu einer stärker international orientierten Wirtschaft, in der dem Privatsektor größere Bedeutung zukam. Die Strukturanpassungsmaßnahmen hatten für die Arbeitsmärkte der in Entwicklung befindlichen Volkswirtschaften in den ersten Jahren gravierende Folgen: Die unmittelbaren Auswirkungen waren eine Verschlechterung der Arbeitsmarktlage (infolge der Kürzung der öffentlichen Ausgaben) und der Anstieg der Erwerbslosigkeit (insbesondere die Entwicklung einer anhaltenden Akademikerarbeitslosigkeit), ein Sinken der Realeinkommen und die Verschärfung der Armut, wozu noch strukturelle und dauerhafte Erscheinungen traten wie die Zunahme unsicherer und informeller Beschäftigungsverhältnisse (Charmes, 2004).

Außerdem sind die seit der Erringung der staatlichen Unabhängigkeit aufgebauten Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung mittlerweile weitgehend entwertet, denn aufgrund der Mechanismen der neuen Arbeitsmärkte und der wachsenden Rolle der Unternehmen des privaten Sektors haben sich erhebliche Diskrepanzen zwischen den angebotenen Ausbildungsgängen und den Bedarfen der Wirtschaft ergeben.

Dieses generelle Muster gilt in seinen Grundzügen für alle Maghreb-Staaten, doch sind die Gegebenheiten in den einzelnen Ländern bei weitem nicht identisch, und jedes Land hat seine eigene Art der „Planung“ dieses tief greifenden Wandels entwickelt.

In **Algerien**, wo die Wirtschaft von den Staatsbetrieben der Schwerindustrie beherrscht wurde, führte der Schock der Strukturanpassungsprogramme zu einem dramatischen Anstieg der Arbeitslosigkeit und zu einer Zunahme der „informellen“ Wirtschaftstätigkeit, die ganz unterschiedliche Ausprägungen annahm und vom „traditionellen“, informellen Handel bis zu illegalen, ja kriminellen Aktivitäten reichte.

Laut Musette (1998) kann das Jahr 1986 als Scheidepunkt für den Arbeitsmarkt betrachtet werden ⁽¹⁾. Die Arbeitslosigkeit, die bis zu diesem Zeitpunkt auf unter 10 % gesunken war, begann wieder zu steigen, was als unausweichliche Folge der internationalen Wirtschaftskrise betrachtet wurde. Die Ölkrise von 1986 sollte schlagartig einen wirtschaftlichen und politischen Kurswechsel herbeiführen: Es war nun von „sinnvoller Beschäftigung“, „Arbeitskräfteüberschuss“, „Arbeitskosten“ und von der Notwen-

⁽¹⁾ Die Realität ist insofern weniger eindeutig, als 1986 aufgrund der Vorbereitungen für die Volkszählung 1987 keine Haushaltserhebung durchgeführt wurde, als die bei der RGPH 87 ermittelte Arbeitslosenquote deutlich zu hoch angesetzt war und als die Arbeitskräfteerhebung von 1989 eine niedrigere Arbeitslosenquote ermittelte.

digkeit einer „Verschlankung“ der Unternehmen die Rede. In der Folge der Unruhen vom Oktober 1988 wurden Wirtschaftsreformen eingeleitet und beschäftigungsfördernde Maßnahmen für Jugendliche ergriffen. Um den Kaufkraftverlust abzufedern, der aus der Abschaffung der Preisstützung resultierte, schuf der Staat ein „soziales Netz“, das verschiedene Beihilfen vorsah.

In diesen Zeitraum fiel auch das Ende der festen, unbefristeten Beschäftigungsverhältnisse: Das Gesetz von 1990 legte neue Formen des Arbeitsentgelts fest, schuf den „allgemeinen Arbeitnehmerstatus“ ab und erlaubte befristete Arbeitsverträge. Es gab nun keine Arbeitsplatzgarantie, kein Recht auf Arbeit mehr.

Ab 1994 wurde unter Federführung des IWF und der Weltbank die Strukturanpassung eingeleitet. Drei Maßnahmen sollten erhebliche Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt haben: die Liquidation der defizitären Staatsbetriebe, die Umstrukturierung der Unternehmen (Umsetzung interner Konsolidierungspläne) und die Betreuung gefährdeter Branchen und Betriebe. So wurden 815 Unternehmen aufgelöst, wobei während der Jahre 1994-97 ein Gesamtverlust von 405 000 Arbeitsplätzen zu verzeichnen war (Musette, Isli, Hammouda, 2002). Diese Entlassungen bedeuteten die Freisetzung von Angestellten und Beamten des modernen öffentlichen Sektors, der ein geschütztes Marktsegment darstellte, und setzten diese in unabhängigen und wettbewerbsfähigen Marktsegmenten ein (GmbHs, die von ehemaligen öffentlichen Angestellten und Beamten aufgebaut wurden, Rückkehr von Pensionären als Vertretungskräfte usw.).

Die Arbeitslosenquote stieg von 24 % im Jahre 1994 auf 29 % im Jahre 1997. Für den Nationalen Wirtschafts- und Sozialrat (*Conseil national économique et social*) sind die Strukturanpassungsmaßnahmen die Hauptursache für den Anstieg der Arbeitslosigkeit und den grundlegenden Wandel ihres Profils: Die Frauenerwerbslosigkeit nahm deutlich zu, der Anteil der Hausfrauen, die einen Arbeitsplatz suchten, stieg rasch an; die Arbeitslosigkeit von Berufsanfängern wurde zum Massenphänomen, der typische Arbeitslose verfügte nur über ein niedriges Qualifikationsniveau. Die Erwerbslosigkeit wurde nun vor allem zu einer urbanen Erscheinung, viele Arbeitslose gaben die Suche nach einem Arbeitsplatz auf und wurden an den Rand der Gesellschaft gedrängt; die Zahl prekärer Beschäftigungsverhältnisse nahm zu.

Es waren aber noch tiefgreifendere Auswirkungen auf das Erwerbsverhalten zu beobachten: ein Anstieg der Frauenerwerbstätigkeit, das Wiederauftreten der Kinderarbeit und eine Zunahme des Kleinstgewerbes. Der sinkende Lebensstandard der gefährdeten Gruppen zwang diese zu Überlebensstrategien, die über das Erwerbsverhalten hinaus gingen und die Familienstrukturen betrafen (Rückgang der Eheschließungen, niedrige Geburtenrate).

Eine weitere Folge der Strukturanpassungsprogramme war der Verlust sozialer Werte, der aus dem Ende der Illusion einer klassenlosen Gesellschaft resultierte (Musette, 2000). Insbesondere die Schule erlebte eine

schwere Krise, denn sowohl intern (ein hoher Schwund an Schülerzahlen zwischen Primärbereich und Hochschulebene) als auch extern (Ausbildungsabschlüsse verloren weitgehend ihren Wert, weil Abschlussinhaber und Personen ohne Abschluss gleichermaßen von Arbeitslosigkeit betroffen waren) hatte sie nur noch eine dürftige Bilanz vorweisen. Der soziale Aufstieg erfolgte nicht mehr über die Schule, deren Reform in jeder Hinsicht gescheitert war. Fast überall schossen Privatschulen aus dem Boden, die zwar verboten waren, aber geduldet wurden. Generell wurde die algerische Gesellschaft von einer Welle der Illegalität erfasst, die weit über die Zunahme informeller Aktivitäten hinausging.

So ist seit Beginn der Maßnahmen zur Liberalisierung der algerischen Wirtschaft im Jahre 1989 (Bounoua, 2002) ein Anstieg informeller Aktivitäten zu beobachten, dessen Ausmaß deutlich das übertrifft, was zuvor im wirtschaftlichen und sozialen Gefüge des Landes verbreitet war. Steuerhinterziehung, Korruption, Unterschlagungen und andere Gesetzesverstöße sind nun die vorherrschenden Merkmale der algerischen Volkswirtschaft. Hammouda (2002) legt auf der Grundlage der von den Statistikerkonferenzen vorgenommenen Definitionen (Internationales Arbeitsamt, 1993) eine Vergleichstabelle der verschiedenen Ansätze zur Erfassung informeller Beschäftigung vor. In allen Fällen ist die informelle Beschäftigung in Algerien signifikant gestiegen: So nahm beispielsweise der „informelle Sektor“ von 26,6 % der Beschäftigung im nicht-landwirtschaftlichen Bereich im Jahre 1992 auf 34,7 % im Jahre 2001 zu, und die Zahl der Erwerbstätigen, die in einem Privatunternehmen beschäftigt waren, stieg von 38,9 % der Beschäftigten im nicht-landwirtschaftlichen Bereich auf 47,7 % im Jahre 2001 ⁽²⁾.

Angesichts der Verschärfung der Arbeitslosigkeit wurde eine Reihe von Programmen zu ihrer Bekämpfung eingeleitet. Für die verschiedenen Kategorien von Erwerbslosen wurden vier Maßnahmen zur „Beschäftigungsförderung“ umgesetzt: Maßnahmen für Jugendliche (ESIL – *emplois salariés d'initiatives locales* – Lokale Initiativen für abhängige Beschäftigung); TUPHIMO (*travaux d'utilité publique à haute intensité de main-d'œuvre* – Gemeinnützige Tätigkeiten mit hohem Arbeitskräftebedarf); CPE: (*contrats de pré-emploi* – beschäftigungsvorbereitende Verträge), für von Personalabbau betroffene Arbeitnehmer und für junge erstmalig Stellensuchende (Gründung von Kleinstunternehmen) sowie schließlich Kleinstkredite. Zudem wurden neue Institutionen geschaffen, um die Durchführung dieser Maßnahmen sicherzustellen: die ADS (*Agence de développement social* – Agentur für soziale Entwicklung), die ANSEJ (*Agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes* – Staatliche Agentur zur Förderung der Beschäftigung Jugendlicher) und die CNAC (*Caisse nationale d'assurance chômage* – Staatliche Arbeitslosenversicherung). Insgesamt aber haben sich diese Maßnahmen, wie das CNES unterstreicht, als unzureichend für die Bekämpfung der Ausgrenzung von Jugendlichen erwiesen, denn sie boten nur

⁽²⁾ Quelle: vom Staatlichen Amt für Statistik (ONS) durchgeführte Haushaltserhebungen.

Warteschleifen an oder bestenfalls die Möglichkeit, erste berufliche Erfahrungen zu sammeln, jedoch ohne Aussicht auf einen festen Arbeitsplatz. 2004 wurden neue Maßnahmen eingeführt (Kleinstkredite, Existenzgründungen von Erwerbslosen im Alter von 35 bis 50 Jahren) und die bestehenden intensiviert oder abgeändert.

In **Marokko** zeichnet sich das Wirtschaftswachstum seit vielen Jahren durch ein ständiges Auf und Ab aus, was durch die unbewässerte Landwirtschaft und ihre Abhängigkeit von klimatischen Schwankungen bedingt ist. Die marokkanische Volkswirtschaft ist außerdem mit einem strukturellen Ungleichgewicht auf dem urbanen Arbeitsmarkt konfrontiert: Das Arbeitsangebot wächst stetig, die Beschäftigung jedoch in viel geringerem Maße und umfasst vor allem unqualifizierte Tätigkeiten. Marokko leidet daher unter einer strukturellen Arbeitslosigkeit, die von Langzeitarbeitslosigkeit und der Arbeitslosigkeit erstmalig Stellensuchender geprägt ist.

Die Strukturanpassungsprogramme wurden ab den achtziger Jahren umgesetzt und hatten ab Beginn der neunziger Jahre schwer wiegende Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, denn es kam zu einem starken Anstieg der Arbeitslosigkeit und insbesondere der Arbeitslosigkeit von Personen mit abgeschlossener Ausbildung. Obwohl Schätzungen zufolge jährlich rund 240 000 Jugendliche ohne Abschluss von der Schule abgehen, ist diese Gruppe relativ gesehen weniger stark von Arbeitslosigkeit betroffen als Jugendliche, die über einen Abschluss verfügen (2001 stellten Erstere über die Hälfte der Erwerbsbevölkerung, aber nur 29,4 % der Arbeitslosen). Der Anteil von Personen mit abgeschlossener Ausbildung an der Erwerbslosenpopulation stieg stetig von 15,2 % im Jahr 1992 auf 24,7 % im Jahr 2001, und die Arbeitslosenquote in dieser Gruppe stieg über denselben Zeitraum von 16,8 % auf 26,3 %, womit sie sehr viel höher ist als bei Personen ohne Ausbildungsabschluss (die sich bei etwa 11 % eingependelt hat).

Marokko ergriff daher ab Beginn der neunziger Jahre eine Reihe von Maßnahmen, die speziell auf Personen mit abgeschlossener Ausbildung ausgerichtet waren. Die Gründung des Nationalen Zentrums für Jugend und Zukunft (*Centre National de la Jeunesse et de l'Avenir*) im Jahr 1992 ermöglichte die Durchführung von Studien und Arbeiten, die sich mit der Arbeitsmarktsituation und der beruflichen Eingliederung von Jugendlichen befassten und die die Grundlage für erste staatliche Maßnahmen bildeten. Dabei handelte es sich um das Nationale Programm für die Eingliederung von Personen mit abgeschlossener Ausbildung (*Programme national d'insertion des diplômés chômeurs*, PNIDC), die in einer groß angelegten, punktuellen Vermittlungsinitiative bestand, welche aber nur sehr unbefriedigende Resultate erbrachte.

Ab 1993 wurden staatliche Vermittlungsstellen geschaffen, um eine bessere Informationsverbreitung sicherzustellen: die Informations- und Beratungszentren für Beschäftigung (*Centres d'information et d'orientation pour l'emploi*, CIOPE), die direkt auf dem Arbeitsmarkt für Personen mit abgeschlossener Ausbildung tätig werden sollten. Sie wurden nicht den

Arbeitsverwaltungen, sondern dem Amt für Berufsbildung und Arbeitsförderung (*Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail*, OFPPT) unterstellt, und in erster Linie mit der Durchführung des Nationalen Programms für Ausbildungsmaßnahmen zur beruflichen Eingliederung betraut sowie 1997 mit der Umsetzung des neuen Aktionsprogramms für Beschäftigung (*Programme d'action pour l'emploi*, PAE), das die Eingliederung von Personen mit abgeschlossener Ausbildung als Arbeitnehmer im privaten Sektor fördern sollte. Dieses Programm zeigte in quantitativer Hinsicht positive Ergebnisse: eine Dynamisierung der öffentlichen Arbeitsvermittlung, eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen sowie der Betreuung und Beratung der Unternehmen. Allerdings belegten eingehendere Analysen, die in der Stadt Marrakesch vorgenommen wurden, dass diese Resultate bezüglich der beiden letzteren Effekte stark zu relativieren sind (Bougroum und Ibourk, 2002).

Ganz anders präsentiert sich die wirtschaftliche und soziale Lage in **Tunesien**. Seit 1986 wird eine Strategie zur Umstrukturierung und Modernisierung der Wirtschaft umgesetzt, um die Wettbewerbsfähigkeit des Landes soweit zu stärken, dass es auf internationaler Ebene und insbesondere mit Europa konkurrieren kann. Diese Strategie basierte auf dem „tunesischen Entwicklungsmodell“, das in den achtziger Jahren entstand und dessen Hauptmerkmal das Bemühen um Ausgewogenheit ist: zwischen der Notwendigkeit wirtschaftlicher Effektivität, die sich in einem hohen und gleich bleibenden wirtschaftlichen Leistungsniveau zeigte, und dem Zusammenhalt des sozialen Gefüges und der Bewahrung des sozialen Friedens mittels einer Stärkung der sozialen Sicherungsstrukturen, die als Instrument zur Bekämpfung der Ausgrenzung betrachtet werden. Folglich hatte das Land bedeutende wirtschaftliche Erfolge zu verzeichnen, dank derer das Pro-Kopf-Einkommen von 870 USD im Jahr 1987 auf 2170 USD im Jahr 1996 stieg und Tunesien nun zu den Ländern mit mittlerem Einkommensniveau zählt. Diese Entwicklung ist das Resultat eines durchschnittlichen Wachstums des BIP von jährlich 4,6 % während des besagten Zeitraums.

Das Strukturanpassungsprogramm (SAP) zeigte positive Auswirkungen (Tunesien wurde vom IWF und der Weltbank als „Musterschüler“ eingestuft) und die sozialen Folgen der Reformen konnten recht gut in Schranken gehalten werden: Die Privatisierungen führten nicht zu hoher Arbeitslosigkeit unter den Entlassenen, die Arbeitslosenquote scheint sich seit einigen Jahren bei 15 % eingependelt zu haben – ein hoher Prozentsatz, der nach Dafürhalten einiger Analysten eher auf Probleme bei der Berechnung als auf die Schwäche des Arbeitsmarktes verweist⁽³⁾. Ein „Anpassungsprogramm“, das mit finanzieller Unterstützung der Weltbank und der Europäischen Union (Projekt MANFORME) durchgeführt wurde, bezog

⁽³⁾ Nach Rama (1998) würde die tatsächliche Arbeitslosenrate, wenn man die Erstantragsteller ausnimmt, merklich niedriger ausfallen: „the unemployment rate excluding first-time seekers is low by any standard“.

auch das Berufsbildungssystem ein. Laut dem Industrieministerium registrierten die Unternehmen etwa ab dem Jahr 2000 erstmals positive Effekte, was den Durchbruch auf ausländischen Märkten und den Prozentsatz an beschäftigten Führungskräften (*taux d'encadrement*) betraf.

Allerdings ist in Tunesien eine Verschlechterung der Eingliederungssituation von Personen mit abgeschlossener Ausbildung zu beobachten, was sich in der Langzeitarbeitslosigkeit eines Teils der Inhaber einer Magisterabschlusses (die Arbeitslosenquote der Erwerbspersonen mit „Hochschulausbildung“ stieg von 3,6 % im Jahr 1994 auf 7,8 % im Jahr 1997 und 8,7 % im Jahr 1999 ⁽⁴⁾) und in einer gewissen Dequalifizierung zu Beginn des Erwerbslebens ⁽⁵⁾ ausdrückt, wobei jedoch in der Wirtschaft weiterhin eine hohe Nachfrage nach Personen mit abgeschlossener Ausbildung und insbesondere nach Technikern besteht ⁽⁶⁾.

Die informelle Wirtschaft spielt in Tunesien ebenfalls eine wichtige Rolle. Wenn das Land die Anpassungsphase ohne größere soziale Erschütterungen überstanden hat, dann deshalb, weil die tunesische Wirtschaft sich „dank ihres nicht strukturierten oder informellen Bereichs gefangen hat“ (Sboui, 2002). Die wirtschaftliche Destabilisierung förderte die Informalisierung der Arbeit und die Tendenz zu selbstständigen Tätigkeiten, was insbesondere für die urbanen Zonen gilt. Zwischen 1980 und 1994 nahm die informelle Beschäftigung um 6,3 % zu, was zunächst gering erscheinen mag, doch wenn man den nicht-landwirtschaftlichen Bereich betrachtet, dann ist für den besagten Zeitraum ein Anstieg von 37 auf 49 % zu verzeichnen. Eine typologische Analyse der informellen Tätigkeiten in der Stadt Sfax (Sboui, 2002) unterscheidet zwischen entwicklungsfähigen Kleinbetrieben (bereits aufgebaut oder im Aufbau begriffen), stagnierenden landwirtschaftlichen Kleinbetrieben und marginalen Tätigkeiten. Die Vielfalt dieser informellen Produktionssysteme in Tunesien belegt, dass der informelle Sektor alles andere als ein Ausweichsektor ist. Im Gegenteil, dank seiner Dynamik und seines Potenzials kann er eine wichtige Rolle im Entwicklungsprozess spielen.

Die tunesische Regierung ergriff ab Ende der achtziger Jahre verschiedene Maßnahmen, um Jugendlichen angesichts der steigenden Erwerbslosigkeit bei der Arbeitssuche zu helfen. Mit dem „Arbeitsvertrag für die Ausbildung“ (*contrat emploi formation*, CEF) konnten seit seiner Einführung 35 000 Jugendliche eingegliedert werden. Das „Praktikum zur Einführung ins Berufsleben“ (*stage d'initiation à la vie professionnelle*, SIVP) wandte sich an Hochschulabsolventen, wobei das SIVP I 18 000 Jugendlichen und das SIVP II 9700 Jugendlichen die Möglichkeit verschaffte, sich Berufserfahrung anzueignen. Der „Fonds zur beruflichen Eingliederung und Anpassung“ (*fonds d'insertion et d'adaptation professionnelle*, FIAP) ermöglichte die Finanzierung von sechs verschiedenen Maßnahmentypen

⁽⁴⁾ Laut den nationalen Erhebungen des INS zur Beschäftigung; die Zahlen für die folgenden Jahre waren noch nicht veröffentlicht.

⁽⁵⁾ Ben Sédrine und Geisser, 1997.

