

DE

Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa

Zweiter Bericht zur
Berufsbildungsforschung in Europa
Zusammenfassung

Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa

Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Zusammenfassung

Pascaline Descy
Manfred Tessaring

Cedefop Reference series

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union sind verfügbar über Internet, Server Europa (<http://europa.eu.int>).

Bibliographische Daten befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001

ISBN 92-896-0018-7

© Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung), 2001
Nachdruck mit Quellenangabe.

Printed in Italy

Das 1975 gegründete **Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung** (Cedefop) stellt Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystemen sowie zur Politik und Forschung in diesem Bereich bereit.

Europe 123
GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Postanschrift:
PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Pascaline Descy, Manfred Tessaring
Cedefop

Das Manuskript wurde im November 2000 abgeschlossen.

Die Autoren danken allen Wissenschaftlern, die einen Beitrag zu diesem Forschungsbericht geleistet haben (siehe Anhang). Sie sind gleichermaßen all denjenigen zu Dank verpflichtet, die diese Veröffentlichung aktiv unterstützt haben: Johan van Rens, Stavros Stavrou und vielen anderen Kollegen und Kolleginnen des Cedefop, Mitgliedern des Verwaltungsrates des Cedefop sowie Kollegen und Kolleginnen aus der Europäischen Kommission.

Unser besonderer Dank gilt denjenigen, die an der Organisation und Vorbereitung des Berichts beteiligt waren, vor allem:

Béatrice Herpin und Litza Papadimitriou-von Herff für ihre Projektorganisation und Editierarbeit;
Silvia del Planta für ihre Zusammenstellung europäischer Forschungsprojekte;
dem Übersetzungsdienst des Cedefop für die Revision und Übersetzung des Berichts;
dem Publikationsdienst des Cedefop für die Druckvorbereitung.

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor
Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Inhalt

Einleitung	3	5. Entwicklung und Messung des betrieblichen Humanvermögens	27
Teil Eins		6. Untersuchung des Qualifikations- und Ausbildungsbedarfs anhand von Unternehmensbefragungen	28
Berufsbildungssysteme: Steuerung und Koordination mit dem Arbeitsmarkt	4		
1. Regulierung, Koordination, Steuerung und Zusammenarbeit in Bildungs- und Ausbildungssystemen	4		
2. Finanzierung der Berufsbildung	6		
3. Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung	8		
4. Zertifizierungssysteme, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen	9		
5. Berufsbildungsfachleute: veränderte Rollen, Professionalisierung und Steuerung der Systeme	11		
Teil Zwei		Teil Vier	
Lebensbegleitendes Lernen und Kompetenzen: Herausforderungen und Reformen	11	Beschäftigung, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und Qualifikationsungleichgewichte	29
1. Lebensbegleitendes Lernen – von der Entstehung des Konzept zu einem neuen Bildungs-Paradigma	11	1. Beschäftigung in Europa	30
2. Kompetenzen, Lernprozesse und didaktische Innovationen für neue Berufsprofile	14	2. Bildung, Ausbildung und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit	30
3. Individualisierung und Differenzierung beruflicher Bildungsgänge	16	3. Dynamik der Arbeitsmärkte und Kompetenz	31
4. Lernen im Betrieb	17	4. Qualifikationsungleichgewichte am Arbeitsmarkt	32
		5. Zukünftige Qualifikationsanforderungen	36
Teil Drei		Teil Fünf	
Ausbildung und Beschäftigung aus der Unternehmensperspektive	18	Individuelle Performanz, Übergang ins Erwerbsleben und soziale Ausgrenzung	37
1. Qualifikationsanforderungen in einer globalen Wirtschaft	19	1. Ausbildung und individuelle Performanz	37
2. Interne, externe und berufliche Arbeitsmärkte	19	2. Der Übergang vom Bildungssystem in das Erwerbsleben	39
3. Die Rolle der KMU in Ausbildung und Beschäftigung	21	3. Soziale Ausgrenzung und Wiedereingliederung durch Ausbildung	42
4. Unternehmertum und die europäische Beschäftigungsstrategie	24		
		Teil Sechs	
		Berufsbildungsforschung außerhalb der Europäischen Union	45
		1. Berufsbildungsforschung in den mittel- und osteuropäischen Ländern	45
		2. Berufsbildungsforschung in anderen Ländern außerhalb der EU	48
		Anhang	
		Beiträge zum Hintergrundbericht des 2. Forschungsberichts	51

Abkürzungen				Häufig verwendete Abkürzungen	
Länder		HU	Ungarn	EU	Europäische Union
A	Österreich	I	Italien	IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
AU	Australien	IRL	Irland	ISCED	International standard classification of education (Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen)
B	Belgien	JP	Japan	KMU	kleine und mittlere Unternehmen
BG	Bulgarien	L	Luxemburg	MOEL	Mittel- und osteuropäische Länder
CH	Schweiz	LV	Lettland	TSER	Targeted socio-economic research (Programm für gesellschaftliche Schwerpunktforschung [Programm der Europäischen Kommission])
CA	Kanada	LT	Litauen		
CZ	Tschechische Republik	N	Norwegen		
D	Deutschland	NL	Niederlande		
DK	Dänemark	NZ	Neuseeland		
E	Spanien	P	Portugal		
EE	Estland	PL	Polen		
EL	Griechenland	RO	Rumänien		
EU	Europäische Union	S	Schweden		
F	Frankreich	SK	Slowakien		
FIN	Finnland	SL	Slowenien		
GB	Großbritannien	UK	Vereinigtes Königreich		
		US	Vereinigte Staaten von Amerika		

Die Berichte des Cedefop zur Berufsbildungsforschung in Europa

Erster Forschungsbericht

Cedefop, 1998. *Vocational education and training – the European research field. Background report 1998*. Tessaring, M., Hrsg. Cedefop Referenzdokument; 2 Bände. Luxemburg: EUR-OP. 352 S. (Band I), 321 S. (Band II) – nur in englischer Sprache
ISBN 92-828-3612-6 (Band I + Band II)
Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): EUR 19 (für Band I + Band II)

Tessaring, M., 1999. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998*. Cedefop Referenzdokument. Luxemburg: EUR-OP. 336 S. (auch erhältlich in englischer, französischer und spanischer Sprache)
ISBN 92-828-6149-X
Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): EUR 19

Zweiter Forschungsbericht

Descy, P., Tessaring, M., Hrsg., 2001. *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Cedefop Reference series; 3 Bände. Luxemburg: EUR-OP. 430 S. (Band 1), 610 S. (Band 2), 460 S. (Band 3) – nur in englischer Sprache.
ISBN 92-896-0034-9 (Bände 1, 2 und 3)
Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): EUR 21 (für alle drei Bände)

Descy, P., Tessaring, M., 2001. *Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht*. Cedefop Reference series. Luxemburg: EUR-OP. ca. 500 S. (auch erhältlich in englischer, französischer und spanischer Sprache).
ISBN 92-896-0028-4 (DE)
Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): EUR 19

Descy, P., Tessaring, M., 2001. *Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Zusammenfassung*. Cedefop Reference series. Luxemburg: EUR-OP. 51 S. (in 11 EU-Sprachen); kostenlos
ISBN 92-896-0018-7 (DE)

Preis für den Hintergrundbericht (3 Bände) und den Synthesebericht in Luxemburg (ohne MwSt.): EUR 29.50

Die Forschungsberichte können nur über die nationalen EU-Verkaufsstellen bezogen werden (siehe vorletzte Umschlagseite).

Teile des Forschungsberichts sowie diese Zusammenfassung sind auch über das Elektronische Berufsbildungsdorf des Cedefop zugänglich (www.trainingvillage.gr).

Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa.

Zusammenfassung

Diese Veröffentlichung fasst die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen des zweiten Berichts zur Berufsbildungsforschung in Europa „Kompetent für die Zukunft: Ausbildung und Lernen in Europa“, der die vom Cedefop 1998 begonnene Berichtsreihe fortsetzt, zusammen. Ziel der Berichte ist es, einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa und die wichtigsten theoretischen und konzeptionellen Ansätze und empirischen Befunde zu geben sowie die Implikationen für Politik, Forschung und Praxis aufzuzeigen.

Die vorliegende Zusammenfassung enthält einen Überblick über die wichtigsten im zweiten Forschungsbericht vorgestellten Themen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Leser/innen, die sich einen tieferen Einblick in bestimmte Themen verschaffen wollen, werden auf den Synthesebericht und/oder den Hintergrundbericht verwiesen.

Einleitung

Definition und Rolle von Berufsbildung

In weiter Definition bezeichnet Berufsbildung alle mehr oder weniger organisierten oder strukturierten Aktivitäten, die darauf zielen, dem Einzelnen Kenntnisse, Qualifikationen und Kompetenzen zu vermitteln, die für die Ausübung einer oder einer Reihe beruflicher Tätigkeiten notwendig und hinreichend sind – unabhängig davon, ob sie zu einem anerkannten Befähigungsnachweis führen. Teilnehmer der Erstausbildung oder Weiterbildung bereiten sich also auf eine Erwerbstätigkeit vor bzw. passen ihre Qualifikationen veränderten Anforderungen an.

Berufsbildung ist unabhängig vom Lernort, vom Alter oder anderen Merkmalen der Teilnehmer und vom bisherigen Qualifikationsniveau. Die Inhalte der beruflichen Bildung können arbeitsplatzspezifisch sein, sich auf ein breites Spektrum von Tätigkeiten oder Berufen richten oder beides gleichermaßen beinhalten; sie können auch allgemeinbildende Komponenten umfassen. Und schließlich werden Berufsbildung und berufliche Weiterbildung in den einzelnen Ländern unterschiedlich definiert.

Aufgaben und Ziele der Berufsbildungsforschung

Bildungs- und Ausbildungspolitik müssen – wie auch die Politik auf anderen Gebieten – das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen Bildung, Ausbildung und sozioökonomischem Umfeld berücksichtigen. Aufgabe der Forschung ist es, diese Beziehungen zu identifizieren, zu analysieren und zu erklären, um zu einem besseren Ver-

ständnis von Ursachen und Wirkungen beizutragen und die Mittel und Strategien zu benennen, mit denen ein Problem am wirksamsten und angemessensten gelöst werden kann.

Insbesondere ist es Ziel der Berufsbildungsforschung,

- (a) die Systeme, Bedingungen und den Rahmen für die mit dem Erwerb und der Aktualisierung beruflicher Qualifikationen verbundenen Prozesse zu beschreiben und zu erklären;
- (b) Informationen über die Wechselwirkungen zwischen beruflicher Bildung und anderen Bereichen sozialen Handelns zu vermitteln. Diese Wechselwirkungen betreffen z.B. den gesetzlichen und institutionellen Rahmen, Zusammenhänge mit sozialen, wirtschaftlichen, technologischen und demographischen Veränderungen sowie die Verhaltensweisen der verschiedenen Akteure in diesem Bereich;
- (c) ihre Relevanz für die Suche nach Optionen und die Entscheidungsfindung der zahlreichen Akteure herauszustellen.

Berichte zur Berufsbildungsforschung in Europa

Die regelmäßig vom Cedefop veröffentlichten Berichte zur Berufsbildungsforschung in Europa sollen die Transparenz über Berufsbildungsforschung in Europa erhöhen, indem sie die Erkenntnisse unterschiedlicher Forschungsdisziplinen zusammenfassen und bündeln und zugleich herausarbeiten, wie andere Bereiche sozialen Handelns in ihrem Verhältnis zur beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zu positionieren sind. Insbesondere aber verdeutlichen die Berichte die Implikationen der Forschungsergebnisse für die

verschiedenen Akteure – Politiker, Institutionen, Sozialpartner, Unternehmen, Einzelpersonen – und weisen auf Aspekte hin, die von der Forschung bislang nicht hinreichend abgedeckt wurden und künftig intensiver untersucht werden sollten.

Der zweite Forschungsbericht baut auf der 1998/99 veröffentlichten ersten Ausgabe auf.¹ Einige Themen wurden weiter entwickelt, andere unter Berücksichtigung neuer Forschungsergebnisse aktualisiert. Darüber hinaus wurde eine Reihe zusätzlicher Themen behandelt, die gegenwärtig zur Diskussion stehen.

Der zweite Forschungsbericht besteht aus drei Veröffentlichungen:

- (a) der hier vorliegenden *Zusammenfassung*, die einen Überblick über die wichtigsten, im zweiten Forschungsbericht vorgestellten Themen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen vermittelt;
- (b) einem *Synthesebericht*, der einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa, über die wichtigsten theoretischen und konzeptionellen Ansätze, empirischen Befunde und Implikationen für Entscheidungsträger und Forscher gibt;
- (c) einem *Hintergrundbericht* (der drei Bände umfasst und Grundlage des Synthesebericht ist) mit Beiträgen namhafter Forscher aus Europa zu unterschiedlichen Themen.

Eine Übersicht über die Beiträge zum Hintergrundbericht findet sich im Anhang. Andere bibliographische Verweise wurden in die vorliegende Zusammenfassung nicht aufgenommen; ein ausführliches Literaturverzeichnis ist im Synthesebericht enthalten.

¹ Bibliographische Hinweise zu den Forschungsberichten des Cedefop finden sich auf Seite 2.

Teil Eins **Berufsbildungssysteme:** **Steuerung und Koordination** **mit dem Arbeitsmarkt**

Der erste Teil des Berichts befasst sich mit der Koordination, Finanzierung und Steuerung von Berufsbildungssystemen. Nach einer Übersicht über die Koordinationsprinzipien und die beteiligten Akteure werden verschiedene Modelle der Berufsbildungsfinanzierung beschrieben. Dabei werden drei Hauptformen unterschieden: Finanzierung der Erstausbildung, der Weiterbildung und von Ausbildungsmaßnahmen für Arbeitslose. Weiterhin werden in diesem Teil Reformen zur Verbesserung der Attraktivität beruflicher Bildung, neue Ansätze der Zertifizierung von Kompetenzen sowie die Veränderung der Profile von Berufsbildungsfachleuten untersucht.

1. Regulierung, Koordination, Steuerung und Zusammenarbeit in Bildungs- und Ausbildungssystemen

Die Steuerung von Bildungs- und Ausbildungssystemen soll ihre Responsivität und Anpassung an den Bedarf des Einzelnen, des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft insgesamt gewährleisten. Die zentrale Funktion der Koordination ist, eine Balance zwischen teilweise gegenläufigen Interessen verschiedener Akteure (Staat, Beschäftigter, Individuen) zu sichern.

In jedem Land bestehen zwischen der Berufsbildung auf der einen und Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem auf der anderen Seite komplexe Beziehungen. Die Koordination wird zudem wegen der fragmentierten Struktur und den vielfältigen Fachrichtungen/Ausbildungsberufen des Berufsbildungssystems erschwert.

Planung durch den Staat und Nachfragesteuerung über den Markt sind die beiden Extremformen der Koordination von Berufsbildungssystemen. Diese Steuerungsformen sind in allen Ländern in unterschiedlicher Ausprägung zu finden. In der Praxis werden beide Steuerungsformen kombiniert; erprobt werden aber auch alternative Methoden der Koordination wie die korporatistische Steuerung oder der Einsatz von Netzwerken.

- Bei der *planungsorientierten Steuerung durch den Staat* ist die Abstimmung des Angebots mit

dem Bedarf (des Einzelnen und des Arbeitsmarktes) sowie die Organisation der Ausbildung Aufgabe öffentlicher Instanzen. Eine zentrale staatliche Steuerung und Planung setzt in der Regel beim Bildungsangebot an. Berufsbildungssysteme können indessen durch den Staat allein nicht gesteuert werden, weil sich die Bedarfsentwicklung nur bis zu einem gewissen Grad vorausschätzen lässt.

- Voraussetzung für eine marktorientierte Steuerung entsprechend dem Bedarf des Beschäftigungssystems ist die Berücksichtigung folgender Grundsätze: Dezentralisierung, Deregulierung und die Delegation von Entscheidungsbefugnissen. Steuerung durch den Markt beruht auf Rückkoppelungsprozessen (feedbacks) mit den Nutzern der Berufsbildung: Bildung und Arbeitsmarkt stehen in wechselseitigem Zusammenhang.
- Die Markt-Staat-Dichotomie war über eine lange Zeit hinweg (und ist häufig auch heute noch) Dreh- und Angelpunkt der Debatte über die Koordinationsformen von Berufsbildungssystemen. Jedes Koordinationsmodell weist seine eigenen Schwächen auf. Aus diesem Grund streben alle Beteiligten eine Kompromisslösung an, die übermäßige Bürokratie vermeidet und es erlaubt, sowohl den wirtschaftlichen Bedarf zu berücksichtigen als auch alternative Konzepte wie eine korporatistische Steuerung oder Netzwerke – in denen verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Interessen kooperieren – einzusetzen, um die Flexibilität und Responsivität des Berufsbildungssystems zu verbessern.

Berufsverbände und -organisationen sowie die Sozialpartner haben eine Koordinationsfunktion, indem sie Akteure mit prinzipiell ähnlichen Interessen einbinden. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Lehrer- bzw. Elternverbände fungieren als Bindeglied zwischen Meso- und Makroebene, zwischen Ausbildungsangebot und -nachfrage im Berufsbildungssystem sowie zwischen Angebot und Nachfrage nach Qualifikationen oder Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt (Abbildung 1).

Netzwerke halten direkte, jedoch informelle Verbindungen zwischen den verschiedenen Akteuren aufrecht. Die Funktionsfähigkeit eines Netzwerks beruht vor allem auf dem Vertrauen zwischen seinen Mitgliedern und weniger auf finanziellen Interessen oder formaler Autorität.

Die Steuerung der Systeme erfolgt anhand einer Strategie, die den politischen Zielsetzungen entspricht: Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen (Dezentralisierung, Einbeziehung der Sozialpartner usw.); Umbau der Bildungs- und Ausbildungsstrukturen und Neubestimmung der Ausbildungsziele; Neuorientierung der Lehr- und Lernprozesse.

Der Entscheidung für ein bestimmtes System der Steuerung sollte eine Analyse der Mängel und Engpässe vorausgehen, um anschließend angemessene Lösungen entwickeln zu können.

Abbildung 1: Akteure und ihre Koordinationsaufgaben (schematische Darstellung)

	Berufsbildungssystem		Arbeitsmarkt	
	Bildungs-/Ausbildungsnachfrage	Bildungs-/Ausbildungsangebot	Kompetenzangebot	Nachfrage nach Qualifikationen und Kompetenzen
	Gesetzgebung, politische Parteien			
	Akteure im Bildungs-/Ausbildungssystem		Akteure am Arbeitsmarkt	
Makroebene (national, regional und lokal)	Schüler-/Studenten-, Elternorganisationen	Verwaltung, Lehrer-/Ausbilderverbände	Arbeitnehmerorganisationen	Arbeitgeberverbände
Mesoebene (Organisationen)	Schüler-/Studenten-, Elternvertreter	Bildungs-/Berufsbildungseinrichtungen	Arbeitnehmersvertreter	Unternehmen
Mikroebene (Individuen)	Private Haushalte	Lehrer, Ausbilder usw.	einzelne Beschäftigte	einzelne Arbeitgeber

Quelle: Lassnigg, 2001. Steering, networking and profiles of professionals in vocational education and training. In: Descy P. und Tessaring M., Hrsg. *Training in Europe*, Band 1.

2. Finanzierung der Berufsbildung²

Die Finanzierung der *beruflichen Erstausbildung* obliegt in erster Linie dem Staat (und/oder den Regionalbehörden). Eine Ausnahme bildet die Lehrlingsausbildung, die zu einem erheblichen Teil von den Unternehmen finanziert wird. Der Mittelaufwand für die berufliche Erstausbildung nimmt – betrachtet man den Realwert – in zahlreichen Ländern weiter zu, auch wenn sich Beispiele für eine Senkung der Kosten pro Einheit finden lassen.

Trotz einiger Innovationen dominiert in der beruflichen Erstausbildung nach wie vor die an der Ausbildungsnachfrage (input) orientierte Finanzierung.³ Offensichtlich jedoch werden derzeit mit Blick auf eine Senkung der Kosten differenziertere Kriterien angelegt und komplexere Formen der Mittelallokation eingesetzt.

Von der Input-orientierten Finanzierung – die klassische und am weitesten verbreitete Finanzierungsform – abgesehen, stellen alle Finanzie-

rungsmodelle (ergebnis-/outputorientierte Finanzierung, Bildungsgutscheine usw.) den mehr oder weniger erfolgreichen Versuch dar, die angebotenen Leistungen zu beeinflussen und ein Optimum an Effizienz, Effektivität, Qualität und Gerechtigkeit zu erreichen. Diese Ziele werden künftig an Bedeutung gewinnen: Trotz Stabilisierung der Kosten werden die Mittel für berufliche Erstausbildung wegen steigender öffentlicher Ausgaben in anderen Bereichen immer knapper werden.

Mit der Einführung einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens gewinnt die *berufliche Weiterbildung* an Bedeutung. In den meisten Ländern sind die Weiterbildungsbudgets angestiegen (Tabelle 1).

Die direkten Kosten der beruflichen Weiterbildung werden hauptsächlich von den Unternehmen getragen. Dennoch besteht seitens der öffentlichen Hand Interesse an einer weiteren Aufstockung der privaten Ausbildungsinvestitionen (durch die Unternehmen und den Einzelnen).

Welcher Finanzierungsmechanismus im Weiterbildungsbereich zum Einsatz kommt, hängt davon ab, welches Modell der Steuerung Priorität hat: Regelung durch den Staat, durch Verträge zwischen den Sozialpartnern oder Steuerung durch den Markt. Diese drei Modelle bilden ein Kontinuum: In jedem untersuchten Land lassen sich alle drei Formen der Steuerung in unterschiedlichen Konstellationen beobachten; das eine oder andere dieser Modelle dominiert jedoch und beeinflusst die Mittelverteilung.

² Die in diesem Kapitel präsentierten Schlussfolgerungen beruhen auf einer Analyse der Finanzierungssysteme der Berufsbildung in Österreich, Dänemark, Frankreich, Finnland, den Niederlanden, Schweden, im Vereinigten Königreich sowie in Spanien und Deutschland (Projekt des Cedefop).

³ Bereitstellung einer Pauschalsumme anhand von Formeln, die von Land zu Land variieren und unterschiedliche Variablen berücksichtigen: Ausbildungseintritte und -teilnehmer, Dauer bzw. Art des Ausbildungsprogramms.

Tabelle 1: Entwicklung des Finanzierungsvolumens in der beruflichen Weiterbildung				
Land	Zeitraum (erstes Jahr=100)	Finanzierungsvolumen nach Trägern (1996-97)		
		öffentliche Ausgaben	Ausgaben der Unternehmen	Ausgaben des Einzelnen bzw. der privaten Haushalte
Österreich	1986-1997	188	-	-
Dänemark	1985-1996	263	162	-
England	1986/7-1996/7	261	-	-
Frankreich	1987-1996	174	187	206
Finnland (a)	1986-1996	-	143	700
Spanien (b)	1995-1996	-	142	-
Niederlande	1986-1996	-	161	110

(a) Anders als die übrigen Länder hat Finnland alle vor 1996 getätigten Ausgaben auf das Niveau 1996 bezogen.

(b) Die Finanzierungsbeträge wurden aufgrund der bei Arbeitgebern und Beschäftigten erhobenen Ausbildungssteuer bestimmt; ohne von der EU bereitgestellte Mittel.

Quelle: Elson-Rogers S. und Westphalen S.-Ä., 2000. *Financing training in the European Union*. Working paper. Cedefop. Thessaloniki.

Es sollten Mechanismen geschaffen werden, die eine gerechte Verteilung der Weiterbildungsmöglichkeiten und -ressourcen zwischen den Unternehmen – insbesondere KMU –, Sektoren und Teilnehmern sichern und zugleich gewährleisten, dass sich die Ausbildungsfinanzierung auch an den Ergebnissen orientiert. Zudem sollte der Wettbewerb zwischen den Weiterbildungsanbietern intensiviert werden.

Parallel zur gestiegenen Arbeitslosigkeit wurden mehr Mittel für die *Qualifizierung von Arbeitslosen* bereitgestellt. Außer im Vereinigten Königreich werden diese Mittel in allen Ländern aber auch bei Stagnation oder Rückgang der Arbeitslosigkeit weiter aufgestockt. Diese Qualifizierungsform wird überwiegend vom Staat finanziert.

Um die Effizienz der Ausbildung für Arbeitslose zu erhöhen, wurden verschiedene Reformen durchgeführt, die sich im Wesentlichen unter drei Kategorien subsumieren lassen: Übertragung von Zuständigkeiten an regionale Einrichtungen und an die Arbeitsämter; umfassendere Intervention des Zentralstaates im Rahmen einer verstärkten Zusammenarbeit mit regionalen und lokalen Stellen; Tendenz zur Privatisierung der Ausbildungsangebote.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Staat, um die Kosten der beruflichen Bildung zu begrenzen, in allen Ländern versucht, die Effizienz der Berufsbildung durch verschiedene Maßnahmen zu steigern: durch eine Dezentralisierung von Steuerung und Finanzierung und durch neue Mechanismen der Mittelallokation, die sich auf eine präzisere Ermittlung sowohl der Ausbildungsnachfrage (Input) als auch der Ergebnisse (Output) stützen. In manchen Fällen erhöhen diese Maßnahmen die Autonomie der Ausbildungseinrichtungen und sorgen für intensiveren Wettbewerb zwischen den Anbietern.

Einige der Innovationen im Bereich der Finanzierung betreffen die Verteilung von Ressourcen, so z.B. über eine ergebnisorientierte Finanzierung oder über Bildungsgutscheine.

Als *ergebnisorientierte Finanzierung* (output-related funding) bezeichnet man eine innovative Finanzierungsform, bei der die Gesamtheit bzw. ein Teil der den Ausbildungseinrichtungen bereitgestellten Mittel in Abhängigkeit davon vergeben wird, ob bestimmte Leistungskriterien erfüllt werden. Die Finanzierung wird damit nicht ausschließlich an der Nachfrage bzw. der Ausbildung selbst (Ausbildungseintritte/-teilnehmer, Dauer bzw. Art des Ausbildungsprogramms) ausgerichtet.

Eine ergebnisorientierte Finanzierung kann die Effizienz der Ausbildungsanbieter erhöhen: Sie

veranlasst diese, ihre Ausbildungspolitik und ihr Ausbildungsangebot zu verbessern und für eine optimale Verwendung ihrer Einkünfte zu sorgen. Politische Entscheidungsträger können diese Finanzierungsform auch als Steuerungsinstrument zur Verwirklichung bestimmter grundlegender Ziele einsetzen.

Trotz ihrer potenziellen Vorteile hinsichtlich Steuerung und Effizienz kann ergebnisorientierte Finanzierung auch eine Reihe *negativer Effekte* bewirken: Auswahl der Ausbildungsbewerber zugunsten höher qualifizierter Teilnehmer (creaming off); Verzerrung des Angebots zugunsten von Maßnahmen mit hohen Erfolgsquoten; Verflachung der Ausbildungsinhalte; Anstieg der Kosten für Überprüfung und Monitoring; Senkung der Bewertungsstandards zwecks Anhebung der Erfolgsquoten; zu starke Ausrichtung auf kurzfristige Ergebnisse.

Bildungsgutscheine (vouchers) bieten eine Möglichkeit, weniger das Ausbildungsangebot als vielmehr die Ausbildungsnachfrage zu finanzieren: Die Personen, die Bildungsgutscheine erhalten, können diese bei einer Bildungs- bzw. Ausbildungseinrichtung ihrer Wahl einlösen.

Staatlich finanzierte Bildungsgutscheine dienen vorrangig folgenden Zielen: Sie sollen die Ausbildungsnachfrage steigern, indem sie für den Einzelnen Anreize schaffen, an Ausbildung teilzunehmen, wobei die Wahlentscheidung des Abnehmers Vorrang hat. Sie sollen den Zugang zu privaten Angeboten verbessern und schließlich eine höhere Qualität gewährleisten, da sich der Einzelne des Wertes der getätigten Investition mehr bewusst ist.

Voraussetzung für den Einsatz von Bildungsgutscheinen ist jedoch ein hoch flexibles (beispielsweise modulares) Ausbildungssystem. Damit der Einzelne sich einen geeigneten Ausbildungsweg zusammenstellen kann, sind entsprechende Orientierungsangebote erforderlich. Bildungsgutscheine können aber auch Mitnahmeeffekte und hohe Verwaltungskosten verursachen.

Innovationen der Ausbildungsfinanzierung sind noch wenig verbreitet und Daten stehen nur partiell zur Verfügung. Daher ist es schwierig, ihre Effektivität und Auswirkungen verlässlich einzuschätzen. Mit genaueren Daten auf nationaler wie internationaler Ebene und systematischen Untersuchungen der Effekte neuer Finanzierungsmechanismen wäre ein verlässliches Monitoring der Ausga-

ben für berufliche Bildung sowie eine Evaluierung von Innovationen und institutionellen Reformen möglich. Zur Steigerung von Effizienz und Effektivität ist auch eine zuverlässigere Ermittlung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses der Ausbildung erforderlich.

3. Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung

Die Attraktivität der beruflichen Bildung hängt in hohem Maß davon ab, welchen Stellenwert ihr die Gesellschaft zuerkennt und welche Möglichkeiten sie am Arbeitsmarkt hinsichtlich Beschäftigung, Einkommen, Karriereaussichten und Profil des Arbeitsplatzes eröffnet. Die Berufsbildung genießt in den einzelnen Ländern eine sehr unterschiedliche Wertschätzung.

- In Ländern, in denen eine enge Beziehung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt besteht (Deutschland, Österreich, Dänemark, den Niederlanden, der Tschechischen Republik, Ungarn), kann eine Aufwertung der Berufsbildung dadurch erreicht werden, dass man zum einen die Aussichten für berufliches Fortkommen der Absolventen des allgemein- oder berufsbildenden Sekundarbereichs verbessert und ihnen zum anderen den Zugang zur Hochschulbildung erleichtert.
- In den Ländern, in denen Bildungssystem und Arbeitsmarkt nur lose verflochten sind (Australien, Japan, Kanada, Vereinigte Staaten), sollten die Beziehungen zwischen den beiden Systemen intensiviert und die Arbeitgeber umfassender in die Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten einbezogen werden, beispielsweise durch Partnerschaften zwischen Schule und Betrieb oder durch Regelungen, die Betriebspraktika zum Bestandteil der Ausbildung machen.
- In Systemen, die durch variable (vom einzelnen Bildungsgang abhängige) Beziehungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt gekennzeichnet sind (England, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Norwegen, Portugal, Schottland, Spanien, Schweden) muss im Sekundarbereich II eine kohärente Struktur geschaffen werden.

Im Rahmen einer in mehreren Ländern (Österreich, England, Finnland, Frankreich, Norwegen, Schottland, Belgien, Estland, Griechenland, Ungarn, Spanien) durchgeführten Analyse wurden vier Strategien zur Reform des Sekundarbereichs II identifiziert (Tabelle 2).

Tabelle 2: Strategien zur Reform der Berufsbildung in der Sekundarstufe II mit dem Ziel, ihre Gleichwertigkeit mit der allgemeinen Bildung zu verbessern

verstärkte berufliche Qualifizierung (vocational enhancement)	Diese Strategie betont das besondere Wesen der beruflichen Bildung, etabliert spezifische Curricula und stellt die Verbindung zwischen Beschäftigern und Ausbildungsanbietern sicher (A, E, HU, EE).
gegenseitige Bereicherung (mutual enrichment)	Ziel dieser Strategie ist, durch Förderung der Zusammenarbeit engere Verbindungen zwischen allen Schulformen zu schaffen, ihre jeweils typische Besonderheit hierbei jedoch zu erhalten (FIN, N).
Verknüpfungen (linkages)	Durch Verknüpfung gemeinsamer Strukturen der Qualifizierung, Zertifizierung und Anerkennung kann die Berufsbildung der allgemeinen Bildung zumindest theoretisch gleichgestellt werden (England, Frankreich).
Vereinigung (unification)	Berufliche und allgemeine Bildung werden in einem einheitlichen Sekundarbereich II zusammengefasst. Alle jungen Menschen erhalten eine gemeinsame Kernausbildung (Schottland, Schweden).

Quelle: Lasonen J. und Manning S., 2001. How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In: Descy P. und Tessaring M., Hrsg. *Training in Europe*, Band 1.

Die Strategie der *verstärkten beruflichen Qualifizierung* (vocational enhancement) soll das besondere Wesen der beruflichen Bildung betonen, das durch typische Ausbildungsinhalte und enge Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Ausbildungsanbietern charakterisiert ist (A, E, HU, EE).

Ziel der Strategie der *gegenseitigen Bereicherung* (mutual enrichment) ist, durch Förderung der Zusammenarbeit engere Verbindungen zwischen allen Schulformen zu schaffen, ihre jeweils typische Besonderheit hierbei jedoch zu erhalten (FIN, N).

Mit einer dritten Strategie der *Verknüpfungen* (linkages) gemeinsamer Strukturen der Qualifizierung, Zertifizierung und Anerkennung soll Berufsbildung der allgemeinen Bildung zumindest theoretisch gleichgestellt werden (England, F).

Die Strategie der *Vereinigung* (unification) zielt auf die Zusammenfassung der beruflichen und all-

gemeinen Bildung in einem einheitlichen Sekundarbereich II. Alle Jugendlichen erhalten eine gemeinsame Kernausbildung. Ein solches System verbessert die Chancengleichheit im Hinblick auf die weiterführende Ausbildung (Schottland, S).

Jedes Reformprogramm kann Aspekte verschiedener Reformstrategien aufweisen, und die politischen Schwerpunkte in den einzelnen Ländern verlagern sich im Laufe der Zeit. Dennoch ist allen Reformen eins gemein: Sie stellen eine Reaktion auf – oder Antizipation von – Entwicklungen des Arbeitsmarktes und der Arbeitsorganisation dar, die qualitativ neue Kenntnisse und Kompetenzen erfordern. Die Reformen dienen also dem Zweck, die Verbindungen zwischen Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt zu stärken und damit die Berufsbildung reagibler zu gestalten.

Einen weiteren Reformansatz stellen *Doppelqualifikationen* dar. In doppelt qualifizierenden Bildungs- und Ausbildungsgängen können berufliche Qualifikationen erworben werden, die den Zugang zu Tätigkeiten auf der Fachkräfteebene und zur – insbesondere universitären – Hochschulbildung gleichermaßen eröffnen. Doppelqualifikationen werden in allen Ländern, die diese Option bieten, durch eine vollzeitschulische Bildung/Ausbildung erworben.

Doppelt qualifizierende Bildungsgänge sind besser als herkömmliche Bildungsgänge geeignet, die Wertschätzung von Berufsbildung zu verbessern: Der Kompetenzerwerb ist gekoppelt mit persönlicher Entwicklung; die Mobilität sowohl im Bildungssystem als auch auf dem Arbeitsmarkt wird ebenso erleichtert wie der Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Diese Vorteile gehen jedoch mit einer erheblichen Selektion der Teilnehmer zugunsten der Leistungsfähigeren (creaming off) einher. Doppelt qualifizierende Bildungsgänge müssen also in ein Bildungssystem eingebettet sein, das in hohem Maße flexibel und transparent ist: Sie müssen von unterschiedlichen beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen aus zugänglich sein und Absolventen den Zugang zur Hochschulbildung eröffnen.

Auf welche Strategie man auch setzt – es ist schwierig, das Prestige der beruflichen Bildung zu verändern, die in zahlreichen europäischen Ländern noch immer eine Bildungsoption für diejenigen darstellt, die im allgemeinbildenden Zweig weniger erfolgreich waren. Es wurden jedoch beträchtliche Fortschritte erzielt, und gegenwärtig ist eine Neupositionierung der Berufsbildung innerhalb der Bildungssysteme und in Bezug auf den Arbeitsmarkt zu beobachten.

4. Zertifizierungssysteme, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen

Zertifizierungssysteme sind im Umbruch begriffen. Es wird zunehmend in Frage gestellt, dass Zeugnisse und Befähigungsnachweise in ihrer klassischen Form noch über die Kompetenzen des Einzelnen Aufschluss geben können. Neue Zertifizierungsmodelle bilden sich heraus, insbesondere Systeme zur Validierung nicht formalen Lernens.

Auf einem Arbeitsmarkt, der zunehmend von Mobilität gekennzeichnet ist, nimmt die Bedeutung von Befähigungsnachweisen immer mehr zu. Zugleich bewirkt die „Inflation der Zertifikate“ (credential inflation) einen Anstieg der individuellen Nachfrage nach Qualifikationen.

Gegenwärtig entwickelt sich die Zertifizierung zu einem eigenständigen Bestandteil der Ausbildung, von der sie immer unabhängiger wird (Autonomisierung). Auf der Suche nach Methoden, die besser geeignet sind, die Kompetenzen des Einzelnen zu erfassen, wird der individuellen Fähigkeit, Kompetenzen zu mobilisieren, eine größere Bedeutung beigemessen als der Art und Weise, wie diese Kompetenzen erworben wurden. Ein solcher Ansatz führt zu neuen Formen der Anerkennung (insbesondere des nicht formalen Lernens).

Zudem setzt die Einführung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens voraus, dass alternative Formen des Kompetenzerwerbs einbezogen und die verschiedenen Lernphasen zu unterschiedlichen Zeiten im Leben miteinander verbunden werden.

Falls Transparenz zertifizierter Kompetenzen und deren Relevanz für die Arbeitswelt ein Faktor für Flexibilität sind, dann erfordert eine breite Legitimität von Kompetenzen die Akzeptanz der Standards. Hierfür muss ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen der Präzision, mit der bestimmte individuelle Kompetenzen ermittelt werden, und dem Grad an Verallgemeinerung, der eine möglichst breite Anerkennung dieser Fähigkeiten ermöglicht.

Die derzeit vorgeschlagenen neuen Zertifizierungsmodelle berücksichtigen unterschiedliche Formen des Wissenserwerbs, so etwa das Lernen am Arbeitsplatz, in der Freizeit und im Privatleben. Bewertet werden Kompetenzen, unabhängig davon, unter welchen Umständen sie erworben wurden.

Hinsichtlich der Bedeutung, die nicht formalem Lernen beigemessen wird, den eingeführten Methoden bzw. institutionellen Initiativen sowie

den bestehenden Modellversuchen lassen sich die europäischen Länder in fünf Gruppen untergliedern:

(a) Die erste Gruppe bilden *Deutschland* und *Österreich*. Die Einstellung, mit der man in beiden Ländern nicht formales Lernen betrachtet, ist als zurückhaltend zu beschreiben. Es besteht kein Konsens zwischen den verschiedenen Akteuren im Ausbildungsbereich, ob neue Bewertungsverfahren notwendig sind. Einige Modellprojekte wurden jedoch aufgelegt.

(b) Die zweite Gruppe bilden die Anrainerstaaten des Mittelmeers: *Griechenland*, *Italien*, *Spanien* und *Portugal*. Diese Länder haben eine weniger ausgeprägte Berufsbildungstradition. Daher hat sich nicht formales Lernen zur vorherrschenden Form der Reproduktion und Aktualisierung von Kompetenzen entwickelt. Es wurden jedoch sehr unterschiedliche methodische und institutionelle Lösungen implementiert. Obgleich sowohl öffentliche als auch private Stellen den Nutzen einer Anerkennung nicht formalen Lernens unterstreichen, wurden noch nicht genügend praktische Schritte unternommen.

(c) In den nordischen Ländern (*Finnland*, *Norwegen*, *Schweden* und *Dänemark*), gibt es zwei Untergruppen: In Finnland und Norwegen steht die Frage des nicht formalen Lernens in der Bildungs- und Ausbildungsdiskussion ganz oben auf der Tagesordnung. Weiter reichende Modellversuche und institutionelle Reformen wurden hierzu durchgeführt. In den beiden übrigen Ländern (Schweden und Dänemark) stößt dieses Thema bislang nur auf begrenztes Interesse.

(d) Die vierte Gruppe spiegelt den Einfluss wider, den das NVQ-System im Prozess gegenseitigen Lernens der Länder ausübt. Zu dieser Gruppe zählen das *Vereinigte Königreich*, *Irland* und die *Niederlande*. Die Bedeutung des Lernens außerhalb formaler Systeme wird in diesen Mitgliedstaaten nahezu einhellig anerkannt. Auch in anderen Ländern (beispielsweise in einigen autonomen Gemeinschaften Spaniens) versucht man, ein System auf Basis des NVQ-Modells einzuführen.

(e) Die letzte Gruppe, der *Belgien* und *Frankreich* angehören, wurde eher wegen der geographischen Lage gebildet. Auf dem Gebiet der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen hat Frankreich Pionierarbeit geleistet. Doch obwohl es über die längste und umfassendste Erfahrung in diesem Bereich verfügt, finden diese Lernformen in

Frankreich bislang nur eingeschränkt gesellschaftliche Anerkennung. Belgien befindet sich demgegenüber noch in einem Anfangsstadium und hat sich noch nicht für eine klare Strategie entschieden.

Zur Komplexität und Vielgestaltigkeit dieser Fragestellung tragen darüber hinaus Initiativen auf sektoraler oder berufsbezogener Ebene bei.

Die Europäische Union (vgl. das Weißbuch „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, 1996, sowie die Gemeinschaftsprogramme) trug dazu bei, die Zielsetzungen klarer zu definieren und die auf nationaler Ebene in Gang gesetzten Prozesse zu fördern. Auslöser für die intensiven Bemühungen auf einzelstaatlicher Ebene sind dennoch eher die konkreten Herausforderungen, die sich durch eine Verknüpfung von formalem und nicht formalem Lernen ergeben, als der Wille, auf europäischer Ebene transparente und harmonisierte Systeme zu schaffen.

Die verschiedenen Maßnahmen, die in mehr oder weniger großem Maßstab ergriffen wurden, machen deutlich, dass nicht formales Lernen noch immer als Unterkategorie formalen Lernens aufgefasst wird. Die besondere Natur dieser Lernform, die zu ganz spezifischen Kompetenzen führen, findet noch nicht überall Anerkennung. Dies hängt teilweise damit zusammen, dass formale Qualifikationen in den Beziehungen zwischen den Sozialpartnern noch immer als Bezugsgröße gesehen werden, etwa für die Zuordnung der Arbeitskräfte zu bestimmten Niveaus, für die Staffelung der Lohnsätze und für die Tarifverträge.

Während Reliabilität und Validität nicht formal erworbener Kenntnisse und Kompetenzen durch technische und instrumentelle Kriterien sichergestellt werden können, müssen Rechtsgültigkeit und Legitimität normativ gewährleistet werden. Selbst perfekte Methoden sind ohne Wert, wenn eine angemessene institutionelle und politische Struktur fehlt. Zwar können institutionelle Arrangements das Problem zumindest teilweise lösen; man darf diesen Aspekt aber nicht unberücksichtigt lassen.

5. Berufsbildungsfachleute: veränderte Rollen, Professionalisierung und Steuerung der Systeme

Drei neue Aspekte in der Berufsbildung tragen zu einer Neugestaltung der Rollen von Berufsbildungsfachleuten bei: die Entwicklung lernender Organisationen, der Bedeutungszuwachs von Kompetenzen und nicht formalem Lernen und die Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

Die Herausforderungen an die Berufsbildung sprechen für die Notwendigkeit einer höheren Professionalisierung der Ausbildungsakteure. Zu untersuchen ist auch, inwieweit sich diese Professionalisierung auf die Steuerung der Berufsbildung und die Schaffung engerer Beziehungen zum Arbeitsmarkt auswirkt.

Herkömmlich bestand Professionalisierung des Lehrer- und Ausbilderberufs in einer Anhebung pädagogischer Qualifikationen und insbesondere in der Verbesserung der Lehr- und Unterstützungsfunktion. Dieser Ansatz führt zur allmählichen Angleichung der Funktion der Lehrkräfte in der Berufsbildung an die des Lehrpersonals in der Allgemeinbildung.

Die Verbreitung von Bildung und Wissen muss jedoch durch Weiterbildungsprogramme begleitet werden, mit denen Berufsbildungsfachleute auf neue Funktionen (Administration, Planung, Forschung usw.) vorbereitet werden.

Der hohe Grad an Fragmentierung verschiedener Kategorien von Berufsbildungsfachleuten (Lehrer, Ausbilder, Tutoren, Personalentwickler, Ausbildungsorganisatoren usw.) geht mit einem Trend zur Konvergenz ihrer Funktionen einher. Eine formale Integration der verschiedenen Gruppen erscheint jedoch schwer erreichbar zu sein. Als Alternative bieten sich mehrere Lösungen an: die Entwicklung gemeinsamer Komponenten in ihrer Ausbildung (nach Niveau, Methode und Inhalten) und neuer Funktionen (Forschung, Verknüpfung der Personalentwicklung mit der Berufsbildung); stärkere Zusammenarbeit mit der Arbeitswelt und den Sozialpartnern; Schaffung auf den Lernenden orientierter Ausbildungsprogramme sowie förderlicher Lernumgebungen, insbesondere in der Weiterbildung.

Das Spektrum der Aufgaben und Funktionen in der Personalentwicklung kann als Grundlage für die Professionalisierung der verschiedenen Akteure in der Berufsbildung herangezogen werden. Vorstellbar wäre auch

eine Diversifizierung der Rollen von Berufsbildungsfachleuten in den verschiedenen organisatorischen Bereichen des Ausbildungssystems (in Ausbildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz). Damit nähern sich die Profile der Lehrer und Ausbilder denen der für die Personalentwicklung Verantwortlichen an.

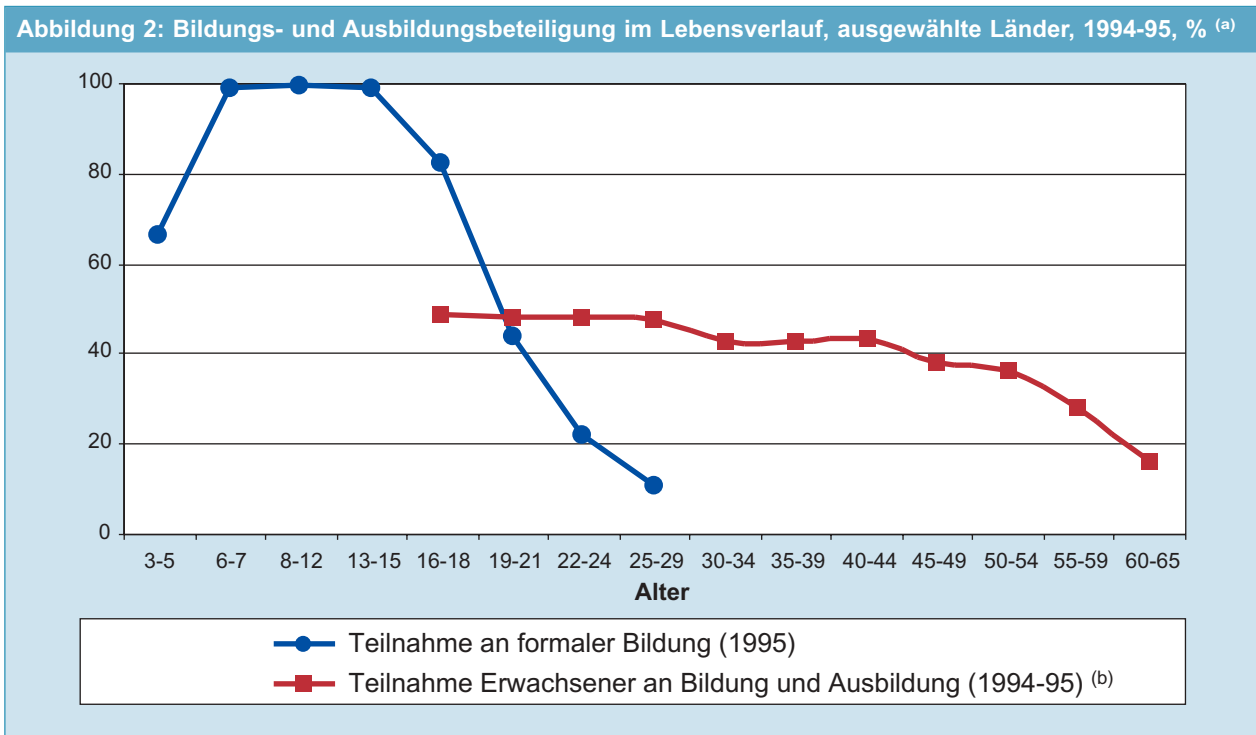
Teil Zwei Lebensbegleitendes Lernen und Kompetenzen: Herausforderungen und Reformen

In diesem Teil wird das lebensbegleitende Lernen unter pädagogischen Gesichtspunkten erörtert. Untersucht werden unterschiedliche Aspekte dieser Strategie: welche Kompetenzen sind zu entwickeln, welche didaktischen Ansätze und welche Methoden anzuwenden und welche Reformen der Bildungssysteme sind notwendig, um eine Individualisierung und Flexibilisierung der Bildungswege sicherzustellen? Darüber hinaus werden neue Formen des Kompetenzerwerbs in Betrieben untersucht, die sich mit ihrer Umstrukturierung zu lernenden Organisationen ergeben.

1. Lebensbegleitendes Lernen – von der Entstehung des Konzept zu einem neuen Bildungs-Paradigma

In einer Gesellschaft, in der angesichts von Globalisierung, technischem Fortschritt und zunehmender Kommunikation und Information die grundlegende Bedeutung des Humankapitals immer offensichtlicher wird, geht die Herausbildung des Konzepts lebensbegleitenden Lernens mit einer steigenden Sensibilisierung für die Bedeutung der Prozesse einher, durch die Kenntnisse und Kompetenzen erworben oder erneuert werden.

Das Konzept des lebensbegleitenden Lernens bildete sich in den 70er Jahren heraus. Zu dieser Zeit stand eine systematisch angelegte und institutionalisierte Bildung und Ausbildung im Vordergrund des Interesses. Die Bedeutung von Kompetenzen, die außerhalb formaler Ausbildungsinstitutionen erworben werden, wurde damals (außer in einigen Ländern, vgl. beispiels-



(a) % jeder Altersgruppe, die an formaler Bildung teilnimmt (3- bis 29jährige), sowie Teilnahme an Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen für Erwachsene (16- bis 65jährige); ungewogener Mittelwert aus 9 Ländern (B, CA, IRL, NL, NZ, S, CH, UK, US).
 (b) ausgenommen Vollzeitstudenten unter 24 Jahren.

Quelle: OECD 1998. *Education policy analysis*. Paris: OECD (CERI).

weise das duale System) kaum erkannt. Zwar war den Praktikern klar, dass man sich nicht darauf beschränken durfte, traditionelle Bildung und Ausbildung einfach auf den gesamten Lebensverlauf auszudehnen, sondern dass neue Methoden erforderlich waren. Im Vordergrund standen jedoch vor allem die Lerninhalte und weniger die Lernprozesse oder der Lernende selbst.

Seitdem waren Arbeitsmarkt und Bildungssysteme tiefgreifenden Veränderungen ausgesetzt, insbesondere ausgelöst durch den sozioökonomischen Wandel, den technischen Fortschritt und die demographische Entwicklung. Unter anderem führte dies zu einer beträchtlichen Steigerung der Ausbildungsbeteiligung von Erwachsenen (Abbildung 2).

Im Zuge dieser Veränderungen wurde deutlich, wie wichtig die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit ist, indem die Kompetenzen der Beschäftigten auszubauen und zu erhalten und ihnen die für eine Beschäftigung über das gesamte Erwerbsleben hinweg notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln sind. Der Einzelne muss in den Stand gesetzt werden, durch selbstgesteuertes Lernen die eigene

Beschäftigungsfähigkeit auf Dauer zu sichern. Für eine dauerhafte Beschäftigungsfähigkeit erscheint lebensbegleitendes Lernen als Notwendigkeit und Recht für alle. Der Staat und andere für Bildung und Ausbildung verantwortliche Institutionen sind deshalb gefordert, für geeignete Lernbedingungen und -umgebungen zu sorgen.

Eine Darstellung der zentralen Aspekte des neuen Konzepts lebensbegleitenden Lernens erleichtert es, die Herausforderungen zu illustrieren, vor denen Staat, Bildungssysteme, Unternehmen und jeder Einzelne stehen.

(a) *Allgemeine und berufliche Erstausbildung sollten eine „Mindestlernplattform“ darstellen.* Die Erstausbildung sollte als ein Instrument betrachtet werden, das den Einzelnen befähigt, ein ausreichendes Maß an Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit zu erwerben, indem es die Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt, die benötigt werden, um sich im gesamten Lebensverlauf auf berufliche Veränderungen und den Wandel der Arbeitswelt einstellen zu können.

Die erste Bildungs- und Ausbildungsphase ist deshalb entscheidend, weil sie eine einmalige

„Investition“ in die Heranbildung solcher Kompetenzen darstellt, auf die sich der Einzelne sein Leben lang stützen kann. Sie sollte jungen Menschen eine Mindestgrundlage an Bildung und Ausbildung vermitteln, die diejenigen Grundfertigkeiten und Schlüsselkompetenzen umfasst, auf die spätere Lernprozesse aufbauen können.

(b) *Den Unternehmen und dem Einzelnen kommt eine Schlüsselrolle in einer Strategie lebensbegleitenden Lernens zu.* Ihre Bereitschaft, in die Entwicklung der eigenen Potenziale zu investieren, sollte durch eine Politik gefördert werden, die ein günstiges ökonomisches und soziales Umfeld schafft.

Höhere Ausbildungsinvestitionen hängen von privater Initiative, auch seitens der Unternehmen, ab. Die Regierungen sollten daher bemüht sein, den Unternehmen und dem Einzelnen Anreize für Investitionen in die Ausbildung zu bieten.

Mit der Umstrukturierung der Geschäftsprozesse, der Arbeitsorganisation und verschärftem Wettbewerb – Entwicklungen, die durch die beschleunigte Verbreitung der Technologien noch verstärkt werden – muss den Unternehmen bewusst werden, dass ihr Überleben und ihre Wettbewerbsfähigkeit auch von der ständigen Aktualisierung der Kompetenzen ihrer Beschäftigten durch Ausbildung abhängt.

(c) *Die Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kenntnisse und Kompetenzen* stellt einen entscheidenden Schritt zur Einführung einer Strategie lebensbegleitender Bildung und Ausbildung dar. Es wird unabdingbar, unterschiedliche Formen des Lernens – in allen Lebensbereichen (lifewide learning) und zu unterschiedlichen Zeitpunkten (lifelong learning) – miteinander zu verknüpfen.

(d) Der Übergang von einer instruktionistischen zu einer konstruktivistischen Pädagogik, in der der Lernende aktiv wird und die Inhalte kontextabhängig sind und auf Problemlösung basieren, bedeutet auch, dass die Funktionen von *Lehrern* und *Ausbildern* in Unternehmen, Ausbildungseinrichtungen und Schulen neu zu definieren sind. Die didaktische Situation ist weniger vorhersagbar und beinhaltet zunehmend, in manchen Fällen sogar ausschließlich, auch eine praktische Dimension. Bislang leiteten Lehrer/Ausbilder an, demonstrierten und erklärten. In den neuen Lernformen ist ihre Rolle eher die eines Beraters und Mitgestalters von Lernprozessen.

(e) Spezifische Maßnahmen müssen auf bestimmte *benachteiligte Gruppen* zugeschnitten werden, um zu verhindern, dass sich die Ungleichheiten beim Zugang zur Bildung verschärfen. Zu diesen Gruppen zählen beispielsweise:

- Jugendliche, die das Bildungssystem vor Eintritt in den Sekundarbereich II verlassen;
- gering qualifizierte Arbeitskräfte;
- ältere Arbeitnehmer;
- Arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen;
- Zuwanderer und Angehörige ethnischer Minderheiten.

(f) Als Lehr- und Ausbildungsmittel eingesetzt, ermöglichen *die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)* dem Einzelnen ein hohes Maß an Flexibilität (bei der Wahl von Themen, Lernzeitpunkten und Lernmethoden, besonders durch das Internet). Dies ist auch einer der Gründe, warum die Europäische Kommission das „elektronische Lernen“ (*e-Lernen*) zu einem zentralen Ziel erhoben hat. Diese Technologien können jedoch auch zu neuen Formen der Ausgrenzung führen, wenn sie diejenigen benachteiligen, die nur begrenzt Zugang zu diesen Instrumenten haben oder mit den IKT weniger vertraut sind (insbesondere Personen, die einen besonderen Bildungsbedarf aufweisen und/oder aus benachteiligten sozialen Schichten stammen).

Eine Reform der institutionellen Rahmenbedingungen sollte darauf abzielen, Verbindungen zwischen verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems sowie zwischen Lernen und Arbeit zu schaffen bzw. zu verstärken (Tabelle 3).

- Horizontale Verbindungen innerhalb des Bildungssystems schaffen Brücken zwischen verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsgängen und erleichtern die individuelle Mobilität.
- Vertikale Verbindungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung sollen einen reibungsloseren Übergang zwischen diesen beiden Momenten des Kompetenzerwerbs ermöglichen.
- Im Hinblick auf eine engere Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren (z.B. Bildungs- und Arbeitsministerien, Sozialpartner) müssen Verbindungen zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik hergestellt werden.

Tabelle 3: Reformen institutioneller Strukturen zur Implementation einer Strategie lebensbegleitenden Lernens

Art der zu entwickelnden Verbindung	Zielsetzung
horizontale Verbindungen innerhalb des Bildungssystems	Erleichterung der individuellen Mobilität durch Schaffung von Verbindungswegen zwischen den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsgängen
vertikale Verbindungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung	Erleichterung des Übergangs zwischen den verschiedenen Phasen des Kompetenzerwerbs
Verbindungen zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik	Verbesserung der Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren (z.B. Bildungs- und Arbeitsministerium, Sozialpartnern) und Kohärenz der eingesetzten Strategien und Maßnahmen
Verbindungen zwischen Bildungs- und Produktionssystem	Erleichterung des Übergangs zwischen beiden; Verbesserung der Responsivität des Bildungssystems und des Bewusstseins der Unternehmen über die langfristigen Nutzen der Ausbildung; Unterstützung junger Menschen, mit der Arbeitswelt vertraut zu werden

Quelle: Autoren.