⁽⁶⁾ Siehe vor allem Ghali, Mohnen, 2002.

für Arbeitnehmer, in die 2800 Unternehmen und 33 000 Arbeitnehmer einbezogen wurden.

Angesichts all dieser neuen sozialen Probleme (Entstehung einer neuen Arbeitsplatzunsicherheit, Entwicklung der Arbeitslosigkeit von Personen mit abgeschlossener Ausbildung, Informalisierung von Wirtschaft und Beschäftigung, Planung der Beziehung Beschäftigung-Ausbildung, Frauenerwerbstätigkeit) traten in den drei Ländern die Grenzen und Unzulänglichkeiten der klassischen Institutionen zur Beschaffung statistischer Informationen zu Tage. Zwar erlauben Sie die Ermittlung bestimmter Grundtendenzen ⁽⁷⁾, ermöglichen aber keine Analyse einzelner Aspekte und leisten auch keinen Beitrag zur Entwicklung effizienter Politiken, insbesondere im Bereich der Berufsbildung.

Der Aufbau von Beobachtungsstellen in den Maghreb-Ländern: Strategien und Schwierigkeiten

Auf die Umwälzungen ihrer Volkswirtschaften und Arbeitsmärkte reagierten die Maghreb-Länder, wie wir gesehen haben, sehr schnell mit Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung und Bekämpfung der Arbeitslosigkeit. Jedoch nahmen sie auch eher strukturelle Änderungen vor, indem sie sich um eine Umgestaltung ihrer Berufsbildungssysteme bemühten, die eine Schlüsselfunktion für den Arbeitsmarkt besaßen, aber nur überholte Ausbildungsgänge anboten, die nicht mehr den neuen wirtschaftlichen Entwicklungen entsprachen.

Die Notwendigkeit einer Neuausrichtung der Berufsbildung auf die Marktnachfrage ließ die Problematik der Qualität der Informationen über Beschäftigung und Berufsbildung offenbar werden und verdeutlichte die Dringlichkeit der Einrichtung von Beobachtungsstellen, um die augenfälligsten Defizite zu beseitigen.

Jedes Land wählte seinen eigenen Weg, was die Konzeption und Vorgehensweise bei der Einrichtung von Beobachtungsstellen betraf, ohne dass bislang eines dieser Systeme funktionsfähig ist. Wir werden im Folgenden versuchen, einige der Gründe dafür zu erläutern, dass diese Bestrebungen zur Verbesserung der Informationen über Beschäftigung und Berufsbildung bis heute nur so dürftige Ergebnisse erbracht haben.

⁽⁷⁾ Nur mithilfe einiger statistischer Kunstgriffe, wie sie Charnes (1991) zur Ermittlung der informellen Beschäftigung in Algerien anwandte.

Die Beobachtungsstellen als Instrumente zur Neuausrichtung der Berufsbildungssysteme

Algerien

Algerien initiierte zunächst 1997 im Rahmen des UN-Programms für Entwicklung (PNUD) ein Projekt, das der „Unterstützung der Umsetzung der Politik zum Erhalt und zur Förderung von Beschäftigung“ dienen sollte. Damit sollte eine nationale Strategie vorangetrieben werden, die Anreize für Sachinvestitionen durch den Privatsektor und für die Entwicklung der KMU/KMI beinhaltete, sowie außerdem die Öffnung des Finanz- und Bankensektors für den internationalen Wettbewerb, die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität der öffentlichen und privaten Unternehmen in Algerien und die Umstrukturierung des öffentlichen Sektors. Als notwendigen Bestandteil der Strategie erachtete man staatliche Maßnahmen, um die sozialen Folgen der Anpassung der Produktionseinheiten an die internationalen Wettbewerbsstandards abzufedern, die der Beitritt Algeriens zur Welthandelsorganisation und seine Assoziierung mit der Europäischen Union mit sich brachte.

Das Projekt sollte den Übergangsprozess durch die berufliche Wiedereingliederung der aus dem Produktionssystem ausgegrenzten Arbeitskräfte sowie durch die Organisation der wirtschaftlichen Umstrukturierung flankieren und dabei gleichzeitig die sozialen Solidaritätsstrukturen stärken, um eine Ausweitung der Armut zu verhindern. Es umfasste drei große Teilbereiche, die auch das Bemühen um eine Verbesserung der Informationen über Beschäftigung und Berufsbildung beinhalteten: (i) die Förderung der Umsetzung der nationalen Strategie für Beschäftigung, Berufsbildung und Lernen, (ii) die Stärkung der konzeptionellen und operationellen Fähigkeiten der staatlichen Institutionen und ihrer Partner aus dem privaten Sektor in den Bereichen der Beschäftigungsförderung, der Planung von Programmen und der damit verbundenen Maßnahmen für die Schaffung eines Statistiksystems, (iii) die Verbesserung der Fähigkeit der zentralen Dienststellen und Einrichtungen des Arbeitsministeriums im Hinblick auf die Erzeugung von Informationen, die für die Steuerung der Beschäftigungspolitik und die Evaluierung der Auswirkungen der makroökonomischen Politiken auf den Arbeitsmarkt erforderlich waren.

Im Rahmen dieses letzten Teilbereichs entstand ein Konzept für eine Beobachtungsstelle (dieser Begriff wird jedoch nicht verwendet), die mit der Erzeugung von „Informationen und Modellen [betraut ist], welche für die Steuerung, die Beobachtung und die Evaluierung von Beschäftigung und Berufsbildung erforderlich sind“ und auf deren Grundlage nach Bestandsaufnahme der verfügbaren Quellen und Daten und nach Ermittlung der neuen Informationsbedarfe eine Informationstafel erstellt werden sollte. Dieser Teilbereich beinhaltete auch eine Harmonisierung von Begriffen und Nomenklaturen, die Konzeption und Entwicklung ergänzender Erhebungen, wie zum Beispiel über die berufliche Eingliederung von Abgängern aus dem Berufsbildungssystem. Das Projekt umfasste die Bereitstellung von operationellen Informationen, mithilfe derer das Berufsbildungssystem ent-

sprechend den Anforderungen des Marktes gestaltet werden konnte. Es sah zudem die Einbindung der Sozialpartner vor und sollte diese mit den Grundlagen und der Anwendung internationaler Normen vertraut machen, um die Rahmenbedingungen für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung zu verbessern. Zu guter Letzt wurden auch die Verbreitung der Informationen und die Evaluierung der politischen Maßnahmen nicht vergessen. Obwohl das Projekt sehr allgemein formuliert war, enthielt es doch alle grundlegenden Aspekte der Projekte für die geplanten Beobachtungsstellen für Berufsbildung und Beschäftigung, die man in den drei Ländern findet.

Das Projekt wurde 2001 ohne die erhofften Resultate abgeschlossen, wengleich der Teilbereich, der die Beobachtungsstelle betraf, eine gründliche Analyse des Informationssystems und der Bedarfe der verschiedenen Akteure ermöglichte ⁽⁸⁾. Allerdings wurde damit noch kein neues Informationssystem geschaffen.

Noch im gleichen Jahr aber wurden die Arbeiten dank der Unterstützung der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF) mit der Bildung einer Projektgruppe wieder aufgenommen, die aus den wichtigsten institutionellen Akteuren im Bereich Berufsbildung und Beschäftigung bestand (insbesondere das Ministerium für Arbeit und soziale Sicherung, das Ministerium für Berufsbildung, das Cerpeq, das Indefoc, das CREAD, das Finanzministerium, die UGTA, das ONS ⁽⁹⁾). Diese Gruppe, in der die leitenden Mitarbeiter des Ministeriums für Berufsbildung eine treibende Rolle spielten, bemühte sich intensiv um eine enge Verknüpfung der Informationen über Beschäftigung und Berufsbildung.

Das Resultat dieser Arbeiten war das Konzept einer Beobachtungsstelle für Berufsbildung und Beschäftigung (*Observatoire de la formation professionnelle et de l'emploi*, OFPE), die den Bedarf an Arbeitsplätzen und Qualifikationen vorausschätzen sollte, wofür aber keine neue Einrichtung, sondern lediglich ein neu strukturierter Aufgabenbereich in Form eines Sektoren übergreifenden Netzwerkes geschaffen werden sollte. Der Abschlussbericht beschreibt dessen Arbeitsweise und Organisationsstruktur, die Beobachtungsfelder und -bereiche, die Indikatoren usw. Diese Überlegungen können als Ergebnis einer Reihe von Untersuchungen und Diskussionen betrachtet werden, die in Algerien zu zahlreichen Berichten führten, auf denen das Gruppenprojekt aufbauen konnte: Die (oben angeführten) Arbeiten von CREAD, der Bericht des CNES über die Berufsbildung (1999), das Gutachten von PNUD über die Berufsbildung (2000) sowie der Bericht über die berufliche Bildung, der von der Europäischen Stiftung für Berufs-

⁽⁸⁾ Vom CREAD (*Centre de recherche et d'études appliquées sur le développement* – Zentrum für Forschung und angewandete Studien zur Entwicklung) im Jahre 1999 erstellter Bericht.

⁽⁹⁾ CERPEQ (*Centre d'études et de recherches sur les professions et les qualifications* – Forschungszentrum für Berufe und Qualifikationen), INDEFOC (*Institut national de développement et de promotion de la formation continue* – Staatliches Institut für die Entwicklung und Förderung der Weiterbildung), ONS (*Office national des statistiques* – Staatliches Amt für Statistik), UGTA (*Union générale des travailleurs algériens* – Allgemeiner Bund der algerischen Arbeiter).

bildung (2001) erstellt wurde. Auch das Finanzministerium führte eine Qualitätsprüfung des Berufsbildungssystems durch (2001).

Dank der Arbeit der Projektgruppe konnte zwischen dem algerischen Ministerium für Berufsbildung und dem Arbeitsministerium ein Vertragsprotokoll für eine Partnerschaft zur Durchführung von Maßnahmen unterzeichnet werden, die der Beobachtung von Berufsbildung und Beschäftigung dienen sollten (November 2001). Diese Vereinbarung sollte eine Vernetzung der Partner einleiten, um die Beobachtungstätigkeit zu entwickeln; es wurden jedoch zunächst keine entsprechenden Maßnahmen ergriffen.

Entwickeln sich in Algerien zwei Typen von Beobachtungsstellen?

In der jüngsten Vergangenheit wurde die Vernetzung der Partner, die die Beobachtungstätigkeit in Algerien sicherstellen soll, jedoch durch zwei neue Projekte vorangetrieben. Ein „Projekt zur Förderung der Anpassung der Berufsbildung in Algerien“, das von der algerischen Regierung und der Europäischen Gemeinschaft kofinanziert und unter Federführung des Ministeriums für Berufsbildung durchgeführt wird, enthält einen wichtigen Teilbereich zur „Förderung der Abstimmung zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung“, der unter anderem die „Einrichtung einer Beobachtungsstelle für Berufsbildung und Beschäftigung“ vorsieht.

Die Aufgabe dieser Beobachtungsstelle soll darin bestehen, „auf Nachfrage der staatlichen Behörden, der Arbeitgeber, der Berufsverbände und der Sozialpartner alle Arten von Erhebungen zu konzipieren, die es erlauben (i) für jede Branche oder jeden Wirtschaftssektor die Arbeitsmarktdaten auf lokaler und regionaler Ebene sowie auf allen Qualifikationsniveaus und außerdem deren mittel- und langfristige Entwicklungsperspektiven zu ermitteln, die sich aus den eingeleiteten oder geplanten Entwicklungsprojekten und -programmen ergeben; (ii) die Daten insbesondere für die Steuerung des Berufsbildungssystems nutzbar zu machen; (iii) die Verbreitung der Ergebnisse dieser Erhebungen unter den betroffenen Akteuren und in der Öffentlichkeit sicherzustellen; (iv) das Netzwerk der Beobachtungsstelle für Berufsbildung und Beschäftigung zum Ressourcenzentrum des strategischen Überwachungsinstruments für die Steuerung des beruflichen Bildungssystems zu machen“. Allerdings hat die für die Projektleitung zuständige Stelle die Umsetzung dieses Teilbereichs noch nicht eingeleitet.

Im Juli 2004 schuf das Arbeitsministerium jedoch eine neue Einrichtung, die vom Arbeitsminister die offizielle Bezeichnung „Beobachtungsstelle für den Schutz und die Förderung von Beschäftigung“ (*Observatoire pour la protection et la promotion de l'emploi*, OPPE) erhielt. Sie ist als Konzentrierungs- und Koordinierungsplattform gedacht, auf der alle Sektoren und Organisationen vertreten sind, die sich direkt mit Beschäftigungsfragen befassen. Die Beobachtungsstelle steht in direktem Zusammenhang mit dem Präsidentialprogramm, das für den Fünfjahreszeitraum 2004/2009 die Schaffung von 2 Millionen Arbeitsplätzen anstrebt. Sie besteht aus Vertretern

von elf Ministerien, die Arbeitsplätze schaffen, sechs Fachinstituten, sechs Partnern aus der Wirtschaft und dem sozialen Bereich sowie vier Facheinrichtungen für Beschäftigungsfragen. Zu ihren Aufgaben zählen einmal pro Quartal erfolgende, sektorenbezogene Evaluierungen der Beschäftigungsprogramme, die Erstellung einer nationalen Bilanz sowie eines Arbeitsmarktberichts und der Aufbau einer Datenbank zur Beschäftigung. Vier Ausschüsse sind mit der Verdichtung von Informationen, der Sammlung beschäftigungsrelevanter Daten, der Erarbeitung einer Strategie zur Beschäftigungsplanung für alle Wirtschaftszweige und der Bereitstellung von Informationen für Jugendliche befasst. Was die Beschäftigungsstrategie betrifft, so wurden die wichtigsten Sektoren mit Beschäftigungspotenzialen bereits ermittelt (Wohnungsbau, Landwirtschaft, KMU/KMI, Tourismus, Hoch- und Tiefbau): Diese Sektoren könnten dem Ministerium zufolge 2,5 Millionen Arbeitsplätze schaffen und die Arbeitslosenquote in einem Zeitraum von fünf Jahren von 23,6 % auf 11 % senken.

Noch ist es zu früh, um zu beurteilen, ob die Schaffung von zwei Beobachtungsstellen der Erzeugung der Informationen, die für die Steuerung der Beschäftigungs- und Berufsbildungspolitik fehlen, dank gut koordinierter Bemühungen dienlich sein wird, oder ob sie neue Probleme verursachen wird, indem sie zum Beispiel zu Konflikten um die jeweils verwendeten Ansätze führt, wie es in der Vergangenheit bei der Berechnung der Arbeitslosenquote der Fall war (Edjekouane, 1998).

Marokko

Seit Mitte der neunziger Jahre wurden mehrere Gesetze und Verordnungen erlassen, um den Berufsbildungssektor, der in der Nationalen Charta für allgemeine und berufliche Bildung (die im Dezember 1999 verkündet wurde) als unentbehrlicher Bestandteil der Beschäftigungspolitik anerkannt wurde, besser zu organisieren. Das marokkanische Berufsbildungssystem wurde seit den achtziger Jahren deutlich fortentwickelt und umstrukturiert, konnte aber nicht alle Erwartungen erfüllen, und hier insbesondere nicht den Ausbildungsbedarf einer stetig wachsenden Zahl von Schulabbrechern decken (rund 200 000 Jugendliche gehen jährlich aus dem Bildungssystem ab, ohne andere Aussicht als den informellen Sektor und die Auswanderung) und ebenso wenig den Ansprüchen der Unternehmen genügen.

Die Berufsbildung durchläuft demnach seit etwa zehn Jahren einen Anpassungsprozess, der die schrittweise Umstrukturierung des Sektors vorsieht, damit dieser künftig in der Lage ist, die für die Entwicklung des Landes notwendigen Kompetenzen zu erzeugen. Die eingeleitete Reform orientiert sich jedoch vorwiegend am Bedarf der Unternehmen und berücksichtigt kaum die sozialen Bedürfnisse. Sie soll die Entwicklung von Partnerschaften mit den Berufsverbänden und mittels der Einführung neuer Ausbildungsgänge die Diversifizierung der Erstausbildung fördern; außerdem soll sie die Curricula umstrukturieren und neue Ausbildungsformen (alternierende Ausbildung, Lehre usw.) sowie die Weiterbildung in den Unternehmen entwickeln.

Diese Reform wird technisch-fachlich und finanziell von verschiedenen Geldgebern (Weltbank, Europäische Union, Frankreich, Deutschland, Kanada, Belgien, Italien und Spanien) mittels verschiedener Projekte unterstützt.

Im Anschluss an das Projekt MEDA I, das bereits der Anpassung der Berufsbildung dienen sollte, wird im Rahmen des Projekts MEDA II, das von der Europäischen Union gefördert und unter Federführung des Ministeriums für Berufsbildung umgesetzt wird, ein sektoraler Ansatz verfolgt, der als sinnvollster Weg betrachtet wird. So gibt es in Marokko drei Sektoren (Tourismus, Textil und Bekleidung, neue Informations- und Kommunikationstechnologien), denen ein besonders großes Entwicklungspotenzial bescheinigt wird. In diesen Branchen verfolgt das Projekt drei Ziele: Es soll die Ermittlung des Kompetenzbedarfs in den Unternehmen fördern, die Kenntnis des Arbeitsmarkts verbessern und die notwendigen Informationen zur Erfassung der sektoralen Bedarfe sammeln sowie das Angebot an öffentlichen Ausbildungsmaßnahmen ausbauen. Die Erzeugung stichhaltiger Daten für die Steuerung der Berufsbildung bildet daher das Herzstück des Projekts.

Die verspäteten Projekte für Beobachtungsstellen in Marokko

Mit der Problematik der für die Veränderung des Berufsbildungssystems erforderlichen Informationen befasste man sich in Marokko weit später als in den anderen beiden Ländern. Zwar ließ das Land Ende der neunziger Jahre Studien über die Zweckmäßigkeit und Realisierbarkeit von Beobachtungsstellen durchführen – und hier insbesondere ein Projekt zur Errichtung eines Studienzentrums über die Beziehung zwischen Beschäftigung und Ausbildung (CELFE) und eine Studie über den Aufbau einer regionalen Beobachtungsstelle für Beschäftigung und Berufsbildung in Casablanca. Diesen Projekten folgten jedoch keine konkreten Maßnahmen.

Erst in der jüngsten Vergangenheit (im Jahr 2003) hat sich das Staatssekretariat für Berufsbildung (*Secrétariat d'État à la formation professionnelle*, SEFP) dieser Thematik erneut angenommen. Der Zeitraum 2002-2003 bildete die Phase des Übergangs vom Projekt MEDA I, das mit Unterstützung der Europäischen Union die Berufsbildung förderte, zum Projekt MEDA II. Letzteres stellt, wie wir oben gesehen haben, eine direktere Verbindung zwischen der Informationsbeschaffung, die für eine nachfrageorientierte Steuerung des Berufsbildungssystems erforderlich ist, und der Problematik der Anpassung der Ausbildung her.

Das SEFP wandte sich zudem an die Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF), um diese um Unterstützung für die Wiederankurbelung der Projekte für Beobachtungsstellen zu bitten, die einige Jahre zuvor entwickelt worden waren, konnte sich jedoch zunächst nicht für einen der beiden Ansätze entscheiden. So gab das SEFP anfangs einer regionalen Beobachtungsstelle (für „Groß-Casablanca“) den Vorzug, optierte dann aber bald für einen sektoralen Ansatz, der mit den Tätigkeiten des Projekts MEDA II verknüpft werden sollte.

Im Vergleich zu den anderen beiden Maghreb-Ländern zeichnet sich die Situation in Marokko dadurch aus, dass die Berufsverbände in den drei wichtigsten Wirtschaftssektoren dringend eine Verbesserung der Instrumente für die Planung von Berufen und Qualifikationen in ihren jeweiligen Branchen fordern. Der tatkräftige Verband der Elektro- und Elektronikindustrie (*Fédération des industries mécaniques électriques et électroniques*, FIMME) war zwar nicht an dem Projekt beteiligt, leistete aber 2003 Pionierarbeit mit der Erstellung einer Reihe von berufskundlichen Blättern, die sich am Vorbild der französischen ROME-Blätter orientierten, wie sie von der staatlichen Arbeitsverwaltung in Frankreich (ANPE) verwendet werden. Die berufskundlichen Blätter sollten als Grundlage einer Beobachtungsstelle für Berufe in diesem Sektor dienen und könnten als hochinteressantes Pilotvorhaben für die anderen Berufsverbände betrachtet werden.