- Brücken zwischen dem Bildungs- und Produktionssystem sollten den Übergang von einem ins andere System erleichtern, die Responsivität der Ausbildungssysteme verbessern helfen, die Unternehmen für den langfristigen Nutzen der Ausbildung sensibilisieren und junge Menschen mit der Arbeitswelt vertraut machen.

Noch vor zehn Jahren betrachtete man die verschiedenen Elemente lebensbegleitenden Lernens isoliert voneinander. Heute hat sich in den meisten Ländern offenbar ein Ansatz durchgesetzt, der lebensbegleitendes Lernen als *ganzheitliches Konzept* versteht und darauf zielt, sowohl die allgemeine und berufliche Erstausbildung und Weiterbildung als auch formales und nicht formales Lernen in einem kohärenten Gesamtsystem zusammenzufassen.

2. Kompetenzen, Lernprozesse und didaktische Innovationen für neue Berufsprofile

Die rasche Veränderung der Arbeitsinhalte hängt im Wesentlichen mit zwei Faktoren zusammen:

- (a) mit der zunehmenden Nutzung der IKT, mit denen intellektuelle Kompetenzen an Bedeutung gewinnen, während handlungsbezogene Fähigkeiten in den Hintergrund treten;
- (b) mit der Einführung neuer Organisationsmodelle, die veränderte Anforderungen hinsichtlich Vielfalt, Flexibilität und Qualität der beruflichen Praxis stellen.

Der Kompetenzbedarf am Arbeitsmarkt ist durch einen Widerspruch gekennzeichnet: Zum einen suchen die Arbeitgeber Mitarbeiter, die in hohem Maß anpassungsfähig sind (d.h. Generalisten); zugleich sollen diese Personen aber auch sofort einsetzbar sein (d.h. Spezialisten).

Da die meisten Menschen im Verlauf ihres Erwerbslebens gefordert sein werden, sich weiterzubilden und den Arbeitsplatz zu wechseln, muss die berufliche Erstausbildung ihnen einen breit angelegten Grundstock an Fach-, Methoden-, Organisations-, Kommunikations- und Lernkompetenzen vermitteln. Zugleich sollte die berufliche Bildung spezifische Qualifikationen vermitteln, die den Übergang vom Bildungssystem in das Erwerbsleben erleichtern. Angesichts dieser gegensätzlichen Anforderungen erscheint eine Neuorientierung der beruflichen Bildung erforderlich: das „Qualifikationskonzept“ sollte durch ein breiter angelegtes Konzept der „Kompetenz“ ersetzt werden (Tabelle 4).

„Kompetenz“ ist heute zu einer Art Allerweltsbegriff geworden. Er wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen benutzt, häufig jedoch mit unterschiedlicher Konnotation. Im Beschäftigungskontext bezieht sich Kompetenz tendenziell auf die formale Qualifikation, in Bildung und Ausbildung auf das, was letztendlich zu erwerben ist. Das Kompetenzkonzept entsteht in einem von sozioökonomischer Umwälzung und Transformationen der Arbeitsorganisation gekennzeichneten Umfeld, was schon für sich genommen den Übergang zu einem neuen Modell rechtfertigt. Es wird sogar der Versuch unternommen, die Kompetenzen zu definieren, über die der Einzelne verfügen sollte, um seinen Platz in der modernen Gesellschaft zu finden.

Im Bereich der beruflichen Bildung und der Arbeitsanalyse fasste man Kenntnisse und Fertigkeit

Tabelle 4: Veränderungen von Kompetenzen infolge neuer Technologien und neuer Formen der Arbeitsorganisation

Kompetenz-faktoren	frühere Inhalte	neue Inhalte
Verantwortlichkeit	beruht auf Verhalten, z.B. Anstrengung und Disziplin	beruht auf Eigeninitiative
Expertise (Fachkompetenz)	an die Erfahrung gebunden	kognitiv: Erkennen und Lösen von Problemen
Interdependenz	sequenziell; hierarchisch	systemisch; Gruppenarbeit
Bildung und Ausbildung	wird ein für allemal erworben	kontinuierlich
Lernen	passiv: der Einzelne wird ausgebildet	Verantwortung für eigenes Lernen – Selbstlernen; lebensbegleitendes Lernen

Quelle: Green A., Wolf A. und Leney T., 1999. *Convergence and divergence in European education and training systems*. Institute of Education. University of London: Bedford Way Papers, S. 128, bearbeitet von der Europäischen Kommission, Programm Eurotecnet.

keiten (skills) üblicherweise als mit einem bestimmten Arbeitsplatz verbundene spezialisierte Fähigkeiten auf. Im Gefolge der technischen und gesellschaftlichen Entwicklung finden neben den fachlichen Fähigkeiten jedoch transversale Kompetenzen immer mehr Beachtung.

In Europa folgt die Anpassung der Ausbildungsinhalte und Curricula in der beruflichen Bildung unterschiedlichen Modellen. Zwei grundlegende Ansätze lassen sich unterscheiden:

- ein Ansatz, der vorrangig auf die Vermittlung von Grundfertigkeiten und grundlegenden Fähigkeiten (basic and generic skills) abhebt;
- ein Ansatz, der die Vermittlung übertragbarer Kompetenzen (Schlüssel-/Kernkompetenzen) und breit verwendbarer beruflicher Kompetenzen (broad professional competences) in den Vordergrund stellt.

Der Ansatz zur Vermittlung von *Grundfertigkeiten und grundlegenden Fähigkeiten* ist für die Debatte im angelsächsischen Raum kennzeichnend, er findet sich aber – wenn auch weniger

ausgeprägt – auch in einigen anderen Ländern (Dänemark, Deutschland, den Niederlanden).

Mit diesem Ansatz soll der Erwerb von allgemeinen – elementaren bzw. kognitiven – Fähigkeiten gefördert werden, die für eine ganze Reihe beruflicher Tätigkeiten oder sogar für jedwede Tätigkeit erforderlich sind: rechnerische Fähigkeiten sowie Lese- und Schreibfähigkeit (Numeracy, Literacy), Problemlösefähigkeit, Sozialkompetenz, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen zu gestalten. Diese Fähigkeiten sind „Zugangsbefähigungen“ (entry skills).

Der Ansatz zur Vermittlung *übertragbarer Kompetenzen (Schlüssel-, Kernkompetenzen)* und *breit verwendbarer beruflicher Kompetenzen* (der beispielsweise in Deutschland, Österreich und Dänemark dominiert), nimmt Bezug auf ein Bündel von Kompetenzen, die die Grenzen der traditionellen Arbeitsteilung und der klassischen Berufsprofile überwinden. Im Mittelpunkt stehen dabei soziale und Kommunikationskompetenz, die Kompetenz zu wirksamem strategischen Handeln, insbesondere Problemlöse-, Organisations- und Führungskompetenzen.

Diese Kompetenzen unterscheiden sich nicht wesentlich von den Fähigkeiten, die diejenigen anführen, die für die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten plädieren. Weil sie aber hier als kontextabhängig bzw. als an ein bestimmtes Spektrum von (Arbeits-) Situationen gebunden aufgefasst werden, ergibt sich ein anderes didaktisches Modell zu ihrer Vermittlung.

Definitionen von Qualifikation und Kompetenz

Qualifikation, Fähigkeiten und Fertigkeiten (skills): Die zur Erfüllung einer bestimmten Arbeitsaufgabe oder zur Ausübung einer bestimmten (beruflichen) Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse und Erfahrungen und/oder das Ergebnis von Bildung, Ausbildung und Erfahrung, das zusammen mit dem relevanten Know-How das fachliche Wissen konstituiert.

Kompetenz: Die erwiesene individuelle Fähigkeit, das Know-how, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Qualifikationen oder das erworbene Wissen zur Bewältigung sowohl üblicher als auch neuer beruflicher Situationen und Anforderungen einzusetzen.

Grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten (generic skills): die Fähigkeiten, die lebensbegleitendes Lernen unterstützen; hierzu zählen nicht nur Literacy und Numeracy (also die Grundfertigkeiten), sondern auch Kommunikations-, Problemlösungs-, Team- und Entscheidungsfähigkeiten, kreatives Denken, Computer-Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zu ständigem Lernen.

Übertragbare Kompetenzen (transferable competences): Individuelle Kompetenzen, die auch für andere berufliche Tätigkeiten und Berufe relevant sind als für diejenigen, die aktuell ausgeübt werden bzw. bis vor Kurzem ausgeübt wurden (Europäische Stiftung für Berufsbildung, 1998).

Schlüssel-/Kernkompetenzen (key/core competences): Fähigkeiten, welche die Grundfertigkeiten und grundlegenden Kompetenzen ergänzen und den Einzelnen befähigen:

- sich leichter neue Kenntnisse anzueignen,
- sich neuen Technologien und organisatorischen Rahmenbedingungen anzupassen, und/oder
- auf dem Arbeitsmarkt mobil zu sein, Mobilität zu beruflichem Aufstieg eingeschlossen.

Quellen: Bjørnåvold, J., Tissot, P., 2000. *Glossary on identification, assessment and validation of qualifications and competences; transparency and transferability of qualifications*. Arbeitspapier. Cedefop, Thessaloniki.

Europäische Stiftung für Berufsbildung, 1998. *Glossary of labour market terms and standard and curriculum development terms*. Turin: ETF [online]. Verfügbar im Internet: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/downloadgen>.

In der beruflichen Praxis treten Probleme meist nicht isoliert auf, sondern in Kombinationen, die jeweils für eine bestimmte Berufsgruppe spezifisch sind: Sie können als *berufliche Kernprobleme* bezeichnet werden. Treten derartige Probleme auf, so muss der Beschäftigte wohlüberlegt eine Reihe von Kenntnissen und Kompetenzen mobilisieren, um innerhalb einer vorgegebenen Zeit zu adäquaten Lösungen zu gelangen. Solche Probleme sind maßgeblich für die Arbeit und Effizienz bestimmter Gruppen von Fachkräften. Um den Status einer erfahrenen beruflichen Fachkraft zu erreichen, müssen Berufsanfänger nachweisen, dass sie in der Lage sind, mit Problemen dieser Art wirksam umzugehen. Die Sachkompetenz des Einzelnen bemisst sich danach, inwieweit er/sie in der Lage ist, derartige Probleme zu lösen.

Im Verlauf ihres Lernprozesses können sich die Lernenden anhand beruflicher Kernprobleme die wesentlichen Kompetenzen und Fachkenntnisse ihres Berufs aneignen. Darüber hinaus können sie an diesen Problemen aber auch allgemeinere Kompetenzen entwickeln, beispielsweise die Fähigkeit, Probleme generell zu lösen, sowie die Fähigkeit zur Metakognition: Der Lernende muss komplexe Sachverhalte, Widersprüche und ungewisse Situationen bewältigen. Dies alles trägt zur Entwicklung übertragbarer Kompetenzen bei.

Offenbar sind sich die Berufsbildungsexperten weniger uneins über den Inhalt der Fähigkeiten oder Kompetenzen, die die Anpassungsfähigkeit des Einzelnen verbessern, als über die Methoden ihres Erwerbs und über ihre Anwendung in entsprechenden beruflichen Situationen.

Nach Auffassung einer Reihe von Wissenschaftlern müssen vor allem Grundfertigkeiten (Literacy, Numeracy) und grundlegende Fähigkeiten (Problemlöse-, Kommunikations- und Lernfähigkeit) vermittelt werden. Andere Wissenschaftler erkennen zwar die Bedeutung dieser Fähigkeiten an, verweisen jedoch auf die *Kontextabhängigkeit von Kompetenzen* und darauf, dass diese nicht losgelöst vom Arbeitskontext vermittelt werden können.

Die vorgeschlagenen didaktischen Innovationen fußen auf jeweils einem dieser beiden Ansätze. Sie alle setzen jedoch auf selbstgesteuertes Lernen und Kompetenzentwicklung durch Problemlösung und stützen sich weniger auf die klassischen Lehrformen (traditioneller Frontalunterricht oder einfache Reproduktion von Verhalten am Arbeitsplatz), als auf aktiver angelegte und stärker individualisierte pädagogische Methoden.

3. Individualisierung und Differenzierung beruflicher Bildungsgänge

Um Vielfalt und Qualität des Lernens zu gewährleisten und eine Strategie lebensbegleitenden Lernens umzusetzen, sollten in der beruflichen Bildung unter anderem neue Formen der Flexibilisierung und ein höheres Maß an Individualisierung eingeführt werden. Im Folgenden werden Beispiele für einzelne Länder vorgestellt und Vorschläge für künftige Reformen unterbreitet.

In Europa versucht man, die angestrebte Flexibilisierung und Individualisierung auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen:

- durch eine engere *Verzahnung* von Aus- und Weiterbildung;
- durch verstärkte *Modularisierung* von Qualifizierungswegen, von der man sich mehr Flexibilität bei der Vermittlung von Kompetenzen verspricht;
- durch die Einführung von Programmen, die berufliche und allgemeine Qualifizierung

kombinieren (insbesondere doppelt qualifizierende Bildungsgänge);

- durch eine *Erweiterung* des Spektrums beruflicher Bildungsangebote (was die individuelle Planung persönlicher und beruflicher Entwicklungswege erleichtert).

Neben höherer Flexibilisierung und Differenzierung der Berufsbildung zielen diese Reformen auf die Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung und auf die Verbesserung ihres Status gegenüber der Allgemeinbildung.

Im *Vereinigten Königreich* und in den *Niederlanden* geht man davon aus, dass individualisiertes und lebensbegleitendes Lernen nur möglich ist, wenn schrittweise ein modularisiertes System eingeführt wird. Damit sollen eine bessere Anpassung der beruflichen Bildung an wirtschaftliche Veränderungen gewährleistet und Brücken zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie zwischen schulischer Berufsbildung und betrieblicher Ausbildung (alternierende Ausbildungsformen) geschaffen werden.

In *Frankreich* wird die Durchlässigkeit zwischen Bildungs- und Berufsbildungssystem formal gewährleistet. Die Flexibilität wurde durch die Validierung von Kenntnissen und Berufserfahrung erhöht, die in Form von Kreditpunkten akkumuliert werden können. So etwa wurde ein doppelt qualifizierender Bildungsgang eingeführt, der zum berufsorientierten Abitur (Baccalauréat professionnel, Bac Pro) führt.

In *Deutschland* setzt man auf „interne“ Differenzierung, um die Dynamisierung und Flexibilisierung beruflicher Bildungsgänge zu erhöhen. Eine zweite Reformachse zielt darauf, Berufsbildungsabschlüsse stärker zu individualisieren und fließendere Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung zu schaffen.

In *Dänemark* erhalten alle Jugendlichen – auch diejenigen in beruflicher Bildung – eine grundlegende Allgemeinbildung, mit der die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen erleichtert werden soll. Mit der Einführung eines modularen Systems und der individuellen Kombination von Lerneinheiten soll die Anpassung der Curricula an zielgruppenspezifische Bedürfnisse gefördert werden.

Um lebensbegleitendes Lernen zu fördern, ist es notwendig, aufeinander bezogene Qualifikationen (oder Teilqualifikationen) einzuführen, die es dem Einzelnen erlauben, seine

Ausbildung im Wechsel zwischen allgemeiner Bildung, beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung sowie Hochschulausbildung zu vervollkommen. Dies erfolgt im Rahmen eines Systems, das nicht länger linear oder sequenziell aufgebaut ist (d.h. aufeinander folgende Ausbildungsabschnitte vorsieht), sondern den Transfer des Kompetenzerwerbs zwischen verschiedenen Lernorten und Zeitpunkten begünstigt und ihm Vorrang vor einer reinen Akkumulation von Qualifikationen einräumt.

Durch berufliche Weiterbildung, die zu einer anerkannten Zusatzqualifikation führt, und durch Weiterbildungsangebote an Hochschulen kann die Attraktivität der beruflichen Bildung weiter verbessert werden.

Zudem ist ein konsistenter Ausbau der beruflichen Weiterbildungsoptionen am Arbeitsplatz erforderlich. Ganz offensichtlich bieten die neuen Formen der Arbeitsorganisation bessere Lernmöglichkeiten als traditionelle Formen der Arbeitsteilung.

4. Lernen im Betrieb

Neue Formen der Arbeitsorganisation verbessern die Möglichkeiten der Professionalisierung und des Lernens. Das Lernen in modernen Arbeitsprozessen unterscheidet sich jedoch deutlich von pädagogisch strukturierten Lernprozessen. In den weitestgehenden Modellen werden neue Arbeitsformen mit neuen Lernformen gleichgesetzt.

Arbeitsgebundenes Lernen beschränkt sich nicht auf Lernen durch Ausprobieren oder Lernen am Arbeitsplatz. Umfassende berufliche Kompetenz kann durch informelles oder nicht-formales Lernen allein – das unter kognitiven Aspekten eine begrenzte Form des Lernens darstellt, weil in der Regel keine reflexive Nachbereitung der ausgeführten Tätigkeit erfolgt – nicht erworben werden. Ergänzend dazu sind intentionale Lernprozesse nötig, die nicht allein an die technisch-ökonomischen Zielsetzungen des Betriebs gebunden sind und die die Selbstreflexion sowie die persönliche Entwicklung des Lernenden in den Mittelpunkt stellen (Tabelle 5).

Die für moderne industrielle Arbeitsprozesse charakteristischen Organisations- und Lernformen lassen sich in zwei Kategorien untergliedern:

Tabelle 5: Formen betrieblichen Lernens	
Betriebliches Lernen	
<i>informelles Lernen:</i> erfordert keinen organisierten oder formalen Rahmen. Das Lernergebnis stellt sich ein, ohne bewusst angestrebt worden zu sein.	<i>intentionales Lernen:</i> zielt auf ein bestimmtes vorgegebenes Ergebnis.
<i>Erfahrungslernen:</i> durch reflexive Verarbeitung von Erfahrungen.	<i>implizites Lernen:</i> wird vom Lernenden nicht reflektiert bzw. ist ihm nicht bewusst.

Quelle: Dehnbostel P. und Dybowski G., 2001. Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths. In: Descy P. und Tessaring M., Hrsg. *Training in Europe*, Band 1; bearbeitet durch die Autoren.

- (a) Formen, die dem Konzept der „lernenden Organisation“ entsprechen, kombinieren systematisch intentionale und informelle Lernprozesse und gehen über die unmittelbaren Anforderungen des Arbeitsplatzes hinaus;
- (b) Formen der Arbeitsorganisation, in denen Kompetenzen informell und durch Erfahrung erworben werden, die jedoch auf die Anforderungen der Arbeitssituation beschränkt bleiben.

Innovative Formen des Lernens am Arbeitsplatz verbinden Arbeiten und Lernen systematisch und gehen über informelles Lernen hinaus.

Eine lernende Organisation ist ein Unternehmen, das die gesamte Belegschaft in die Erhöhung der Effizienz der Organisation und jedes Einzelnen einbezieht, indem kontinuierlich darüber reflektiert wird, wie strategische und alltägliche Aufgaben erledigt werden, und indem ein lernförderliches Umfeld geschaffen wird. Der Arbeitsinhalt wird zum Lerninhalt; Arbeit und Lernen werden Bestandteil einer Spirale kontinuierlicher Verbesserung.

Der Einführung arbeitsintegrierter und selbstorganisierter Formen des Lernens liegen auch betriebswirtschaftliche Intentionen zugrunde; sie erfolgt meist im Zusammenhang mit der Reorganisation des Unternehmens. Diese Initiativen eröffnen neue Ausbildungsperspektiven und tragen ökonomischen und pädagogischen Zielsetzungen gleichermaßen Rechnung, indem sie

- zur Praxisrelevanz der Lerninhalte beitragen,
- die persönliche Entwicklung und die individuelle Autonomie erhöhen,

- Produktivität und Leistungsfähigkeit optimieren,
- das Verständnis aller Beteiligten für organisatorische Reformen verbessern,
- Kompetenzen aufbauen, die den künftigen Anforderungen am Arbeitsmarkt entsprechen.

Lernen in modernen Arbeitsprozessen bietet im Hinblick auf Orientierung und Motivation eine Reihe von Vorzügen und gewährleistet darüber hinaus einen direkten Bezug zwischen Wissenserwerb und praktischer Umsetzung. Diese Form der Organisation hat jedoch erhebliche Implikationen für die Funktionen und Aufgaben derjenigen, die für die Ausbildung und Personalentwicklung zuständig sind – wie auch für jeden Beschäftigten, der zu irgendeinem Zeitpunkt Ausbildungsaufgaben übernimmt.

Die Anerkennung des konstruktiven Charakters von Lernen und die enge Koppelung an den Arbeitsprozess verändern Bedingungen und Methoden der Arbeit von Ausbildern. In einer lernenden Organisation, in der Arbeitsstätte und Lernort zusammengeführt werden, verschieben sich ihre Aufgaben immer stärker in Richtung auf Koordination. Neben herkömmlichen Aufgaben übernimmt der Ausbilder hierbei die Funktion des Teamleiters, des Gruppensprechers, des Projektmanagers, des Qualitätsprüfers usw. – ein Prozess, der schon in Verbindung mit den neuen Rollen der Berufsbildungsfachleute zur Sprache kam.

Teil Drei Ausbildung und Beschäftigung aus der Unternehmensperspektive

Der dritte Teil des Berichts konzentriert sich auf die Unternehmen und ihre Rolle in Ausbildung und Beschäftigung. Nach einer Analyse der möglichen Folgen der Globalisierung für Arbeitsorganisation und Qualifikationen werden die Strukturen und Funktionsweisen interner, externer und beruflicher Arbeitsmärkte sowie ihre Auswirkungen auf Erwerb und Nutzung von Qualifikationen diskutiert. Danach werden Forschungsarbeiten über kleine und mittlere Unternehmen (KMU), Selbständigkeit und Unternehmertum sowie über

die Auswirkungen auf das Wachstum, die Schaffung von Arbeitsplätzen und die Qualifikationsanreicherung vorgestellt. Weitere in diesem Teil erörterte Themen betreffen Ansätze zur Entwicklung und Messung der Humanressourcen auf betrieblicher Ebene sowie das Potenzial von Unternehmensbefragungen als Ergänzung zu Arbeitskräfteerhebungen.

1. Qualifikationsanforderungen in einer globalen Wirtschaft

Es gibt keine klare und einfache Beziehung zwischen Globalisierung, Arbeitsteilung und Ausbildungsbedarf der Unternehmen. Veränderungen der Arbeitsteilung werden zunehmend dem Globalisierungsprozess zugeschrieben, von dem neue Anforderungen an die Qualifikation, Kompetenz und die Arbeitseinstellungen der Arbeitnehmer erwartet werden.

Der Bedeutungsverlust der Standortbindung und der zeitlichen Beschränkungen bei der Produktion von Gütern und Dienstleistungen führen zu neuen Kriterien des Wettbewerbs auf globalisierten Märkten. Unternehmen reagieren darauf mit Reorganisationen der Produktions- und Arbeitsprozesse, und die Arbeitnehmer werden mit neuen Qualifikationsanforderungen konfrontiert. Die empirischen Befunde über die neuen Produktionskonzepte sind allerdings nicht immer eindeutig: sie verweisen auf ein breites Spektrum der Organisationswahl, das sowohl herkömmliche, „neo-tayloristische“ als auch neue Organisationskonzepte umfasst.

Produktionsintelligenz – die Kombination von theoretischen Kenntnissen, Erfahrungswissen, systemischen, digitalen und Arbeitsprozesskenntnissen – sowie internationale, soziale und Führungskompetenzen werden eindeutig an Bedeutung gewinnen. Es wäre jedoch eine Illusion anzunehmen, dass diese neuen Kompetenzen an jedem Arbeitsplatz in gleichem Maße gefragt sind. In Verbindung mit den Informations- und Kommunikationstechnologien führt Globalisierung mitunter sogar zu Tätigkeiten mit minimalen Qualifikationsanforderungen. Ferner ist kaum anzunehmen, dass jeder Arbeitnehmer den neuen und immer höheren Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht werden kann.

Somit ist ein allgemeiner Trend zu einer „Rehabilitation“ der Arbeit nicht immer erkennbar. Statt dessen, und verstärkt durch die Globalisierung, kann es auch zu einer *Polarisierung* kommen – einer wachsenden Zahl qualifikationsintensiver

Tätigkeiten, aber auch weniger informations- und wissensintensiver Tätigkeiten.

Dies stellt die Berufsbildungssysteme vor eine große Herausforderung. Ausbildung sollte dazu beitragen, dass Personen, die ihren Platz weder im oberen noch im mittleren Bereich der Fachkräfte finden, nicht ausgegrenzt werden. Innerhalb der beruflichen Ausbildungssysteme ist den IKT und dem daraus resultierenden Qualifikationsbedarf (z.B. dem „e-Lernen“) größere Aufmerksamkeit zu widmen. Außerdem ist die IKT-Branche selbst sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Qualifikationsdefiziten konfrontiert. Die Berufsausbildung sollte dazu beitragen, zumindest die qualitativen Defizite zu verringern.

Die breite Nutzung der IKT erzeugt nicht nur einen zusätzlichen Qualifikations- und Ausbildungsbedarf, sondern wirkt sich auch auf die *Form und den Ort der Wissensvermittlung* (delivery of training) aus, wie z.B. in Gestalt offener Lernzentren, des Fernunterrichts und selbstgesteuerten Lernens sowie von Lernmöglichkeiten für Personen, die nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen können. In diesem Sinne können „Globalisierung“ und IKT positiv zur Erweiterung und Ergänzung der in einer globalen Gesellschaft benötigten Qualifikationen beitragen (Tabelle 6).

2. Interne, externe und berufliche Arbeitsmärkte

Die Diskussionen über den Beitrag der Ausbildung zu Wirtschaftswachstum und Beschäftigung berühren staatliche Maßnahmen ebenso wie die Rolle der Unternehmen und des Einzelnen bei der Bildung und Akkumulation von Humankapital. Im Mittelpunkt stehen dabei die internen, externen und beruflichen Arbeitsmärkte – ihre Struktur, Funktionsweise und Mobilität sowie ihre Implikationen für Erwerb und Nutzung von Qualifikationen.

Die Forschung zu internen und beruflichen Arbeitsmärkten zeigt, dass es in den europäischen Ländern beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Wahl eines gesellschaftlichen Modells und des daraus resultierenden *Zusammenhangs zwischen Lohn und Arbeit* (wage-labour nexus) gibt. Die auf der neoklassischen und der Humankapitaltheorie beruhenden ökonomischen Ansätze sind ebenso umstritten wie soziologisch orientierte Theorien etwa des dualen Arbeitsmarkts und der Segmentation.

Tabelle 6: Kenntnisse, Qualifikationen und Kompetenzen, die in der globalen Wirtschaft benötigt werden	
Kenntnisse und Kompetenzen	Warum sie benötigt werden
Kenntnisse	
theoretische Kenntnisse	Arbeit als Problemlösungsprozess
technische (digitale) Kenntnisse	Einführung der modernen IKT
praktische Kenntnisse, Kenntnis der Arbeitsprozesse	zunehmende Unwägbarkeiten, durch technische Integration verursachte Risiken
Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen	
berufsspezifische Qualifikationen und Fähigkeiten, Mehrfachqualifizierung	Aufgabenintegration, De-Spezialisierung, Gruppenarbeit
internationale Kompetenzen	Globalisierung der Märkte und der Produktion
soziale Kompetenzen	direkte Interaktion innerhalb und zwischen Arbeitsgruppen, Kundenorientierung, direkte Interaktion mit Lieferfirmen
Managementfähigkeiten	flache Hierarchien, Dezentralisierung, wachsender Informationsaustausch
Arbeitsorientierungen	
Qualitätsbewusstsein, Verlässlichkeit	Qualität und Zeit als Schlüsselemente des globalen Wettbewerbs
Kreativität, Unternehmergeist	Innovationsfähigkeit als Schlüsselement des globalen Wettbewerbs
Führungseigenschaften	Koordinierung autonomer Arbeitsgruppen
neue Arbeitstugenden	Engagement, Vertrauen, „Industriebürgerschaft“

Quelle: Schienstock G. et al., 1999. *Information society, work and the generation of new forms of social exclusion (Sowing): Literature review*. Tampere: Universität Tampere, Work Research Centre, S. 83

Alle diese Modelle vermögen den Zusammenhang zwischen Lohn und Arbeit und folglich auch den *Zusammenhang zwischen Qualifikation und Arbeit* (skill-labour nexus), d.h. die Rolle verschiedener Akteure (Individuen, Arbeitgeber, Sozialpartner, Ausbildungseinrichtungen, Staat) bei der Verbindung von Arbeitsmarkt und Bildungs-/Ausbildungssystem nur zum Teil zu erklären.

Bislang konnten das Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Arbeitsmärkten – externen, internen und beruflichen – und deren Verbindungen zu Bildung, Ausbildung und Qualifikationen empirisch nur unzureichend belegt werden. Längsschnittdaten, die sowohl Individuen als auch Firmen berücksichtigen, befinden sich noch im Anfangsstadium. Solche Analysen sollten auch institutionelle Merkmale und den Einfluss anderer Akteure auf die Modalitäten der innerbetrieblichen Ausbildung und den Einsatz von Arbeitskräften berücksichtigen (Tabelle 7).

Sie sollten auch die Frage beantworten können, ob und wodurch Nachteile in der Bildung, Ausbildung und zu Beginn des Berufswegs im späteren Arbeitsleben durch Weiterbildung oder gezielte Programme kompensiert werden können.