Die Unterstützung der ETF bestand in dem Vorschlag, auf der Grundlage der Arbeiten einer Sektoren übergreifenden Arbeitsgruppe sowie sektoraler Arbeitsgruppen sektorale Beobachtungsstellen für Berufe einzurichten. Diese sollten die erste Etappe im Aufbau eines Netzwerkes von Partnern bilden, die in der Lage sein sollten, sachdienliche Daten für die strategische Steuerung der Beschäftigungs- und Berufsbildungspolitik zu liefern. Wohl erscheint die von den Berufsverbänden geforderte Einrichtung sektoraler Beobachtungsstellen unabdingbar, doch gilt es einen umfassenderen Ansatz ins Auge zu fassen, der auf die Verankerung einer „Beobachtungstätigkeit“ auf nationaler Ebene abzielt, indem er sich um die Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen bemüht (in erster Linie die Direktion für Statistik [*Direction de la statistique*], die Nationale Agentur für die Förderung von Beschäftigung und Kompetenzen [*Agence nationale pour la promotion de l'emploi et des compétences*] sowie die Sozialpartner). Ende 2004 hatten aber lediglich erste Zusammenkünfte der entsprechenden Arbeitsgruppen stattgefunden.

Tunesien

Die tunesische Regierung hat der Berufsbildung in ihrer Strategie zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und Entwicklung der Humanressourcen des Landes (das Programm MANFORME zur Anpassung der Unternehmen und der Berufsbildung) einen zentralen Platz zugewiesen. Die wichtigsten in diesen Bereich eingebundenen Institutionen waren die für Berufsbildung zuständigen Einrichtungen (insbesondere die Tunesische Behörde für Berufsbildung – *Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle*, ATFP) und die Arbeitsverwaltung (die Tunesische Behörde für Beschäftigung – *Agence Tunisienne de l'Emploi* (ATE) – die jüngst in „Tunesische Behörde für Beschäftigung und Selbstständigkeit“ umbenannt wurde).

Was die Berufsbildung betrifft, so wird bei Diagnose der vorhandenen Probleme deutlich, welche wichtige Rolle künftig den Informationen über Beschäftigung und Arbeitsmarkt zukommen wird. Lange Zeit hatte der Arbeitskräftebedarfsansatz (*manpower approach*) bei der Vorhersage des

Qualifikationsbedarfs und der Gestaltung von beruflichen Ausbildungsgängen eine vorherrschende Rolle gespielt. „Mit der Entwicklung einer Marktwirtschaft und dem Rückzug des Staates als Arbeitgeber bedarf es nun eines Ansatzes für die Planung und Zuweisung von Mitteln, bei dem den verschiedenen Wirtschaftsakteuren eine Arbeitsmarktanalyse und die Marktsignale für das Qualifikationsangebot und die Qualifikationsnachfrage zur Verfügung stehen. Die derzeit übliche staatliche Planung der künftigen Entwicklung des Ausbildungsbedarfs muss abgelöst werden durch eine Arbeitsmarktanalyse, für die es noch keine verlässlichen und punktgenauen Informationen gibt.“⁽¹⁰⁾

Die Arbeitsverwaltungen stehen vor drei großen Problemen: die wachsende Zahl von Dienstleistungen für erstmalig Stellensuchende; das Fehlen exakter Kosten-Nutzen-Daten, die eine Evaluierung der Wirksamkeit der verschiedenen von der ATE durchgeführten Programme ermöglichen würden; das Fehlen schließlich von Arbeitsmarktdienstleistungen für entlassene Arbeitnehmer.

Das zweite Projekt für Beschäftigung und Berufsbildung wurde durch ein Darlehen der Weltbank finanziert, um die Regierungsstrategie zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der tunesischen Volkswirtschaft zu unterstützen. Sein Hauptziel war, die Berufsbildung und die Arbeitsmarktdienstleistungen besser auf die Bedarfe der Individuen und Unternehmen abzustimmen, indem man bessere Informationen über den Arbeitsmarkt bereitstellte. Das Projekt umfasste drei Teilbereiche: A. der Aufbau eines Informationssystems über den Arbeitsmarkt, B. die Entwicklung von Arbeitsmarktdienstleistungen, C. die Entwicklung von Berufsbildungsangeboten (wofür 81 % des Darlehens aufgebraucht wurden).

Zur Verbesserung der Arbeitsmarktinformation sah das Projekt drei Maßnahmen vor: (i) die Entwicklung eines Arbeitsmarktinformationssystems und die Stärkung der institutionellen Fähigkeit des MEFP, die Arbeitsmarktentwicklung zu verfolgen sowie die vorhandenen Informationsquellen über den Arbeitsmarkt effizienter zu nutzen; (ii) die Entwicklung der Fähigkeit des MEFP, die Rentabilität und Effizienz der Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme bzw. der Dienstleistungen in diesem Bereich zu beobachten und zu verbessern und ihre Wirksamkeit zu bewerten; (iii) die Einführung eines Systems zur Informationsverbreitung, die Durchführung von Maßnahmen zur Beobachtung der sozioprofessionellen Entwicklung und von kleinen Umfragen sowie die Erstellung eines regelmäßig erscheinenden Berichts, der den einzelnen Unternehmen Hilfen anbietet, die es ihnen ermöglichen, an den Marktsignalen orientierte Entscheidungen über Ausbildungsmaßnahmen zu treffen.

Die detaillierte Projektbeschreibung enthielt Angaben, aus denen die ursprüngliche fachlich-technische Ausrichtung des Vorhabens genau hervorgeht. Die verschiedenen Zielsetzungen des Informationssystems über den

⁽¹⁰⁾ Auszug aus einem Evaluierungsbericht über die Berufsbildung vom 14. März 1996 (unveröffentlichter Bericht des Ministeriums für Berufsbildung).

Arbeitsmarkt erforderten eine Reihe von Maßnahmen: so zunächst „die Entwicklung eines strategischen Planungsansatzes zur Verbesserung der Arbeitsmarkteffizienz“, was die Herausgabe eines Beschäftigungsberichts, die Entwicklung eines Modells für das Verhalten des Arbeitsmarktes und die regelmäßige Durchführung von Erhebungen verlangt. Dann soll „die Effizienz des aktiven Planungssystems für Berufsbildung und Arbeitsmarkt“ sichergestellt werden, was die Festlegung von Indikatoren für die Analyse des Berufsbildungssystems und die periodische Evaluierung der Beschäftigungsprogramme (mithilfe spezieller Erhebungen) erfordert. Schließlich „die Entwicklung von Informationen, mithilfe derer öffentliche und private Akteure ihre Einstellungs- und Ausbildungsmethoden rationaler fundieren können“, was zur Schaffung eines Systems führt, das die Beobachtung der Gehälter, der Beschäftigung und der Kosten der Berufsbildung ermöglicht, um Signale für den Arbeitsmarkt zu entwickeln.

Die Leistungen der tunesischen Beobachtungsstelle sind nach wie vor kaum sichtbar

Der Teilbereich „Informationssystem“ des Projekts wurde 1997 mit der Konzeption einer Reihe von Studien eingeleitet, deren Durchführung privaten Planungsbüros übertragen wurde. Es wurden mehrere Vorhaben in Angriff genommen, von denen folgende die wichtigsten ⁽¹⁾ waren: Evaluierungsstudien über die Wirkung der Erstausbildung, eine Studie über Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsindikatoren, eine Studie zur Harmonisierung der statistischen Quellen und der Nomenklaturen, das makroökonomische Modell für das Verhalten des Arbeitsmarktes, ein Glossar der Berufe und Arbeitsplätze sowie eine nationale Karte des Berufsbildungsangebots. Auf institutioneller Ebene wurde im Jahr 2000 eine Beobachtungsstelle für Beschäftigung und Qualifikationen (ONEQ) geschaffen, die den Status einer der Generaldirektionen des MFPE hat.

Die zahlreichen Arbeiten, die in den Jahren 1997 bis 2003 durchgeführt wurden, müssen an den tatsächlich erzielten Resultaten gemessen werden. Das Indikatorensystem führte nicht zu einem einsatzbereiten System, obwohl in der ONEQ eine elektronische Datenbank geführt wird, die jedoch nur für die interne Nutzung bestimmt ist. Das Harmonisierungsprojekt konnte nicht abgeschlossen werden. Das makroökonomische Modell wurde nicht offiziell bekannt gemacht (es existiert kein Dokument, in dem es erläutert wird). Das Glossar wurde nicht als Handbuch für die Dienststellen der betroffenen Ministerien eingeführt. Die Studien zur Evaluierung der Erstausbildung wurden nicht veröffentlicht, da die angewendete Methodik für nicht stichhaltig erachtet wurde (die Weltbank selbst hat die Studien kritisch bewertet).

Infolge der Aufteilung des Ministeriums für Berufsbildung und Beschäftigung (die Berufsbildung wurde Ende 2002 im Zuge einer Umstrukturie-

⁽¹⁾ Siehe das (undatierte) Dokument des tunesischen Ministeriums für Berufsbildung und Beschäftigung: „présentation de l'Observatoire national de l'emploi et des qualifications.“

rung der Ministerien dem Bildungsministerium angegliedert) ist die ONEQ nicht mehr intensiv in die Entwicklung der beruflichen Bildung eingebunden, sondern wird eher zur Unterstützung der neuen politischen Schwerpunkte des Arbeitsministeriums herangezogen, das sich vorrangig mit der Beschäftigungssituation bei Führungskräften, mit der konjunkturellen Beobachtung des Arbeitsmarktes und der Gründung von Kleinstunternehmen befasst. Letztlich nimmt also die tunesische Beobachtungsstelle noch nicht den Platz ein, der ihr im tunesischen Beschäftigungsinformationssystem zukäme.

Vergleich der verschiedenen nationalen Ansätze

Die vorangegangenen Erläuterungen haben eine vereinfachte (aber keinesfalls verzerrte) Beschreibung des beschwerlichen Wegs geliefert, den die drei Länder eingeschlagen haben, um Beobachtungsstellen einzurichten, die der Verbesserung der Beschäftigungssituation und der Erhöhung der Effizienz der Berufsbildung dienen sollen. Es wird deutlich, dass diese Bemühungen bis Ende 2004 noch nicht zur Erzeugung der erwarteten Daten und neuer Informationen geführt haben.

In allen drei Ländern gelang es den Akteuren im Bereich Beschäftigung-Ausbildung und den Statistikern während eines Zeitraums von sieben Jahren nicht, effiziente und produktive Institutionen oder Netzwerke aufzubauen, die insbesondere in der Lage wären, die in den Projekten für die Reform der Berufsbildung formulierten Problemstellungen zu behandeln und dabei den Arbeitsmarkt und die Bedarfe der Unternehmen zu berücksichtigen. Die Projekte enthalten lange Listen der durchzuführenden Maßnahmen, die jedoch nicht zu überzeugenden Ergebnissen geführt haben oder oftmals noch gar nicht eingeleitet wurden. So wurden in Tunesien mit der Einrichtung einer dem Arbeitsministerium angegliederten Beobachtungsstelle erste konkrete Schritte unternommen, die jedoch bislang kaum sichtbare Resultate erbracht haben. Die in Algerien vom Arbeitsministerium geschaffene Beobachtungsstelle ist noch zu neu, als dass sich ihre Sachkunde und Effizienz beurteilen ließe. In Marokko befindet sich die Beobachtungsstelle erst im Planungsstadium.

Das heißt jedoch nicht, dass keine Fortschritte im Bereich der Erzeugung von Beschäftigungsdaten gemacht wurden. Insbesondere die staatlichen Ämter für Statistik haben ihre Erhebungen zur Beschäftigung verbessert (Einführung von Quartalerhebungen in Marokko, Durchführung einer jährlichen Erhebung sowie Planung von Quartalerhebungen in Tunesien) und haben außerdem neue Erhebungen über die Unternehmen durchgeführt (insbesondere über die Kleinstbetriebe).

Doch die von den staatlichen Ämtern für Statistik entwickelten Ansätze zur Erhebung von Beschäftigungsdaten sind den Akteuren im Berufsbildungsbereich und den für beschäftigungsfördernde Maßnahmen zuständigen Einrichtungen nicht immer von Nutzen. So gibt der sehr allgemeine Charakter der verfügbaren Resultate, der im Wesentlichen auf zu kleine Stichproben zurückzuführen ist, keine Antworten auf Fragen, die sich auf regionaler und lokaler Ebene stellen. Infolge des Fehlens einer an die Be-

dürfnisse der beruflichen Bildung angepassten Nomenklatur der Berufe/Arbeitsplätze stehen den entsprechenden Fachdienststellen keine nach Arbeitsplatztypen aufgeschlüsselten Daten zur Verfügung.

Zu den zentralen Fragen zählt außerdem nicht nur die Klärung der Zielsetzungen, sondern auch des institutionellen Charakters der Beobachtungsstellen. So hat man die Wahl zwischen einer ministeriellen Dienststelle und einem partnerschaftlichen Konstrukt (in Form eines Netzwerkes), das weitaus besser an die Gegebenheiten des Bereichs Beschäftigung-Ausbildung angepasst zu sein scheint, doch viel schwieriger umzusetzen ist. Die Frage der Partnerschaften wurde in Algerien direkt angegangen, was bisher aber noch zu keinen konkreten Ergebnissen geführt hat, während man in Tunesien und Marokko die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt eher vermieden hat. Insbesondere die Arbeitsverwaltungen weisen selbst Defizite auf (außer in Tunesien), obwohl sie das Herzstück solcher Einrichtungen sind. Niemand hat sich jedoch bisher mit dem genauen Charakter der zu erzeugenden Informationen, den anzuwendenden Methoden und den jeweiligen Verantwortlichkeiten der Beteiligten (Arbeitsteilung) befasst.

Wir werden im Folgenden sehen, dass sich bei den tatsächlich eingeleiteten Maßnahmen zahlreiche Hindernisse auftaten, die den Aufbau der Beobachtungsstellen verzögern.

Strategien, die auf vielfältige Schwierigkeiten stießen

Es soll hier keine regelrechte Evaluierung der Bemühungen der Maghreb-Länder um die Einrichtung von Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung vorgenommen, sondern lediglich herausgearbeitet werden, inwieweit die Hindernisse für solche Projekte bisher unterschätzt wurden.

Die Konzeption und Einrichtung von Beobachtungsstellen hat sich in diesen Ländern als Vorhaben voller Fallstricke erwiesen, obwohl die notwendigen finanziellen Mittel vorhanden waren: Das Heranreifen der Konzepte vollzog sich sehr langsam, und auch wenn in den letzten Jahren im Vergleich zu der vorangehenden Phase relativen Stillstands (Fourcade, 2000) merkliche Fortschritte erzielt wurden, so stellt sich die Frage, welches die Hauptursachen dafür waren, dass die Beobachtungsstellen in den Maghreb-Ländern heute immer noch nicht als funktionsfähig betrachtet werden können.

Drei wichtige Gruppen von Faktoren haben sich als hinderlich ausgewirkt: das Fehlen einer angemessenen Informationskultur, institutionelle Hindernisse, technisch-fachliche Gründe.

Das Fehlen einer Kommunikationskultur wird in der Arbeitsweise der öffentlichen Verwaltungen der drei Länder besonders deutlich. Die Ministerien und Verwaltungsbehörden, die als zentrale und mächtige Akteure in den administrierten Volkswirtschaften auftraten, haben in ihren Zuständigkeitsbereichen, die sie immer noch sorgsam zu hüten versuchen, ein auf Abschottung bedachtes Gebaren bei der Informationserzeugung und -aufbereitung entwickelt. Vorhandene Informationen sind in der Regel nur für den internen Gebrauch bestimmt, sie werden nicht veröffentlicht und

verbreitet, denn sie sollen gar nicht oder nur in beschränktem Umfang in Umlauf gesetzt werden. Es ließen sich zahlreiche Fälle anführen, in denen Informationen nicht einmal zwischen Ministerien mit sich überschneidenden Zuständigkeitsbereichen oder zwischen den Dienststellen ein und desselben Ministeriums ausgetauscht werden. Die neuen, den Ministerien unterstellten Stellen, die für die arbeitsmarktpolitischen Aktionsprogramme verantwortlich sind, sind meist in der gleichen Weise verfahren und haben auf ihrer Verantwortungsebene kein leistungsfähiges Informationssystem entwickelt⁽¹²⁾.

Das Zurückhalten von Informationen war über lange Zeit die alles bestimmende, stillschweigende Verfahrensregel in den Verwaltungsbehörden, und dies galt insbesondere für strategische und sensible Daten (wie die Frage der Arbeitslosigkeit). Es scheint daher schwierig, innerhalb kurzer Zeit eine Kultur des Austauschs, der Öffnung und der Diskussion über Informationen und ihre Erzeugung zu entwickeln. Folglich ist die Politik der Veröffentlichung und Bereitstellung von Informationen eine heikle Angelegenheit. Die Einrichtung von „Internetseiten“ ist ein wichtiger Schritt nach vorn, bietet jedoch keine Gewähr dafür, dass die verbreiteten Informationen brauchbar und stichhaltig sind. Der Übergang von der administrierten Wirtschaft zu einer offenen Marktwirtschaft erfordert veränderte Formen des Regierens und neue Wege der Bereitstellung der von den Akteuren benötigten Sozialdaten.

Auf institutioneller Ebene besteht ein potenzieller Konflikt zwischen den Arbeitsministerien und den Ministerien für Berufsbildung, wenn es darum geht, die Projekte für Beobachtungsstellen für den Bereich Beschäftigung-Ausbildung umzusetzen. Einzig Tunesien gelang es rund zehn Jahre lang, beide Bereiche einem Ministerium zu unterstellen (das Ministerium für Berufsbildung und Arbeit) und mit dem Aufbau einer angegliederten Beobachtungsstelle zu beginnen, die mit der Erzeugung von Informationen über beide Teilbereiche betraut werden sollte. Die erneute Aufteilung beider Ressorts auf zwei Ministerien im Jahre 2002, ohne dass die neu geschaffene Stelle (die ONEQ) sich als effizient und innovativ erweisen konnte, unterstreicht die Schwierigkeiten, auf institutioneller Ebene eine funktionsfähige Verbindung zwischen den Bereichen Berufsbildung und Beschäftigung herzustellen, die gleichwohl unbedingt erforderlich wäre.

Als im Rahmen der Projekte zur Unterstützung der Arbeitsministerien – die für gewöhnlich finanziell schlecht ausgestattet und weit gehend durch die althergebrachten autoritären und kontrollorientierten Strukturen geprägt sind, welche sich oftmals beispielhaft in der Arbeitsinspektion verkörpert finden – Beobachtungsstellen eingerichtet wurden, hatten diese mit der geringen Bereitschaft der Ministerien zu kämpfen, sich Indikatoren zu

⁽¹²⁾ Mit einigen wenigen Ausnahmen wie die CNAC (*Caisse Nationale d'Assurance Chômage* – Staatliche Arbeitslosenversicherung) – in Algerien oder die ANETI (*Agence Nationale de l'Emploi et du Travail Indépendant* – Staatliche Agentur für Beschäftigung und selbstständige Erwerbstätigkeit) in Tunesien.

verschaffen, die den geringen Nutzen der umgesetzten politischen Maßnahmen offenbaren könnten.

Überdies erweist es sich für die für Berufsbildung und/oder Beschäftigung zuständigen Fachministerien als äußerst schwierig, kompetentes Fachpersonal einzustellen oder auszubilden, das über hohe Professionalität im Umgang mit Sozialdaten und eine echte Kenntnis der Arbeitsmarktmechanismen und der Beziehung Beschäftigung-Ausbildung verfügt. Die Studienabteilungen dieser Ministerien bestehen zwar in der Regel aus Hochschulabsolventen, doch verfügen diese selten über einen Abschluss in den am besten geeigneten Fachbereichen, und fast niemals handelt es sich um ausgebildete Statistiker, die ein Studium an einer entsprechenden in- oder ausländischen Hochschuleinrichtung absolviert haben ⁽¹³⁾. Wenn es den Fachministerien gelingt, Mitarbeiter mit dem passenden Profil einzustellen oder auszubilden, dann wandern diese meist bald zu effizienter arbeitenden Organisationen ab, die vor allem auch bessere Verdienstmöglichkeiten bieten. Den ministeriellen Dienststellen gelingt es also nicht, den Nachwuchs an Führungskräften sicherzustellen, die über das erforderliche „fachliche Kapital“ verfügen.

Ein besonders augenfälliger Mangel an Kontakten und Kooperation bei der Erzeugung von Daten besteht zwischen den Arbeitsministerien, den Ministerien für Berufsbildung und den staatlichen Ämtern für Statistik. Die unzureichende Zusammenarbeit zwischen diesen Stellen wird in allen drei Ländern deutlich, und hier insbesondere auf dem Gebiet von Beschäftigungserhebungen in den Unternehmen. Das Fehlen von ausgebildeten Statistikern in den Ministerien für Arbeit und Berufsbildung erweist sich noch zusätzlich als erschwerend für die Entwicklung einer Zusammenarbeit.