Die gesellschaftlichen Modelle und Ansätze konzentrierten sich bisher in der Regel auf den Zusammenhang zwischen Ausbildung, Berufsbeziehungen und Personalmanagement. Die meisten gehen von einer heilen Welt aus und begnügen sich mit einer Beschreibung struktureller Merkmale.

Die Beziehungen zwischen Ausbildung, Mobilität und Einkommen/beruflicher Laufbahn sind jedoch sehr unterschiedlich: Sie unterscheiden sich je nach Art des Arbeitsmarktes, Zeit, Land und Region. Ähnliches gilt für Strategien hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit der Firmen, der internen und externen Flexibilität, der Bekämpfung sozialer Ausgrenzung sowie neuer Kombinationsformen von Ausbildung und Arbeit.

Tabelle 7: Merkmale beruflicher und interner Arbeitsmärkte

Funktion	Beruflicher Arbeitsmarkt	Interner Arbeitsmarkt
Ausbildung	Lehrlingsausbildung	im Betrieb erworbene Erfahrungen
Art der Ausbildung im Verlauf des Arbeitslebens	standardisiert entsprechend den Grundmerkmalen des Berufs	nicht standardisiert, unternehmensspezifisch
Übertragbarkeit der Qualifikation	im Rahmen des Berufs	innerhalb des Unternehmens
Dienstalter	keine anerkannte Rolle im Hinblick auf Qualifikationserwerb oder Einkommen	große Auswirkungen auf Qualifikationserwerb und Einkommen
Qualifikationsniveau bei Wechsel des Unternehmens	Beibehaltung des Qualifikationsniveaus	Herabstufung
Kontrolle des Arbeitsinhalts	beruht auf der Verteidigung des Berufs	beruht auf einem Regelsystem, das für alle Beschäftigten des Unternehmens gilt (z.B. Klassifikationssysteme)
Organisation der Arbeitskräfte	aufgrund der Berufszugehörigkeit	aufgrund der Unternehmens- oder Sektorzugehörigkeit
prinzipieller Gegenstand von Flexibilitätsverhandlungen	Abgrenzungsregeln zwischen den beruflichen Tätigkeiten	allgemeine Regeln, die für alle Arbeitnehmer gelten

Quellen: Eyraud J.-F., Marsden D. und Silvestre J.-J., 1990. *Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. Revue internationale du travail*, 4, S. 551-569; Hanchane S. und Méhaut P., 2001. Training, mobility and regulation of the wage relationship: specific and transversal forms. In: Descy P. und Tessaring M., Hrsg., *Training in Europe*, Band 2.

„Umbruchsituationen“ wie die Öffnung Europas, die Globalisierung, die Bildungsexpansion, neue Formen der Arbeitsorganisation usw. sollten die Entwicklung dynamischer Modelle anregen, wobei von einer bloßen Beschreibung gesellschaftlicher Räume zu einer Analyse der Modalitäten der Transformation (oder auch der Beharrlichkeit) übergegangen werden sollte.

Ebenso stellen vergleichende Studien, die auf interdisziplinären Ansätzen beruhen und sowohl quantitative als auch qualitative Informationen – insbesondere auf der Unternehmensebene – verwenden, Forschungsbemühungen dar, denen erheblich mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

3. Die Rolle der KMU in Ausbildung und Beschäftigung

Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) werden heute als der wichtigste Motor der Wirtschaftsentwicklung und als Hauptquelle von Innovation und Beschäftigung angesehen. Die Statistik bestätigt die entscheidende Bedeutung der KMU für Wirtschaftswachstum und Beschäftigung: 99,8 % aller Unternehmen in Europa haben weniger als 250

Mitarbeiter, und KMU beschäftigen die Mehrheit aller europäischen Arbeitnehmer (Tabelle 8).

Nach wie vor handelt es sich, insbesondere in Südeuropa, bei den Kleinunternehmen größtenteils um unabhängige Firmen und Familienbetriebe. Es zeichnet sich jedoch ein Trend zu größerer Abhängigkeit bzw. zu Verflechtungen mit anderen KMU oder Großunternehmen ab. Diese Veränderung geht einher mit einem Wandel der Rolle des Eigentümerunternehmers zu der eines Geschäftsführers eines kleinen oder mittleren Unternehmens, der andere Strategien verfolgt, z.B. hinsichtlich langfristiger oder kurzfristiger Performanz. Diese Verlagerung wirkt sich auch auf die Ausbildungs-, Einstellungs- und Beschäftigungspolitik der Unternehmen aus.

Obgleich die KMU-Forschung in einigen Ländern auf eine lange Tradition zurückblickt, wurden die KMU erst in den 80er Jahren von Ökonomen und Soziologen „wieder entdeckt“. Mit dem Rückgang der Massenproduktion, der Dezentralisierung, der Tertiarisierung der Volkswirtschaften und der anhaltenden Arbeitslosigkeit gewann die Flexibilität kleiner Strukturen zur Verbesserung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit sowie der Fähigkeit, auf veränderte Marktverhältnisse zu reagieren, an Bedeutung. Der *spezifische* und gleichzeitig *unterschiedliche* Charakter von KMU erschwert jedoch – zumal in einem europäischen Rahmen – eine

Tabelle 8: Unternehmen und Beschäftigung^(a) in Europa 1994/1996, EU-15, %

Unternehmensgröße (Beschäftigtenzahl)	Unternehmen (1996)	Beschäftigung (1994)
0-9	93,0	27,5
10-49	5,9	15,3
50-249	0,9	11,1
0-249 (KMU)	99,8	53,9
250 und mehr	0,2	46,1
Insgesamt	100,0	100,0

(a) ohne Landwirtschaft (Anmerkung: In der Landwirtschaft sind 5,4 % aller europäischen Arbeitskräfte beschäftigt.)

Quellen: Unternehmen: Trouvé P. et al., 2001. The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU Member States. In: Descy P. und Tessaring M., Hrsg., *Training in Europe*, Band 2, auf der Grundlage von ENSR (1997, S. 326, ohne Landwirtschaft und nicht marktbestimmte Sektoren); **Beschäftigung:** Europäische Kommission, 1998. *Employment in Europe 1998*. Luxemburg: EUR-OP, Abbildung 117 (auf der Grundlage von „Enterprises in Europe“ und der Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft; ohne Landwirtschaft und häusliche Dienste, einschl. Energieversorgung).

kohärente Analyse der Rolle der KMU in der Ausbildung und Schaffung von Arbeitsplätzen.

Es wurde eine Vielzahl von Forschungsansätzen entwickelt, die die verschiedenen Definitionen, das ökonomische Gewicht und die historische Entwicklung der KMU in den europäischen Ländern widerspiegeln. Bis in die jüngste Vergangenheit hinein waren KMU, außer in Italien und Deutschland, jedoch kein eigenständiger Untersuchungsgegenstand.

Andererseits stoßen die KMU in der nationalen und transnationalen *Politik* auf wachsendes Interesse, insbesondere hinsichtlich Modernisierung, Innovation und Entwicklung des Humanvermögens. Die Gründe dafür sind offensichtlich: Wachstum des Dienstleistungssektors und Umstrukturierung der Großunternehmen, die Krise großer Konzentrationen und die Vorteile kleiner, flexibler Einheiten. Vor allem aber gelten KMU als „Hoffnungsträger“ bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und der Förderung der Wirtschaftsdynamik.

Die KMU-Forschung hat sich in diesem Zusammenhang vor allem auf das verarbeitende Gewerbe konzentriert und dem Dienstleistungssektor wie auch internationalen Vergleichen noch zu wenig Aufmerksamkeit

geschenkt. Forschung sollte sich daher stärker auf die für die Schaffung von Arbeitsplätzen entscheidenden Wirtschaftszweige konzentrieren, wie z.B. unternehmensbezogene und persönliche Dienstleistungen, Freizeit-/Tourismusbranche, Gastgewerbe, Gesundheits- und Bildungswesen und auf die dort jeweils benötigten Qualifikationen.

Der Zusammenhang zwischen Unternehmensgründung und Schaffung von Arbeitsplätzen ist nicht immer eindeutig. Rasches Produktions- und Beschäftigungswachstum von KMU ist ein Phänomen, das nur eine relativ kleine Zahl schnell wachsender oder Spitzenunternehmen betrifft. Die meisten dieser leistungsstarken KMU sind im Dienstleistungssektor zu finden. Sie beschäftigen – insbesondere wenn sie die Schwelle vom Mikro- zum Kleinunternehmen überschritten haben – einen ebenso großen Anteil hoch qualifizierter Arbeitnehmer wie Großunternehmen. Kleinstunternehmen dagegen beschäftigen einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Arbeitnehmern (insbesondere Frauen) mit niedrigem und mittlerem Qualifikationsniveau (Tabelle 9).

KMU schaffen Arbeitsplätze, aber sie zerstören auch welche. Schumpeters „kreative Zerstörung“ mit dem Entstehen und Verschwinden von Unternehmen und Arbeitsplätzen stellt ein wesentliches Element der Wirtschaftsdynamik dar und trägt zum Strukturwandel und zur Reaktivierung der Arbeitsmärkte bei. Aber Fluktuation verstärkt auch den prekären Charakter der Arbeitsplätze und kann Arbeitnehmer wie Unternehmen von optimalen Investitionen in das Humanvermögen abhalten.

Die politische Förderung von Unternehmensgründungen steht vor dem Problem, Maßnahmen zielgerichtet durchführen zu müssen. Wie lassen sich bereits in einem frühen Stadium die leistungsfähigsten KMU erkennen, welche die meisten Arbeitsplätze schaffen? Und sollte Politik dabei nicht auch die *Qualität der Arbeitsplätze* hinsichtlich Stabilität, Dauerhaftigkeit der Beschäftigung und Arbeitsbedingungen berücksichtigen?

Versucht man, den spezifischen Beitrag der KMU zum Beschäftigungswachstum zu ermitteln, tun sich zahlreiche Schwierigkeiten auf, und zwar nicht nur aufgrund andauernder wirtschaftlicher Umgestaltungen, sondern auch weil die Begriffe

Tabelle 9: Bildungsniveau der Beschäftigten nach Wirtschaftszweig^(a) und Betriebsgrößenklasse, EU-15, 1995, %

Bildungsniveau	Betriebsgröße (Beschäftigtenzahl)					
	Wirtschaftszweige insgesamt			Dienstleistungen		
(ISCED) ^(b)	1-10	11-49	50 und mehr	1-10	11-49	50 und mehr
<i>Männer</i>						
hoch	18,1	21,4	27,9	34,5	37,3	39,9
mittel	42,3	47,5	45,2	39,6	38,9	37,7
niedrig	39,6	31,1	26,9	25,9	23,8	22,4
alle Ebenen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Frauen</i>						
hoch	17,2	24,3	24,9	28,0	35,5	35,0
mittel	44,5	44,8	45,1	46,5	39,8	42,1
niedrig	38,3	30,8	30,0	25,5	24,7	22,9
alle Ebenen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(a) ohne Landwirtschaft.

(b) hoch: ISCED 5-7; mittel: ISCED 3; niedrig: ISCED 0-2.

Quelle: Eurostat (Europäische Kommission, 1998. *Enterprises in Europe. Fifth report – Data 1994-1995*. Luxemburg: EUR-OP, S. 105).

„Arbeitsplatzschaffung“ und „Beschäftigung“ selbst verschwommen sind.

Diese Probleme betreffen auch die Wahl einer geeigneten *Analysemethode*, z.B. hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Bestands- und Stromgrößen, Brutto- und Netto-Arbeitsplatzschaffung und der Anwendung von Querschnitts- und Längsschnittdaten. Eine weitere zu beantwortende Frage lautet: In welchem Umfang ist das Beschäftigungswachstum endogen, d.h. auf die Gründung von Unternehmen selbst und ihre folgende interne Entwicklung zurückzuführen oder exogen bestimmt, also z.B. Folge von Ausgründungen aus Großunternehmen? Dies betrifft auch den Qualifikationsbedarf und die unterschiedlichen Ausbildungsstrategien der KMU.

Angesichts der Verschiedenartigkeit der KMU und ihrer Verankerung in einem bestimmten Umfeld konzentrierte sich die Forschung darauf, die Auswirkungen der *Ausbildungs- und Beschäftigungspraxis* der KMU zu evaluieren (Abbildung 3).

Forschungsarbeiten haben z.B. gezeigt:

- In der *Erstausbildung* absorbieren die KMU die Mehrheit der jungen Menschen in Europa, insbesondere im Rahmen der Lehrlingsausbildung. Obgleich einige kleine Unternehmen höher qualifizierte junge Arbeitnehmer rekrutieren, sind

die meisten jedoch durch prekäre Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen gekennzeichnet. Dies ist einer der Gründe dafür, warum viele junge Arbeitnehmer die Kleinunternehmen nach der Ausbildung verlassen.

- Beim Engagement in der *beruflichen Weiterbildung* bleiben KMU weit hinter Großunternehmen zurück. Das Weiterbildungsangebot hängt auch von der strategischen Ausrichtung und dem Profil des Eigentümerunternehmers ab. In den meisten Fällen dient Weiterbildung der Qualifikationsanpassung an eine kurzfristige Bedarfslage und erfolgt in erster Linie informell und am Arbeitsplatz. Insbesondere kleine High-Tech-Unternehmen oder von einem Geschäftsführer geleitete Kleinbetriebe setzen jedoch zunehmend auf formale berufliche Weiterbildungsmaßnahmen oder auf Kooperationen, Vernetzungen, externe Ausbildungseinrichtungen bzw. auf neue, IKT-gestützte Ausbildungsformen.

- *Politische Maßnahmen* zur Förderung der Weiterbildung in kleinen Unternehmen in den europäischen Ländern verfolgen unterschiedliche Ansätze, die von gesetzlichen Auflagen bis hin zu einem Laisser-Faire-Verhalten gegenüber den Arbeitgebern reichen. Andere Länder haben über Kollektivvereinbarungen oder in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern Mittelwege gefunden.

Abbildung 3: Die Rolle der Arbeitgeber in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung

Rolle des → Arbeitgebers ↓		in der beruflichen Weiterbildung		
		gering	mittel	groß
in der beruflichen Erstausbildung	fällt kaum ins Gewicht	Spanien	Belgien	Finnland, Schweden
	wenig formalisiert	Italien, Griechenland, Portugal		Vereinigtes Königreich
	in der Minderheit und institutionalisiert		Irland, Luxemburg, Niederlande	Frankreich
	dominierend und institutionalisiert		Deutschland, Österreich	Dänemark

Quelle: Aventur F., Campo C. und Möbus M., 1999. *Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze*. Céreq BREF, Nr. 150, Februar.

Die Einstellungs- und Personalpolitik der KMU ist häufig durch das Fehlen einer langfristigen Personalplanung, durch kurzfristige Einstellungsentscheidungen je nach aktueller Nachfrage und informelle Auswahlkriterien gekennzeichnet. Da KMU jedoch relativ mehr junge Menschen ausbilden und mehr ehemalige Arbeitslose (vor allem ältere) sowie mehr Familienmitglieder als Großunternehmen beschäftigen, können sie als „Übergangsmärkte“ zwischen Ausbildung, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Hausarbeit fungieren.

Hierzu bedarf es weiterer Forschung, die auch regionale Aspekte und die Diversifizierung der KMU berücksichtigt – was sich wiederum in geeigneten politischen Maßnahmen niederschlagen sollte.

4. Unternehmertum und die europäische Beschäftigungsstrategie

Unternehmer gelten weithin als „Akteure des Wandels und des Wachstums“. Die Bedingungen für die Gründung und das Überleben von Unternehmen sowie der Beitrag, den neu gegründete Firmen (zumeist KMU) zum Wirtschafts- und

Beschäftigungswachstum leisten, sind jedoch nicht immer eindeutig.

In den meisten heutigen Forschungsarbeiten liegt das Hauptaugenmerk auf dem „sozialen Kapital“ des Unternehmers. In diesem Zusammenhang lassen sich vier Unternehmerkategorien mit zum Teil unterschiedlichen Geschäfts-, Beschäftigungs- und Ausbildungsstrategien unterscheiden:

- (a) Nachkommen aus dem Unternehmertummilieu,
- (b) Unternehmer aus Zwang (z.B. „Scheinselbstständige“),
- (c) Unternehmer aus Anpassung (z.B. aufgrund von Arbeitslosigkeit oder prekärer Beschäftigung),
- (d) Unternehmer aufgrund einer günstigen Gelegenheit.

Zu den Mechanismen von Existenzgründungen und den Zusammenhängen mit dem Arbeitsmarkt liegt umfangreiches Forschungsmaterial vor. Steigende Arbeitslosigkeit kann Personen dazu „treiben“ (push), ein Unternehmen zu gründen. Eine neue Nachfrage nach Gütern und Dienstleistungen kann die Gründung neuer Betriebe „nach sich ziehen“ (pull). Für den Push-Faktor gibt es jedoch kaum empirische Befunde. Dies scheint die Bedeutung des Pull-Faktors für Betriebsgründungen zu belegen.

Die Forschung vermittelt auch ein umfassendes Bild vom *Überleben der Unternehmen* und den damit verbundenen Beschäftigungseffekten. In Europa und den USA liegt die Überlebensrate fünf Jahre nach der Unternehmensgründung im Allgemeinen zwischen 50% und 60%, wobei es je nach Wirtschaftssektor, Region und Land Unterschiede gibt. Schnelles Wachstum neu gegründeter Unternehmen ist eher die Ausnahme.

Der Überlebensprozess ist jedoch weitaus komplexer als gemeinhin angenommen. Schließungen sind nicht immer ein Zeichen für „Misserfolg“, sondern erfolgen häufig aufgrund günstigerer Alternativen für den Gründer. Viele Schließungen werden zudem ohne finanziellen Verlust durchgeführt. Daher ist „Schließung“ nicht immer mit „Misserfolg“ gleichzusetzen.

Der Begriff der *Innovation* ist sogar noch unklarer. KMU sind im Allgemeinen nicht innovativer als Großunternehmen. Selbst von den schnell wachsenden KMU weisen nur einige eine höhere Produktivität oder Innovationstätigkeit auf. Es existiert kein technologischer Determinismus, obwohl in der ersten Phase nach der Gründung

oftmals ein positiver Zusammenhang zwischen Innovation und Überleben festzustellen ist.

Häufig stellen jedoch weder Technologien noch Innovationen einen besonderen Vorteil dar. Weit- aus wichtigere Determinanten sind die jeweilige Position am Markt und in der Wertschöpfungs- kette, die territoriale Verankerung, innovative Milieus und Kontakte zu Universitäten oder For- schungseinrichtungen. Wenn neue Unternehmen in etablierte Märkte eintreten, haben sie Schwierigkeiten zu überleben und laufen Gefahr, früher oder später ihre Unabhängigkeit zu verlieren.

Die staatliche Förderung ist heute nicht nur auf finanzielle Beihilfen und die Vermittlung von Humankapital beschränkt. Durch Sen- kung von Arbeitskosten und Abgaben sowie durch Abbau administrativer und steuerlicher Hemmnisse versucht sie auch zur Herausbil- dung von Unternehmergeist bzw. einer „Unternehmenskultur“ beizutragen. Undiffe- renzierte Fördermaßnahmen sind hingegen kaum geeignet, ungleiche Entwicklungen und soziale und geographische Ungleichge- wichte zu überwinden und schaffen daher auch nicht unbedingt wesentlich mehr Arbeitsplätze.

In Forschung und Politik wächst das Interesse an der *Selbständigkeit* als Quelle der Arbeitsplatz- schaffung sowie als Alternative zu abhängiger Tätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit. Die sich hier stel- lenden Fragen stehen in engem Bezug zu KMU und Unternehmertum.

In Anbetracht des heterogenen Charakters der Selbständigkeit (z.B. Landwirtschaft, freie Berufe, „Scheinselbständige“) und der Unterschiede in den rechtlichen und steuerlichen Definitionen von Selbständigkeit in den einzelnen Ländern ist der Zugang zu diesem Forschungsfeld jedoch schwierig.

Durch öffentliche Fördermaßnahmen werden Arbeitslose, Risikogruppen und Frauen bei ihrem Schritt in die Selbständigkeit unterstützt. Dadurch sollen nicht zuletzt Innovation und Wirtschaftswachstum gefördert, Arbeitsplätze geschaffen und die Arbeitslosigkeit gesenkt werden.

Den Daten von Eurostat und OECD zufolge lässt sich jedoch – auf der Makroebene – für die meis- ten Länder kein enger Zusammenhang zwischen diesen Faktoren feststellen (Abbildung 4).

Die meisten Industrieländer haben, zum Teil mit einigem Erfolg, *Programme für Arbeitslose*, ins-

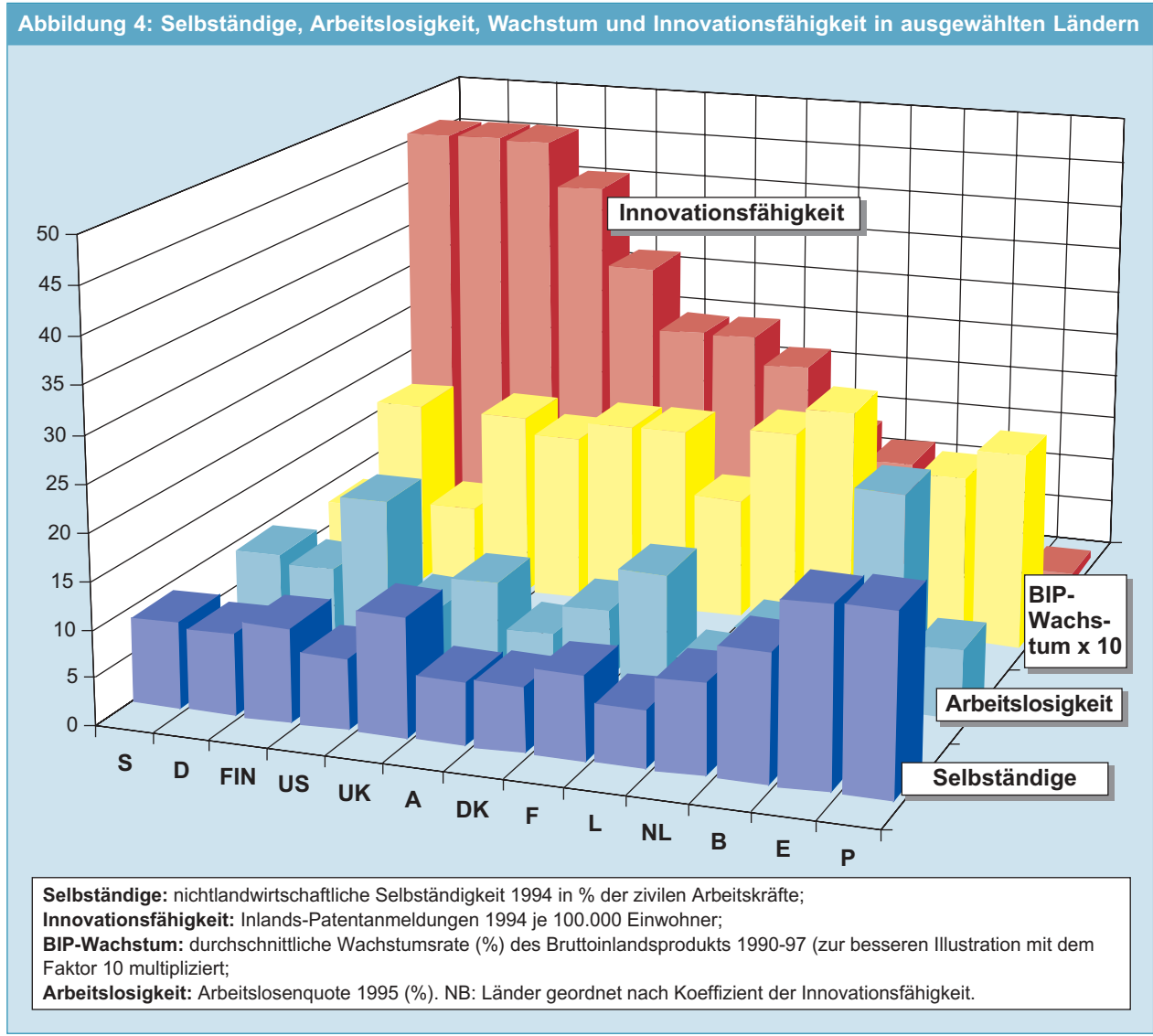
besondere Langzeitarbeitslose, aufgelegt, um sie beim Schritt in die Selbständigkeit zu unterstüt- zen. Intensität und Erfolg dieser Programme schwanken jedoch. Im allgemeinen ist die Teil- nahme an diesen Maßnahmen recht gering, und es können Mitnahmeeffekte auftreten, wenn Arbeits- lose unterstützt werden, die ohnehin beabsichtigt hatten, sich selbständig zu machen.

Die „*neue soziale Wirtschaft*“, d.h. der ge- meinnützige Sektor zwischen Staat und Markt, stellt einen wachsenden Wirtschaftszweig mit engen Verbindungen zu KMU und Unternehmertum dar. Unternehmer sozialer Betriebe verbinden wirtschaftliche mit sozialen Zielen und unter- scheiden sich somit wesentlich vom klassischen Unternehmerbegriff in Schumpeters Sinn. Sie decken einen Bedarf, der vom öffentlichen Sektor oder dem Markt nicht oder nur teilweise abge- deckt wird. Die meisten dieser Organisationen verfolgen ein soziales Ziel; sie helfen zum Bei- spiel ungelerten oder arbeitslosen Personen, in das Arbeitsleben zurückzukehren, selbständig zu werden oder fördern allgemein die lokale und regionale Entwicklung.

Immer mehr Genossenschaften, Verbände und Verbraucherorganisationen werden mit dem Ziel gegründet, soziale Integration durch Arbeit im lokalen Umfeld zu erreichen, häufig auch verbun- den mit ökologischen Zielen. Damit haben soziale Unternehmen eine Reihe von Funktionen des öffentlichen Sektors übernommen, der sich mehr und mehr aus bestimmten Bereichen des sozialen Lebens zurückzieht.

Die Forschung zur Unternehmerpersönlichkeit beschäftigt sich zunehmend mit der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen *Ausbildung und Performanz des Unternehmers* in puncto Überle- benschance, Rentabilität, Wachstum und Schaffung von Arbeitsplätzen. Aus den meisten Studien geht hervor, dass technisches Know-how, hohe Quali- fikationen und Fachwissen im Geschäftssegment eine unerlässliche Voraussetzung für Erfolg sind. Dies schließt auch die Kenntnis der lokalen Märkte und die Vernetzung mit anderen Firmen und/oder Universitäten und Forschungseinrichtungen ein.

Eine zielgerichtete Förderpolitik ist notwendig, die der Information, Beratung, Ausbildung und Betreuung von Existenzgründern die gleiche Bedeutung beimisst wie dem Zugang zu (Risiko-) Kapital und dem Abbau hemmender Rechts- und Verwaltungsvorschriften. So sind maßgeschnei- derte Beratung und Ausbildung heute integraler Bestandteil fast aller europäischen Programme zur Förderung des Unternehmertums.



Quellen: OECD, 1998. *Fostering entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy*. Paris: OECD; Europäische Kommission, 1998. *Beschäftigung in Europa 1998*. Luxemburg: EUR-OP.

In Bildung und Ausbildung sollten Unternehmergeist und Selbständigkeit jedoch viel früher, bereits in der Pflichtschule und Erstausbildung, vermittelt werden. „Selbständiges Handeln“ wird zu einer Schlüsselkompetenz in allen Bereichen des Arbeitslebens. Dies gilt nicht nur für potenzielle Unternehmer, sondern für alle Arbeitnehmer, von denen erwartet wird, dass sie ihre Arbeit selbständig planen, ausführen und kontrollieren. Neue Formen der Arbeitsorganisation, aber auch veränderte Erwartungen und Ziele des Einzelnen hinsichtlich seiner Arbeit, seiner beruflichen Laufbahn und seiner Lebensbiographie machen ihn zum „Unternehmer der eigenen Arbeitskraft“.

Schon in der schulischen Grundbildung sollte das Fundament für Selbständigkeit gelegt werden. Die Planung und Durchführung eigener kleiner Projekte, in Teams und mit wechselnden Rollen, könnten erste Schritte in diese Richtung darstellen. Diese Art der Projektpädagogik gilt auch als eine der geeignetsten Methoden für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und sozialen Kompetenzen.

Vor dem Eintritt in die Berufsbildung könnten Kontakte zur Arbeitswelt aufgebaut und vertieft werden. Es geht darum, selbständiges Handeln zu lernen, Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen zu erwerben sowie erste Eindrücke von der Arbeitswelt zu erhalten.

In einem späteren Stadium, in der Sekundarstufe II, geht es dann um die Option „unternehmerische Selbständigkeit“ als eigenständiges *Berufsziel*. Die europäischen Länder haben in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von Aktivitäten entwickelt, wie etwa Simulation eines Betriebs, Gruppenprojekte, Plan- und Rollenspiele, Lernbüros, Modellversuche u.ä. Hierdurch sollen in diesem Alter die internen und externen Aspekte des Unternehmertums durch konstruktives – und nicht durch instruktives – Lernen und durch Erfahrungslernen außerhalb des Klassenraums gefördert werden, um Kreativität, Motivation, Initiative, Selbstvertrauen, Risikobereitschaft und Kooperationsfähigkeit zu entwickeln.

In den meisten Ländern erfolgen die konkrete Beratung, die Förderung und die Schulung potenzieller Existenzgründer überwiegend an den Hochschulen oder in Weiterbildungsmaßnahmen. Viele dieser Maßnahmen werden von der Europäischen Kommission, insbesondere im Rahmen der Europäischen Sozial- und Regionalfonds, unterstützt. Generell wandelt sich die Zielsetzung dieser Programme von einer eher allgemeinen und unspezifischen Förderung hin zu *zielgerichteten Maßnahmen*.

Dabei lassen sich folgende, sich teilweise überschneidende Ziele unterscheiden:

- (a) Förderung des Unternehmertums in innovativen und High-Tech-Branchen, insbesondere im Dienstleistungssektor;
- (b) Förderung von jungen Erwachsenen, Frauen und Langzeitarbeitslosen;
- (c) Förderung von Benachteiligten, einschließlich Immigranten und Personen in der Schattwirtschaft;
- (d) Förderung des Umfelds von Existenzgründungen, etwa durch Wissenschaftsparks, Technologiezentren, Mentoring, Business Angels, Inkubatoren, one-and-first-stop shops, u.ä.

5. Entwicklung und Messung des betrieblichen Humanvermögens

Unter Humanvermögensentwicklung (human resource development) ist die Aktivierung und Entwicklung von Wissen und Qualifikationen in Unternehmen zu verstehen. Die einer humanistischen „europäischen“ Arbeits-, Bildungs- und Ausbildungskultur unterliegenden Wertvorstellungen und Grundsätze stehen im Gegensatz zu einem konkurrierenden instrumentellen Modell des Humanvermögensmanagements (human resource management),

das sich aus neo-tayloristischen Prinzipien der Arbeitsorganisation und der neo-liberalen Wirtschaft ableitet und in dem Menschen in erster Linie als „Ressourcen“ betrachtet werden, welche zur Steigerung der Produktivität und der wirtschaftlichen Leistungskraft des Unternehmens eingesetzt werden.

Dies wirft die Frage auf, welche Rolle die Humanvermögensentwicklung künftig in Europa spielen wird.

Die Herausforderung der Globalisierung macht die Entwicklung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen erforderlich, in deren Mittelpunkt neue Formen der zwischenbetrieblichen Zusammenarbeit und Allianzen zwischen Unternehmen und Wissensproduzenten stehen. Dieser Ansicht zufolge muss die neo-liberale Lösung einer Förderung des Lernens von Menschen, Unternehmen und Regionen und der Schaffung geeigneter Lernumgebungen Platz machen.

Die *Ermittlung des betrieblichen Humankapitals*, d.h. des Wissens, der Kenntnisse und Fähigkeiten, der Kompetenzen und anderer, von Personen verkörperter Eigenschaften, steht in engem Zusammenhang mit der Humanvermögensentwicklung und ist sogar ihre Voraussetzung. Unter Berichterstattung über Humankapital ist die Erfassung der mit dem Erwerb, der Entwicklung und der Verbreitung von Wissen verbundenen Werte und Prozesse zu verstehen.

Mit der wachsenden Bedeutung von Wissen als einem immateriellen Vermögenswert wird die Berichterstattung über Humankapital als eine Methode zur Bewertung der Performanz und der künftigen Strategien von Unternehmen gesehen. Sie ist zu einem integralen Bestandteil der meisten in den letzten Jahren entwickelten strategischen Managementinstrumente geworden. Allerdings besteht in dieser Frage noch große Unentschlossenheit.

Neue Ansätze zeichnen sich ab, die die Berichterstattung über das betriebliche Humankapital und dessen Management miteinander verbinden. Ihr Schwerpunkt liegt entweder auf spezifischen Elementen oder auf der Gesamtheit der Elemente, die das Humankapital und seine Nutzung ausmachen.

Aus mehreren Gründen wächst das Interesse der Unternehmen selbst an der Humankapitalberichterstattung (Tabelle 10). Obwohl der Schwerpunkt noch immer auf der Input-Seite (Kosten) liegt, bewerten einige Ansätze auch die Output-Seite (Nutzen) anhand eines Standardsystems. Unter-

Tabelle 10: Die wichtigsten Ansätze zur Berichterstattung über Humankapital

Ansatz	Berechnung der Kosten der Personalpolitik	Humankapitalrechnung	Humankapital-Management	Strategisches Management
Entstehungszeitraum	Mitte der 60er Jahre	Anfang der 60er Jahre	Ende der 70er Jahre	Anfang der 90er Jahre
Merkmale	finanzieller Nutzen der Personalauswahl	finanzieller Wert des betrieblichen Humankapitals	Lernen und Wissensverbreitung als innerbetriebliche Managementstrategie	Kombination von finanziellen Indikatoren, Humankapital, innerbetrieblichen Geschäftsprozessen, Kundenbeziehungen und Innovationen
angewandte Methoden	Nutzenanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Humanvermögensrechnung • Rechnungslegung und Kostenrechnung des Humanvermögens 	<ul style="list-style-type: none"> • lernende Organisation • Wissensmanagement 	das Balanced-Scorecard-Konzept
Berichterstattungsrahmen	Kosten-Nutzen-Rechnungen	Finanzberichte	nicht-finanzielle Berichte (falls vorhanden)	Ermittlung des allgemeinen Leistungsvermögens

N.B.: Der Entstehungszeitraum kennzeichnet den Zeitraum der Einführung des Ansatzes. Die angeführten Methoden können daher erheblich jüngeren Datums sein.

Quelle: Westphalen S.-Ä., 2001. Reporting on human capital: objectives and trends. In: Descy P. und Tessaring M., Hrsg. *Training in Europe*, Band 2.

nehmen arbeiten zunehmend mit alternativen internen und externen Berichtssystemen. Bis jetzt hat sich jedoch noch keine einheitliche Berichtsmethode für das Humankapital herausgebildet.

Was die Standardisierung und Verbreitung von Berichtsinstrumenten betrifft, so haben internationale Organisationen und die meisten nationalen Regierungen noch keinen eindeutigen Standpunkt erkennen lassen. Vermutlich wird sich ein Humankapital-Berichtssystem mit einem Minimum an Standardindikatoren herausbilden.

Solange Regierungen und/oder internationale Organisationen keine allgemein gültigen Ansätze entwickelt haben, wird die Humankapitalberichterstattung von der Managementperspektive ausgehen und dabei die anderen Vorteile einer solchen Berichterstattung – wie z.B. die Attraktivität eines Betriebs für qualifizierte Arbeitnehmer – vernachlässigen. Wird andererseits eine Reihe von *Minimalindikatoren* eingeführt, ist davon auszugehen, dass das den Humankapitalberichten innewohnende Potenzial dem Management und den anderen Interessengruppen zugute kommt.

6. Untersuchung des Qualifikations- und Ausbildungsbedarfs anhand von Unternehmensbefragungen

Arbeitsmarktakteure und Forscher zeigen zunehmend Interesse an verlässlichen empirischen Informationen über die Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs und der Qualifikationsanforderungen von Unternehmen als Ergänzung zu Arbeitskräfteerhebungen. Einige wichtige Fragen, die im Rahmen von Unternehmensbefragungen zu klären sind, betreffen z.B. Qualifikationsdefizite und -bedarf, die unzureichende Nutzung des Humanvermögens, den Zusammenhang zwischen Wettbewerbsfähigkeit und Humankapitalinvestitionen und die Evaluierung staatlich finanzierter Ausbildungsprogramme.

Auf der Nachfrageseite (Unternehmen bzw. Arbeitsplätze) stehen jedoch im Gegensatz zur Angebotsseite (Arbeitskräfte) kaum entsprechende Daten zur Verfügung. Zwar wird eine Fülle von Unternehmensdaten systematisch erfasst, doch spielen Aspekte der Ausbildung und Qualifikation nur eine untergeordnete oder keine Rolle.

Unternehmensbefragungen können Aufschluss über die betrieblichen Maßnahmen zur Erhöhung der Flexibilität und den daraus erwachsenden Qualifikationsbedarf geben. Veränderungen der Organisationsstruktur von Unternehmen führen in der Regel zu einem höheren Bedarf an Fachkräften und verstärken die Notwendigkeit der Weiterbildung. Zentrale Determinante der Nutzung und des Einsatzes von Arbeitskräften ist die Gesamtstruktur des Unternehmens, d.h. dessen Produktionskonzept, Leistungskraft, Humanvermögen und Strategien. Alle diese Aspekte sollten Gegenstand von Unternehmensbefragungen sein.

Gleiches gilt für die Analyse der Neugestaltung der Geschäftsprozesse, die die gesamte Wertschöpfungskette eines Unternehmens einschließlich Vorlieferanten und Abnehmern umfasst und eine bessere Nutzung der Qualifikationen der Arbeitnehmer erfordert.

Einen tieferen Einblick in Aspekte der Aus- und Weiterbildung und eine herausfordernde Perspektive für die Berufsbildungsforschung verspricht die *Kombination von Arbeitgeber- und Arbeitnehmer-Datensätzen*. Auf diesem Forschungsgebiet ist in den letzten fünf Jahren eine rasante Entwicklung zu beobachten.

Es sprechen wichtige Gründe dafür, sowohl die individuellen Präferenzen als auch die Strategien der Unternehmen hinsichtlich der Ausbildung zu berücksichtigen. Beide bedingen einander: Bei der individuellen Ausbildungs- und Berufswahl spielen das vorhandene Ausbildungsangebot sowie die späteren Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt eine Rolle. Die Unternehmen berücksichtigen bei ihren Ausbildungsentscheidungen die auf dem internen und externen Arbeitsmarkt verfügbaren Humanressourcen.

Zur Gestaltung von Unternehmensbefragungen und zur Ausarbeitung zusammengeführter Arbeitgeber-/Arbeitnehmer-Datensätze, insbesondere für internationale Vergleichsstudien, bleiben noch einige Fragen offen.

Erfahrungen mit nationalen Erhebungen weisen auf folgende Aspekte hin, die solche Befragungen berücksichtigen sollten:

- Die Befragung sollte vorzugsweise als *Panelstudie* konzipiert sein, was erhebliche Vorteile bei der Datenerfassung, der Befragung und der Auswertung mit sich bringt.

- Die Befragung einer repräsentativen Gruppe von Mitarbeitern des Unternehmens ist unerlässlich, um *zusammengefügte Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Datensätze* zu erstellen und unterschiedliche Einschätzungen und Präferenzen beider Seiten miteinander zu vergleichen.

- Das größte Potenzial für die Analyse von Unternehmensbefragungen – insbesondere bei Längsschnittuntersuchungen – liegt in der Verwendung *ökonomischer Methoden*. Daher sollten die Befragungen eine Reihe zusätzlicher Elemente einbeziehen, die Aufschluss über die wichtigsten Einflussfaktoren der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten geben und – mit Hilfe zusammengeführter Datensätze – auch die auf Angebots- und Nachfrageseite wirkenden Faktoren berücksichtigen.

- *Internationale Vergleiche*, die auf einer Gemeinschaftsaktion mehrerer Länder basieren, dienen der Relativierung nationaler Beobachtungen z.B. hinsichtlich der Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen, gegenwärtiger und künftiger Qualifikationsanforderungen, Rekrutierungspolitik, Arbeitskräfteeinsatz usw. Erste Schritte in diese Richtung wurden durch die Erhebungen zur Weiterbildung in Betrieben in der Gemeinschaft (CVTS) eingeleitet. Weitere Möglichkeiten eröffnen die Unternehmensdemographien von Eurostat.⁴

Teil Vier

Beschäftigung, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und Qualifikationsungleichgewichte

In vierten Teil des Berichts werden Fragen im Zusammenhang mit Qualifikationen/Kompetenzen und deren Beziehung zu Beschäftigung und Arbeitsmärkten behandelt. Ausgehend von einer kurzen Beschreibung aktueller Beschäftigungsmuster und einer Erörterung des wirtschaftlichen und sozialen Nutzens von Bildung und Ausbildung wird die Frage gestellt, ob herkömmliche Definitionen der formalen Qualifikation durch das Konzept der am Arbeitsmarkt „gehandelten“ Kompetenzen zu ergänzen oder sogar zu ersetzen sind. Dies berührt auch die verschiedenen Aspekte von Qualifikationsungleichgewichten – Arbeitslosigkeit, Über-

⁴ Diese beruhen jedoch zum größten Teil auf Geschäftsregistern und geben keinen Hinweis auf Qualifikations- und Ausbildungsfragen.

qualifikation und Qualifikationsdefizite –, die sowohl unter theoretischen als auch empirischen Gesichtspunkten betrachtet werden. Das letzte Kapitel diskutiert Nutzen und Probleme von Qualifikationsprojektionen auf nationaler, regionaler und betrieblicher Ebene und stellt einige diesbezügliche Aktivitäten in europäischen Ländern dar.

1. Beschäftigung in Europa

Aktuelle Daten (Stand: Ende 2000) deuten auf eine Verbesserung der Beschäftigungssituation in Europa und einen Rückgang der Arbeitslosigkeit hin. Der Beschäftigungswandel ist geprägt von einer kontinuierlichen Verschiebung zu den Dienstleistungssektoren und zu höher qualifizierten Tätigkeiten. Nach wie vor bestehen jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den EU-Ländern. Ebenso gibt es signifikante Unterschiede der Beschäftigungs- und Arbeitslosensituation von Männern und Frauen sowie von jüngeren und älteren Arbeitnehmern.

Obwohl ihr allgemeiner Trend rückläufig ist, bleibt Arbeitslosigkeit, und insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit, weiterhin auf einem hohen Stand. Darüber hinaus wurden im Zuge der hohen Arbeitslosigkeit der vergangenen zehn Jahre zahlreiche Arbeitnehmer „aussortiert“: Es ist davon auszugehen, dass in der EU nahezu 40% aller Personen, die arbeitslos sind oder unter bestimmten Bedingungen eine Beschäftigung aufnehmen würden, der „versteckten Arbeitslosigkeit“ zuzurechnen sind (Tabelle 11).

Weiterhin ist die Jugendarbeitslosigkeit, obwohl in den letzten Jahren ebenfalls leicht rückläufig, nach wie vor mehr als doppelt so hoch wie die Arbeitslosenquote der Erwachsenen (siehe unten, Abbildung 8). Der schwierige Übergang von der Bildung und Ausbildung in die Erwerbstätigkeit wird auch dadurch deutlich, dass nahezu 50% aller arbeitslosen jungen Menschen auf der Suche nach einem *ersten* Arbeitsplatz sind; zwischen den einzelnen Ländern bestehen jedoch beträchtliche Unterschiede.

2. Bildung, Ausbildung und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit

Der Beitrag von Bildung, Ausbildung und „Humankapital“ zu Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung stellt eines der umstrittensten Themen in Forschung und Politik dar. Darüber hinaus werden der Qualifikation

Tabelle 11: Die Zusammensetzung des Erwerbspersonenpotenzials, EU-15, 1999

Status	1000	%
Erwerbstätige ^(a)	155 273	85,5
Vollzeitbeschäftigte	105 901	58,3
Selbständige, Mithelfende	21 098	11,6
Teilzeitbeschäftigte	27 370	15,1
Arbeitslose ^(b)	16 156	8,9
< 1 Jahr arbeitslos	8 595	4,7
Langzeitarbeitslose	7 309	4,0
versteckte Arbeitslosigkeit ^(c)	10 140	5,6
Erwerbspersonenpotenzial ^(d)	181 569	100,0

- (a) einschl. Erwerbstätige ohne Angabe des Erwerbsstatus;
 (b) einschl. Arbeitslose ohne Angabe der Dauer der Arbeitslosigkeit;
 (c) Personen, die unter bestimmten Bedingungen eine Beschäftigung aufnehmen würden, aber nicht arbeitslos gemeldet sind;
 (d) einschl. Erwerbspersonen ohne Angabe.

Quelle: Eurostat und Franco A., 2000. *Labour Force Survey. Principal results 1999*. Statistics in Focus, Theme 3–5/2000. (Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft, 1999); eigene Berechnungen.

weitere Nutzeffekte oder „Externalitäten“ zugeschrieben – zumeist immaterieller Natur –, wie z.B. Auswirkungen auf bessere Gesundheit und die Vermeidung von Kriminalität, Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung.

Die Forschung, insbesondere zum Wirtschaftswachstum, hat lange Zeit die endogenen Determinanten des Wachstums und des Wohlstands, d.h. den technischen Fortschritt und das Humankapital, vernachlässigt und sich auf Sachkapitalinvestitionen und auf „Arbeit“ allgemein konzentriert. Eine neue Sichtweise eröffneten die Theorien des endogenen Wachstums und deren empirische Überprüfung. Diese Theorien sehen Forschung und Entwicklung, technischen Fortschritt, Humankapital und Wissen als endogene Triebfedern des Wirtschaftswachstums, die zumindest die gleiche Bedeutung wie das Sachkapital besitzen.

Eine Reihe von Studien bestätigt den mehr oder weniger signifikanten positiven Einfluss, den Forschung und Entwicklung sowie Humankapital und Wissen auf das Wachstum haben. Andere Studien sind allerdings weniger optimistisch. Zudem machen Kritiker geltend, dass diese neuen Ansätze keine wesentlich neuen Erkenntnisse über die Mechanismen eines dynamischen Wachstums geliefert haben. Zur Klärung dieser Fragen bedarf

es weiterer Forschungsanstrengungen, einschließlich einer verbesserten und kohärenteren Datenbasis für internationale Vergleiche.

Was die externen Effekte von Bildung, Ausbildung und Qualifikationen betrifft, belegt eine Reihe von Forschungsarbeiten einen positiven Zusammenhang (jedoch nicht unbedingt eine Kausalität) zwischen Humankapital und beispielsweise Gesundheit, geringerer Kriminalität usw.

Diese Aspekte haben jedoch noch keinen Eingang in eine integrierte Einbeziehung des Wachstums, Wohlstands und der Lebensqualität im Rahmen von Wachstumsmodellen gefunden. Ähnliches lässt sich auch hinsichtlich der Auswirkungen der Qualifikation auf die Arbeitslosigkeit feststellen, obwohl es überzeugende Belege dafür gibt, dass eine höhere Qualifikation signifikant die Wahrscheinlichkeit verringert, dass die betreffende Person über eine bestimmte Zeit ihres Erwerbslebens hinweg arbeitslos ist. Dies trägt auch zur Reduzierung der öffentlichen Ausgaben für Arbeitslosigkeit bei und wirkt sich somit indirekt auf das Wirtschaftswachstum aus.

3. Dynamik der Arbeitsmärkte und Kompetenz

Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Bildungs-/Ausbildungs- und Beschäftigungssystem beziehen sich zumeist auf formale Qualifikationen und gehen von einer funktionalen Beziehung zwischen beiden Systemen aus.

Um besser verstehen zu können, was am Arbeitsmarkt „gehandelt“ wird und welche Implikationen sich daraus für qualifikationspezifische Ungleichgewichte ergeben, muss dieses Konzept in zweifacher Hinsicht erweitert werden: Zum einen ist der unterschiedliche zeitliche Rahmen zu berücksichtigen, in dem Bildung, Ausbildung und Produktion ablaufen; zum anderen muss „Kompetenz“ als ein Vektor verschiedener – formaler und nicht formaler – menschlicher produktiver Fähigkeiten begriffen werden.

Zwischen der Ermittlung neuer Qualifikationsanforderungen, der Durchführung von Ausbildungsreformen und der Verfügbarkeit von Absolventen mit aktuellen Qualifikationen am Arbeitsmarkt liegen erhebliche *zeitliche Verzögerungen*. Da Unternehmen an einer kurzfristigen Deckung des

Bedarfs an neuen Qualifikationen interessiert sind, kann diese Asynchronie zwischen der Heranbildung von Qualifikationen und ihrer Verwertung am Arbeitsmarkt zu „Cobweb-Zyklen“ führen und sich folglich als kontraproduktiv erweisen.

Dies wirft die Frage auf, wie sich Qualifikationsanforderungen frühzeitig erkennen lassen. Während Angebot und Bedarf an *formalen* Qualifikationen (z.B. Ersatz- und Einstellungsbedarf, Neuangebot an Bildungs-/Ausbildungsabsolventen) mittelfristig anhand bestimmter Annahmen antizipiert und ausgeglichen werden können, sind Kompetenzen und Kompetenzbedarf über einen bestimmten Zeithorizont hinaus nicht vorhersehbar.

Dies überschreitet die klassischen Probleme der unvollständigen Information zu den für eine Tätigkeit benötigten Kompetenzen und der künftigen Leistungsfähigkeit des Einzelnen in dieser Tätigkeit. Der „produktive Wert“ eines Einzelnen mit bestimmten Merkmalen wird von seiner Interaktion mit dem Arbeitsumfeld und der Bewertung seiner Kompetenzen in der Arbeit abhängen. Im Laufe ihres Arbeitslebens greifen Personen auf die Erfahrungen zurück, die sie am und außerhalb ihres Arbeitsplatzes gesammelt haben, um ihr Repertoire an Kompetenzen anzupassen und zu ergänzen.

Daher sollte sich Forschung – einschließlich der empirischen Forschung – stärker als zuvor auf *Kompetenzen* konzentrieren. Die hier zu untersuchenden Fragen betreffen die kurz- und langfristigen Perspektiven und die Koordination der Systeme der Qualifikationserzeugung und -nutzung.

Eine dringliche Aufgabe der Forschung besteht darin, geeignete Informationen über mögliche künftige Entwicklungen und „Mismatches“ über die formalen Kategorien von Arbeitskräftebedarf und -angebot hinaus bereitzustellen. Dies gilt gleichermaßen für die Analyse der vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Kompetenzangebot und -nachfrage, der Auswirkungen der Bildungs- und Ausbildungsexpansion auf die Arbeitsmärkte und die Nutzung von Kompetenzen sowie der Rolle, die Institutionen und andere Akteure in diesem Prozess spielen.

Überproduktion und/oder unzureichende Nutzung von Kompetenzen kommt einer Vergeudung von Ressourcen gleich. Ein zentrales Problem moderner Volkswirtschaften besteht somit darin, eine solche

Verschwendung von Humanressourcen zu vermeiden. Dies ist im wahrsten Sinne des Wortes ein politisches Problem, da es aufgrund unvollständiger Informationen und des nicht übereinstimmenden Zeitrahmens zwischen Erwerb und produktiver Nutzung von Kompetenzen unmöglich ist, eine Lösung zu finden, die allein auf verlässlichen wirtschaftlichen oder sozialen Überlegungen beruht.

Kompetenzen entstehen im Zusammenspiel und in Interaktion zwischen dem Bildungs- und dem Produktionsbereich. Jedes der beiden Systeme entwickelt seine eigene Strategie als Reaktion auf die Handlungen des anderen.

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist ein ganz besonderer Moment in der „Konfrontation“ beider Systeme. Genau zu diesem Zeitpunkt kommen die Unterschiede zwischen den Interessen beider Systeme ins Spiel: Zwischen dem Produktions- und dem Bildungssystem besteht eine Nachfrager-/Anbieterbeziehung. Das Produktionssystem verhält sich wie ein normaler Kunde und versucht, die besten Produkte zu einem möglichst niedrigen Preis zu erhalten. Qualifikation ist für ein Unternehmen ein Zwischenprodukt, in das es nur investiert, wenn es einen Ertrag abwirft.

Ziel des Bildungs- und Ausbildungssystems hingegen ist es, jedem Einzelnen die Möglichkeit zu geben, sein Potenzial möglichst umfassend zu entwickeln sowie beschäftigungsfähig zu werden und zu bleiben. Obwohl es im Kontext unvollständiger Informationen operiert, muss das Bildungs- und Ausbildungssystem von einer langfristigen Perspektive ausgehen: der Lebenszeit des Einzelnen. Das in Bildung/Ausbildung und durch nicht formales Lernen erworbene Wissen wird – ganz oder teilweise – in einer künftigen Gesellschaft angewendet, über die es nur wenig verlässliche Informationen gibt.

Ein Ziel sollte deshalb sein, zumindest diejenigen Rahmenkompetenzen zu entwickeln, die als dauerhaft und als beste Grundlage für eine anschließende weiterführende Ausbildung angesehen werden.

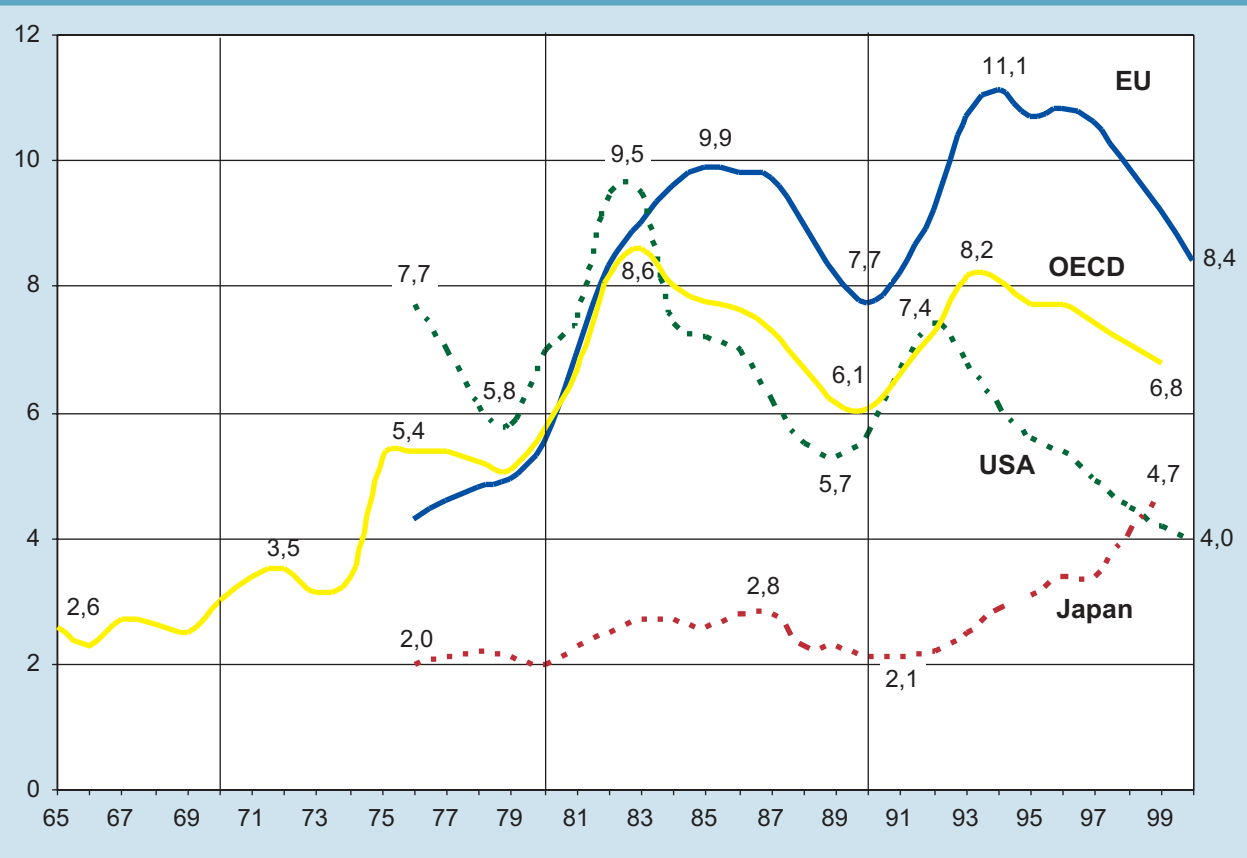
4. Qualifikationsungleichgewichte am Arbeitsmarkt

In diesem Kapitel werden Qualifikationsungleichgewichte (skill mismatches) am Arbeitsmarkt unter drei Aspekten erörtert: Persistenz der Arbeitslosigkeit



Quelle: Autoren.

Abbildung 6: Arbeitslosenquoten in den OECD-Ländern, der Europäischen Union, den Vereinigten Staaten von Amerika und Japan, 1965/75 - 1999/2000, %



Legende: Jahresdurchschnitte; Daten für EU, USA, Japan: % der Erwerbspersonen; OECD-Daten: % der zivilen Arbeitskräfte, standardisierte Arbeitslosenquoten.

Quellen: OECD. *Economic outlook*, verschiedene Ausgaben; EU, USA, Japan: Eurostat Newcronos Datenbank: Arbeitslosigkeit, Themenkreis 3, Serie B (verschiedene Ausgaben); Europäische Kommission, 1999. *Beschäftigung in Europa 1999*. Luxemburg: EUR-OP.

keit, Überqualifikation und Qualifikationsdefizite (Abbildung 5). Diese Phänomene treten in den meisten EU-Ländern gleichzeitig auf.

(a) Was die *Arbeitslosigkeit* betrifft, so zeigen lange Zeitreihen der vergangenen 35 Jahre, dass die Arbeitslosenquoten in den OECD-Ländern nach jeder wirtschaftlichen Rezession auf einem immer höheren Stand verbleiben (Abbildung 6).