Auch in fachlich-technischer Hinsicht wurde nicht konsequent genug vorgegangen, um die Voraussetzungen für die Erzeugung neuer Arbeitsmarktdaten zu schaffen. Es gab keine entscheidenden Innovationen hinsichtlich der konzeptuellen Grundlagen, der anzuwendenden Methodik und der zu schaffenden Erhebungsinstrumente. Es wurde nicht ausführlich erörtert, welchen Informationsbereichen vorrangige Bedeutung eingeräumt werden soll, welche Indikatorenbatterien am stichhaltigsten und welches die wirtschaftlichsten Methoden zu ihrer Ermittlung sind. So befassen sich beispielsweise die in Algerien durchgeführten Vorstudien eher mit der Organisationsstruktur der künftigen Beobachtungsstelle als mit ihren technisch-fachlichen und konzeptuellen Erfordernissen.

Bei den absolut grundlegenden Daten gibt es die schwerwiegendsten Lücken in Bezug auf die Arbeitsmarktmechanismen, und hier insbesondere im Hinblick auf die Beobachtung und Untersuchung des Ungleichgewichts zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage, die eigentlich in der Verantwortung der staatlichen Arbeitsvermittlungen liegen sollte. Die Probleme Algeriens und Marokkos, ihre Arbeitsverwaltungen so zu orga-

⁽¹³⁾ Tunesien unternimmt derzeit einen interessanten Kooperationsversuch mit Studenten der staatlichen Hochschule für Statistik.

nisieren, dass sie in der Lage sind, verlässliche und stichhaltige Daten über verschiedene Populationen zu liefern, berauben die Beobachtungsstellen einer wertvollen Informationsquelle.

Wenn dieser technische Fortschritt in der Erzeugung von Daten und Informationen über den Bereich Beschäftigung-Ausbildung gelingen soll, dann ist das Netzwerkmodell eindeutig erste Wahl und wird auch von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung empfohlen. Dieses Modell erscheint jedoch als Maximalforderung, die den noch tief verwurzelten Abschottungstendenzen zuwiderläuft. Um die Blockade zu lösen, müssen die Initiativen für Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung von höchster politischer Ebene ausgehen, wie es auch bei den Programmen zur Strukturanpassung der Unternehmen der Fall war. Der an sich bereichsübergreifende Charakter der Beziehung Beschäftigung-Ausbildung erfordert nicht so sehr die Schaffung bereichsübergreifender Instanzen, sondern vielmehr Ad-hoc-Zusammenkünfte von Partnern, die in verschiedenen Konstellationen direkt an der Erzeugung der für wichtig erachteten Datenkategorien beteiligt sind. So zum Beispiel: das Arbeitsministerium und das staatliche Institut für Statistik bei Erhebungen in den Unternehmen; das Arbeitsministerium und das Ministerium für Berufsbildung bei Erhebungen über die berufliche Eingliederung von jungen Ausbildungsabsolventen usw.

Und noch einen weiteren fachlich-technischen Aspekt gilt es zu berücksichtigen: Die Beobachtungsstellen können sich nicht länger nur auf die Beziehungen zwischen Berufsbildung und Beschäftigung beschränken, sondern müssen alle Bildungsarten und -niveaus sowie ihre Beziehungen zu allen Berufen berücksichtigen und dabei auch das lebenslange Lernen einbeziehen. Die Bereiche der allgemeinen Bildung und der Hochschulbildung müssen sich daher an den Netzwerken beteiligen.

Darüber hinaus müssten die Beobachtungsstellen als Instrumente des sozialen Dialogs fungieren, wie insbesondere das Internationale Arbeitsamt empfiehlt, und sie müssten in diesem Sinne die Partner als Informationsnachfrager und sogar als Informationserzeuger etablieren. Allerdings ist die politische Unabhängigkeit dieser Partner nicht immer gewährleistet und die Verfahren des sozialen Dialogs stecken erst in den Anfängen. Zudem kann die Repräsentativität der Verbände häufig infrage gestellt werden. Schließlich ist auch die Fachkompetenz der Sozialpartner im Hinblick auf die neuen Fragen in Zusammenhang mit den Arbeitsmarktmechanismen nur wenig entwickelt (Welches sind die stichhaltigen Informationen, die benötigt werden? Welche Ausbildungsbedarfe sind vorhanden? Wie lassen sie sich definieren? usw.).

Nicht zu vergessen ist zu guter Letzt, dass die Einrichtung von Beobachtungsstellen im Zuge der Bemühungen zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Länder, die den Beitritt zur Freihandelszone mit Europa anstreben, nicht mit den jeweiligen nationalen Kapazitäten allein zu bewerkstelligen ist. Durch die Einbeziehung ausländischer Experten können ergänzende Ausbildungsaspekte, insbesondere in methodischer Hinsicht, berücksichtigt werden, weil diese Fachleute ihre Erfahrung an die mit die-

ser neuen gesellschaftlichen Aufgabe betrauten Verantwortlichen auf nationaler Ebene weitergeben. Die Vernetzung mit den europäischen Partnern gehört ebenfalls zu den Zielsetzungen, die zur Verbesserung der Analysekompetenz der nationalen Verantwortlichen anzustreben sind. In dieser Hinsicht ist das Programm ETE, das kürzlich von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung initiiert wurde, ein Zeichen für die Entstehung eines Raums für den fachlichen Austausch, der den Aufbau von Beobachtungsstellen in der MEDA-Region fördern soll. Ein solcher Raum, in dem es einigen Ländern rascher als anderen gelungen ist, effiziente Maßnahmen und Verfahren einzuführen, kann mittels der Verbreitung und Diskussion wegweisender erprobter Verfahren den Aufbau der Beobachtungsstellen beschleunigen.

Schlussfolgerungen

Die Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung wurden in den neunziger Jahren vor allem als Bestandteil der Maßnahmen zur Redynamisierung der Berufsbildung konzipiert, um die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und damit die Integration in die FHZ zu fördern. Die ersten Projekte zur Förderung dieser Maßnahmen wurden 1997 initiiert, doch war im Jahr 2004 festzustellen, dass die Beobachtungsstellen in den Maghreb-Ländern immer noch nicht funktionsfähig sind oder bestenfalls als administrative Strukturen existieren. In allen Fällen sind sie in der Sozialumgebung kaum „sichtbar“. Sie waren als Instrumente zur fachlich-technischen Flankierung des Wandels der Arbeitsmärkte und der Berufsbildungssysteme konzipiert worden, konnten sich aber bisher nicht als solche durchsetzen.

Daher wäre es derzeit kaum möglich, positive Resultate oder Verbesserungen aufzuzeigen und zu analysieren, die sie im Bereich der Erzeugung von Sozialinformationen erbracht hätten und die im Zusammenhang mit der Öffnung der Volkswirtschaften und der Planung der Berufsbildungssysteme dienlich wären.

Die Einrichtung von Beobachtungsstellen für den Arbeitsmarkt, die mit Unterstützung von Geldgebern im Rahmen von überwiegend berufsbildungsbezogenen Projekten erfolgte, wurde behindert durch die tief verwurzelte Neigung zur Zurückhaltung von Sozialinformationen, aber auch durch die Unerfahrenheit der Akteure und eine Reihe konzeptueller und methodischer Schwächen.

Dennoch dürften in den nächsten Jahren in allen drei Ländern die Aufgaben der Marktbeobachtung und Voraussage der Bedarfsentwicklung tatsächlich weit effektiver wahrgenommen werden. Die grundlegende Schwierigkeit liegt darin, dass es kein fertiges Konstruktionsmuster oder Modell für die Beobachtungsstellen gibt. Jedes Land muss seinen eigenen Weg finden, um zum Erfolg zu gelangen, wobei nichts dagegen spricht, dass man sich dabei um den Austausch bewährter Verfahrensweisen und um Konvergenz

zwischen den Partnerländern der Europäischen Union bemüht.

Im Bereich der Erzeugung von Sozialdaten, in dem ein partnerschaftliches Vorgehen unerlässlich ist, vermag sich dieser gleichwohl elementare und vernünftige Gedanke nur mühsam durchzusetzen. Die Schaffung einer Beobachtungsstelle (die man sich eher als Aufgabenbereich denn als Institution oder Einrichtung vorstellen muss) erfordert, dass alle Bedingungen für die Erzeugung von Sozialdaten neu überdacht werden: Wer erzeugt sie? Welche Ziele werden damit verfolgt? Welche Konzepte und Methoden sind dabei anzuwenden? Das Ausmaß dieser Aufgabe wurde bisher weitgehend unterschätzt. Die Maghreb-Staaten müssen rasch, und zwar sowohl jedes Land für sich als auch alle gemeinsam, verstärkt in dieses Vorhaben investieren, wenn sie sich ein Steuerungsinstrument für die Politik der Humanressourcenentwicklung beschaffen wollen, das für den Beitritt zur FHZ erforderlich ist. ■

Literaturverzeichnis

- Ben Sédrine, S.; Geisser, V. Les diplômés à la sortie de l'Université, devenir social et stratégies d'insertion professionnelle. *Monde Arabe Maghreb-Machrek*, Juli - September 1997, Nr. 157.
- Bernard, C. *Ajustement structurel et secteur informel au Maghreb*. In: Vernières, M. (Hrsg.). *Ajustement, éducation, emploi*. Paris: Economica, 1995.
- Bounoua, C. *Processus d'informalisation de l'économie algérienne et économie de marché: éléments d'une problématique*. Communication aux XII^{èmes} journées d'étude du Gratice. Paris: Juni 2002.
- Charmes, J. *Mesure statistique de la population active et du secteur informel en Algérie. Situation actuelle et orientations méthodologiques*. Rapport de la mission pour le Bureau Statistique des Nations Unies et le Pnud auprès de l'ONS, 1991.
- Charmes, J. *Secteur informel et emploi informel au Maghreb: un état des lieux et des connaissances par rapport à d'autres expériences dans le monde*. Colloque international: la question de l'emploi en Afrique du nord. Tendances récentes et perspectives 2020. Alger: 26.-28. Juni 2004.
- Edjekouane. *Quelques éléments d'analyse du chômage*. Rapport au Conseil National Économique et Social, République Algérienne Démocratique et Populaire. Alger: Juni 1998.
- Fourcade, B. *Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle, outils de gestion des transformations du marché du travail? Les cas de l'Algérie et de la Tunisie*. LIRHE, Dezember 2000, Nr. 333.
- Hammouda, N.E. *Secteur et emploi informels en Algérie: définitions, mesures et méthodes d'estimation*. Communication aux XII^{èmes} journées d'étude du GRATICE. Paris: Juni 2002.

- Hammouda, N.E.; Musette, M.S. La mesure de l'activité en Algérie: une nouvelle génération d'indicateurs du marche du travail? In: Alcouffe, A.; Fourcade, B.; Plassard, J.M.; Tahar, G. (Hrsg.). *Efficacité versus équité en économie sociale*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- Ghali, S.; Mohnen, P. Restructuring and economic performance: the experience of the tunisian economy. In: *Série scientifique*. Montreal: März 2002. (Cirano Working Papers, Nr. 26).
- MFPE. *Conférence sur la formation professionnelle dans le bassin méditerranéen*. Barcelona, 24.-26. November 1996.
- Ministère de l'industrie et de l'énergie tunisien. Enquête d'évaluation du PMN. *Bulletin de la mise à niveau*, Mai 2002, Nr. 5.
- Musette, M. S. *Sources et qualité des données sur l'activité en Algérie*. CREAD, 1997.
- Musette, M.S.; Isli, M.; Hammouda, N.E. *Marché du travail et emploi en Algérie: éléments pour une politique nationale de l'emploi*. Communication à la Conférence Euro-Maghrébine organisée par le Ministère de la formation professionnelle et le Bureau de l'OIT à Alger sur le thème "la Formation, l'emploi et l'employabilité", 27.-29. April 2002.
- Rama, M. How bad is unemployment in Tunisia? Assessing labor market efficiency in a developing country. *The World bank Research Observer*, Februar 1998, Bd. 13, Nr. 1.
- Sboui, F. *Les systèmes productifs informels en Tunisie: diversité, dynamisme et efficacité*. Communication aux XII^{èmes} journées d'étude du Gratice. Paris: Juni 2002.
- Talahite, F. Les statistiques de l'emploi et de la formation en Algérie, une approche en termes de conventions. In: *Éducation et emploi dans les pays du Maghreb*. Céreq: Juli 1997, Dokument Nr. 125.
- Vernières, M. (Hrsg.). *Ajustement, éducation, emploi*. Paris: Economica, 1995.

Organisationslernen und Organisational Citizenship

Ergebnisse und Perspektiven aus Forschungsvorhaben im Rahmen des Vierten und Fünften Forschungsrahmenprogramms der EU

Massimo Tomassini

Leitender Forscher am Isfol (Italienisches Institut für die Entwicklung der Weiterbildung von Arbeitnehmern) und Professor an der Universität La Sapienza, Rom (Fachbereich Bildungswissenschaften der Philosophischen Fakultät)

ZUSAMMENFASSUNG

Das EU-Projekt *Towards the Learning Economy* (Auf dem Weg zur „Learning Economy“) sollte die Gesamtergebnisse mehrerer sozioökonomischer Forschungsprojekte nutzbar machen, die durch das Vierte und Fünfte EU-Forschungsrahmenprogramm gefördert worden waren. Außerdem sollte es strategische Leitlinien für die Forschungsentwicklung in der allgemeinen und beruflichen Bildung, und hier insbesondere im Bereich des lebenslangen Lernens, vorschlagen.

Die meisten der ausgewerteten Studien belegen, dass Organisationslernen durch Managementverfahren gefördert wird, die die Kompetenzen der Arbeitnehmer im Hinblick auf ein autonomes Verständnis von Arbeitsprozessen (*work process knowledge*) und die Partizipation im Rahmen neuer Formen von *Organisational Citizenship* entwickeln sollen.

Work process knowledge ist im Grunde praktisches Wissen, beinhaltet aber ein gewisses Maß an theoretischem Verständnis, das mit durch Erfahrung gewonnenem Know-how verbunden ist, welches in spezifischen Arbeitsplatzkulturen erworben wird, während *Organisational Citizenship* auf der aktiven Positionierung von Individuen in einer Vielzahl von Organisationen und *Communities of Practice* beruht.

Die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme sollten diese Erfordernisse verstärkt berücksichtigen und in Strategien für eine lebenslange Entwicklung eingebunden werden, die die Unternehmen, die Sozialpartner und die lokalen Gemeinwesen einbeziehen.

Schlagwörter

Competence;
citizenship; enterprise;
knowledge; learning;
learning organisation

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden einige Resultate neuerer Forschungstätigkeiten vorgestellt, die im Rahmen des Cluster-Projektes TLE (*Towards the Learning Economy – Auf dem Weg zur „Learning Economy“*) in den Jahren 2001 bis 2003 durchgeführt wurden. Dieses Cluster-Projekt sollte die Gesamtergebnisse mehrerer sozioökonomischer Forschungsprojekte, die durch das Vierte und Fünfte Forschungsrahmenprogramm gefördert worden waren, nutzbar machen, und außerdem strategische Leitlinien für die Forschungsentwicklung in der allgemeinen und beruflichen Bildung vorschlagen⁽¹⁾. Der Zweck des TLE-Projekts bestand nicht in einer systematischen Untersuchung der Ergebnisse aller relevanten Projekte, sondern in der Herausarbeitung wichtiger Denkanstöße, die aus den Projekten selbst resultierten und zu innovativen Hypothesen für die künftigen europäischen Politiken im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung führten.

Die dargestellten Ergebnisse entstammen dem TLE-Teilbereich *Knowledge, learning and competences in organisations* (Wissen, Lernen und Kompetenzen in Organisationen). Dieser umfasste zehn Forschungsprojekte, die von 1997 bis 2002 von verschiedenen europäischen Teams durchgeführt wurden. Sie deckten eine Vielzahl von Sektoren ab und basierten weitgehend auf Fallstudienmethoden (siehe Tabellen 1, 2 und 3 im Anhang).

Die Projekte wurden ausgewertet, um Faktoren zu ermitteln und nutzbar zu machen, die für die Politiken des lebenslangen Lernens relevant sind, welche in Zusammenhang mit der sich in Industrie- und Dienstleistungsunternehmen in ganz Europa entwickelnden Organisationsdynamik stehen. Mit anderen Worten, das lebenslange Lernen wurde nicht so sehr als Faktor für die Anhebung des formalen Bildungsniveaus angesehen – wie bei vielen aktuellen Ansätzen, und hier vor allem in der allgemeinen und beruflichen Bildung der Fall –, sondern eher als struktureller Bestandteil einer kontinuierlichen Individual- und Organisationsentwicklung, die zu den wesentlichen Merkmalen der so genannten *European globalising learning economy* gehört (Lundvall und Borras, 1999).

In der *Learning Economy* verschwimmen die gewohnten Abgrenzungen zwischen ökonomischen und sozialen Aspekten sowie zwischen Arbeit, Lernen, Wissen und Organisieren zunehmend. Die wirtschaftliche Leis-

(1) Das Projekt *Towards the learning economy. Conclusions from the 4th and 5th EU framework programme projects* (Vertrag HPHA-CT-2000-00051, EU FFRP) wurde im Rahmen des Fünften EU-Forschungsrahmenprogramms gefördert. Es wurde im Rahmen einer Partnerschaft entwickelt, an der beteiligt waren: Michael Kuhn (Projektkoordinator, Bremer Forum für europäische Regionalpolitik, Universität Bremen), der für den Projektbereich *Learning in the learning society* (Lernen in der lernenden Gesellschaft) verantwortlich war; Robert-Jan Simons (Ivlos, Universität Utrecht), der für *ICTs in education and society* (IKT in Bildung und Gesellschaft) verantwortlich war, und Massimo Tomassini (Isfol und Universität Rom), der für den Bereich *Knowledge, learning and competences in organisations* (Wissen, Lernen und Kompetenzen in Organisationen) verantwortlich war. Demnächst erscheint eine Publikation (Kuhn, M.; Simons, R. J.; Tomassini, M. (Hg.): *Towards a learning economy? Contributions from European educational research*, New York: Peter Lang), die eine Sammlung mehrerer Beiträge europäischer Experten enthält, die an den im Rahmen des Projekts veranstalteten Konferenzen und Workshops teilnahmen.

tung von Firmen, Regionen, Ländern und in vieler Hinsicht auch Individuen steht in Zusammenhang mit ihrer Fähigkeit, zu lernen und sich an neue Bedingungen anzupassen. Gleichzeitig hängt das Lernen von der Akkumulierung und kompetenten Anwendung impliziten Wissens ab, das in speziellen organisationalen Kontexten erzeugt wurde, sowie von dynamischen Lösungen für die kontinuierliche Integration von kontextuellem und kodifiziertem Wissen (verschiedene Arten von Daten und Informationen).

Die organisationale Dimension ist in der *Learning Economy* von entscheidender Bedeutung, da ihre Dynamik eng mit kollektiven Formen der Wissenserzeugung, -nutzung und -verbreitung verquickt ist. Wissen und Organisation interagieren in diesem kontinuierlichen gemeinsamen Generierungsprozess. Diese Wechselbeziehung wurde Gegenstand wichtiger Interpretationen: die Notwendigkeit, in innovativen Unternehmen die ständige Interaktion von explizitem und implizitem Wissen zu fördern (Nonaka und Takeuchi, 1995); die Beschreibung des Organisationslernens als Vorgang, der in einem Kontinuum zwischen Praxis, Lernen und Organisieren stattfindet (Gherardi und Nicolini, 2000); und die wichtige Funktion von *Communities of Practice* (d. h. Akteuren auf allen Organisationsebenen und organisationsübergreifende Gemeinschaften) (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002) für das Lernen und die Zusammenarbeit in informellen organisationalen und interorganisationellen Settings.

Das im letzten Jahrzehnt häufig diskutierte Konzept der lernenden Organisation (Senge, 1990) muss daher mit breiter angelegten konzeptionellen Ansätzen für die Beschreibung der Natur von Lernprozessen in Organisationen verbunden werden.

In einer Welt, in der Informations- und Wissensaustausch ständig zunehmen, gilt es außerdem zu erfassen, inwieweit die organisationale Dimension für das Zusammenwirken zwischen verschiedenen Organisationen eine Rolle spielt. Das allmähliche Verschwinden traditioneller Formen des Arbeitens in großen Unternehmen und die Zunahme neuer sozio-ökonomischer Produktions- und Organisationsformen, die alle mehr oder weniger eine Netzwerkstruktur aufweisen, haben neue Wissens- und Lernformen erzeugt. Interorganisationelle Systeme – und hier insbesondere die Vernetzung von KMU (Cluster, Industrieparks, usw.) – sind wichtige Quellen der Wissenserzeugung und -entwicklung. Faktoren wie Nähe, Vertrauen und kollektive Interpretationen ermöglichen die Entwicklung sozialer und kognitiver Ressourcen für den kontinuierlichen Erwerb lokaler Wettbewerbsvorteile (Lazaric und Lorenz, 1998; Lawson und Lorenz, 1999).