Die Forschung erklärt dieses Phänomen der „Hysteresis“ oder Persistenz von Arbeitslosigkeit zum einen damit, dass die Wahrscheinlichkeit, einen Arbeitsplatz zu finden, mit zunehmender individueller Dauer der Arbeitslosigkeit abnimmt (state dependence). Langzeitarbeitslose büßen ihre Beschäftigungsfähigkeit infolge des Verlustes bzw. der Obsoleszenz ihrer Qualifikationen oder ihrer Einstellung zur Arbeit, aber auch aufgrund

eines Ansehensverlustes in den Augen der Arbeitgeber zunehmend ein.

Einer konkurrierenden Auffassung zufolge lassen sich strukturelle Arbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit weniger mit Arbeitslosigkeit an sich und dem damit einhergehenden Verlust der Beschäftigungsfähigkeit erklären. Vielmehr ist die hohe Arbeitslosigkeit in Europa auf individuelle „Heterogenität“ hinsichtlich Qualifikationen, Geschlecht und anderer Merkmale – die schon vor Eintritt in die Arbeitslosigkeit vorhanden waren – sowie auf das Auswahlverfahren der Arbeitgeber zurückzuführen.

Als Gründe für Heterogenität werden genannt: qualifikationsintensiver technischer Wandel, der die Höherqualifizierten begünstigt; Deindustrialisierung mit einer kontinuierlichen Verlagerung zu qualifikationsintensiveren Sektoren (insbesondere Dienstleistungen) und Berufen sowie der Wettbe-

werb mit Niedriglohnländern. All dies beeinträchtigt vor allem die Situation der niedriger qualifizierten Arbeitskräfte.

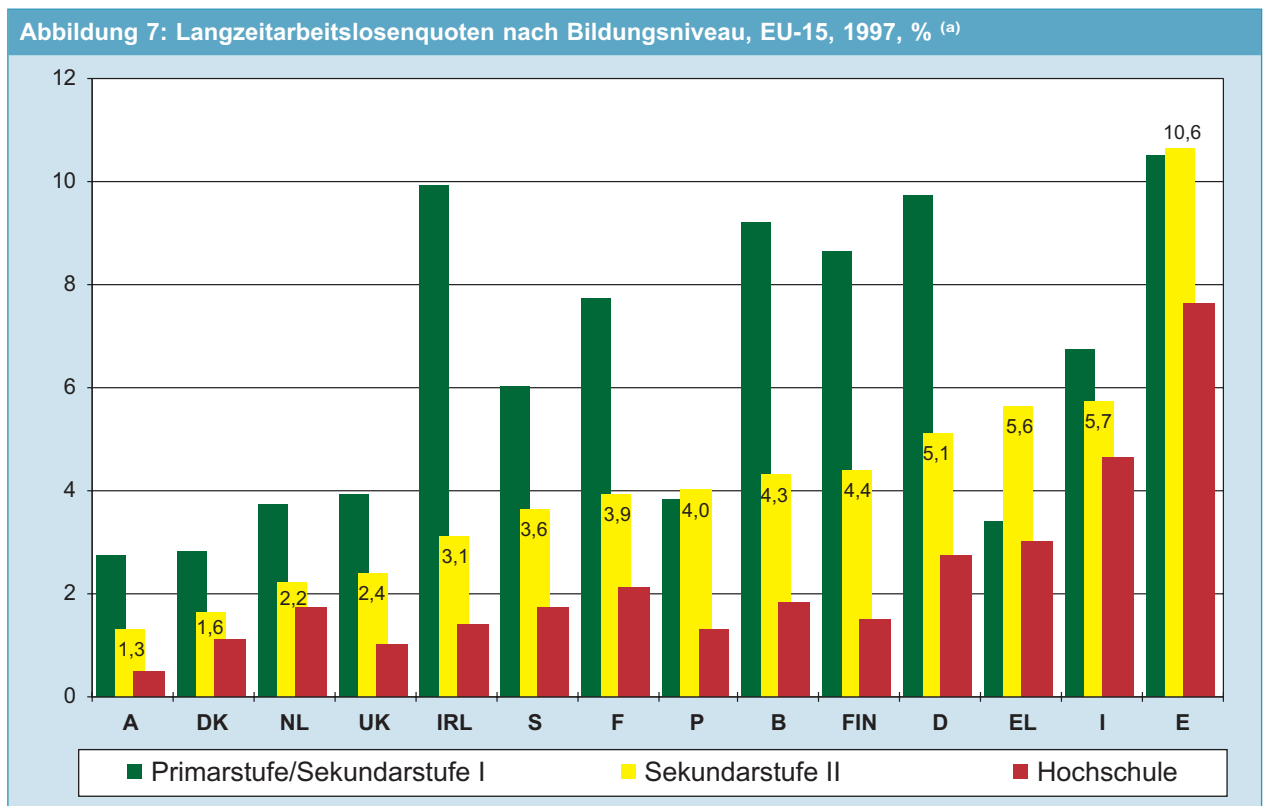
Empirische Befunde scheinen die Heterogenitätsthese zu bestätigen, obwohl sich die Situation von Land zu Land unterscheidet (Abbildung 7). Je nachdem, welche der beiden Erklärungen auf ein bestimmtes Land eher zutrifft, sind unterschiedliche politische Maßnahmen gefordert. Die Reaktivierung der Langzeitarbeitslosen zusammen mit der Vermittlung zeitlich begrenzter Arbeitserfahrung, der Kompensation von Qualifikationsverlusten durch Ausbildungsprogramme, psychologischer Unterstützung, Senkung von Arbeitskosten und Informationskampagnen für Arbeitgeber sind einige der Maßnahmen, die angemessen sind, wenn state dependence die Hauptursache anhaltender Arbeitslosigkeit ist.

Trifft das Heterogenitätsargument zu, ist – insbesondere hinsichtlich der Geringqualifizierten – vor allem die Bildungs- und Ausbildungspolitik gefordert, durch geeignete Maßnahmen das Qualifikationsniveau anzuheben, sowohl übertragbare als

auch praktische Qualifikationen zu vermitteln, nicht formale Lernprozesse zu unterstützen und eine kontinuierliche Anpassung an den Arbeitsmarktbedarf im Rahmen lebensbegleitenden Lernens zu fördern. Diese Qualifikationen sollen den Einstieg in die Erwerbstätigkeit erleichtern und die Beschäftigungsfähigkeit auf lange Sicht gewährleisten.

In der Realität sind jedoch sowohl state dependence als auch Heterogenität die Ursache für die anhaltende Arbeitslosigkeit. Daher sind weitere Forschung und koordinierte politische Maßnahmen erforderlich, die sich nicht auf einen dieser Aspekte konzentrieren, sondern beide zu integrieren versuchen und auch den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontext des betreffenden Landes berücksichtigen.

(b) Die zweite Art von Qualifikationsungleichgewichten bezieht sich auf *Überqualifikation*, d.h. auf die Beschäftigung von Arbeitnehmern unter ihrem Qualifikationsniveau. Zahlreichen Untersu-



(a) Langzeitarbeitslose (Dauer der Arbeitslosigkeit: 1 Jahr oder mehr) in % der Erwerbepersonen mit gleichem Bildungsniveau; Länder geordnet nach Sekundarstufe II.

Quelle: Bollens J., 2001. Unemployment and skills from a dynamic perspective. In: Descy P. und Tessaring M., Hrsg. *Training in Europe*, Band 2 (basierend auf Eurostat: Europäische Arbeitskräfteerhebung 1997).

chungen zufolge stellt Überqualifikation ein steigendes Problem auf den europäischen Arbeitsmärkten dar. Offensichtlich sind Arbeitskräfte mit einem niedrigen und mittleren Qualifikationsniveau und insbesondere Frauen eher als höher qualifizierte Arbeitskräfte oder Männer von Überqualifikation betroffen.

Mit einer Reihe von Theorien lässt sich das Phänomen der Überqualifikation zumindest partiell erklären. Ihre empirische Messung aufgrund „objektiver“, „subjektiver“ oder „indirekter“ Ansätze hat Vor- wie auch Nachteile.⁵

Die Ergebnisse der auf diesen Ansätzen beruhenden empirischen Studien machen es nicht leicht, sich ein klares Bild der Überqualifikation in einzelnen Ländern und Zeitabschnitten zu verschaffen. Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, zwischen jüngeren und älteren Arbeitnehmern, nach Status (ausbildungsadäquat beschäftigt, arbeitslos, Berufsanfänger usw.) und zwischen Männern und Frauen. Darüber hinaus wirken sich auch die Einstellungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie institutionelle Vereinbarungen und Regelungen (z.B. zur Arbeitslosenunterstützung) erheblich auf das Problem der Überqualifikation aus.

Zudem erschweren unterschiedliche Ergebnisse – sogar innerhalb ein und desselben Landes – verschiedener Studien und Ansätze, sich ein klares Bild vom Umfang der Überqualifikation zu machen. Beträchtliche Fortschritte werden jedoch mit der Verwendung von Längsschnittdaten und erweiterten Indikatoren für Überqualifikation erzielt.

Eine Reihe von politischen Maßnahmen könnte ein Ansteigen der Überqualifikation eindämmen oder sogar verhindern. Dazu zählen vor allem geeignete Ausbildungssysteme, die sowohl breite als auch „marktfähige“ Qualifikationen vermitteln. Bildungs- und Berufsberatung sind gefragt, verlässlichere Informationen über den gegenwärtigen und künftigen Qualifikationsbedarf bereit zu stellen und die mit der Wahl – oder der politischen Förderung – eines bestimmten Bildungs- oder Ausbildungsprogramms verbundenen langfristigen Risiken und Chancen stärker ins Bewusstsein zu rücken. Andere diskutierte Maßnahmen betreffen z.B. die

Förderung der regionalen Mobilität, die Neudefinition der Arbeitslosenunterstützung, Lohndifferenzierung und eine stärkere Beteiligung der Einzelnen bei der Finanzierung ihrer Ausbildung und höheren Bildung.

Die Forschung sollte sich stärker auf Längsschnittdaten stützen, die den allmählichen Prozess der Qualifikationsnutzung (oder Nichtnutzung) im Verlauf des Erwerbslebens berücksichtigen. Zudem ist der nicht formalen Komponente von Qualifikationen größere Aufmerksamkeit zu widmen: Formale Qualifikationen allein erweisen sich immer weniger als hinreichend, die vielschichtigen Prozesse der Rekrutierung, Qualifikationsnutzung, Mobilität, der beruflichen Laufbahn und des Aufstiegs der Arbeitnehmer zu erklären.

(c) Die dritte der in diesem Bericht erörterten Arbeitsmarktungleichgewichte stellen *Qualifikationsdefizite* dar, die zunehmend als Hindernisse auf dem Wege zur Wissens- und Informationsgesellschaft betrachtet werden.

Der Großteil der gegenwärtig beklagten Qualifikationsdefizite in den EU-Ländern betrifft den Mangel an Arbeitnehmern mit IKT- und Ingenieurqualifikationen, aber auch an Ökonomen, Lehrern und Fachkräften im Gesundheitswesen. Zudem klagen Unternehmen darüber, dass Arbeitnehmer nicht über ausreichende Grundkompetenzen verfügen wie etwa Lese-, Schreib-, Rechen- und Kommunikationsfähigkeiten und grundlegende IKT-Kenntnisse. Eine auf europäischer Ebene durchgeführte Perspektivstudie, die auf Befragungen von Managern in der Informationstechnologie und von Arbeitsvermittlern sowie auf Bildungs- und Ausbildungsstatistiken beruht, erwartet, dass bis zum Jahre 2003 europaweit über 1,7 Mio. Fachkräfte in der Informationstechnologie fehlen werden (Tabelle 12).

Vor diesem Hintergrund konzentriert sich die derzeitige nationale und europäische Politik auf die Förderung des *e-Lernens* und unterstützende Infrastrukturen, auf die Vermittlung von Grundfertigkeiten und auf die Entwicklung IKT-bezogener pädagogischer Kenntnisse der Lehrer und Ausbilder.

Skeptiker der Evidenz von Qualifikationsdefiziten bemängeln nicht nur die nicht immer transparenten Erhebungsmethoden, sondern verweisen auch auf die Tatsache, dass der Fachkräftemangel eines Unternehmens nur eines von mehreren Hindernissen – und häufig nicht das wichtigste – für

⁵ Die theoretischen Grundlagen und Messverfahren werden im Hintergrund- und Synthesebericht ausführlicher erörtert.

Tabelle 12: Qualifikationsdefizite im IT-Bereich in Europa^(a), 1998-2003

	1998	2000	2003
Nachfrage (1000)	8 772	10 421	13 071
Angebot (1000)	8 313	9 189	11 331
Defizit (1000)	459	1 232	1 740
Defizit (in %)	5	12	13
darunter Defizite in folgenden Qualifikationen (in %):			
Internet-Umgang	14	23	33
Anwendung	4	12	10
Umgang mit dezentralisierten Informationssystemen	5	10	10
technologie-übergreifende Fertigkeiten	5	9	14
serverbezogene Fertigkeiten	3	3	3

(a) Europäische Union und Schweiz.

Quelle: IDC (International Data Corporation), Milroy A. und Rajah P., 2000. *Europe's growing IT skills crisis*. <http://www.idc.com>

Innovation und Produktionswachstum darstellt. Ein weiteres, ernst zu nehmendes Gegenargument ist, dass Defizite nur kurz- oder mittelfristig bestehen und nach einigen Jahren wieder ausgeglichen werden können. Angesichts der erheblichen Zeitverzögerung zwischen der Herausbildung und der produktiven Nutzung von Qualifikationen kann dies zu „Cobweb-Zyklen“ führen, die langfristig gravierende Probleme hervorrufen.

So könnten die derzeitigen Engpässe in der IKT-Branche einiger Länder auch die Langzeitfolge von Etatkürzungen für Informatik- und Ingenieurstudiengänge sowie der hohen Arbeitslosigkeit von Computer-Spezialisten und Ingenieuren in der Vergangenheit sein, was sich zum damaligen Zeitpunkt auf die Studienfachwahl ausgewirkt und einige Jahre später zu sinkenden Absolventenzahlen geführt hatte.

Daher ist es erforderlich, zyklische Schwankungen – insbesondere bei bildungs- und ausbildungspolitischen Maßnahmen – und ihre langfristigen Auswirkungen auf die individuelle Bildungs- und Ausbildungswahl und das neue Qualifikationsangebot sorgfältig ins Kalkül zu ziehen und zu vermeiden.

5. Zukünftige Qualifikationsanforderungen

Auch wenn der Mensch die Zukunft nicht vorhersehen kann, sollten Anstrengungen unternommen werden, künftige Möglichkeiten und Risiken und damit die politischen Maßnahmen aufzuzeigen, die zur Vermeidung künftiger Ungleichgewichte, ausgelöst durch den wirtschaftlichen Wandel und Veränderungen des Qualifikationsangebots und -bedarfs notwendig sind.

Arbeitsmarkt- und Qualifikationsprojektionen sollen Entscheidungsträger aller Ebenen auf die Konsequenzen getroffener oder nicht getroffener Maßnahmen aufmerksam machen. Sie können auf langfristige Entwicklungen, z.B. demographische Veränderungen, hinweisen und auf deren Implikationen für die schulische und berufliche Bildung. Je schneller jedoch die Veränderungen eintreten, desto schwieriger und unzuverlässiger werden Vorausschätzungen sein.

Projektionen kommt daher eine Bewertungs- und Warnfunktion zu, indem sie auf Handlungsbedarf hinweisen oder vor unerwünschten Entwicklungen warnen. Projektionen können niemals die zukünftige Realität vorwegnehmen. Sie können jedoch ein didaktisches Instrument sein, um bei den verantwortlichen Akteuren Verständnis und Bewusstsein für mögliche zukünftige Entwicklungen sowie für die Möglichkeiten zu wecken, diese rechtzeitig zu beeinflussen.

Dies ist die Quintessenz einer breiten (und nie endenden) Diskussion über Qualifikations- und Beschäftigungsprojektionen, ihre Vor- und Nachteile und ihre mögliche Verwendung für die Entscheidungsfindung der Einzelnen, der Unternehmen und des Staates.

Es gibt vielfältige Ansätze von Qualifikationsprojektionen. Sie reichen von „harten“ quantitativen Projektionen des Angebots und Bedarfs, die teils auf ökonomischen oder auf Verlaufs- und Übergangsmoellen beruhen, bis hin zu mehr qualitativen Ansätzen wie Szenarien, Delphi-Befragungen, Monitoring, Benchmarking, Expertenpanels und „ganzheitlichen“ Ansätzen.

Quantitative Qualifikationsprojektionen werden in verschiedenen EU-Ländern durchgeführt, so z.B. in Deutschland, Irland, in den Niederlanden, im Vereinigten Königreich und zum Teil auch in Finnland und Schweden. Einige MOE-Länder, die auf eine

gewisse Erfahrung mit der Wirtschafts- und Arbeitskräfteplanung zurückblicken, orientieren sich neu und legen die in westlichen Ländern verwendeten Ansätze zugrunde. Jedoch sind nicht alle europäischen Länder von der Relevanz und dem Nutzen solcher Projektionen überzeugt. Sie setzen, zum Teil auch aufgrund einer mangelnden statistischen Infrastruktur, auf qualitative oder Monitoring-Ansätze, die Netzwerke und Akteure auf regionaler oder kommunaler Ebene einbeziehen. Auf diese Fragen wird im Bericht ausführlicher eingegangen.

Ferner wird das Projektionsspektrum gegenwärtig dadurch erweitert, dass beispielsweise zusätzlich zu den formalen (die bisher in den Projektionsmodellen überwiegen) fachübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen eingeführt werden und der betrieblichen sowie zunehmend auch der regionalen und der lokalen Ebene Beachtung geschenkt wird.

Ebenso werden im europäischen Rahmen künftige Entwicklungen untersucht und entsprechende Strategien ausgearbeitet. Aufgrund des begrenzten Datenmaterials und der Vielfalt der europäischen Wirtschafts- und Qualifikationssysteme erfolgen diese Projektionen jedoch vorwiegend in Form von Szenarien, als Benchmarking-Analysen und Perspektivstudien; zum Teil beziehen sie auch relevante Indikatoren wie demographische Entwicklung, Wirtschaftswachstum und technische Entwicklung ein.

Teil Fünf Individuelle Performanz, Übergang ins Erwerbsleben und soziale Ausgrenzung

Im fünften Teil dieses Berichts wird eine Reihe von Themen auf mehr individueller Ebene untersucht. Zunächst wird ein Überblick über die Forschung gegeben, die sich mit den Determinanten der Ausbildungsbeteiligung und mit der Frage befasst, wie sich Ausbildung auf die individuelle Performanz auswirkt, etwa hinsichtlich Einkommen, Arbeitslosigkeit, Produktivität und Mobilität. Es folgt ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum Übergang vom Bildungssystem in das Erwerbsleben – ein Thema, das bei Forschern und politischen Entscheidungs-

trägern nach wie vor auf hohes Interesse stößt. Das dritte Kapitel beschreibt die Faktoren, die zur Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt sowie aus Ausbildungsmaßnahmen führen sowie die Situation gering qualifizierter Arbeitskräfte.

1. Ausbildung und individuelle Performanz

Die Ansicht ist weit verbreitet, dass sich Bildung und Ausbildung signifikant positiv auf die individuelle Performanz auswirken und im Allgemeinen in der Lage sind, einen Großteil der Unterschiede von Einkommen, Arbeitslosigkeit und anderen Variablen zu erklären. Forschungsergebnisse weisen jedoch beträchtliche Differenzen hinsichtlich der Inzidenz und der Wirkungen von Ausbildung auf – abhängig von den nationalen Bildungs- und Ausbildungssystemen sowie von der Art und Qualität der Daten und Forschungsmethoden.

Auf aggregierter Ebene wurde die positive Beziehung zwischen Bildung, Ausbildung und individueller Performanz durch zahlreiche Studien bestätigt. Personen mit höherem Bildungs- und Qualifikationsniveau sind im Durchschnitt häufiger erwerbstätig, erzielen ein höheres Einkommen, nehmen öfter an Weiterbildungsprogrammen teil und sind weniger häufig arbeitslos. Sie üben häufiger eine selbständige Tätigkeit aus, sind regional mobiler, und setzen neuere und technisch hochwertigere Arbeitsmittel ein.

Obwohl diese Ergebnisse eindeutig den individuellen Nutzen von Ausbildung belegen, stellen sie jedoch für sich genommen noch keine Richtschnur für die Politik dar. Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass Forschungsergebnisse durch *Selbstauswahl* (self-selection) erheblich verzerrt sein können, d.h. durch die Unmöglichkeit, individuelle Ausbildungswirkungen mit denjenigen zu vergleichen, die eingetreten wären, wenn dieselbe Person (oder eine in allen Belangen vergleichbare Kontrollgruppe) nicht an der Ausbildung teilgenommen hätte.

Ferner können wesentliche Aspekte der Unterschiede in den Ausbildungswirkungen wie z.B. Einkommen, Arbeitslosigkeit oder berufliche Laufbahn nicht allein der Bildung und Ausbildung zugeschrieben werden. Angeborene Fähigkeiten, Heterogenität der Fähigkeiten und Präferenzen, das familiäre Umfeld, politische Ereignisse, Glück sowie die wirtschaftliche und technische Entwicklung sind ebenfalls wichtige Faktoren, die – werden sie in der Analyse nicht berücksichtigt – die Ergebnisse verzerren können.

Im Großen und Ganzen lassen empirische Vergleiche den Schluss zu, dass in strukturierten Ausbildungssystemen mit hohen Investitionen in die Erstausbildung die individuellen Weiterbildungserträge in der Regel niedriger sind (Tabelle 13). Dies ist offensichtlich in Ländern wie Deutschland und Frankreich der Fall. In weniger strukturierten Erstausbildungssystemen (wie z.B. im Vereinigten Königreich und in den USA) hingegen erzielen die Einzelnen höhere Weiterbildungserträge.

Einige Befunde stellen die Rolle des Staates in der Ausbildung in Frage. Offensichtlich sind formale Bildung und Ausbildung keine Allzweckinstrumente, mit denen jedermann gegen alle Stürme des Lebens gefeit ist. Zum richtigen Zeitpunkt und in geeigneter Weise eingesetzt und mit dem entsprechenden Inhalt versehen, können sie sich jedoch als sehr nutzbringend erweisen. Zu anderen Zeitpunkten des Erwerbslebens kann wiederum mit Strategien wie nicht formalem Ler-

nen, regionaler, betrieblicher oder beruflicher Mobilität ein größerer Nutzen erzielt werden.

Unterstützende Berufsbildungsmaßnahmen erfordern ein geeignetes, systematisches und reguläres ex-ante-Forschungsdesign, um den komplexen Zusammenhang zwischen Berufsbildungsaktivitäten und ihren Ergebnissen besser zu verstehen. Infolge der angespannten öffentlichen Haushalte wird die Suche nach Evidenz für die Auswirkungen und die Effektivität von Ausbildungsprogrammen künftig intensiviert werden. Ein maßgeschneidertes Forschungsdesign, das möglichst auf Längsschnittdaten beruht und die Vielfalt der Situationen, individuelle Heterogenität, unterschiedliche Ausbildungssysteme, politische Systeme, Märkte usw. berücksichtigt, ist jedoch kosten- und zeitaufwändig.

Tabelle 13: Jährliche Bildungsrenditen in ausgewählten OECD-Ländern nach Geschlecht, 1995, %

	Sekundar- stufe II	Nicht universitärer Tertiärbereich	Hochschul- bildung	Sekundar- stufe II	Nicht universitärer Tertiärbereich	Hochschul- bildung
	Frauen			Männer		
Australien	12,5	7,9	6,7	7,5	9,7	10,4
Kanada	16,1	28,1	28,5	12,5	23,0	16,5
Dänemark	11,8	5,1	9,2	10,4	5,2	11,0
Finnland	8,1	12,2	14,3	10,4	10,5	14,8
Frankreich	14,1	20,1	12,7	14,2	17,6	14,1
Deutschland	5,5	8,7	8,2	5,7	16,6	10,9
Irland ^(a)	28,8	8,2	17,4	18,6	11,7	14,0
Italien	9,5	-	4,6	10,4	-	9,9
Niederlande	24,4	-	10,5	14,1	-	10,8
Norwegen	17,3	7,8	13,3	11,3	9,4	11,6
Portugal	32,4	-	28,3	33,3	-	27,3
Schweden	9,9	4,2	5,3	10,9	6,5	8,2
Schweiz	22,1	17,7	5,2	19,0	27,1	5,5
Vereinigtes Königreich	19,1	13,7	19,1	14,3	4,8	12,7
USA	22,9	10,5	12,6	26,3	8,9	12,6
Durchschnitt ^(b)	16,4 (0,44)	11,1 (0,68)	12,5 (0,56)	14,9 (0,46)	10,7 (0,89)	13,6 (0,30)

(a) Die Angaben beziehen sich auf das Jahr 1994; (b) ungewogener Durchschnitt (in Klammern: relative Streuung).

N.B.: fett: über dem Durchschnitt.

Quelle: OECD, 1998. *Human capital investment. An international comparison*. Paris: OECD/CERI, Tabelle A4.4..

Die auf Mikrodaten basierende vergleichende Berufsbildungsforschung wird oder kann durch regelmäßig europaweit erhobene Daten wesentlich verbessert werden. Dazu gehören beispielsweise die Datensätze der Arbeitskräfteerhebungen der Gemeinschaft, des Haushaltspanels der Europäischen Gemeinschaften, der Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) und der Internationalen Untersuchung der Les- und Schreibfähigkeit (Literacy) von Erwachsenen (IALS). Obwohl noch nicht alle methodischen Probleme gelöst sind, sollten die internationalen Erhebungen die wichtigsten Humankapital- und Ausbildungsvariablen so definieren, dass ein besserer Vergleich gewährleistet wird. Des Weiteren ist der Zugang zu diesen Datensätzen für Forschungszwecke erheblich zu verbessern.

2. Der Übergang vom Bildungssystem in das Erwerbsleben

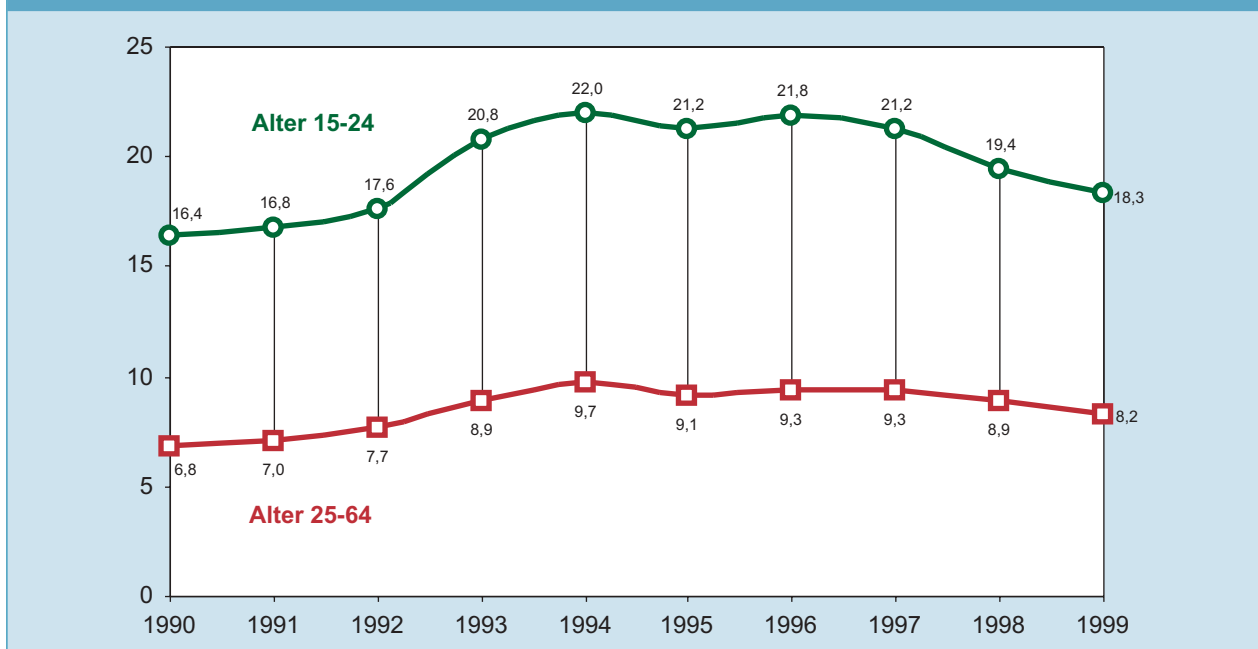
Seit mehr als 1-2 Jahrzehnten widmen Forscher und politische Entscheidungsträger der Phase des Übergangs vom Bildungssystem in das Erwerbsleben ihre besondere Aufmerksamkeit. Die Kenntnis der Dynamik dieses Prozesses ist unabdingbare Voraussetzung für gezielte politische Maßnahmen.

Noch immer befinden sich junge Menschen am Arbeitsmarkt hinsichtlich Umfang und Qualität der Beschäftigung im Vergleich zu Erwachsenen in einer benachteiligten Position – und dies trotz einer Reihe momentan günstiger Parameter: In den meisten europäischen Ländern geht die Zahl der jungen Menschen zurück, sie weisen ein höheres Bildungsniveau und längere Ausbildungszeiten auf. Hinzu kommen überdurchschnittliche Arbeitsplatzzuwächse in den Sektoren, die für junge Menschen günstige Beschäftigungsaussichten bieten; und schließlich wurden zahlreiche aktive Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Eingliederung junger Menschen ergriffen.