Die sich wandelnde Rolle des Wissens und die wachsende Bedeutung der organisationalen Dimension in der *Learning Economy* bzw. der lernenden Gesellschaft schaffen neue Kompetenzbedarfe und neue Interpretationen ihrer sozialen Bedeutung, die sich in mancher Hinsicht von traditionelleren Ansätzen unterscheiden. Während letztere der Aushandlung und der zertifizierten Anerkennung von Kompetenzen (auch durch neue technologische Verfahren) den Vorrang einräumen, gebieten die neuen

Erfordernisse eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung auf oftmals unklar definierten Wegen. „Kompetenz als Wissen in Aktion“ (Schön, 1983) ist hoch dynamisch und kontextbezogen. Die Kompetenzen einer signifikanten Mehrheit von Arbeitnehmern hängen von fachbezogenen Wissenskorpora und Problemlösungsmustern ab, die sich ständig fortentwickeln. Überdies tragen die Situiertheit von Kompetenzen in organisationsspezifischen Lern- und Praxismustern, die enge Verbindung zwischen Arbeit und Sozialleben, der kollektive/kommunitaristische Charakter vieler Kompetenzen und der Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten von Individuen/Gruppen und den strategischen Fähigkeiten einer Organisation dazu bei, dass sich vordefinierte Muster als ineffizient erweisen; stattdessen werden neue Formen der Kompetenzermittlung, -bewertung und -entwicklung benötigt (Consoli und Bendusi, 1999).

Die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in ganz Europa hinken den oben beschriebenen Trends in der Regel hinterher, obwohl eine europäische Lernkultur entwickelt werden müsste, die als Grundlage für die Entwicklung persönlicher/sozialer Kompetenzen und die Akkumulierung von informellem Wissen und Sozialkapital dienen kann (Gavigan et al., 1999). Die Notwendigkeit einer Art von erweitertem lebenslangem Lernen scheint in einigen Politikhypothesen auf diesem Gebiet deutlich zu werden. Das Fehlen kohärenter Politiken für das lebenslange Lernen wird nicht nur im Bereich der formalen Bildungsressourcen sichtbar; auch die generelle Anerkennung der Wege nicht-formaler Bildung und informellen Lernens (OECD-Ceri, 2001) erscheint unzureichend angesichts der neu entstehenden komplexen Wissens- und Kompetenzformen. Es bedarf neuer Arten von Beziehungen zwischen Bildungssystemen und Organisationen und eines höheren Maßes an Reflexion in den allgemeinen und beruflichen Bildungssystemen sowie in anderen Institutionen und Bereichen des Soziallebens (Giddens, 1991). Die neu entstehenden Erfordernisse auf diesem Gebiet scheinen Investitionen in neue Konzepte und praxisbezogene Ansätze mit Bezug zu den tatsächlichen Zusammenhängen zwischen Arbeit, Lernen und Bildung zu verlangen.

Die hier vorgestellte Auswertung europäischer Forschungsprojekte befasst sich mit verschiedenen Aspekten, die mit den obigen Annahmen kohärent scheinen und beleuchtet die Faktoren, die eine Neudefinition des Begriffs „lernende Organisation“ und neue Hypothesen für die Forschungsentwicklung nahe legen. Im folgenden Abschnitt werden einige Aspekte der theoretischen Grundlagen der Projekte dargelegt. In Abschnitt 3 wird über die Verfahren zur Entwicklung von Wissen, Lernen und Kompetenzen in den untersuchten Organisationen berichtet. Abschnitt 4 liefert einige Anhaltspunkte für die Aktualisierung des Konzepts der lernenden Organisation unter Berücksichtigung der neu entstehenden Arbeits- und Organisationsformen. Insbesondere der Begriff der *Organisational Citizenship* wird als geeignetes Konzept zur Beschreibung der Notwendigkeit aktiver Sozialpraktiken der Partizipation und Identitätsvergewisserung vorgeschlagen, die durch die aktuellen Entwicklungen – wenn auch im Wider-

spruch zu diesen – entstehen. Abschnitt 5 enthält einige abschließende Bemerkungen, die sich hauptsächlich auf die neuen Perspektiven für die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme beziehen.

Theorieansätze

Die Projektauswertung, die im Hinblick auf die Nutzbarmachung von Projektergebnissen vorgenommen wurde, wie sie das TLE-Cluster-Projekt anstrebte, konzentrierte sich auf mehrere Konzepte, die als kennzeichnend für die jüngere sozioökonomische Forschung in Europa angesehen werden können.

Ein interessantes Beispiel ist das Konzept des *work process knowledge* (wie in den Whole- und OrgLearn-Projekten verwendet), durch das der wohlbekanntere Begriff der „lernenden Organisation“ von Grund auf aktualisiert wird. Der Terminus *work process knowledge* erweitert die Bedeutung des Begriffs „Arbeitsprozesswissen“ (Kruse, 1986), der die Art von Wissen bezeichnet, über das Arbeitnehmer verfügen sollten, um die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Funktionen und Tätigkeiten im Rahmen von komplexen Arbeitsprozessen (*labour processes*) zu verstehen. Im Projekt Whole liegt der Schwerpunkt nicht auf *labour*, sondern auf *work* und bezieht sich dabei sowohl auf *labour processes* wie auf Produktionsprozesse. An flexiblen, computerisierten Arbeitsplätzen, so die Annahme, ist *work processes knowledge* für verschiedene Arten von Tätigkeiten und Erfordernissen von Nutzen, wie die Bewältigung der Anforderungen von funktionaler Flexibilität bei der Überwachung komplexer computergesteuerter technischer Systeme, die als Knotenpunkte innerhalb dezentraler Entscheidungssysteme dienen (Boreham, 2002).

Work processes knowledge ist im Grunde praktisches Wissen, darf aber nicht mit bloßem Know-how oder prozeduralem Wissen verwechselt werden; es beinhaltet ein gewisses Maß an theoretischem Verständnis, das mit durch Erfahrung gewonnenem Know-how verbunden ist, welches durch kollektive und individuelle Erfahrungen in den spezifischen Arbeitsplatzkulturen erworben wird. Mitarbeiter von Organisationen sind unter diesem Gesichtspunkt auch Mitglieder von *Communities of Practice*; sie „erzeugen und tauschen im Zuge ihrer Arbeitspraxis Wissen aus und speisen ihre individuellen Wahrnehmungen in die Strukturen ein, aus denen sich ihre Kultur konstituiert“ (Boreham, 2002, S. 5). Praxisbezogene, theoretische und soziale Aspekte von Wissen werden zusammengehalten: *work processes knowledge* ist „implizit, aber nicht schwer fassbar“ und ist eingebettet in die Art und Weise, wie Menschen ihre Arbeit ausführen; es muss jedoch im Rahmen der organisationalen Politiken und Strukturen explizit und austauschbar werden.

Individuelle Erfahrung ist bei diesem Ansatz von hohem Nutzen. Sie bildet die Grundlage des *work processes knowledge*, denn sie „umfasst Ideen, Konzepte, Gedanken und Emotionen“ und „fördert das *work processes knowledge* durch die Integration ästhetischen, praktischen und rationalen

Handelns“ (Fischer, 2002). Der Hauptschwerpunkt liegt dabei auf individuellen Lernprozessen und auf den komplexen Integrationsmodi von individuellen und organisationalen Aspekten, wobei erstere als Ursprung letzterer vorausgesetzt werden. „Organisationswissen ist komplexer als individuelles Wissen und verbreitete Information, hat seinen Ursprung aber in einer Fortentwicklung der Repräsentationen von individuellem Wissen“ (Sauquet, 1999).

Jedoch finden sich unter den Konzepten der ausgewerteten Projekte auch soziale und institutionelle Sichtweisen der Lernprozesse in Organisationen. So wendeten beispielsweise Pauwels und Van Ruysseveldt (2002) im Rahmen des Whole-Projekts das Schema des Institutionalierungsprozesses auf das Organisationslernen an und gliederten dieses in drei Phasen auf: Externalisierung, Objektivierung, Internalisierung. „In Organisationen findet eine Externalisierung statt, wenn persönliches Wissen an Andere weiter gegeben wird. Dies kann auf formalen oder informellen Wegen, durch persönliche Kontakte und mithilfe der Kommunikationstechnologien geschehen“ (Pauwels und Van Ruysseveldt, 2002, S. 42). Das betreffende Wissen kann durch die Organisation in Form von Regeln, Verfahren, Strukturen usw. objektiviert werden und damit als eine Art Organisationsgedächtnis wirken.

Ein Versuch der Integration von individuellen und situierten (kulturellen und institutionellen) Aspekten des Lernens wurde im Rahmen des Latio-Projekts unternommen, wo Lernphänomene nicht unter dem Blickwinkel einer lernenden Organisation, sondern einer lernenden Umgebung betrachtet werden, die je nach Fall durch verschiedene Arten von Kontexten bedingt wird: staatliche institutionelle Kontexte, organisationale Kontexte, Arbeitskontexte und Fernkommunikationskontexte. Darüber hinaus werden lernende Umgebungen als multiple Realitäten angesehen, die aus verschiedenen Perspektiven geschaffen werden, und hier insbesondere aus der Management- und der Bildungsperspektive. Aus beiden Perspektiven kann Lernen insofern als relationale Frage betrachtet werden, als Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – all das, was gelernt wird – als Qualitäten der menschlichen Beziehung zu der Welt, die den Lernenden umgibt, eingestuft werden (Svennson et al., 2002).

Kompetenzentwicklung ist eine der zentralen Fragen in allen untersuchten Projekten. Dem Whole-Projekt zufolge sind Kompetenzen Ressourcen für die berufliche Tätigkeit, die im Rahmen konstruktiver, zumeist auf Erfahrung aufbauender Tätigkeiten erworben werden (Rambardel und Duvenci-Langa, 2002). Dabei wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen entwickelt werden durch externes Wissen und kollektive oder soziale Kompetenzen, die eine Person bei der Arbeit durch Vermittlung anderer Arbeitskräfte oder durch Artefakte sowie durch die Art der Situationen, mit denen sie konfrontiert wird, erwirbt, sowie außerdem durch intrinsische subjektive Einstellungen zum Lernen.

Im Rahmen desselben Projekts wurden interessante Zusammenhänge zwischen Kompetenz und *work process knowledge* sowie Quellen des

Erfahrungslernens ermittelt. Der beruflichen Kompetenz wird hier eine recht ähnliche, wenn auch nicht identische Bedeutung zugeschrieben, indem sie als operationelles Wissen bezeichnet wird, das „konzeptionelles Wissen über die Welt, auf die eingewirkt werden soll“, und über „die Fähigkeit, in Systemen von Akteuren zu arbeiten“, umfasst (Rogalski et al., 2002). So gesehen sind Kompetenzen Wissensressourcen, die Handlungspotenziale beinhalten: tatsächlich verfügbares oder mobilisierbares operationelles Wissen; Handlungsmuster für verschiedene Typen von Situationen; individuelle und kollektive Eigenschaften, die die Operateure befähigen, sich an situationsbedingte Erfordernisse anzupassen.

Kompetenzen können entweder individuell oder kollektiv sein. Letztere können zweierlei Bedeutung haben: Sie können sich lediglich auf die Tätigkeiten von Individuen beziehen, die an einer kollektiven Aufgabe mitarbeiten, doch sie können auch beinhalten, dass ein Team – eine Gruppe von Operateuren, die an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten –, als Einheit betrachtet wird, das heißt, als virtueller Operateur, dem die Aufgabe selbst überantwortet ist. Auf individueller Ebene werden Kompetenzen als dem Subjekt zur Verfügung stehende Ressourcen betrachtet, die er/sie im Rahmen seiner/ihrer Produktivität entwickelt – entsprechend den Aufgaben und Situationen, mit denen er/sie konfrontiert ist, und dies insbesondere im Hinblick auf die Beziehungen zu anderen und zu sich selbst (Rogalski et al., 2002).

Verfahren der Wissensentwicklung

Die Projekte erbrachten wichtige Erkenntnisse über die Verfahren der Wissensentwicklung in Organisationen. Empirische Untersuchungen im Rahmen mehrerer Projekte belegten, dass in verschiedenen Organisationen zahlreiche sachdienliche Tätigkeiten zur Wissensentwicklung durchgeführt und mehrere Arten von organisationsspezifischen Mitteln und Methoden eingesetzt werden, um Wertzuwächse im Hinblick sowohl auf Lernvorgänge als auch die Effizienz der Produktionsprozesse zu ermöglichen.

Das Projekt OrgLearn berichtete über die direkte Beteiligung von Operateuren an der Erarbeitung standardisierter Bedienungsverfahren. Operateure in verschiedenen Betrieben sind mit der Erstellung von Betriebshandbüchern befasst, die das Wissen enthalten, welches für den Betrieb der Produktionsanlagen, die Einhaltung der Sicherheitsvorschriften und die Beseitigung von Störungsfällen erforderlich ist. Während diese Handbücher zuvor von Ingenieuren und Technikern verfasst worden waren, können aufgrund der neuen Regelungen nun auch normale Schichtarbeiter solche komplexen Dokumente auf der Grundlage ihrer eigenen täglichen Erfahrungen im Produktionsprozess erarbeiten. Dies geschieht in kleinen Gruppen, die aus einem oder mehreren erfahreneren Arbeitern, einem Novizen und einem Moderator bestehen. In gewissen Zeitabständen werden bestimmte Prozessabschnitte über einen Zeitraum von drei

bis vier Wochen hinweg interaktiv analysiert. Die Auswertung wird dann zu einem Kapitel des Betriebshandbuchs verarbeitet, das auch Antworten auf mögliche Fragen zur Beseitigung von Störungen und zu Sicherheitsproblemen enthält. Die Diskussionen innerhalb des Autorenteam induzierten wichtige Lerneffekte, die eher auf Erfahrungswissen als auf theoretischem Fachwissen beruhten (Fischer und Röben, 2002) sowie auf der Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge, Managementideen und Berichte über unvorhergesehene Ereignisse in die standardisierten Bedienungsverfahren aufzunehmen.

Manchmal werden solche Methoden zur Erstellung von Handbüchern mit Kompetenzentwicklungssystemen verbunden. In diesen Fällen werden die für die Erarbeitung der Manuale verantwortlichen Teams als „Lernzellen“ betrachtet und ihre Arbeitsergebnisse auch auf der Ausbildungsebene in das Organisationsgedächtnis aufgenommen, da auf diese Weise bei der Planung neuer Ausbildungsgänge Lernerfordernisse, die sich aus Erfahrungsaustausch und kollektiver Problemlösung ergeben, berücksichtigt werden können (Boreham und Morgan, 2002).

Eine besondere und bedeutende Rolle für die Organisationsentwicklung spielen Kompetenzmanagementsysteme, die meist als Rahmenstrukturen dienen für Kompetenzanerkennung, Laufbahnplanung, Einstellungs- und Mobilitätspolitik, die Evaluierung des Ausbildungsbedarfs und mehrere andere wichtige Bereiche. Einige der Gründe für die Verbreitung solcher Systeme wurden in einer der Fallstudien des Latio-Projekts ausführlich beschrieben. Ein Kompetenzmanagementsystem ermöglicht der Firmenleitung:

- (a) sich darüber auf dem Laufenden zu halten, welches Wissen als Bestandteil der in der Firma vorhandenen Kompetenzen verfügbar ist;
- (b) den Kompetenzbedarf an die Veränderungen der externen Umgebungen anzupassen;
- (c) sachdienliche Informationen zu beschaffen, um die Abstimmung zwischen neuen Arbeitsprozessen und vorhandenen Kompetenzen bei Arbeitsplatzumstrukturierungen und -neubeschreibungen zu überprüfen;
- (d) Humanressourcenstrategien (einschließlich Ausbildungsstrategien) zu entwickeln, die den Zugang zu neuen Marktsegmenten eröffnen;
- (e) zielgerichtete Anstrengungen zu unternehmen, um die Flexibilität nicht nur im Hinblick auf technisch-fachliche Kompetenzbedarfe, sondern auch im Hinblick auf umfassendere Entwicklungsziele zu erhöhen, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Führungsqualitäten, Innovationen usw. (Svensson et al., 2002).

Die aus den Projekten gewonnenen Erkenntnisse deuten darauf hin, dass die Kompetenzentwicklung in europäischen Unternehmen einen hohen Stellenwert hat, dass Ziele und Methoden sich jedoch je nach Umfeld erheblich unterscheiden. In vielen Fällen werden die Kompetenzpolitiken wie eine gemeinsame Sprache gestaltet, die jeder in der Organisation verstehen und an die speziellen Erfordernisse seines Aufgabenbereichs anpassen

kann. Kompetenzpolitiken und -instrumente können zur Organisation der Unternehmensführung beitragen, weil sie Parameter sowohl für die Messung des (ökonomischen) Wertes von Leistungen und als auch für die gemeinsamen (kulturellen) Bedeutungen liefern, die von den verschiedenen *Communities of Practice* innerhalb der Organisation erzeugt wurden.

Eine schwer wiegende negative Ausnahme im Bereich der Kompetenzentwicklung scheint in der systematischen Herabstufung von einfacheren Dienstleistungsarbeitsplätzen zu bestehen, die das Projekt *Serv-emploi* insbesondere im Einzelhandel und im Bereich der Finanzdienstleistungen ermittelte, wo überwiegend Frauen beschäftigt sind. Das Projekt zeichnete ein ziemlich pessimistisches Bild von den Möglichkeiten der Wissens- und Kompetenzentwicklung, die jüngeren weiblichen Beschäftigten offen stehen. Es unterstrich auch, dass die aktuellen Visionen der Wissensgesellschaft und wissensbasierten Wirtschaft die Existenz solcher Probleme ignorieren und die entscheidende Bedeutung sozial- und geschlechtsbedingter Ungleichheiten nicht erkennen.

Organisationslernen und Organisational Citizenship

Da es sich bei den bisher erwähnten Projekten um qualitative Studien handelt, ist es nicht möglich, die Größenordnung der von den Projekten ermittelten Phänomene einzuschätzen. Infolge ihrer Grundlagen und Methodiken (Fallstudien und Expertentreffen) tendierten die Projekte dazu, die progressivsten Hypothesen zu bestätigen, aber solche Situationen zu vernachlässigen, in denen Arbeit keineswegs wissensbasiert ist und sowohl auf kognitiver wie relationaler Ebene entwertet wurde. Nur ein einziges Projekt aus der genannten Projektreihe – welches bereits erwähnt wurde – befasste sich mit niedrigeren Qualifikationsniveaus und konstatierte eine Situation, die der Lernentwicklung alles andere als zuträglich ist.

In einer Vielzahl von Situationen jedoch, wo die Organisation sich dynamischer verhält und die Nutzbarmachung von Humanressourcen zumindest ein angestrebtes Ziel darstellt, ist das lernbasierte Modell weit mehr als plausibel und erscheint als echte Notwendigkeit.

Es ist daher immer noch angebracht, von der „lernenden Organisation“ zu sprechen, obwohl der Begriff kein ideologisches Konstrukt mehr bezeichnet (wie es in den neunziger Jahren in einer bestimmten Art von Managementliteratur meist der Fall war), noch ist er als bloßes Synonym für die „flexible Organisation“ zu verstehen, wo Lernen gleichbedeutend ist mit einer raschen – und möglicherweise unreflektierten – Anpassung an neue Betriebsabläufe und plötzliche Veränderungen des Einsatzes der verfügbaren Arbeitskräfte. Die Studien belegen ganz im Gegenteil, dass die „lernende Organisation“ ein äußerst praxisorientiertes Konstrukt darstellt, das Wert legt auf Aspekte wie die Nutzbarmachung von Erfahrung, die systematische Umsetzung reflektiver Praktiken, die Förderung von selbst-

organisierenden Verfahren und von kulturellen Einstellungen sowie das aktive Bemühen des Managements, Anregungen zu geben und Gelegenheiten zum Lernen/„Verlernen“ zu schaffen. Diese Tendenz scheint sich bei einer raschen Durchsicht der in den ausgewerteten Projekten dargestellten Verfahren der Wissensentwicklung zu bestätigen.

Entsprechend den Entwicklungstendenzen dieses Jahrhunderts liefern alle bisher ausgewerteten Forschungsprojekte wichtige Hinweise, die jedoch nicht so sehr für die Validierung eines allgemeinen Modells für die lernende Organisation von Nutzen sind – mit dem sich derzeit viele Projekte befassen –, sondern eher für ein besseres Verständnis der organisationalen Aspekte des Wissens, die in der *Learning Economy* eine strategische Bedeutung haben.

Oftmals wird der organisationale Aspekt vernachlässigt oder falsch verstanden, und zwar nicht nur in der allgemeinen und beruflichen Bildung, sondern beispielsweise auch in der Bildungsökonomie. Wenn Bildungsforscher und Bildungsexperten generell über die wissensbasierte Wirtschaft oder *Learning Economy* oder die Bedarfsgrundlage für lebenslanges Lernen sprechen, dann vergessen sie häufig die einfache, aber entscheidende Tatsache, dass Wissen und Lernen (und Kompetenzen) weitgehend im Zuge bestimmter organisationaler Abläufe generiert werden. Das lernende oder wissende Subjekt ist in erster Linie ein Subjekt der organisationalen Beziehungen oder letztlich der Organisation selbst als plurales Subjekt. Es ist die Organisation, die fortwährend Wissen erzeugt und von den Individuen verlangt, mit der Geschwindigkeit dieses Vorgangs Schritt zu halten und seine Anforderungen zu bewältigen.

Wissen und Lernen sind nicht nur hoch geschätzte Ressourcen, sondern auch die Säulen einer neuen *Organisational Citizenship*, deren Hauptakteure Arbeitnehmer, Freiberufler, Manager und Unternehmer sind, die in ihren eigenen, spezifischen Umfeldern ständig Wissen erzeugen, nutzen und austauschen.

Das Konzept der *Organisational Citizenship* ist verschiedenen Quellen aus dem Bereich der Organisationstheorie entlehnt. Laut einem konsolidierten Konzept der *Organisational Citizenship* zeigt sich diese in konstruktiven und kooperativen Verhaltensweisen und Leistungen, die weder verbindlich vorgeschrieben sind noch durch vertraglich geregelte formelle Vergütungssysteme entlohnt werden, sondern eine in freier Entscheidung geleistete gegenseitige Unterstützung und gemeinsame Aufgabenerfüllung beinhalten. Damit scheint *Organisational Citizenship* mit Eigenschaften wie Altruismus, Pflichtbewusstsein, Fairness, Bürgersinn und Höflichkeit verwandt zu sein (Organ, 1988).

Einem eher kritischen Ansatz zufolge ist *Organisational Citizenship* vor allem eine Sozialpraxis, das heißt „eine Lebensweise, die von Menschen – innerhalb oder außerhalb von Organisationen – gepflegt wird, die über einen gemeinsamen historischen Hintergrund verfügen, in dessen Rahmen sie die Bedeutung gesellschaftlicher und rechtlicher Normen infrage stellen und sich um die Definition kollektiver und individueller Identität be-

mühen“ (Gherardi, 2000, S. 115; Gherardi, 2003). Unter diesem Blickwinkel erscheint *Organisational Citizenship* als eine Metapher, mithilfe derer es möglich ist, verschiedene Aspekte von Organisationskulturen verständlich zu machen und verschiedene Paradoxa und Zweideutigkeiten zu beleuchten, einschließlich jener, insbesondere bei Gherardis Ansatz, die im Zusammenhang mit der Rolle von Frauen am organisationalen Leben, also mit der *Gender Citizenship* bestehen. Hier wird *citizenship* weniger im gängigen liberal-individualistischen Sinn verstanden (dem zufolge der Begriff „Bürger“ in einem demokratischen Land einen rechtlichen Status bezeichnet, der durch Geburt oder Verleihung der Staatsbürgerschaft erworben wird), sondern eher im klassischen staatsbürgerlich-republikanischen Sinn, der eine aktive Beteiligung am staatsbürgerlichen Leben impliziert. „Im ersteren Fall müssen die Individuen nichts leisten, um Bürger zu werden, da sie bereits von Rechts wegen Bürger sind; im letzteren Fall dagegen erweisen sich die Individuen durch das, was sie tun, als Bürger. Die Staatsbürgerschaft besteht in diesem Fall in einem durch geistige Einstellung bedingten Handeln, das ein Gemeinwesen zusammenhält, dessen Mitglieder gemeinsame Verantwortung für seine Kontinuität und Identität übernehmen“ (Gherardi, 2000, S. 116; Gherardi, 2003). In dieser letzteren, dynamischen Perspektive lassen sich verschiedene Modelle der *Organisational Citizenship* ermitteln, denen allen der Gedanke zu Grunde liegt, dass *citizenship* eine Frage der Interpretation und diskursbasierten Konstruktion von Bedeutungen innerhalb bestimmter *Communities of Practice* ist.

Im Bereich der Managementstudien wurde das Thema der *Organisational Citizenship* jüngst zur *Corporate Citizenship* weiterentwickelt, die als Fortentwicklung der aktuellen Bedeutung von *citizenship* verstanden wird – „ein im Wesentlichen passiver rechtlicher Status, der nur minimale staatsbürgerliche Pflichten beinhaltet und auf eine ferne, abgeschottete Regierungselite vertraut“ – und in vieler Hinsicht sowohl auf moderne Gesellschaften wie auch Organisationen anwendbar ist (Manville und Ober, 2003, S. 48). Die neue Bedeutung von *citizenship*, die durch die neu entstehenden Bedürfnisse der Unternehmen entstanden ist, wird von Manville und Ober mit dem klassischen griechischen Konzept der *politeia* in Zusammenhang gebracht: ein „System, das nicht von außen aufgezwungen wird, sondern vielmehr organisch aus den Bedürfnissen, Überzeugungen und Handlungen der Menschen erwächst“. Die *politeia* ist in diesem Sinne „sowohl eine geistige Einstellung zum Regieren als auch ein Kodex von Vorschriften und Gesetzen“. Diesem Modell zufolge – das weitgehend den theoretischen Grundlagen des Organisationslernens gleicht ⁽²⁾ – ist die Funktionsweise einer organisationalen *politeia* gekennzeichnet durch das Vorhandensein partizipatorischer Strukturen, gemeinsamer Werte und „Praktiken des Engagements“.

(²) „... Organisationen sind politische Systeme. Sie sind politisch sowohl im alten Sinne von *polis* (das heißt, sie sind Regierungen) und im eher modernen Sinne eines Zusammenspiels einander widerstreitender Interessen und der damit verbundenen Kräfte“ (Argyris und Schön, 1978, S. 328).

Berücksichtigt man die oben erläuterten Ansätze, so liegt die – durch künftige Forschungsinitiativen zu validierende – Hypothese nahe, dass der organisationale/lernende Bürger in unserer sich globalisierenden *Learning Economy* Subjekt einer multiplen *politeia* ist, die aus verschiedenen Organisationen und *Communities of Practice* besteht, für die eine sehr komplexe Kombination von Kompetenzen erworben und ständig fortentwickelt werden muss. Diese umfasst fachliche, soziale, diskursive und ethische Kompetenzen, die nicht vollständig formalisiert werden können und nicht leicht zu erfassen sind, wenn sie außerhalb ihrer spezifischen Kontexte betrachtet werden. Der Ansatz der *Organisational Citizenship* kann daher Orientierung für Entscheidungen bieten, die über lineare und funktionalistische Sichtweisen von Bildung (und Management) hinausgehen, da sie die Suche nach komplexeren Interpretationsmodellen erfordern, die das notwendige Verständnis neuer Tendenzen in Arbeitsumgebungen und neuer Wege für die Entwicklung des lebenslangen Lernens ermöglichen (Europäische Kommission, 2002).

Neben dem lebenslangen Lernen kann eine solche Perspektive die erforderlichen Veränderungen konzeptionell unterstützen, und dies auch in den allgemeinen und beruflichen Bildungssystemen, in denen Verbindungen zwischen Bildungs- und Arbeitserfahrungen stärker gefördert werden sollten. Solche Verbindungen wurden erstmals durch eines der analysierten Projekte mit dem Namen „Work experience as an innovative education and training strategy“ (Arbeitserfahrung als innovative Strategie in der allgemeinen und beruflichen Bildung) entwickelt.

Das Projekt „Work experience“ vermittelt uns Einblick in die Komplexität der Zielsetzungen, die nicht nur für die Berufsbildungspolitik, sondern auch für allgemeine Bildungsmaßnahmen formuliert werden sollten, welche für Jugendliche bestimmt sind, die noch immer keinen Zugang zu Arbeitssituationen gefunden haben und daher aktualisierte Rahmenbedingungen zur Erleichterung des Übergangs ins Erwerbsleben benötigen (Guile und Griffith, 2001). Das Projekt beschreibt fünf verschiedene Modelle der allgemeinen und beruflichen Bildung, vom traditionellen adaptiven Modell (das auf dem Gedanken beruht, Jugendliche in Arbeitssituationen „hineinzukatapultieren“) zu dem jüngeren Konnektivitätsmodell, das für die Arbeitserfahrung relevante kognitive und soziale Fähigkeiten fördern soll. Das Konnektivitätsmodell umfasst nicht nur die „vertikale“ Entwicklung intellektueller Fähigkeiten, sondern auch eine „horizontale“ Entwicklung im Sinne der Bewältigung von Wandlungsprozessen und der Fähigkeit, neue Vermittlungskonzepte zu entwickeln, um den Anforderungen effizienten Arbeitens in unterschiedlichen organisationalen Settings genügen zu können (Engestroem, 1995; Guile und Griffith, 2002). Es werden also neue Rahmencurricula benötigt, die gleichzeitig der Wissens-, Kompetenz- und Identitätsentwicklung dienen.

Schlussbemerkung

Die meisten der ausgewerteten Studien belegen nicht nur die Vitalität des Themas Organisationslernen, sondern auch seine Vielseitigkeit, die nicht mit homogenen Kategorien zu erfassen ist. Die verschiedenen Verfahrensweisen in den Unternehmen (bezüglich der Integration von explizitem und implizitem Wissen, der Verbesserung von Partizipationsprozessen und des Kompetenzmanagements) sollen der Entwicklung neuer Formen des Organisationslernens auf verschiedenen Ebenen dienen.

Obwohl die Metapher der „lernenden Organisation“ die Signalwirkung früherer Zeiten verloren hat, kann sie nach wie vor für Organisationen und Individuen gleichermaßen wichtige Phänomene bezeichnen wie die Nutzbarmachung von Erfahrung, die systematische Implementierung von reflektiven Praktiken sowie selbstorganisierenden Verfahren und Einstellungen. Allerdings sollten den Entscheidungsträgern neue und vielseitigere Interpretationsschlüssel zur Verfügung gestellt werden; diese sollten verstärkt die komplexe organisationale Dimension berücksichtigen, wo lebenslanges Lernen sowohl individuell als auch transindividuell stattfindet (wobei letzteres bisher in den aktuellen Ansätzen für das lebenslange Lernen unzureichend entwickelt ist).

Einer dieser Interpretationsschlüssel kann in einem erneuerten Konzept der *Organisational Citizenship* bestehen, die als aktive Sozialpraxis der Teilhabe und Identitätsvergewisserung im Zuge des Handelns betrachtet werden kann. Dieses Konzept kann Verhaltensweisen beschreiben, die typisch für unsere „Spätmoderne“ sind (Giddens, 1991) und die situierten und neu entstehenden Merkmale des Arbeitens, Wissens und Lernens in Organisationen unterstreichen können.

Organisational Citizenship ist unter diesem Aspekt nicht von statischen Formen der Zugehörigkeit zu dieser oder jener Organisation abhängig. Sie erfordert die Entwicklung von kontinuierlichem (lebenslangem) Lernen, das auf der aktiven Positionierung von Individuen in einer Vielzahl von Organisationen und *Communities of Practice* beruht, wie beispielsweise denjenigen, die der Gründung und Führung von Kleinstunternehmen und selbstständigen Tätigkeiten zu Grunde liegen.

Die allgemeine und berufliche Bildung sollte diese Erfordernisse verstärkt berücksichtigen und in Formen lebenslanger Entwicklung eingebunden werden, bei denen die zentrale Rolle nicht den Bildungsinstitutionen, sondern der Interaktion mit anderen relevanten institutionellen Subjekten wie Unternehmen, Sozialpartner und lokalen Gemeinwesen zukommt. ■

Bibliografie

- Argyris, C.; Schön, D. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading Ma: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- Boreham, N. Work process knowledge in technological and organisational development. In: Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (Hrsg.). *Work process knowledge*. London: Routledge, 2002.
- Boreham N.; Morgan C. Cases of organisational learning in company U (United Kingdom). In: Fischer, M.; Röben, P. (Hrsg.). *Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training: a literature review*. Bremen: 2001.
- Consoli, F.; Benadusi, L. L'emergere della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale. *Osservatorio ISFOL*: 1999, Bd. 20, Nr. 5/6, S. 30-89.
- Engestroem, Y. *Training for change*. London: ILO publications, 1995.
- Europäische Kommission. *FP 6 integrating programme. Priority 7: citizens and governance in a knowledge based society*. Verfügbar im Internet: http://fp6.cordis.lu/citizens/call_details.fm?CALL_ID=176 [Stand vom 06.12.2005].
- Fischer, M.; Röben, P. (Hrsg.). *Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training: a literature review*. Bremen: 2001.
- Fischer M., Röben P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. Bremen: 2002. (ITB-Arbeitspapiere 35).
- Gavigan, J.; Ottitsch, M.; Maharoum, S. *Knowledge and learning: towards a learning Europe*. Brüssel: Europäische Kommission, 1999.
- Gherardi, S. Gender citizenship in organizations. In: Jeffcut P. (Hrsg.). *The foundations of management knowledge*. London: Routledge, 2003.
- Gherardi, S. Cittadinanza Organizzativa, cittadinanza di genere e discorsi civici dentro e fuori dalle organizzazioni. In: *Sociologia del Lavoro*, 2000, Nr. 80, S. 111-128.
- Gherardi, S.; Nicolini, D. The organizational learning of safety in Communities of Practice. *Journal of Management Inquiry*, 2000, Bd. 9, Nr. 1, S. 7-18.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Guile, D.; Griffith, T. *Learning through work experience*. London: University of London, 2002.
- Kruse, W. *On the necessity of labour process knowledge*. In: Schweitzer, J. (Hrsg.). *Training for a human future*. Basle: Weinheim, 1986.
- Lawson, C.; Lorenz, E. Collective learning and knowledge development in the evolution of regional cluster of high technology SMEs in Europe. In: *Regional Studies*, 1999, Bd. 33, Nr. 4, S. 305-317.
- Lazarcic, N.; Lorenz, E. (Hrsg.). *The economics of trust and learning*. London: Elgar, 1997.

- Lundvall, B.-A.; Borras, S. *The globalising learning economy: implications for innovation policy*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1999.
- Manville, B.; Ober, J. Beyond empowerment: building a company of citizens. In: *Harvard Business Review*, Januar 2003, S. 48-53.
- Nonaka, J.; Takeuchi, H. *The knowledge creating company*. New York: Oxford Press, 1995.
- OECD-CERI. *Education policy analysis*. Paris: OECD publications, 2001.
- Organ, D.W. *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- Pauwels, F.; Van Ruysseveldt, J. Cases of organisational learning in the company B (Belgium). In: Fischer, M.; Röben, P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. Bremen: 2002. (ITB-Arbeitspapiere 35).
- Rabardel, P.; Duvenci-Langa, S. Technological change and the construction of competence. In: Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (Hrsg.). *Work process knowledge*. London: Routledge, 2002.
- Rogalski J.; Plat, M.; Antolin-Glenn, P. Training for collective competence in rare and unpredictable situations. In: Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (Hrsg.). *Work process knowledge*. London: Routledge, 2002.
- Sauquet, A. (Hrsg.). *Small business training and competitiveness: building case studies in different European cultural contexts*. TSER project. Verfügbar im Internet: <http://improving-ser.jrc.it> [Stand vom 06.12.2005].
- Schön, D.A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Senge, P.M. *The fifth discipline: the art and practice of the practice of the learning organisation*. New York: Doubleday Currency, 1990.
- Svensson, L. et al. *Learning environments of knowledge intensive company units in five European countries*. Final report, 2002.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder W. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ANHANG

Tabelle 1. **Projekte des 4. und 5. Forschungsrahmenprogramms zum Thema Wissen, Lernen und Kompetenzen**

Titel	Akronym ⁽³⁾	Koordinator	Projekttyp	Partner
Work process knowledge in technological and organisational development ⁽⁴⁾	Whole	UK	Thematisches Netzwerk	BE, DK, DE, ES, FR, IT, PT, FI, SE, UK
Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training ⁽⁵⁾	OrgLearn*	DE	Forschungsprojekt	BE, DE, IT, UK
The role of HRD within organisations in creating opportunities for lifelong learning: concepts and practices in seven European countries ⁽⁶⁾	Hrd und LLL*	NL	Forschungsprojekt	BE, FR, EL, IT, NL, FI, UK
Innovations in information society sectors- implications for women's work, expertise and opportunities in European workplaces ⁽⁷⁾	Servemploi	IE	Forschungsprojekt	DK, DE, ES, IT, SE
In-company training and learning. learning environments of knowledge intensive company units in five European countries ⁽⁸⁾	Latio	SE	Forschungsprojekt	DK, IE, NL, SE, UK
Coordinating competences and knowledge in the European automobile system ⁽⁹⁾	CoKeas	FR	Forschungsprojekt	DE, ES, FR, IT, NL, UK
Developing learning organisation models in SME clusters ⁽¹⁰⁾	Delos	IT	Forschungsprojekt	ES, IT, NL, AT, UK
Small business training and competitiveness: building case studies in different European cultural contexts ⁽¹¹⁾	Smes-training	ES	Forschungsprojekt	ES, IT, NO, AT
Work experience as an innovative education and training strategy for the 21st century ⁽¹²⁾	Work experience*	UK	Thematisches Netzwerk	DK, ES, IE, HU, SE, UK
Forum for European research on vocational education and training ('the learning organisation' sub-group) ⁽¹³⁾	Fervet/Lo*	DE	Thematisches Netzwerk	DE, EL, ES, IT, NL, PT, FI, UK

⁽³⁾ (*) So gekennzeichnete Akronyme wurden an dieser Stelle gebildet, um das Zitieren zu vereinfachen. Bei den anderen handelt es sich um die offiziellen Akronyme.

⁽⁴⁾ Arbeitsprozesswissen in der Technologie- und Organisationsentwicklung

⁽⁵⁾ Wege des organisationalen Lernens in der chemischen Industrie und die Bedeutung für die Aus- und Weiterbildung.

⁽⁶⁾ Die Rolle der HRD in Organisationen bei der Schaffung von Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen: Konzepte und Verfahrensweisen in sieben europäischen Ländern

⁽⁷⁾ Innovationen in Wirtschaftszweigen der Informationsgesellschaft – Implikationen für weibliche Erwerbsarbeit, Fachwissen und Chancen an europäischen Arbeitsplätzen

⁽⁸⁾ Betriebliche Ausbildung und Lernen. Lernende Umgebungen in wissensintensiven Unternehmenseinheiten in fünf europäischen Ländern.

⁽⁹⁾ Koordinierung von Kompetenzen und Wissen in der europäischen Automobilindustrie.

⁽¹⁰⁾ Die Entwicklung von Modellen für lernende Organisationen in KMU-Clustern.

Tabelle 2. **Beteiligte Wirtschaftszweige**

Whole	Finanzdienstleistungen, Gesundheitswesen, Elektroanlagen, chemische Industrie, Kraftfahrzeugindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Bekleidungsindustrie
OrgLearn	Chemische Industrie
Hrd & LII	Versicherungswesen, Meteorologie, Finanzdienstleistungen, Einzelhandel (Verbrauchergrößmärkte), Hotel- und Tourismusgewerbe, Beratungsdienstleistungen, Postdienste, Reinigungsdienste, Straßengüterverkehr, Fertigung von Haushaltsgeräten, chemische Industrie, Verkauf von elektronischen Anlagen, Nahrungsmittel, Kosmetik, Flugzeugmotoren, Papierherstellungsmaschinen, Baugewerbe, Metallverarbeitung, Brauereigewerbe, IKT-Produkte und -Dienstleistungen, Telekommunikation, Bar-Code-Fertigung, Mineraliengewinnung und -erzeugung
Servemploi	Finanzdienstleistungen, Einzelhandel
Latio	Telekommunikation, IKT-Produkte und -Dienstleistungen, Baugewerbe, Luftfahrt, Elektroanlagen, chemische Industrie, pharmazeutische Industrie, Metallverarbeitung, Brauereigewerbe, Zierpflanzen
CoKeas	Automobilindustrie
Delos	Werkzeugmaschinenbau, Automobilzuliefererindustrie, Spielzeug, Werkstoffe und Metalle, biomedizinische Industrie, Zeitungs- und Zeitschriftenhandel
Smes-training	Beratungsdienstleistungen, Reinigungsdienste, Gesundheitswesen, Fertigung von Haushaltsgeräten, chemische Industrie, Werkzeugmaschinenbau, Nahrungsmittelindustrie, Werkstoffe und Metalle, Fertigung von Papierherstellungsmaschinen, biomedizinische Industrie, Brauereigewerbe, IKT-Produkte und -Dienstleistungen, Telekommunikation, Mineraliengewinnung und -erzeugung, Weinbau

Tabelle 3. **Fallstudien im Rahmen der Forschungsprojekte**

OrgLearn	Lernverfahren in 15 Produktionsanlagen von vier Großunternehmen
Hrd & LII	HRD-Maßnahmen in 28 Großunternehmen
Servemploi	Beschäftigung und Kompetenzpolitik in 30 Großunternehmen
Latio	Lernumgebungen in 22 Großunternehmen
Delos	Lernprozesse in zwölf KMU-Clustern
SME Training	Ausbildungspolitiken in 22 KMU

(11) Ausbildung in kleinen Unternehmen und Wettbewerbsfähigkeit: Erstellung von Fallstudien in verschiedenen kulturellen Kontexten in Europa.