Aus individueller Sicht kann der Übergang (Abgang aus dem Bildungs-/Ausbildungssystem) als eine Statusveränderung aufgefasst werden, bei der junge Menschen von einer Vollzeitbildung oder -ausbildung in eine stabile Position auf dem Arbeitsmarkt wechseln (oder sich möglicherweise auch von diesem zurückziehen).

Junge Menschen – und insbesondere geringer qualifizierte – sind stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als Erwachsene (Abbildung 8). Sie befinden sich häufiger in prekären Beschäftigungsverhältnissen, und die Phase des Übergangs vom Bildungssystem bis zu einer stabilen Position im Beschäftigungssystem wird zunehmend länger.

Abbildung 8: Entwicklung der Arbeitslosenquoten 1990-99: Jugendliche und Erwachsene im Vergleich, EU-12/EU-15, %



N.B.: Angaben vor 1995 beziehen sich auf das Europa der 12.

Quelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebungen der Gemeinschaft.

Die vergleichende Forschung ist ein nützliches Instrument zur Untersuchung der Determinanten des Übergangsprozesses: Sie erlaubt es, die Unterschiede und Ähnlichkeiten von Bildung und Ausbildung zwischen verschiedenen Ländern zu ermitteln, die Prozesse der beruflichen Eingliederung zu vergleichen und die wichtigsten Einflussfaktoren herauszuarbeiten.

Die Beschaffenheit der Bildung und Ausbildung (Grad der Standardisierung und Differenzierung bzw. Stratifizierung) und der Arbeitsmärkte (Bedeutung der internen Arbeitsmärkte, Grad der Reglementierung des Zugangs zur Beschäftigung, z.B. in beruflichen Arbeitsmärkten) ist in Europa unterschiedlich. Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der Verbindungen zwischen Bildungs-/Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt (angesiedelt in einem Kontinuum zwischen gänzlichem Fehlen bis hin zu einem Netz enger Beziehungen). Darüber hinaus haben nationale institutionelle Besonderheiten offensichtlich erheblichen Einfluss darauf, wie sich sozioökonomische Ungleichheiten auf den schulischen Erfolg, die berufliche Eingliederung und den Werdegang des Einzelnen auswirken.

Die Struktur des Arbeitsmarktes ist zwar nicht direkt mit den Bildungs- und Ausbildungssystemen gekoppelt, hat aber sicherlich Auswirkungen auf den Übergang junger Menschen vom Bildungssystem in eine stabile Beschäftigung.

Ist das Bildungs- und Ausbildungssystem eher allgemeinbildend bzw. allgemeinberuflich angelegt und der Arbeitsmarkt vorrangig von betriebsinternen Märkten geprägt, dann erwerben Berufsanfänger ihre Kompetenzen im Wesentlichen am Arbeitsplatz. Junge Menschen betreten den Arbeitsmarkt hier zumeist mit nur geringen beruflichen Kompetenzen und sind gegenüber den bereits Beschäftigten beim Wettbewerb um höhere berufliche Positionen, Karrieremöglichkeiten und Arbeitsplatzsicherheit benachteiligt. In beruflichen Arbeitsmärkten haben Berufsanfänger hingegen bessere Aussichten, einen ihrer beruflichen Qualifikation angemessenen Arbeitsplatz zu finden.

Beim Eintritt ins Erwerbsleben sehen sich die jungen Menschen in Europa mit recht unterschiedlichen Situationen konfrontiert. Hinsichtlich des Musters ihres Arbeitslosigkeitsrisikos in den ersten Jahren auf dem Arbeitsmarkt können die europäischen Länder in drei Gruppen unterteilt werden:

(a) in Österreich, Deutschland, den Niederlanden und Dänemark sind die Arbeitslosenquoten für junge Menschen in den ersten Jahren auf dem Arbeitsmarkt vergleichsweise gering (zwischen 8 und 14%);

(b) im Vereinigten Königreich, Irland, Belgien und Frankreich sind die Arbeitslosenquoten zu Beginn der beruflichen Laufbahn durchschnittlich hoch (zwischen 18 und 36%);

(c) die Mittelmeeranrainer (Spanien, Griechenland und Italien) weisen für Personen, die sich im ersten Jahr auf dem Arbeitsmarkt befinden, die höchsten Arbeitslosenquoten auf (zwischen 21 und 49%). In Portugal ist das Muster ähnlich wie in der zweiten Gruppe.

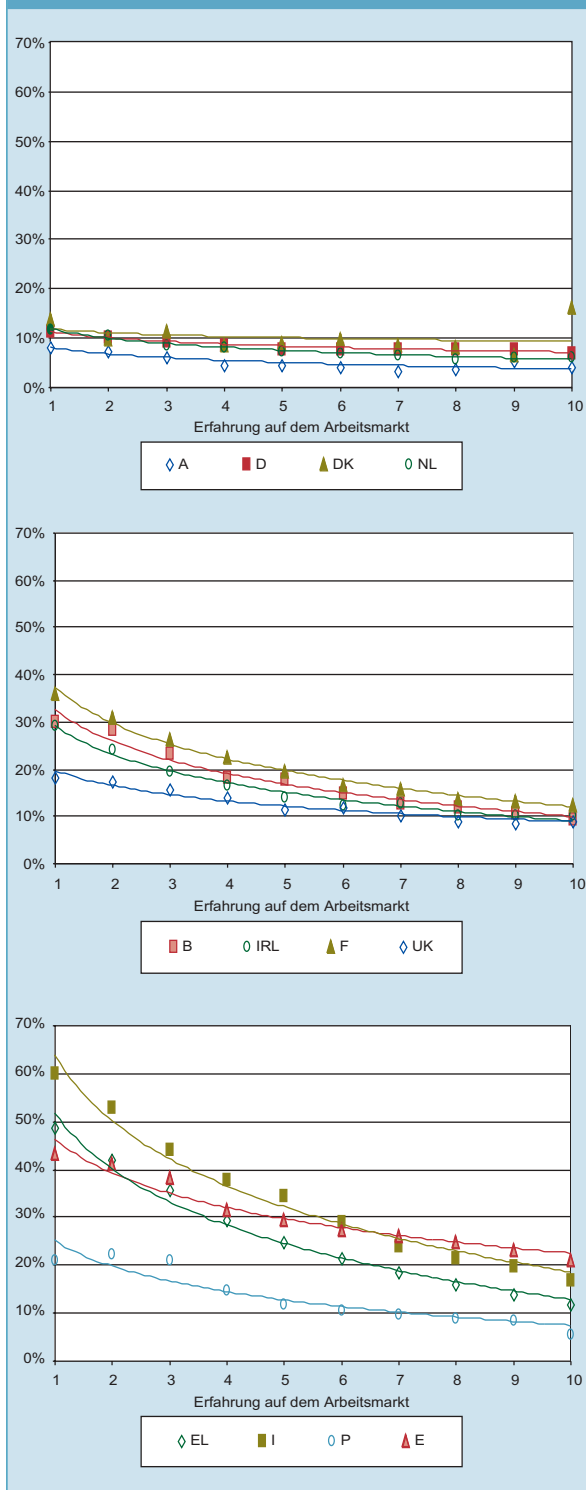
Im Verlauf weiterer Jahre auf dem Arbeitsmarkt verringern sich die Unterschiede relativ schnell: Nach zehn Jahren haben sie sich zwischen den Ländern weitgehend ausgeglichen (Abbildung 9).

Würde man zur Untersuchung der Übergangsprozesse die Kategorie „junge Menschen“ ausschließlich über das Lebensalter definieren, so ginge man implizit davon aus, dass Personen einer gleichen Altersgruppe hinsichtlich Ausbildungsniveau und Eintrittsalter ins Erwerbsleben eine homogene Gruppe bilden. Jugendliche der gleichen Altersgruppe befinden sich aber häufig in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen (weiterführende Ausbildung, Wiederholung einer Klasse, Wehrdienst, Nicht-Erwerbstätigkeit, Erwerbsleben – Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit). Folglich erscheint es zweckmäßiger, zur Analyse der Übergangsprozesse die Zahl der Jahre zugrunde zu legen, die der Einzelne bereits auf dem Arbeitsmarkt verbracht hat, d.h. die seit Abgang aus dem Bildungssystem verstrichene Zeit.

Berufsanfänger werden beispielsweise immer häufiger befristet eingestellt. Man kann jedoch die Frage stellen, ob die – bezogen auf den Erwerbsstatus – größere Unsicherheit der Arbeitsplätze junger Menschen mit ihrer fehlenden Berufserfahrung oder eher mit ihrer kurzen Betriebszugehörigkeitsdauer zusammenhängt.

Träfe letzteres zu, dann müssten auch neu eingestellte berufserfahrene Praktiker häufiger unbefristete Arbeitsverträge erhalten. Betrachtet man Personen, die vor relativ kurzer Zeit eingestellt wurden, so zeigt sich, außer in Schweden, dass der Vorteil von „Senioren“ mit längerer Berufserfahrung bezüglich der Art des Arbeitsvertrags tatsächlich relativ gering ist. Neu Eingestellte – und dies betrifft nicht nur junge Menschen – müssen häufiger flexible Arbeitsverhältnisse in Kauf nehmen: sie tragen die „Last“ der Flexibilität.

Abbildung 9: Arbeitslosenquoten von Absolventen der Sekundarstufe II (ISCED 3) nach potenzieller Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt



N.B.: Die Markierungspunkte geben die tatsächlichen Werte an, die Linien sind Trendlinien (logarithmische Trends).

Quelle: Gangl M., 2000. *European perspectives on labour market entry: A matter of institutional linkages between training systems and labour markets?* MZES Working paper 24. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Anhand von Querschnittsanalysen ist es jedoch nicht möglich, den Übergangsprozess bis zu einer stabilen Position im Beschäftigungssystem detailliert zu erfassen. Nur Längsschnitterhebungen erlauben derartige Analysen. Es gibt jedoch bislang auf europäischer Ebene keine Längsschnitterhebung, die vergleichbare Übergangsdaten liefert.

Das TSER-Projekt CATEWE (Comparative analysis of transitions from education to work in Europe) kombiniert Querschnittsanalysen von Daten aus Arbeitskräfteerhebungen mit Zeitreihen (Stromgrößen), die aufgrund von Übergangserhebungen in einigen Ländern – Frankreich, Irland, Schottland und den Niederlanden – gewonnen wurden. Als der vorliegende Bericht erstellt wurde, lagen nur erste Teilergebnisse aus diesem Projekt vor. Sie bestätigen, dass Längsschnittdaten (selbst wenn sie nur aus einigen Ländern stammen) in Kombination mit Querschnittdaten eine recht umfassende Analyse der Übergänge zwischen Bildungssystem und Erwerbsleben in Europa erlauben.

Die Forschung belegt, dass sich die leistungsfähigsten Bildungs- und Ausbildungssysteme in Europa durch ein hohes Maß an Verflechtung und Koordination zwischen Staat, Bildungs-/Ausbildungsanbietern und Arbeitgebern auszeichnen. Daher erscheint es unabdingbar, enge Verbindungen zwischen dem Bildungs-/Ausbildungssystem und den maßgeblichen wirtschaftlichen Akteuren – insbesondere auf sektoraler, regionaler und lokaler Ebene – zu etablieren.

Die Übergangsforschung kann sich auf reichere Erfahrungen stützen als viele andere Bereiche der Bildungs- und Berufsbildungsforschung; vergleichbares Datenmaterial steht gegenwärtig jedoch nur eingeschränkt zur Verfügung. Es beschränkt sich auf die Arbeitskräfteerhebung der Gemeinschaft (die nicht für diesen Zweck vorgesehen ist⁶) und auf vergleichende Längsschnittdatenbasen, die dank einer Zusammenarbeit von Forschern aus mehreren Ländern entwickelt werden konnten, zum Teil gefördert mit Mitteln der Europäischen Kommission.

Unzureichende Informationen zur Bedarfssituation sind die Hauptmerkmale der Übergangsforschung; die gegenwärtige Forschung ist daher zu sehr auf die individuelle Ebene und die Angebotsseite fokussiert. Es erscheint erforderlich, mehr Erhebungen in Unternehmen durchzuführen.

⁶ Hier ist jedoch darauf hinzuweisen, dass im Jahr 2000 die Europäische Arbeitskräfteerhebung um ein Ad-hoc-Modul zum Übergang erweitert wurde. Vorläufige Ergebnisse liegen voraussichtlich im zweiten Halbjahr 2001 vor.

Die Erleichterung des Übergangs vom Bildungssystem in das Erwerbsleben bleibt ein politisches Ziel höchster Priorität. Derzeit existiert jedoch keine solide, empirisch abgesicherte wissenschaftliche Grundlage, auf die sich die Mitgliedstaaten und die Europäische Union bei der Entscheidung über zu ergreifende Maßnahmen stützen könnten. Grund dafür sind eine unzureichende Datenbasis und der Mangel an Vergleichsuntersuchungen. Um diese Lücken zu schließen, müssen geeignete Datengrundlagen entwickelt und die vergleichende Forschung zur Wirkung der ergriffenen Maßnahmen ausgebaut werden.

3. Soziale Ausgrenzung und Wiedereingliederung durch Ausbildung

Im Zuge des wirtschaftlichen Strukturwandels der vergangenen 20 bis 30 Jahren in den Industriestaaten hat sich auch die Arbeitsmarkt- und Sozialstruktur grundlegend verändert. Die Gruppe derjenigen, denen soziale Ausgrenzung in der einen oder anderen Form droht, ist größer geworden.

Soziale Ausgrenzung entsteht entlang der Bruchlinien, die bestimmte Gruppen vom Rest der Bevölkerung trennen. Geschlecht, Alter, Gesundheitszustand, Bildungsniveau oder Staatsangehörigkeit sind bestimmende Faktoren, die erklären, warum Personen vom Arbeitsmarkt und der Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen ausgeschlossen sind.

Wie die Forschung zum Zusammenhang von Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung zeigt, bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den sozialen Sicherungssystemen Europas im Hinblick auf den Lebensstandard von Arbeitslosen: Die nordeuropäischen Länder sichern einem Großteil der Arbeitslosen einen vergleichsweise hohen Lebensstandard; in einigen südeuropäischen Ländern hingegen erhalten Arbeitsuchende nur ein Minimum an finanzieller Unterstützung.

Definiert man soziale Ausgrenzung als eine Situation, in der Armut mit sozialer Isolation und Nichtverwirklichung von Lebensplänen einhergeht, dann stellt Arbeitslosigkeit ein hohes Risiko dar. In den südlichen Ländern, in denen ein größerer Teil der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze lebt als in den nordeuropäischen Ländern, schützen allerdings enge Familienbande und Freundschaften die Arbeitslosen vor sozialer Isolation. Das Risiko der sozialen Isolation ist in

Ländern wie dem Vereinigten Königreich, Frankreich und Deutschland trotz recht umfassender Förderung (wenn auch in manchen Fällen auf niedrigem Niveau und wenig geregelt) höher, da die sozialen Bindungen schwächer sind.

In diesem Zusammenhang darf man nicht aus den Augen verlieren, dass Arbeitslosigkeit und Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt eher mit einem allgemeinen Arbeitsplatzmangel und/oder dem Rekrutierungsverhalten der Arbeitgeber zusammenhängen als mit den Einstellungen, dem Versagen oder den Merkmalen des Einzelnen. Daher genügt es nicht, das Humankapital der ausgegrenzten Personen durch Bildung und Ausbildung zu verbessern. Um die Kluft zu überwinden, die diejenigen trennt, die in den Arbeitsmarkt integriert sind und denen, die es nicht sind, ist es ebenso wichtig, bestehende strukturelle und institutionelle Hemmnisse zu beseitigen.

In manchen Fällen ist Arbeitslosigkeit aber auch das Ergebnis persönlicher Entscheidungen und Verhaltensweisen:

(a) der Einzelne mag Arbeitslosigkeit in finanzieller Hinsicht vorteilhafter sehen: Die „Arbeitslosigkeitsfalle“ ist folglich Ergebnis einer wirtschaftlichen Überlegung;

(b) noch gravierender wirkt die „Ausbildungsfalle“, weil ein Arbeitsloser, der eine Ausbildungsmaßnahme antritt, nicht nur eine finanzielle Belastung zu tragen hat (Fahrtkosten, Kinderbetreuungskosten, Ausgaben für Lehrmaterial usw.), sondern darüber hinaus die Arbeitsuche zurückstellen muss. Dann wird die Teilnahme an einer Ausbildung als „Risiko“ angesehen, als eine Aktivität, deren (unmittelbarer) Nutzen höchst unsicher ist.

Vorliegende empirische Ergebnisse lassen nicht den Schluss zu, dass Arbeitslose weniger motiviert sind, einer Erwerbsarbeit nachzugehen, als Erwerbstätige (Tabelle 14). Zudem untergräbt ein ausgebautes System der Arbeitslosenunterstützung nicht die Bereitschaft, eine Beschäftigung anzunehmen⁷ (außer vielleicht bei Frauen in den Ländern, in denen die kulturellen Unterschiede zwischen den Geschlechtern traditionell stärker ausgeprägt sind).

⁷ Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass dieses Konzept zahlreiche Facetten aufweist und nicht auszuschließen ist, dass bestimmte Personen zwar ihre „Bereitschaft zu arbeiten“ bekunden, diese aber an bestimmte Bedingungen knüpfen oder nicht zur Verfügung stehen.

Tabelle 14: Vergleich der Arbeitsmotivation von Erwerbstätigen und Arbeitslosen (unabhängig von finanziellen Zwängen), EU-15, %

	Motivation der Arbeitslosen (%)	Motivation der Erwerbstätigen (%)
DK	82,8	76,3
NL	80,4	67,3
S	78,7	75,9
UK	78,3	53,0
IRL	75,6	42,7
EL	74,8	49,4
I	71,4	62,1
P	70,7	58,8
D (Ost)	69,0	61,2
A	66,7	54,0
B	60,4	44,4
F	59,4	36,9
FIN	57,5	55,2
EL	51,7	35,8
D (West)	48,7	43,2
EU-15	63,7	48,0

Quelle: Gallie D., 2000. *Unemployment, work and welfare*. Vortragsmanuskript für das Seminar „Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe.“ A seminar on socio-economic research and European policy. Cascais, Portugal, 28.-30. Mai 2000.

Zugang zu öffentlich finanzierten Ausbildungsmaßnahmen haben in den meisten europäischen Ländern nur Arbeitslose mit Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung (manchmal mit einer bestimmten – in manchen Fällen ununterbrochenen – Mindstdauer der Arbeitslosigkeit). In diesem Fall kommt es zu einer *institutionellen Ausgrenzung* all derjenigen Erwerbslosen, die nicht zu dieser Kategorie zählen, insbesondere derjenigen Erwerbslosen, die den Sozial- oder Arbeitsämtern nicht gemeldet sind.

Angesichts knapper öffentlicher Mittel wird von Ausbildungsprogrammen wirtschaftliche Effizienz gefordert, insbesondere in Bezug auf den Maßnahmeerfolg (z.B. den Anteil der Teilnehmer, die anschließend einen Arbeitsplatz finden). Je mehr auf Effizienz gesetzt wird, um so stärker sind jedoch die Maßnahmen auf diejenigen zugeschnitten, die die

besten Chancen haben, die vorgegebenen Ziele zu erreichen (creaming off), d.h. um so selektiver sind sie (*wirtschaftliche Ausgrenzung*).

Haben die Ausbildungsträger die Möglichkeit, die Auswahlkriterien in gewissem Umfang selbst festzulegen, so zählt für sie in erster Linie die Motivation des Bewerbers, seine eigene Situation zu verbessern. Dies kann zu einer Form der „*psychologischen Ausgrenzung*“ führen, da Motivation und Bedürfnisse des Arbeitslosen nicht nur seine Ausbildungsbereitschaft und den Zugang zur, sondern auch den Erfolg in der Ausbildung bestimmen.

Zielt eine Ausbildung nicht darauf ab, die Kluft zwischen der „Kultur“ des Einzelnen und der im Arbeitsleben vorherrschenden „Kultur“ zu verringern, so kann dies eine Ausgrenzung derjenigen zur Folge haben, deren Kultur am wenigsten mit der Kultur übereinstimmt, die den Arbeitsmarkt prägt („*kulturelle Ausgrenzung*“).

Aktive Maßnahmen werden immer häufiger aufgelegt. Soziale Aktivierung und entsprechende Maßnahmen bezwecken eine rasche soziale Wiedereingliederung von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern. Die meisten Programme zielen dabei auf eine Wiedereingliederung über den Arbeitsmarkt ab. In den 90er Jahren wurde das Prinzip der „Workfare“⁸ eingeführt, das die Gewährung von Unterstützungsleistungen für Arbeitslose an die Bereitschaft zur Annahme einer angebotenen Stelle knüpft.⁹ Bei Ablehnung eines Stellenangebots können im Extremfall sämtliche Arbeitslosenbezüge gestrichen werden (*politische Ausgrenzung*).

Zur Bewertung der Ergebnisse eines Workfare-Ansatzes sollten Kriterien herangezogen werden, die über „Beschäftigung“ allein hinaus gehen. Berücksichtigt werden sollten die Charakteristika, insbesondere die Qualität dieser Beschäftigung sowie die Perspektiven derjenigen, die nicht an der Maßnahme teilnehmen.

Ausbildung wird gemeinhin als eine wirksame aktive Maßnahme gegen Arbeitslosigkeit angesehen. Dies wirkt sich insbesondere für die am stärksten Benachteiligten positiv aus, da eine steigende Zahl von Ausbildungsteilnehmern zu flexibleren Auswahlkriterien führt.

⁸ Der Ausdruck ist aus den englischen Worten *work* und *welfare* abgeleitet.

⁹ In vielen Ländern galt diese Bedingung jedoch schon sehr viel länger.

In einigen europäischen Ländern setzt man zunehmend auf ein Prinzip, das als „Learnfare“¹⁰ bezeichnet werden kann: Um weiterhin Arbeitslosenunterstützung zu erhalten, sind Leistungsempfänger verpflichtet, an einer Ausbildungsmaßnahme teilzunehmen. Die Teilnehmer müssen in diesem Fall im Vorfeld darüber aufgeklärt werden, inwieweit die Ausbildung ihre Beschäftigungsfähigkeit verbessert (um ihre Motivation zu verbessern und den Pflichtcharakter der Maßnahme zu rechtfertigen).

Ansätze, die den wirtschaftlichen Gesamtzusammenhang nicht berücksichtigen, basieren auf der Vorstellung, Grund für die Arbeitslosigkeit seien individuelle Defizite, d.h. der einzelne Betroffene sei arbeitslos, weil er unzureichende „Qualitäten“ aufweise. Der Einzelne wird damit für die eigenen Erfolge und Misserfolge verantwortlich gemacht. Gemäß dieser Auffassung besteht die Aufgabe der öffentlichen Stellen darin, Ausbildungsmöglichkeiten bereitzustellen; denjenigen, die trotz allem arbeitslos bleiben, wird unterstellt, sie seien nicht interessiert oder nicht in der Lage zu arbeiten.

Angesichts hoher Arbeitslosigkeit und einer „Inflation der Zertifikate“ ist ein niedriger Bildungsstand immer öfter auch mit einer unsicheren Situation auf dem Arbeitsmarkt verbunden. Wie diese „Risikogruppe“ jeweils definiert wird, hängt mit dem sozioökonomischen Kontext und dem Bildungs- und Ausbildungssystem des jeweiligen Landes zusammen. Dennoch bildet sich in Europa ein Konsens heraus: Ein Abschluss der Sekundarstufe II bzw. ein gleichwertiger Befähigungsnachweis (auf ISCED-Stufe 3) wird zunehmend als Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Start ins Erwerbsleben angesehen.

Eine Reihe von Hypothesen wird angeführt, um die Verschlechterung der Beschäftigungsbedingungen für gering Qualifizierte – deren Zahl rückläufig ist – zu erklären:

- Umverteilung der Beschäftigung zwischen den Sektoren: Arbeitsplätze für gering Qualifizierte finden sich vorrangig in schrumpfenden Sektoren;

¹⁰ Auf das Lernen angewendet, verweist dieser Terminus (eine Kombination von *learning* und *welfare*) auf die Einführung eines Systems der obligatorischen Bildung und Ausbildung.

- die Einführung neuer Technologien begünstigt die höher Qualifizierten (skill biased technological change) und führt zu einer Polarisierung oder zu Ungleichgewichten am Arbeitsmarkt (Arbeitslosigkeit, Überqualifikation, Qualifikationsdefizite);
- Verdrängung auf dem Arbeitsmarkt: Angesichts einer steigenden Zahl an Hochqualifizierten werden Stellen, die üblicherweise gering Qualifizierten vorbehalten waren, mit formal höher qualifizierten Personen besetzt, was dazu führt, dass die gering Qualifizierten aus dem Arbeitsmarkt gedrängt werden;
- Segmentierung des Arbeitsmarktes, die in der Unterscheidung zwischen Stammbesellschaft und „flexibler Belegschaft“ (Randbelegschaft, im Sinne von marginalisierten Arbeitskräften) zum Ausdruck kommt. Arbeitskräfte der ersten Kategorie sind aufgrund stabiler und vorteilhafter Verträge eng an das Unternehmen gebunden. Arbeitskräfte der zweiten Kategorie sind befristet oder auf Teilzeitbasis beschäftigt und werden in der Regel auf Arbeitsplätzen eingesetzt, die nur ein geringes Maß an Qualifikation erfordern.

Um zu verhindern, dass gering qualifizierte Arbeitskräfte von der Ausbildung ausgeschlossen werden, muss sich die Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik auf Strategien und Instrumente konzentrieren, die den Zugang dieser Personen zu Lernmöglichkeiten fördern: gezielte politische Maßnahmen, Einbindung der Sozialpartner, Orientierung und Beratung, Anerkennung und Nutzung nicht formal erworbener Kenntnisse und Kompetenzen usw.

Die Verbesserung der Situation und Beschäftigungsperspektiven gering qualifizierter Arbeitskräfte ist Voraussetzung dafür, dass es gelingt, die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Länder zu erhalten und die Marginalisierung und Ausgrenzung eines nicht unbeträchtlichen Teils der Erwerbsbevölkerung zu verhindern.

Die vergleichende Forschung hat auch begonnen, die Ausbildungsprozesse zu untersuchen, die ein Höchstmaß an Effektivität bieten. Ein im Rahmen des Programms für gesellschaftspolitische Schwerpunktforchung (TSER) finanziertes Projekt untersuchte die Effektivität von Ausbildungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose in sieben Ländern: Belgien, Dänemark, Griechenland, Irland, die Niederlande, Vereinigtes Königreich und Norwegen.

Die Untersuchung belegte auch das selektive Verhalten bei der Auswahl der Ausbildungsteilnehmer (creaming off) und dessen Folgen für Effektivität der Ausbildungsmaßnahmen: Die leistungsfähigsten Teilnehmer wurden bevorzugt, und diejenigen, die wirklich von Ausgrenzung betroffen waren, abgelehnt. Übermäßige Selektion verschärft die Ausgrenzung der am stärksten Benachteiligten und führt zu hohen sozialen Kosten.

Die die Effektivität von Ausbildungsmaßnahmen bestimmenden Faktoren sollten weiter erforscht und differenziertere Modelle entwickelt werden, mit denen die Wirkung verschiedener Programme ermittelt werden können.

Infolge der gegenwärtigen Alterung der Erwerbsbevölkerung wird in absehbarer Zeit der Arbeitskräftebedarf steigen. Um diesen Bedarf zu decken, wird es immer wichtiger, Arbeitslose und Nichterwerbspersonen – vor allem nach ausreichender Qualifizierung – wieder einzugliedern und die Kompetenzen aller Beschäftigten zu aktualisieren. Gelingt dies nicht, so kann ein Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt möglicherweise den wirtschaftlichen Aufschwung bremsen.

Bietet man Arbeitslosen eine Ausbildung an, die nicht auf eine vollwertige Qualifizierung abhebt, sondern sich auf die unmittelbare Beschäftigungsfähigkeit beschränkt, so verschlechtert dies deren Eingliederungschancen, wenn das wirtschaftliche Wachstum wieder zunimmt und sich der Kompetenzbedarf verändert. Folglich müssen Ausbildungsbemühungen auf „dauerhafte“ Resultate zielen, d.h. langfristig angelegt sein und auch dann Bestand haben, wenn sich die Arbeitsmarktbedingungen verändern.

Eine staatlich gesicherte finanzielle Unterstützung sollte zum einen ein Abgleiten der Arbeitslosen unter die Armutsgrenze verhindern und zum anderen diesen Personen die Möglichkeit eröffnen, unbelastet von Problemen des alltäglichen sozialen und materiellen „Überlebens“ aktiv eine stabile Beschäftigung zu suchen, die ihren Kompetenzen und Vorstellungen entspricht. Hält man Arbeitslose dazu an, jeden beliebigen Arbeitsplatz anzunehmen, so beeinträchtigt dies ihre Eingliederungschancen und kann zu unterwertiger, instabiler Beschäftigung und zur Gefahr einer Rückkehr in die Arbeitslosigkeit führen.