(12) Arbeitserfahrung als innovative Strategie in der allgemeinen und beruflichen Bildung für das 21. Jahrhundert.

(13) Europäisches Forschungsforum für Berufsbildung (Untergruppe „lernende Organisation“).



Ivan Svetlik / Branko Ilič (eds)

HRM's Contribution to Hard Work

A comparative analysis of human resource management

Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2006. 429 pp., num. tables and graphs
ISBN 3-03910-816-6 / US-ISBN 0-8204-8030-4 pb.

sFr. 99.- / €* 68.50 / €** 64.- / £ 44.80 / US-\$ 76.95

The book seeks answers to the question: how has Human Resource Management contributed and how could it have contributed to the development of organisations and economy? Based on theories and literature review each contribution compares HRM practices of several thousand European middle and large organisations, with a special focus on Slovenia, one of the new EU member states, which has successfully managed its transition to market economy. The analyses reveal how strategic the role of HRM in organisations is, how it balances between hard and smart work and between more or less friendly forms of work and employment flexibility. Critical observations of traditional managerial practices, including autocratic and non-participative leadership, which have impacts not only on the organisations but also on wider society, are made. The position of youth is particularly accentuated. Clear differences in these respects have been observed in the wider European area. Recommendations for managers on how their organisations and HRM should be shaped on the way to the knowledge economy are elaborated.

Contents: Ivan Svetlik/Branko Ilič: Foreword – Ivan Svetlik: Introduction: Cracks in the Success Story – Miroslav Ignjatović/Ivan Svetlik: HRM of Low Intensity – Dana Mesner Andolšek/Janez Štebe: The HRM Function and Line Management in European Organisations; How Far has Devolution Gone? – Anton Kramberger/Branko Ilič/Andrej Kohont: Strategically-Oriented Management, Organisational Growth and Effectiveness: A Cross-Country Comparison – Miroslav Stanojević: Mobilising Human Resources to Improve Work Intensity – Matej Makarovič: Social Capital in Slovenian Organisations: The Missing Resource – Jana Nadoh/Klement Podnar: Unsuccessful Superior-Subordinate Communication - A Slovenian Problem – Branko Ilič: Stimulating Innovation with Monetary and Non-Monetary Rewards – Anja Kopač/Martina Trbanc: Extensive but less Development-Oriented Training – Aleksandra Kanjuo Mrčela/Miroslav Ignjatović: Unfriendly Flexibilisation of Work and Employment - The Need for Flexicurity – Nevenka Černigoj Sadar: Work-Family Arrangements in Organisations – Andrej Kohont: Shallow Policy without an HRM Strategy in the Government Administration.

The Editors: Ivan Svetlik is professor of HRM, labour market and employment policy at Ljubljana University. He chairs the Organisations and Human Resources Research Centre, which is a member of a world wide CRANET network for HRM research. His research is particularly focused on employment, knowledge, education and training.

Branko Ilič is a teaching assistant in the field of socio-economics at Ljubljana University. He is a member of the Organisations and Human Resources Research Centre. His research field embraces personnel education, intellectual capital, innovation and knowledge management.

Our prices are recommended sales prices and do not include postage and handling. Prices are subject to change without notice. We allow a 5% discount for library orders. * includes VAT – only valid for Germany and Austria ** does not include VAT

Peter Lang AG · International Academic Publishers
Moosstrasse 1 · P. O. Box 350
CH-2542 Pieterlen / Switzerland

Tel.: ++41(0)32 376 17 17 · Fax: ++41(0)32 376 17 27
e-mail: info@peterlang.com
Website: www.peterlang.com

I order

copy:

Ivan Svetlik / Branko Ilič (eds): HRM's Contribution ...
ISBN 3-03910-816-6 / US-ISBN 0-8204-8030-4 pb.

sFr. 99.- / €* 68.50 / €** 64.- / £ 44.80 / US-\$ 76.95

Name

Address

Date / Signature

Invoice Eurocard/MasterCard VISA
Card No. Exp. Date

Signature

Peter Lang AG
International Academic Publishers
Moosstrasse 1
P. O. Box 350
CH-2542 Pieterlen
Switzerland

Literaturhinweise

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

Europa International: Information, Vergleichsstudien

Entrepreneurship: a catalyst for urban regeneration

[Unternehmertum: ein Katalysator für urbane Erneuerung]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – OECD

Paris: OECD, 2005 – 339 S.

(Local economic and employment development)

Dieses Buch stellt eine ganze „Werkzeugkiste“ voller Instrumente für die Entwicklung des Unternehmertums in Umgebungen vor, die für die wirtschaftliche Entwicklung in unseren Städten nicht selten als die feindlichsten gelten, und dokumentiert dabei, wie Unternehmertum – die richtigen Anreize vorausgesetzt – gedeihen kann. Die Grundlage hierfür bilden die Ergebnisse der Konferenz über Unternehmertum und wirtschaftliche Entwicklung in benachteiligten Stadtgebieten vom 7. bis 8. Oktober 2003 in Rom, organisiert von der OECD im Rahmen ihres Programms LEED in Zusammenarbeit mit der EU, der Stadt Rom und Risorse per Roma.

Formative assessment: improving learning in secondary classrooms

[Formative Beurteilung: für besseres Lernen in der Sekundarstufe]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – OECD

Paris: OECD, 2004 – 467 S.

(Education and skills)

Gegenstand dieser Publikation sind acht Fallstudien zu exemplarischen Fällen aus Sekundarschulen sowie internationale Rezensionen und Politikanalysen in Verbindung mit der formativen Beurteilung – die häufigen Beurteilungen der Lernfortschritte zur Feststellung des Lernbedarfs und Gestaltung des Unterrichts. Untersucht werden Fragen wie die Vorteile und Hindernisse der formativen Beurteilung, die politischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen sowie die formative Beurteilung in der Praxis. Die Fortschritte in der Wissensvermittlung, die der formativen Beurteilung zugeschrieben werden, sollen sehr hoch sein, dennoch wird diese bisher nicht systematisch angewendet. Dieses Buch tritt für die Anwendung der formativen Beurteilung ein und zeigt, wie sie in die Praxis umgesetzt werden kann.

**Problem solving for tomorrow's world:
first measures of cross-curricular competencies from PISA 2003**

[Problemlösung für die Welt von morgen: erste Bewertungen
von interdisziplinären Kompetenzen aus PISA 2003]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – OECD
Paris: OECD, 2005 – 159 S.
ISBN 92-64-00642-7

In diesem Buch werden die Ergebnisse des speziellen Teils der PISA-Erhebung der schulischen Leistungen untersucht, der sich mit Problemlösungsfähigkeiten befasst. Mit Ergebnissen aus über 40 Ländern bietet die Studie zum ersten Mal eine direkte Beurteilung der Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen der Schullaufbahn. Beurteilt wurde die Fähigkeit der Schüler, Probleme in verschiedenen Situationen zu erkennen, die relevanten Informationen bzw. Zwänge zu benennen, verschiedene Alternativen bzw. Lösungswege aufzuzeigen, Lösungsstrategien auszuarbeiten, das Problem zu lösen und die Lösung mitzuteilen. Der Bericht untersucht, wie Länder ihre Leistung in diesem Kompetenzfeld verbessern können und was Länder mit einem niedrigeren Leistungsstand von jenen lernen können, deren Schüler gut abschneiden. Er liefert auch Einblicke in einige der Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten sowie darüber, wie diese Faktoren miteinander zusammenhängen und was dies für die Ausarbeitung einer entsprechenden Politik bedeutet. Darüber hinaus wirft der Bericht ein Licht auf Länder, die hohe Schulleistungen erreichen und gleichzeitig eine gerechte Verteilung der Bildungschancen ermöglichen.

**Research and innovation in vocational education and training:
a European discussion / Elly de Bruijn, Anneke Westerhuis**

[Forschung und Innovation in der Berufsbildung: eine europäische
Diskussion]

's-Hertogenbosch: CINOP, 2005 – 54 S.
ISBN 90-5003-446-2

Die Beziehung zwischen Innovation in der Unterrichtspraxis und Bildungsforschung hat eine lange Tradition. Obgleich es heutzutage ernste Zweifel am Einfluss der Bildungsforschung auf die Unterrichtspraxis gibt, bleibt unbestritten, dass beide etwas miteinander zu tun haben sollten. Die traditionellen Beziehungen, in deren Rahmen Experten und Forscher neue Konzepte entwickeln und Schulen und Lehrer diese umsetzen, sind allerdings unter Druck geraten. Es gibt einen starken Bedarf nach einer neuen Perspektive für diese Beziehung. Diese Publikation stellt die Beiträge zu einem Runden Tisch zu diesem Thema vor, der bei der europäischen Bildungskonferenz ECER (European Conference on Educational Research) im September 2004 an der Universität Kreta im Rahmen des Netzwerks für Berufsbildungsforschung VetNet stattgefunden hat.

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

Classification of Learning Activities – CLA: draft manual

[Klassifizierung von Lernaktivitäten – CLA: Handbuchentwurf]

Statistisches Amt der Europäischen Union – Eurostat

Brüssel: Eurostat, 2005 – 38 S.

Die Bedarf der politischen Entscheidungsträger nach statistischen Informationen über die Teilnahme der Menschen am lebenslangen Lernen hatte, um diese zu messen, eine Nachfrage nach entsprechenden Statistikinstrumenten mit sich gebracht. Die Klassifizierung von Lernaktivitäten (*Classification of Learning Activities* – CLA) ist eines der für die statistische Erfassung von zentralen Aspekten des lebenslangen Lernens notwendigen Instrumente. Mit CLA sollen alle Arten von Lernmöglichkeiten und Bildungs- bzw. Lernlaufbahnen erfasst werden. CLA versteht sich als universelles Instrument, das in allen Ländern, unabhängig von ihrem Entwicklungsstand und Bildungssystem, angewendet werden kann.

<http://forum.europa.eu.int>

E-learning in continuing vocational training, particularly at the workplace, with emphasis on small and medium enterprises

[E-Learning in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere am Arbeitsplatz, mit Schwerpunkt kleine und mittlere Unternehmen]

Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur

Brüssel: Europäische Kommission, 2005 – 112 S. + Anhang

Im September 2003 haben die Firma Unisys und ihr Partner EuroPACE den Zuschlag für die Studie aus Los Nr. 3 – E-Learning in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere am Arbeitsplatz, mit Schwerpunkt KMU – erhalten, eine der drei Studien im Rahmen der Ende 2002 eingeleiteten Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen (GD BUK 21/02). Entsprechend dem E-Learning-Aktionsplan, von der Europäischen Gemeinschaft am 28. März 2001 verabschiedet, soll mit diesen Studien das Potenzial von E-Learning-Methoden und Ressourcen für lebenslanges Lernen in allen Lebensbereichen durch die Bereitstellung von aktuellen und zuverlässigen Informationen über die Situation in Europa im Zusammenhang mit folgenden Schlüsselfragen erschlossen werden: die letzten Entwicklungen der E-Learning-Industrie und des E-Learning-Markts in Europa; die Nutzung von IKT für das Lernen und Unterrichten in der Berufsbildung; die Nutzung von E-Learning in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere E-Learning am Arbeitsplatz, mit Schwerpunkt kleine und mittlere Unternehmen (KMU). Anhang A – Fragebögen; Anhang B – Dokumente; Anhang

C – Kontakte; Anhang D – Internetumfrage für KMU; Anhang E – Fallstudien; Anhang F – Untersuchungsrahmen; Anhang G – Workshop-Anmerkungen.

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/studies/vocational_educ_en.pdf

Focus on the structure of higher education in Europe 2004/05: national trends in the Bologna Process

[Schwerpunkt auf die Strukturen der höheren Bildung in Europa (2004/2005): nationale Trends im Rahmen des Bologna-Prozesses]

Brüssel: Eurydice, 2005 – 234 S.

In dieser Publikation, die zur Sitzung der Bildungsminister in Bergen im Mai 2005 erstellt worden ist, wird darüber berichtet, wie sich die höhere Bildung in den 40 Unterzeichnerstaaten der Erklärung von Bologna entwickelt. Bewertet werden die Fortschritte bei folgenden Zielen des Bologna-Prozesses: Einführung eines zweistufigen Studiensystems (Bachelor/Master), Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritte Stufe, Einführung eines europäischen Leistungspunktesystems (*European Credit Transfer and Accumulation System* – ECTS), Bereitstellung der Zeugniserläuterung („Diploma Supplement“) sowie Aufbau eines Systems für die Qualitätsbeurteilung in der höheren Bildung. Nach einer vergleichenden Übersicht folgt für jedes Land eine Beschreibung der derzeitigen Situation. Zu jeder Beschreibung gehört auch eine grafische Darstellung der Hochschulstrukturen 2004/05 im jeweiligen Land, darunter die wesentlichen Laufbahnen, die Zulassungsbedingungen für die ISCED-Stufen 5 und 6 sowie die Dauer der verschiedenen Studiengänge.

<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE2005/en/Frame>

http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/frameset_analysis.html

From polarisation to partnership: time for change. Conference summary

[Von Polarisierung zu Partnerschaft: Zeit für Wandel: Konferenzzusammenfassung]

Europäische Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen – EFILWC

Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss – EWSA

Luxemburg: EUR-OP, 2004 – 44 S.

ISBN 92-897-0254-0

Die Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und der Europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss haben gemeinsam eine große Konferenz zum Thema „Der industrielle Wandel in Europa: Bilanz und Aussichten“ organisiert. Hinterfragt wurden auf der Konferenz die Aussichten für eine Bewältigung des Wandels vor dem Hinter-

grund des enormen Tempos der Veränderungen sowie die Debatte um die Entwicklung einer engeren Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern.

<http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF0444EN.pdf>

Quality assurance in VET: building sustainable cooperation.

Discussion paper for the DGVT meeting of 18-19 April 2005

[Qualitätssicherung in der Berufsbildung: Aufbau einer nachhaltigen Zusammenarbeit: Diskussionspapier für die Sitzung der GD Berufsbildung vom 18.-19. April 2005]

Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur
Brüssel: Europäische Kommission, 2005 – 07 S.

Mit diesem Papier soll dargestellt werden, wie notwendig die Entwicklung einer stimmigen, strukturierten und nachhaltigen Grundlage für die Einbettung von Qualitätssicherung in die Berufsbildung in den einzelnen Mitgliedsstaaten und auch länderübergreifend ist – basierend auf den bislang durch europaweite Zusammenarbeit in diesem Bereich erzielten Fortschritten. Es handelt sich hierbei um einen der zentralen Punkte, um die Transparenz und Konsistenz der nationalen und europaweiten Qualitätssicherungsinitiativen dauerhaft zu verbessern.

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

Transparency of qualifications, a European process: a challenge for citizenship and social cohesion / Simone Barthel et al.

[Die Transparenz der Qualifikationen, ein europäischer Prozess: eine Herausforderung an Unionsbürgerschaft und sozialen Zusammenhalt]

European Network of Education Councils
Brüssel: European Network of Education Councils, 2005 – 205 S.

Diese Publikation ist das Ergebnis der EUNEC-Konferenzen von Riga und Brüssel, die mit Unterstützung des Programms Leonardo da Vinci organisiert wurden. Sie bietet einen Überblick über die jüngsten europäischen Entwicklungen bezüglich der Transparenz von Qualifikationen und befasst sich mit deren Auswirkungen auf Unionsbürgerschaft und sozialen Zusammenhalt in Europa. Die Publikation will politischen Entscheidungsträgern, Lehrern, Ausbildern, Sozialpartnern und Bürgern helfen zu verstehen, wie sich die europäische Bildungspolitik entwickelt.

<http://www.vlor.be/bestanden/eunec/L%C3%A9onardo%20book%20EN.pdf>

<http://www.vlor.be/bestanden/eunec/Léonardo%20livre%20FR.pdf>

Aus den Mitgliedstaaten

BE **Evaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité? / M. Bonami**

[Interne Evaluation und externe Evaluation: Konkurrenz oder Ergänzung?]

Katholische Universität Löwen – UCL

Interfakultäre Forschungsgruppe Bildungssysteme – GIRSEF

Louvain-la-Neuve: GIRSEF, 2005 – 20 S.

Der Autor beschreibt die interne und externe Evaluation in der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens und gibt auch eigene Kommentare zu diesem Fragenkomplex ab.

http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/038cahier.pdf

DE **Die Reform der beruflichen Bildung: Berufsbildungsreformgesetz 2005**

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Bonn: BMBF, 2005 – 56 S.

Das neue, völlig überarbeitete Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist am 1. April 2005 in Kraft getreten. Im Bericht enthalten sind auch das Berufsbildungsgesetz von 1969 und das Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981.

http://www.bmbf.de/pub/die_reform_beruflichen_bildung.pdf

DE **Internationalization of higher education: foreign students in Germany, German students abroad. Results of the 17th social survey of the Deutsches Studentenwerk (DSW) conducted by HIS (Hochschul-Informationssystem)**

[Internationalisierung der höheren Bildung: ausländische Studenten in Deutschland, deutsche Studenten im Ausland: Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerk (DSW), durchgeführt vom HIS (Hochschul-Informationssystem).

17. Ausgabe

Bonn: BMBF, 2005 – 90 S.

Die Umfrage liefert Daten über die Mobilität von Studenten: deutsche Studenten im Ausland und ausländische Studenten in Deutschland.

DE Berufliche Bildung – Europas Zukunft: Europäische Bildungspolitik im Kontext nationaler Interessen / Gerhard Lange

In: Die berufsbildende Schule Bd. 57, Nr. 3/4, S. 76-79 (2005)

Wolfenbüttel: Heckners Verlag, 2005

ISSN 0005-951X

Der Autor beschreibt die Entwicklung der europäischen Berufsbildungspolitik seit den frühen 1990er Jahren und erläutert die Berufsbildungsziele und -initiativen der EU, die oft verkürzt als Brügge-Initiative, Kopenhagen-Erklärung und Lissabon-Entschießung bezeichnet werden. Der Autor schließt mit einer Betrachtung wichtiger Leitlinien, darunter der Europäische Qualifikationsrahmen, Europass und das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET).

EL Βιομηχανική κληρονομιά της Θεσσαλονίκης: από τον 19ο αιώνα μέχρι τα μέσα του 20ού / Παναγιώτης Ι. Γεωργούλης

[Das industrielle Erbe Thessalonikis: vom 19. bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts / Panagiotis I. Georgoulis]

Thessaloniki: SBBE, 2005 – 150 S.

ISBN 960-88720-0-6

Dieses Buch erscheint zum 90. Jahrestag der Gründung des Industrieverbands Nordgriechenland und ist dem Andenken an die Menschen gewidmet, die damals tatsächlich den Mut aufbrachten, in einer Region mit einer tiefen historischen Bedeutung und einem ausgesprochen multikulturellen Charakter unternehmerisch tätig zu werden.

ES Cuaderno informativo de orientación académica y profesional: 2005 / Francisco Sánchez García, Andrés Negro Moncayo, Julia Sánchez Núñez

[Informationsbroschüre zur akademischen und beruflichen Orientierung: 2005]

Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2005 – 272 S.

ISBN 84-451-2728-4

Diese erweiterte und aktualisierte Fassung der Informationsbroschüre über Studien- und Berufsberatung bietet Informationen über Bildungsalternativen, die sich nach Ende der Schulpflicht (ESO-Abschluss) eröffnen, sowie über die jeweiligen Ausbildungswege, die im Anschluss an die Schulpflicht, nach einem höheren Abschluss (Sekundarschule, Berufsschule), nach Abschluss eines Sozialgarantie-Programms, nach einem speziellen Bildungsprogramm, nach einer Erwerbstätigkeit oder nach einem Erwachsenenbildungsprogramm zu einem akademischen Abschluss führen. Der zweite Teil befasst sich mit dem Netzwerk der Lernzentren, die zur autonomen Region

Madrid gehören oder von dieser unterstützt werden. Im Anhang befinden sich Verzeichnisse von höheren Ausbildungszyklen, Universitätsprogrammen, Beschäftigungs- und Entwicklungszentren sowie Lernzentren, die zum Rat für Soziale Angelegenheiten gehören.

ES Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social / Mariangeles Molpeceres Pastor

[Profile und Ausbildung für die Arbeit am Rande des Bildungssystems: widersprüchliche Szenarien bei der sozialen Absicherung]
Montevideo: CINTERFOR, 2004 – 299 S.
(Herramientas para la transformación; 24)
ISBN 92-9088-167-4

In dieser Publikation wird eine erste Sammlung von Werken vorgestellt, die Ergebnis eines Untersuchungsprojekts sind, das unter dem Namen „Der Aufbau von Berufsprofilen im Sozialgarantie-Programm“ drei Jahre lang durchgeführt und weiterentwickelt worden ist. Gegenstand des Projekts waren die Auswirkungen des Wandels im Bildungssektor auf die Prozesse der beruflichen Bildung.

FR De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie: dossier / Jean-Claude Forquin et al.

[Vom lebenslangen Lernen zur lebenslangen Ausbildung]
In: Savoirs - Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes Nr. 6 (Januar 2005) – S. 11-77
Paris: L'Harmattan, 2005
ISBN 2-7475-7752-X

Thema dieser Ausgabe ist das Konzept des lebenslangen Lernens und wie sich dieses Konzept zunächst international und später in Frankreich durchgesetzt und den Begriff der Erwachsenenbildung erweitert hat. Das lebenslange Lernen hat sich mit dem Gesetz von 1971, aber auch aus sozioökonomischen Zwängen, wieder auf seine praktische und berufliche Funktion konzentriert. Wie erklärt sich aber die Verschiebung vom lebenslangen Lernen zur lebenslangen Ausbildung? Wie lassen sich bildungsbedingte Ungleichheiten abbauen, wenn sich die Erwachsenenbildung auf eine Sicherung der beruflichen Karriere zu konzentrieren scheint? Dieses Dossier umfasst hierzu folgende Beiträge: *Das Konzept des lebenslangen Lernens und seine internationale Ausprägung seit den 60er Jahren* von Jean-Claude Forquin; *Das lebenslange Lernen auf der Suche nach Anerkennung* von Paul Santelmann; *Lebenslanges Lernen oder universelles Lernen* von Hubert Bouchet; *Der oder die Gründe des Scheiterns* von Marc Dennery; *Eine optische Täuschung verzerrt nach wie vor den Begriff*

des Lernens von Pierre Dominicé; *Runter von der Autobahn und zurück auf die verschlungenen Wege* von Paul Santelmann.

FR **L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir / Philippe Carré**

[Lernen: auf dem Weg zu einer neuen Beziehung zum Wissen]
Paris: Dunod, 2005 – 224 S.
(Psycho Sup)
ISBN 2-10-048905-4

In heutigem Sprachgebrauch scheint der Begriff „apprenance“ den Begriff „apprentissage“ (beide Lernen) zu verdrängen. Gemeint ist hiermit das Lernen als dynamischer Prozess, in Verbindung mit all seinen Bestandteilen. Dieses Werk bietet eine umfassende Aufstellung der Informationen zu diesem „vereinheitlichenden“ Konzept: Warum, wie und wo lernen?

FR **Lorsque le processus d'insertion professionnelle paraît grippé / Virginie Mora**

[Wenn der Prozess der beruflichen Eingliederung verschnupft zu sein scheint]
In: Bref CEREQ Nr. 206 (März 2004) – S. 1-4
Marseille: CEREQ, 2004
ISSN 0758-1858

Obgleich die Arbeitslosigkeit der unter 25-Jährigen ein endemisches Problem ist, machen wir uns nicht immer ein klares Bild von diesen Jugendlichen, die nach dem Verlassen der Schule an den Rand des Arbeitsmarkts gedrängt werden. Tatsache ist, dass mittlerweile genauso viele von ihnen die Hochschulreife besitzen wie keinen Schulabschluss. Ihr ausgesprochen schwieriger Einstieg ins Erwerbsleben ist gekennzeichnet durch mehrjährige Phasen praktisch ohne jegliche Berufserfahrung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass damit alle Chancen auf eine spätere Eingliederung hinfällig werden.

<http://www.cereq.fr/pdf/b206.pdf>

LT **Bildung in Litauen**

Svietimo ir mokslo ministerija [Ministerium für Bildung und Wissenschaft]
Vilnius: Svetimo aprupinimo centras, 2004 – 24 S.
ISBN 9986-03-559-7

In dieser Publikation vorgestellt werden das Bildungssystem in Litauen, die wichtigsten gesetzlichen Regelungen, die Verwaltungsstrukturen,

das Finanzierungssystem, Programme zur Modernisierung der Bildung sowie die aktuelle Lage in Litauen bezüglich des bis 2010 angestrebten Aufbaus eines „europäischen“ Bildungssystems. In der Publikation enthalten sind darüber hinaus auch wesentliche Fakten über Litauen sowie die wichtigsten statistischen Bildungsindikatoren.

http://www.smm.lt/en/docs/Education_LT2004.pdf

**NL How much does education matter and why?
The effects of education on socio-economic outcomes /
Rolf van der Velden, Maarten Wolbers**

[Wie wichtig ist Bildung und warum? Auswirkungen von Bildung auf sozioökonomische Fragen]

Maastricht: ROA, 2004 – 30 S.

ISBN 90-5321-390-2

Dieser Artikel untersucht den Gesamteinfluss (gemessen und nicht gemessen) der Bildung auf verschiedene sozioökonomische Fragen. Die Analyse zeigt, dass die üblichen Regressionsmodelle in der Regel die Auswirkungen der Bildung unterschätzen. Diese gliedern sich in drei Variationsquellen: Studiengang, Schule und Zusammensetzung der Schüler. Die Schulen scheinen keinen sehr großen Einfluss zu haben. Ein beträchtlicher Teil der Auswirkungen der Bildung ist auf die Unterschiede in der Auswahl der Schüler für Studiengänge zurückzuführen. Es gibt allerdings einen deutlichen Unterschied zwischen sozialem und wirtschaftlichem Erfolg. Es zeigt sich, dass neben dem Bildungsstand Selektivität und Inhalte der Studiengänge Auswirkungen auf arbeitsmarktrelevante Fragen haben.

<http://edata.ub.unimaas.nl/www-edocs/loader/file.asp?id=896>

**NL Presidency conclusions on the quality of mobility:
presidency conclusions on citizenship education as part
of the Lisbon agenda**

[Schlussfolgerungen der Ratspräsidentschaft zur Qualität der Mobilität: Schlussfolgerungen der Ratspräsidentschaft zur politischen Bildung als Teil der Lissabon-Agenda]

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft – OCW

Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2004 – 5 S.

Schlussfolgerungen der EU-Ratssitzung vom 12. und 13. Juli 2004 unter niederländischer Präsidentschaft über Mobilität und europäische Identität in der europäischen Bildung.

http://eu2004.minocw.nl/docs/nl/presidency_conclusions_rotterdam.pdf

NL Werkprogramma Onderwijsraad 2005

[Arbeitsprogramm des Bildungsrates 2005]

Den Haag: Onderwijsraad, 2004 – 27 S.

ISBN 90-77293-26-4

Der Jahresbericht beschreibt die Aktivitäten des Bildungsrates im Jahr 2004. Der Rat erarbeitet jedes Jahr Empfehlungen für sein eigenes Programm. Diese Publikation enthält eine Evaluation der Amtszeit 2001-2004 und klassifiziert die Empfehlungen des Rates von 2004 nach vier Themen: (1) Markt, Staat und Gesellschaft, (2) Wissensgesellschaft, (3) Schul- und Lehrerentwicklung und (4) spezielle Gruppen.

http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website_werkprogramma_2005.pdf

AT Gewinnbringende Lehrlingsausbildung / Florian Kräftner

In: Arbeit & Wirtschaft Nr. 1 (2005) – S. 34-35

Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2005

Zu Beginn des Artikels stellt der Autor das Buch „Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe“ vor, aus dem hervorgeht, dass sich die Lehrlingsausbildung für fast zwei Drittel aller Betriebe in der Schweiz – trotz der hohen hiermit verbundenen Kosten – bereits während der Ausbildung auszahlt. In der Folge befasst sich der Autor mit der Frage, ob sich diese Ergebnisse auch auf Österreich übertragen lassen.

SK Education in the Slovak Republic: a brief overview

[Bildung in der Slowakischen Republik: Kurzüberblick]

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky [Ministerium für Bildung der Slowakischen Republik] - MS SR [MoE SR]

Bratislava: MS SR, [2005] – 26 S.

Diese Broschüre bietet einen kurzen Überblick über das Bildungssystem in der Slowakei vor dem Hintergrund der unlängst durchgeführten Reformen, von denen die Grundschule, die Sekundarstufe und die Hochschulen betroffen sind. Ausgangspunkt der Reform der so genannten Regionalschulen (in der Regel bis zur Sekundarstufe) waren a) eine Umstrukturierung ihrer Verwaltung, bei der die Zuständigkeiten zwischen dem Staat und den lokalen Behörden aufgeteilt wurden sowie b) parallel hierzu eine Reform des Finanzierungssystems für die Regionalschulen. Bezüglich des Hochschulsektors wurde 2002 ein neues Gesetz verabschiedet, wodurch die Institutionen der höheren Bildung von staatlich finanzierten in öffentlich-rechtliche, gemeinnützige Organisationen umgewandelt wurden. Der nächste Schritt in der Neugestaltung des Bildungssystems umfasst die Reform

der Bildungsinhalte an den Regionalschulen sowie die Verbesserung der sozialen Sicherung für Schüler bzw. Studenten und die Einführung von Studiengebühren an den Hochschulen. Die Broschüre gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil wird die Organisation und Struktur des slowakischen Bildungssystems vorgestellt. Der zweite Teil befasst sich mit der Umstrukturierung der Verwaltung im Bildungssektor, wie in der aktuellen Gesetzgebung vorgesehen. Der dritte Teil ist den jüngsten Änderungen in der Finanzierung der Bildung gewidmet.

FI **The Implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland: outcomes of a pilot evaluation in 2002-2003 in Finland /**

Mari Rökköläinen and Kathryn Ecclestone

[Konsequenzen aus der Anwendung von Kompetenztests als Grundlage für ein nationales Evaluierungssystem in Finnland: Ergebnisse eines Pilotversuchs 2002-2003 in Finnland].

Helsinki: Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen, 2005 – 87 S.

(Evaluation ; 1/2005)

ISBN 952-13-2366-3

Im Rahmen der beruflichen Erstausbildung soll in Zukunft auch ein Kompetenztest absolviert werden, bei dem die Auszubildenden den Nachweis erbringen müssen, dass sie die vorgegebenen Ausbildungsziele erreicht haben. Parallel hierzu werden ein nationales System zur Beurteilung der Lernerfolge sowie eine Reihe praktischer Verfahren zur Beurteilung der Schüler entwickelt, die von den Ausbildungsanbietern angewendet werden sollen. Mit dem hier vorgestellten Pilotversuch wurde ein Modell getestet, bei dem (a) die nationale Evaluation der Lernergebnisse mit einer Beurteilung der Schüler anhand von Kompetenztests verknüpft wurde und (b) die Evaluierungsdaten direkt aus den von den Institutionen organisierten Kompetenztests gewonnen wurden. Der vorliegende Bericht fasst die zugrunde liegende Entwicklungsarbeit, die Evaluierungskonzepte, die Herausforderungen aus dem Pilotversuch sowie das Gesamtergebnis zusammen. Auf der Grundlage des Pilotversuchs soll das Modell für die Beurteilung von Lernergebnissen weiterentwickelt sowie ein Plan zur Gewinnung der nationalen Evaluierungsdaten aus den Kompetenztestergebnissen ausgearbeitet werden. Dieser Bericht wendet sich an finnische Akteure der Bildung und an alle, die sich für die Berufsbildung und Evaluierung in Finnland interessieren.

UK Key skills and the role of the tutor

[Schlüsselkompetenzen und die Rolle des Betreuers]

Learning and Skills Development Agency - LSDA

London: LSDA, 2004 – 37 S.

(Good Practice Guide)

Diese Publikation bietet Beratungs- und Orientierungshilfen zur Frage, wie Schlüsselkompetenzen durch Betreuungssysteme in der Schule unterstützt und verstärkt werden können. Den Schwerpunkt bildet die Rolle eines persönlichen Betreuers für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen sowie die Frage, wie ein effektives Betreuungsprogramm zum Management der Schlüsselkompetenzen beitragen kann.

UK The returns to apprenticeship training / Steven McIntosh

[Die Erträge der Lehrlingsausbildung]

London School of Economics and Political Science – LSE

Centre for Economic Performance – CEP

London: LSE, 2004 – 30 S.

(CEP Discussion Paper; 622)

ISBN 0-7530-1724-5

Dieses Papier greift auf die jüngsten statistischen Daten des „UK Labour Force Survey“ (Arbeitskräfteerhebung) zurück, um den Anstieg der Löhne und Gehälter zu schätzen, die der Abschluss einer Lehre mit sich bringt. Die Ergebnisse weisen einen Anstieg um ca. 5 bis 7 % bei Männern, aber keinen Anstieg bei Frauen aus. Es folgen weitere Auswertungen nach Altersgruppe, nach erworbener Qualifikation, nach bereits vorher vorhandener Qualifikation und nach Industriezweig. Eine wesentliche Erkenntnis aus diesen Zusatzauswertungen ist die hohe Bedeutung des Erwerbs von Qualifikationen im Rahmen einer Lehre der Stufe 3 oder höher.

<http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0622.pdf>

Zuletzt erschienene deutsche Ausgaben

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. Caniels)
- 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 und 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 und Jaap Roeleveld)

Analyse der Berufsbildungspolitik

- Validierung von Erfahrungen – Umwandlungen und Implikationen (Emmanuel Tribby)

Forschungsbeitrag

- Berufsbildungswege und Erwartungen der Familien in Frankreich, eine Annäherung auf der Grundlage von Paneldaten (Saïd Hanchane und Éric Verdier)

ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

Cedefop

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
A PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki, Griechenland
T (30) 2310 49 00 79
F (30) 2310 49 00 43
K Herr Marc Willem, Leiter des Bereichs D–Information, Kommunikation und Verbreitung
E mwi@cedefop.eu.int
W www.cedefop.eu.int
www.trainingvillage.gr

OEIFB

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
A Biberstraße 5/6 A-1010 Wien, Österreich
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
K Herr Peter Schlögl
E peter.schloegl@oiefb.at
W http://www.ibw.at

LE FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
A Boulevard Tirou 104 B-6000 Charleroi, Belgium
T (32-71) 20 61 56
F (32-71) 20 61 98
K Frau Sigrid Dieu
E sigrid.dieu@forem.be
W www.leforem.be

Human Resource Development Authority of Cyprus

A 2 Anavissou Str., Strovolos P.O. Box 25431 CY-1392 Nicosia Cyprus
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
K Herr Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W www.hrdauth.org.cy

NVF

Národní vzdělávací fond
Opelalova 25
A CZ-11000 Prag 1, Tschechische Republik
T (420-2) 24 50 05 40
F (420-2) 24 50 05 02
K Frau Vera Czesana
E czesana@nvf.cz
W www.nvf.cz

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
A Fiolstræde 44 DK-1171 Kopenhagen K, Dänemark
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
K Herr Sven-Erik Povelsen
E sep@CiriMail.dk
W www.ciriusonline.dk

INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus
A Liivalaia 2 EE-10118 Tallinn, Estonia
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
K Frau Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W www.innove.ee

OPH

Opetushallitus
A Hakaniemenkatu 2 P.O. Box 380 FI-00531 Helsinki Finland
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
K Herr Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W www.oph.fi

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
A 4, av. du Stade de France, FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, Frankreich
T (33-1) 55 93 91 91
F (33-1) 55 93 17 28
K Frau Henriette Perker
E h.perker@centre-inffo.fr
W www.centre-inffo.fr

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
A Robert-Schumann-Platz 3 D-53142 Bonn, Deutschland
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
K Frau Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W www.bibb.de

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
A Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou GR-14234 Athen, Griechenland
T (30) 210 77 22 08
F (30) 210 2 71 49 44
K Herr Argyros Protopappas
E tm.t-v@oEEK.gr
W www.oEEK.gr

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
A P.f.: 564, Bihari János u.5 HU-1374 Budapest, Ungarn
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
K Herr Tamas Kópeczi-Bocz
E kopeczit@omai.hu
W www.nive.hu

EDUCATE Iceland

A Grensásvegur 16al S-108 Reykjavik, Island
T (354) 511 26 60
F (354) 511 26 61
K Herr Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W www.mennt.is/

FÁS

Training and Employment Authority
A P.O. Box 45627-33 Upper Baggot Street Dublin 4, Irland
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
K Frau Margaret Carey
E margaretm.carey@fas.ie
W www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via Morgagni 33 I-00161 Rom, Italien
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 29 18 71
K Herr Colombo Conti
E c.conti@isfol.it
W www.isfol.it

Academic Information Centre

A Valnu iela 2 LV-1050 Riga, Lettland
T (371-7) 21 23 17
F (371-7) 22 10 06
K Frau Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W www.aic.lv

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Gelezinio Vilko g. 12 LT-2600 Vilnius, Litauen
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
K Frau Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W www.pmmc.lt

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
A 29, rue Aldringen L-2926 Luxembourg Luxembourg
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
K Herr Jos Noesen
E noesen@men.lu
W www.men.lu

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325, Education Division
A Great Siege Road, MT-CMR02 Floriana, Malta
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
K Frau Margaret M. Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W www.education.gov.mt

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
A Pettelaarpark - Postbus 1585 NL-5200 BP 's-Hertogenbosch Niederlande
T (31-73) 680 08 00
F (31-73) 612 34 25
K Frau Martine Maes
E mmaes@cinop.nl
W www.cinop.nl

Assoziierte Organisationen

TI

Teknologisk Institut
A Akersveien 24C
N-0131 Oslo, Norwegen
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 42 62
K Herr Halfdan Farstad
E signe.a.engli@teknologisk.no
W www.teknologisk.no

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
A Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid, Spanien
T (34-91) 585 95 82
F (34-91) 377 58 81
K Frau María Luz de la Cuevas Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W www.inem.es

BKKK

Co-operation Fundul.
A Górnoslaska 4A
PL-00444 Warschau, Polen
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
K Frau Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W www.cofund.org.pl

Skolverket – Statens Skolverk

A Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Schweden
T (46-8) 723 33 79
F (46-8) 24 44 20
K Herr Fritjof Karlsson
E Sten.Pettersson@skolverket.se
W www.skolverket.se

IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)
A Av. Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lissabon, Portugal
T (351-21) 81 07 000
F (351-21) 81 07 190
K Frau Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
W www.inofor.pt

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
A 83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Vereinigtes Königreich
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
K Herr Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W www.qca.org.uk

ŠIOV

State Institute of Vocational Education and Training
A Černyševskeho 27
SK-85101 Bratislava,
Slowakien
T (421-2) 62 41 06 78
F (421-2) 62 41 06 78
K Frau Dagmar Jelinkova
E sno@netax.sk
W www.siov.sk

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
A Ob Železnici 16
SI-1000 Ljubljana, Slowenien
T (386-1) 58 64 216
F (386-1) 54 22 045
K Frau Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W www.cpi.si

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational Training Association
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Brüssel, Belgien
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

DG EAC

European Commission
Directorate-General for Education and Culture
A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgium
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

ILO

International Labour Office
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genf, Schweiz
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training
A Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgium
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training
A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Korea
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

ETF

European Training Foundation
A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italien
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.etf.eu.int

NCVVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australien
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61
B-1000 Brüssel, Belgien
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

OVTA

Overseas Vocational Training Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japan
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

EURYDICE

The Education Information Network in Europe
A Avenue Louise 240
B-1050 Brüssel, Belgium
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Deutschland
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

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: http://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, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet. Die veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des Cedefop widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar kontroverse Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie einen Artikel
einreichen möchten,
so wenden Sie sich
bitte telefonisch
(30) 23 10 49 01 11,
per Fax
(30) 23 10 49 01 77
oder via e-mail
(efg@cedefop.eu.int)
an den Herausgeber
Éric Fries Guggenheim.

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Das Angebot an IKT-Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland: Wie Unternehmen auf Fachkräftemangel reagieren

Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman

Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion

Mike Rigby, Enric Sanchis

ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIKEN

Durch Erfahrung erworbenes berufsbezogenes Wissen und seine formale Anerkennung. Auf dem Weg zur Konvergenz der Sozialpolitiken in Europa

Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía,
Esther Monterrubio Ariznabarreta

Zwei oder drei Berufsbildungsgänge? Bilanz und Beschreibung der aktuellen Situation des Berufsbildungssystems in Spanien

Rafael Merino

Partizipatives Lernen durch Arbeit Lehrlingsausbildung und Teilzeitstudium

Alison Fuller

Die Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung im Maghreb: Instrumente zur Flankierung des Wandels der Arbeitsmärkte und der Berufsbildung?

Bernard Fourcade

THEMATISCHER ÜBERBLICK

Organisationslernen und Organisational Citizenship: Ergebnisse und Perspektiven aus Forschungsvorhaben im Rahmen des Vierten und Fünften Forschungsrahmenprogramms der EU

Massimo Tomassini



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 00 20

E-Mail: info@cedefop.eu.int

Homepage: www.cedefop.eu.int

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr



Amt für Veröffentlichungen

Publications.eu.int

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

Einzelnummer EUR 12

Jahresabonnement EUR 25