Um der Isolation und damit einem Verlust der sozialen Identität vorzubeugen, muss durch begleitende Betreuungsmaßnahmen dafür gesorgt werden, dass die Arbeitslosen weiterhin am Leben der Gemeinschaft teilhaben können.

Mit Blick auf den Einzelnen ist es wesentlich, dass seine Motivation und Lernfähigkeit berücksichtigt und der mögliche Nutzen des Kompetenzerwerbs abgeschätzt wird. Arbeitslose wollen vor allem arbeiten. Aus diesen Gründen ist eine dauerhafte Politik zur Motivierung und Wiedereingliederung Arbeitsloser, bei der Arbeit und Ausbildung kombiniert werden, verpflichtenden Ausbildungsprogrammen vorzuziehen.

Teil Sechs

Berufsbildungsforschung außerhalb der Europäischen Union

Das erste Kapitel in diesem Teil vermittelt einen Überblick über den Stand der Berufsbildungsforschung in elf mittel- und osteuropäischen Ländern (MOEL). Es wird versucht zu klären, inwieweit Berufsbildungsforschung die immensen sozioökonomischen Herausforderungen aufzugreifen in der Lage ist, die sich beim Übergang von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft stellen. Um die Transparenz über die Berufsbildungsforschung in den MOEL zu verbessern, werden ihre Schwachstellen und Defizite ebenso aufgezeigt wie einige wichtige Ergebnisse.

Das zweite Kapitel gibt einen kurzen Abriss der Berufsbildung in einer Reihe weiterer Länder, die nicht der Europäischen Union angehören. Darüber hinaus wird die Forschung internationaler Organisationen kurz beschrieben.

1. Berufsbildungsforschung in den mittel- und osteuropäischen Ländern¹¹

Insgesamt gesehen hat sich die Berufsbildungsforschung in den MOEL offensichtlich erfolgreich den gravierenden Herausforderungen der Übergangsphase gestellt. Die nationale Forschung hat in den letzten Jahren wachsende Kompetenz bewiesen und im Reformprozess eine immer entscheidendere Rolle gespielt. Ihre weitere Ent-

¹¹ Albanien, Bulgarien, Tschechische Republik, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien, Slowakei und Slowenien.

wicklung wird jedoch durch eine Reihe systembedingter (organisatorischer, institutioneller und finanzieller) Hindernisse gebremst.

Neben den mit dem politischen, sozialen und wirtschaftlichen Übergang auftretenden Problemen müssen sich die MOEL denselben Herausforderungen stellen wie die Mitgliedstaaten der EU: der Globalisierung der Wirtschaft, dem technologischen Wandel und der entstehenden Informationsgesellschaft. Die größte Herausforderung für die MOEL in dieser „doppelten Transformation“ besteht in der erfolgreichen Bewältigung des Übergangs zur Marktwirtschaft, verbunden mit der Schaffung einer ausreichenden Zahl an Arbeitsplätzen, um hoher Arbeitslosigkeit und Nichterwerbstätigkeit zu begegnen.

Der Systemwechsel brachte für die Forschungsgemeinschaft tiefgreifende Veränderungen. Unter sozialistischer Herrschaft war die Forschung von einer vom Regime verordneten politischen Rhetorik geprägt. Angewandte Forschung wurde vernachlässigt, da das Regime keine Notwendigkeit sah, seine politischen Argumente mit empirischen Daten zu belegen (oder in Frage stellen zu lassen).

Wesentliche Voraussetzung für Forschung ist ein umfassendes Verständnis des Systems und der Dynamik des Wandels. Die Berufsbildungsforschung in den MOEL konzentriert sich jedoch häufig auf die Untersuchung isolierter Aspekte, ohne zu versuchen, das System in seinem Gesamtzusammenhang zu erfassen und so die Wechselbeziehungen zu verstehen, die dessen Funktionsweise bestimmen. Diese Fragmentierung der Forschung kommt auch in der Gliederung der institutionellen Strukturen zum Ausdruck: Die einzelnen Forschungsgebiete sind auf bestimmte Aspekte des Systems „spezialisiert“ und über den Forschungsstand in angrenzenden Bereichen zu wenig informiert.

Ein weiterer Mangel ist das Fehlen fundierter theoretischer Untersuchungen zum (im weitesten Sinn) sozioökonomischen Kontext der Berufsbildung. Die Sozialpartner sind nur eingeschränkt in die Forschung eingebunden. Auch privatwirtschaftliche Unternehmen oder gemeinnützige Organisationen spielen eine nur marginale Rolle. In der Forschung zu Fragen der bürgerlich-rechtlichen Gesellschaft hat sich bislang ebenfalls wenig getan.

Berufsbildungsforschung wird in der Regel mit staatlichen Mitteln finanziert, die primär an die wichtigsten Einrichtungen vergeben werden. Die Arbeitsmarktforschung finanzieren in erster Linie die Arbeitsministerien, für die Berufsbildungsforschung kommen die Bildungsministerien auf.

Auch diese Regelung hat eine Fragmentierung der Forschung zur Folge, einen Mangel an übergreifender Zusammenarbeit und kontextorientierter Sichtweise, da die Forschungsfelder sehr eng definiert sind.

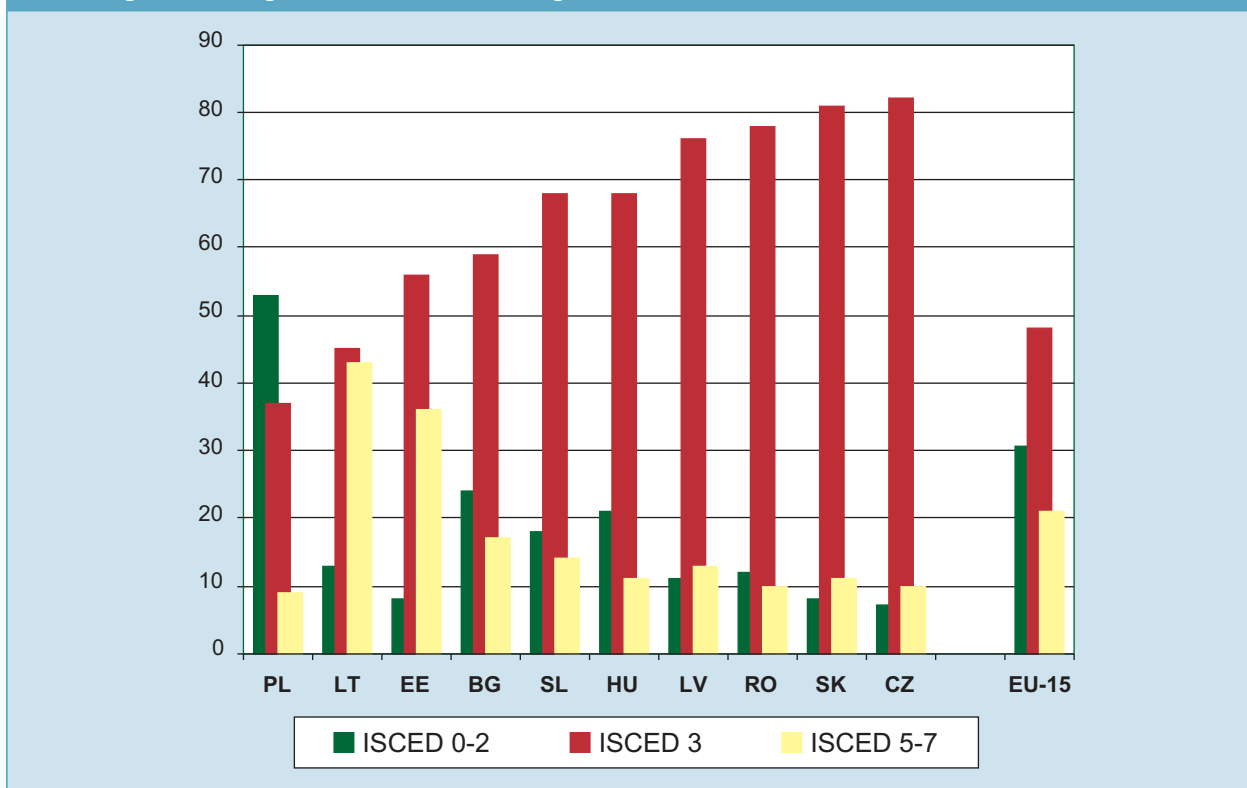
In wirtschaftlich schwierigen Zeiten ist die Forschungsförderung durch internationale Einrichtungen eine Notwendigkeit. Dies gilt insbesondere für die Berufsbildungsforschung in den MOEL. Durch eine Reihe von Veränderungen könnte jedoch die Effizienz der internationalen Unterstützung verbessert und eine bessere Abstimmung auf die jeweiligen nationalen Bedürfnisse erreicht werden. Insbesondere sollte man sich auf Umsetzungsmaßnahmen konzentrieren, die darauf zielen, Forschungsergebnisse und Empfehlungen praktisch zu implementieren. Koordinationsmechanismen auf einzelstaatlicher Ebene würden die mit internationaler Unterstützung realisierten Forschungsvorhaben transparenter machen, damit Doppelarbeit vermieden und gleichzeitig gewährleistet wird, dass die nationalen Prioritäten berücksichtigt werden.

Berufsbildungsforschung in den MOEL konzentriert sich auf zwei große Bereiche: Untersuchung der Berufsbildungssysteme und Analyse der Kontextfaktoren.

Bezüglich der *Untersuchung der Systeme* ist auf eine Reihe von Themen hinzuweisen:

- Zur Einführung einer Strategie lebensbegleitenden Lernens ist es wichtig, dass die Wissenschaftler ihre Vorstellungen von beruflicher Bildung konkretisieren und ihre Arbeit zu den verschiedenen Teilbereichen des Bildungs- und Ausbildungssystems in Bezug setzen. Im Vordergrund sollte multidisziplinäre Forschung stehen, um eine Zersplitterung von Analyse und Praxis – typisches Merkmal des Reformprozesses in den MOEL – zu vermeiden. Leider ist eine solche Zersplitterung derzeit gegeben: Die berufliche Erstausbildung wird abgekoppelt von der beruflichen Weiterbildung untersucht, häufig ohne besondere Bezugnahme auf den Arbeitsmarkt oder das sozioökonomische Umfeld.
- Forschung zur Berufsbildungsfinanzierung sollte sich bemühen, Mittel und Wege zu finden, wie die Arbeitgeber in die Ausbildungsfinanzierung und -organisation stärker eingebunden werden können. Forschung sollte auch Lösungen für eine effizientere Berufsbildungsfinanzierung erarbeiten.

Abbildung 10: Bildungsniveau der Bevölkerung im Alter von 25-29 Jahren, MOEL und EU-15, 1997, %



Quellen: MOEL: ETF, National Observatories; EU-15: Eurostat.
N.B.: Länder geordnet nach ISCED-Niveau 3 (Sekundarstufe II).

- Mit Fragen der beruflichen Weiterbildung hat sich die Forschung bislang nicht systematisch befasst. Während die berufliche Erstausbildung recht umfassend untersucht wird, stehen für die Forschung zur beruflichen Weiterbildung in bestimmten Teilbereichen keine Daten und Indikatoren zur Verfügung. Auch zur betrieblichen Personalentwicklung liegen nur spärliche Forschungsergebnisse vor.

- Forschung über innovative Lehrmethoden (Projekt-, Gruppenarbeit usw.) sollte mit den kürzlich realisierten Studien über die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern koordiniert werden. Die verschiedenen Aspekte dieser Ausbildung (Transparenz, Standardisierung, Aktualisierung usw.) sind untrennbar mit den Veränderungen verbunden, die das gesamte Bildungssystem betreffen (Verflechtung von Ausbilden und Arbeitswelt, Veränderung der Funktion des Lehrers/Ausbilders im Lernprozess, neue und flexible Lernmethoden, Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld, Rolle des Bildungssystems im lebensbegleitenden Lernen).

- Die Forscher sollten sich mit der Rehabilitation der vom ehemaligen Regime diskreditierten Organisationen der bürgerlich-rechtlichen Gesellschaft (Nichtregierungsorganisationen, öffentliche und berufliche Verbände, Gewerkschaften) aus einer breiteren soziologischen Perspektive heraus befassen.

Bezüglich der *kontextuellen Forschung* ist Folgendes festzustellen:

- In allen Ländern ist die Arbeitslosigkeit analytisch und statistisch besser erfasst als die Beschäftigung. Ergänzende Untersuchungen über die Arbeitslosigkeit und die Wirkung von Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung sowie über deren Rolle im Übergangsprozess wären nützlich; sie könnten als Vergleichsgrundlage zur Bewertung der Veränderungen dienen, die sich in den vergangenen zehn Jahren in den MOEL vollzogen haben.

- Soziale Ausgrenzung – in den MOEL eine neue Erscheinung – wird von der Forschung gegenwärtig kaum thematisiert.

- Die Forschung zu individuellen Übergangsprozessen beschränkt sich zu sehr auf den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Eher vernachlässigt werden andere Aspekte, beispielsweise die Übergänge zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung, zwischen verschiedenen Formen der Beschäftigung, zwischen Berufen usw.
- Es gibt, auch wegen ihrer hohen Kosten, nur wenige Studien in den MOEL, die den Qualifikations- und Kompetenzbedarf der Unternehmen und dessen Implikationen für Bildung und Ausbildung untersuchen. In den Wirtschaftssystemen im Übergang verändern sich zudem die Berufsprofile schneller als die beruflichen Standards. Der Nutzengewinn von Forschung zu spezifischem Know-How und Kompetenzen ist offensichtlich, ebenso wie derjenige einer Rekonstruktion aktueller Arbeitsplatzprofile zur Aktualisierung beruflicher Standards.
- Kurzfrist-Projektionen sind in den MOEL häufiger als mittel- und langfristige Vorausschätzungen.

Die derzeit überzeugendste Leistung der Forschung besteht in der Konzeption eines Systems zur Entwicklung der Humanressourcen auf nationaler Ebene im Rahmen lebensbegleitenden Lernens.

Dennoch weist die Berufsbildungsforschung noch immer bestimmte Schwächen auf: ein zu stark eingeschränktes Untersuchungsfeld, unzureichende Qualität, methodische Defizite und eine wenig effektive Organisation in manchen Forschungsbereichen. Defizite betreffen u.a.

- die umfassenden Herausforderungen, die sich durch die Entwicklung wissensbasierter Unternehmen ergeben; den Dienstleistungssektor; kleine und mittlere Unternehmen; Fragen des Zugangs zu Wissen, Information und zu den IKT;
- die konzeptionelle und theoretische Forschung zu Prozessen und Resultaten beruflicher Bildung;
- den Bedarf der Lernenden im Rahmen der beruflichen Weiterbildung und der betrieblichen Personalentwicklung;
- die Verbreitung und Umsetzung von Forschungsergebnissen;
- die multidisziplinäre Forschung und die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen.

Es erscheint notwendig, die – nationale und transnationale – Forschung in denjenigen Bereichen zu fördern, die Defizite offenbaren. Ähnliche Unterstützung sollte Forschung auch auf den Gebieten erfahren, die von ihr zwar besser abgedeckt sind, in denen aber die konzeptionellen und methodologischen Grundlagen noch nicht ausreichend entwickelt sind.

2. Berufsbildungsforschung in anderen Ländern außerhalb der EU

Dieses Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die Berufsbildungsforschung in einigen ausgewählten Nicht-EU-Ländern. Allerdings wird, von den zeitlichen und finanziellen Einschränkungen abgesehen, eine umfassende und konsistente Beschreibung auch durch die recht unterschiedlichen Abgrenzungen und Definitionen von Berufsbildung (bzw. Berufsbildungsforschung), den multi- und interdisziplinären Charakter der Berufsbildungsforschung und die Heterogenität der Institutionen, Vereinigungen und Forscher in den einzelnen Ländern beeinträchtigt.

Generell zeichnet sich jedoch ab, dass die Wechselbeziehungen zwischen wirtschaftlicher Entwicklung, Arbeitsmarktbedarf und beruflicher Bildung immer mehr in den Mittelpunkt der Berufsbildungsforschung rücken. Ein weiteres Forschungsfeld betrifft die pragmatische oder politisch orientierte Forschung zur Bewertung oder Entwicklung von Systemreformen. Andere Schwerpunktgebiete sind Curriculumforschung, Didaktik, Methodik und Nutzung der Medien in der Ausbildung.

Die Unterstützung thematischer Netzwerke und die Bereitstellung von Informationen (Datenbanken, Forschungsergebnissen usw.) gewinnen zunehmend an Bedeutung. Bei der Förderung und Weiterentwicklung der nationalen Berufsbildungssysteme genießen die Zusammenarbeit und die Berücksichtigung der Erfahrungen und Vorschläge anderer Länder hohe Priorität. Ebenso spielen internationale oder supranationale Organisationen (insbesondere Europäische Kommission, IAO, OECD, Unesco/Unevoc, Weltbank) eine wichtige Rolle bei der Bereitstellung von Informationen und Dokumentationen und für internationale Kooperationsprojekte.

Kurze Beschreibung der Berufsbildungsforschung in ausgewählten Ländern:

Die Reformen des Berufsbildungssystems seit Anfang der 90er Jahre in *Australien* bewirkten eine erhebliche Ausweitung der Berufsbildungsforschung und der mit ihr befassten nationalen und regionalen Institutionen. Die gegenwärtige Forschung des Nationalen Zentrums für Berufsbildungsforschung (National Centre for Vocational Education Research, NCVER) beispielsweise konzentriert sich u.a. auf die Implikationen der Berufsbildung für die wirtschaftliche, soziale und Beschäftigungsentwicklung, auf den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben und auf die Qualität der Berufsbildungsangebote.

Aufgrund des föderativen Systems der *USA* und der vielfältigen Ausbildungs- und Forschungsaktivitäten ist es schwierig, einen umfassenden Überblick über die Berufsbildungsforschung in diesem Land zu vermitteln. Zum Beispiel betreibt das Nationale Zentrum für Berufsbildungsforschung (National Centre for Research in Vocational Education, NCRVE) Forschung auf nationaler Ebene und beschäftigt sich u.a. mit folgenden Schwerpunkten: innovative Wege der Verbindung von Bildung und Beschäftigung, Curriculumforschung und Qualifikationsstandards, Performanz am Arbeitsplatz und Entwicklung arbeitsbezogener technischer Kenntnisse und Fertigkeiten.

Kanada ist an zahlreichen Entwicklungsprojekten, an der internationalen Berufsbildungsforschung und der Zusammenarbeit und dem Austausch mit Forschern anderer Länder beteiligt. Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben, Reformen der beruflichen Bildung und Weiterbildung, Qualifikationsstandards, politikwissenschaftliche und industriesoziologische Arbeitsmarktforschung sowie die Einrichtung von Forschungsnetzwerken sind einige wichtige, für die Berufsbildungsforschung in diesem Land relevante Themen, mit denen sich z.B. das Ministerium zur Entwicklung des Humanvermögens (Human Resources Development Canada, HRDC) und die Sector Councils beschäftigen.

Südamerika, am Beispiel von Brasilien, Argentinien und Uruguay, verfügt über recht heterogene Ausbildungssysteme und eine dementsprechende Berufsbildungsforschung.

In *Brasilien* ist die wirtschaftliche Umgestaltung durch eine hohe Schulabbrecher- und Analphabetenquote geprägt. Reformen des Ausbildungssystems, die Herstellung engerer Verbindungen zwischen Bildung, Ausbildung, Arbeit und Technolo-

gie, lebensbegleitendes Lernen und die Wiedereingliederung Erwachsener und Jugendlicher genießen daher hohe Priorität in Berufsbildungspolitik und -forschung, die z.B. vom Internationalen Zentrum für Bildung, Arbeit und Technologietransfer (Centro Internacional para la Educación, el Trabajo y la Transferencia de la Tecnología, CIET) geleistet wird.

Diese Probleme treffen in noch höherem Maße für *Argentinien* zu, wo die Erstausbildung fast ausschließlich Aufgabe des Staates ist. Wachsender internationaler Wettbewerb und die Tatsache, dass das Qualifikationsniveau nicht mehr den Ansprüchen der Unternehmen genügt, führten zu einer Dezentralisierung der Zuständigkeiten in der Berufsbildung und zu einer stärkeren Einbeziehung der Sozialpartner. Der Zusammenhang zwischen Qualifikation, Wachstum, Arbeitsmarkt, Bildung und Ausbildung, Humanvermögensentwicklung und Informationstechnologie sind einige Forschungsthemen der letzten Zeit, mit denen sich z.B. das Nationale Forschungszentrum zur Humanentwicklung (Centro Nacional de Estudios Población, CENEP) beschäftigt.

In *Uruguay* haben Bildung und Ausbildung einen hohen Stellenwert und die Analphabetenquote in diesem Land gehört zu den niedrigsten der Welt. Die Forschungsthemen, die auch durch das Interamerikanische Zentrum für Berufsbildungsforschung und -dokumentation (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, CINTERFOR/CINTERNET) unterstützt werden, sind denen der anderen erwähnten Ländern sehr ähnlich.

In *Japan* führen u.a. das japanische Institut für Arbeit (Nihon Rôdô Kenkyû Kikô) und die Polytechnische Universität (Shokugyô Nôryoku Kaihatsu Daigakkô), die beide zum Zuständigkeitsbereich des Arbeitsministeriums gehören, auch im Bereich der Berufsbildung zahlreiche Forschungsaktivitäten durch. Wirtschaftliche und Beschäftigungsaspekte, Studien über Erwerbslebensverläufe, die Entwicklung von arbeitsbezogenen Qualifikationen und die Lehr- und Lernforschung sind nur einige der hier zu erwähnenden zahlreichen Forschungsprogramme.

Die seit Beginn der 80er Jahre in der *Volksrepublik China* durchgeführten Reformen des Berufsbildungssystems machten intensivere Forschungen zum Thema Steuerung, Reformstrategien und Monitoring der Maßnahmen erforderlich. Die Zahl der Forscher, die sich mit Berufsbildungsforschung beschäftigen, ist jedoch relativ gering. Forschungszentren, die hier erwähnt werden sol-

len, sind das Zentralinstitut für Berufsbildung (Central Institute for Vocational Training, CIVT) und die Behörde für berufliche Qualifikationen und Prüfungen (Occupational Skill and Testing Authority, OSTA). Angewandte Berufsbildungsforschung, z.B. in Bezug auf die soziale und wirtschaftliche Entwicklung, Curricula und Lehrer, Bildungsmanagement, Information und Unterstützung, genießt hohe Priorität. Die theoretischen Grundlagen der Berufsbildungsforschung gelten jedoch noch als unterentwickelt. Zudem ist die Forschung zu sehr auf die direkte Umsetzung politischer Fragen konzentriert.

Russland hat eine lange Tradition der Berufsbildung (occupational education), einschließlich der Entwicklung von Lehrmethoden und der politischen Beratung, die z.B. von der Russischen Akademie der Bildung (RAO), dem Institut für die Entwicklung der Berufsbildung (IRPO) und der Akademie für berufliche Bildung geleistet werden. Berufsbildungsforschung ist jedoch vorwiegend an die verschiedenen Ebenen der beruflichen Bildung – grundlegende Berufsbildung und mittlere Berufsbildung – gebunden. Zahlreiche Fachressorts, die zunehmend auch von den Regionen unterhalten werden, beschäftigen sich mit Berufsbildungsforschung.

In der Schweiz ist eine große Zahl zumeist kleinerer Institutionen, deren Aufgaben von einer Koordinationsstelle abgestimmt werden, im Bereich der Bildungs-, Berufsbildungsforschung und der Schulentwicklung tätig. Im Frühjahr 2000 definierte das

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) eine Reihe von Forschungsgebieten, die künftig Priorität genießen (und finanziell gefördert werden). Zu den für die Berufsbildungsforschung relevanten Themen gehören u.a.: Berufsbildungssysteme; Weiterbildung; Kosten und Nutzen der Berufsbildung; Evaluierung, Steuerung, Qualität und Innovationen; neue Berufe; Jugend-, Gender- und Benachteiligtenforschung.

Der Synthesebericht gibt auch einen zusammenfassenden Überblick über berufsbildungsrelevante Forschungsaktivitäten von Bildungsverbänden und internationalen Organisationen, insbesondere der Weltbankgruppe, der Unesco/des Unevoc, der IAO und der OECD.¹² Diese Organisationen befassen sich mit zahlreichen Forschungsthemen. Darüber hinaus stellen sie umfangreiche Materialien und statistische Daten zur Verfügung, die für internationale Vergleiche äußerst nutzbringend sind.

¹² Weitere Einzelheiten enthält der Synthesebericht (Descy und Tessaring: *Kompetent für die Zukunft – Lehren und Lernen in Europa*, 2001) und insbesondere der Beitrag von Lauterbach et al. zum Hintergrundbericht (in: Descy und Tessaring, Hrsg. *Training in Europe*, 2001, Band 3).

Auf die Forschungsaktivitäten der Europäischen Kommission, insbesondere im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Programms und der TSER-Programme, wird in den entsprechenden Kapiteln des Syntheseberichts eingegangen. Dies gilt auch für einige der von der OECD betriebenen Forschungsarbeiten. Synopsen einiger relevanter Leonardo- und TSER-Projekte finden sich ebenfalls im Hintergrundbericht (op.cit., Band 3).

Anhang Beiträge zum Hintergrundbericht des 2. Forschungsberichts

Veröffentlicht in: Descy P., Tessaring M., 2001. *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report* (3 Bände). Luxemburg: EURO-OP. ISBN 92-896-0034-9.

Part one VET systems, coordination with the labour market and steering

Steering, networking, and profiles of professionals in vocational education and training (VET)

Lorenz Lassnigg

Financing vocational education and training

Andy Green, Ann Hodgson, Akiko Sakamoto, Ken Spours

How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe

Johanna Lasonen, Sabine Manning

Certification and legibility of competence

Annie Boudier, Laurence Coutrot, Édith Kirsch, Jean-Louis Kirsch, Josiane Paddeu, Alain Savoyant, Emmanuel Sulzer

The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends

Jens Bjørnåvold

The problems raised by the changing role of trainers in a European context

Mara Brugia, Anne de Bliignières

Part two Lifelong learning and competences: challenges and reforms

Lifelong learning – How the paradigm has changed in the 1990s

Martina Ní Cheallaigh

Training for new jobs: contents and pilot projects

Jeroen Onstenk

Vocational training and innovative practices in the environmental sector. A comparison of five EU Member States, with specimen cases

Roland Loos

Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths

Peter Dehnbostel, Gisela Dybowski

Part three Training and employment in a company perspective

Globalisation, division of labour and training needs from a company view

Johan Dejonckheere, Geert Van Hootegem

Training, mobility and regulation of the wage relationship: specific and transversal forms

Saïd Hanchane (with the assistance of Philippe Méhaut)

The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU Member States

Philippe Trouvé et al.

Human resource development in Europe – at the crossroads

Barry Nyhan

Reporting on human capital: objectives and trends

Sven-Åge Westphalen

Vocational training research on the basis of enterprise surveys: An international perspective

Lutz Bellmann

Part four Employment, economic performance and skill mismatch

The skills market: dynamics and regulation

Jordi Planas, Jean-François Giret, Guillem Sala, Jean Vincens

Economic performance of education and training: costs and benefits

Alan Barrett

Unemployment and skills from a dynamic perspective

Joost Bollens

Overqualification: reasons, measurement issues and typological affinity to unemployment

Felix Büchel

Forecasting skill requirements at national and company levels

Robert A. Wilson

Part five Individual performance, transition to active life and social exclusion

Training and individual performance: evidence from microeconomic studies

Friedhelm Pfeiffer

The effect of national institutional differences on education/training to work transitions in Europe: a comparative research project (CATEWE) under the TSER programme

Damian F. Hannan et al.

Education and labour market change: The dynamics of education to work transitions in Europe. A review of the TSER Programme

Damian F. Hannan, Patrick Werquin

Selection, social exclusion and training offers for target groups

Jan Vranken, Mieke Frans

Training and employment perspectives for lower qualified people

Jittie Brandsma

Part six VET research activities outside the European Union

Research on vocational education and training at the crossroads of transition in Central and Eastern Europe

Olga Strietska-Ilina

VET research in other European and non-European countries

Uwe Lauterbach et al.

Annex VET related research on behalf of the European Commission

Research on vocational education and training in the current research framework of the European Commission

Lieve Van den Brande

Synopsis of selected VET related projects undertaken in the framework of the Leonardo da Vinci I programme

Cedefop

Targeted socio-economic research (TSER): Project synopses

Cedefop

Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

**Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa.
Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Zusammenfassung**

*Pascaline Descy
Manfred Tessaring*

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

2001 – VI, 51 S. – 21,0 x 29,7 cm

(Cedefop Reference series; 10 – ISSN 1608-7089)

ISBN 92-896-0018-7

Kostenlos – 4009 DE –

DE

Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa

**Zweiter Bericht zur
Berufsbildungsforschung in Europa:
Zusammenfassung**



Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Kostenlos – Auf Anforderung beim Cedefop erhältlich

4009 DE



AMT FÜR AMTLICHE VERÖFFENTLICHUNGEN
DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN

L-2985 Luxemburg

ISBN 92-896-0016-7



9 789289 600167 >