

DE

# Der Wert des Lernens

## Evaluation und Wirkung von Bildung und Ausbildung

Dritter Bericht zum aktuellen Stand  
der Berufsbildungsforschung in Europa  
**Zusammenfassung**





# Der Wert des Lernens

## Evaluation und Wirkung von Bildung und Ausbildung

Dritter Bericht zum aktuellen Stand  
der Berufsbildungsforschung in Europa

Zusammenfassung

Pascaline Descy  
Manfred Tessaring

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

Bibliografische Angaben befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg:

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006

ISBN 92-896-0340-2

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2006  
Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

*Designed by Colibri Ltd. – Greece  
Printed in Belgium*

Das **Europäische Zentrum für die Förderung  
der Berufsbildung** (Cedefop) ist das Referenzzentrum  
der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung.  
Es stellt Informationen und Analysen  
zu Berufsbildungssystemen sowie Politik,  
Forschung und Praxis bereit.  
Das Cedefop wurde 1975 durch die Verordnung (EWG)  
Nr. 337/75 des Rates errichtet.

Europe 123  
GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Postanschrift: PO Box 22427  
GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20  
E-Mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
Homepage: [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)  
Interaktive Website: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

**Herausgegeben von:** Cedefop  
Pascaline Descy, Manfred Tessaring  
*Projektleiter*

Veröffentlicht unter der Verantwortung von:  
Avianna Bulgarelli, *Direktorin*  
Christian Lettmayr, *stellvertretender Direktor*



# Inhaltsverzeichnis

Länder-Codes	3
Einleitung	5
1 Was ist Evaluation?	7
2 Ansätze und Methoden der Evaluations- und Wirkungsforschung	12
2.1 Programmevaluation	12
2.2 Wirkungsforschung	15
2.2.1 Bildung, Ausbildung und Wirtschaftswachstum	15
2.2.2 Sozialer Nutzen und soziale Infrastruktur	17
2.2.3 Auswirkungen auf die Performanz von Unternehmen	18
2.2.4 Individueller Nutzen und Lebensverlaufsforschung	18
3 Evaluation allgemeiner und beruflicher Bildung in einem sich verändernden europäischen Kontext	20
3.1 Lernen durch Vergleich	24
3.2 Beispiele für die Evaluation von Reformen der Berufsbildungssysteme: die Niederlande und Dänemark	28
3.3 Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt: Ausbildung als wirksame Gegenmaßnahme?	30
4 Wirkung und Nutzen der allgemeinen und beruflichen Bildung	33
4.1 Determinanten des Wirtschaftswachstums	33
4.2 Immaterieller Nutzen und externe Effekte der allgemeinen und beruflichen Bildung	35
4.3 Die Bedeutung allgemeiner und beruflicher Bildung für die Unternehmensperformanz	38
4.4 Individueller Nutzen der allgemeinen und beruflichen Bildung	39
Literaturverzeichnis	45

## Verzeichnis der Tabellen, Abbildungen und Kästen

### Tabellen

- |   |    |
|---|----|
| 1. Phasen von Berufsbildungsprogrammen und ihre jeweilige Evaluation  | 8  |
| 2. Vergleich unterschiedlicher Evaluationsverfahren   | 13 |
| 3. Private und soziale Bildungsrenditen in ausgewählten Ländern der OECD nach Geschlecht, 1999-2000 (in Prozentpunkten) | 40 |
| 4. Zahlungsbereitschaft für Aus- und Weiterbildung nach Zweck, für die Altersgruppen ab 15 Jahren, EU-15, 2003, in (%)  | 41 |

### Abbildungen

- |   |    |
|---|----|
| 1. Nutzeffekte allgemeiner und beruflicher Bildung  | 16 |
| 2. Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung der 25- bis 64-Jährigen nach Bildungsstand, 2003, in %               | 21 |
| 3. Teilnahme an beruflichen Weiterbildungskursen, EU-15 und neue Mitgliedstaaten, 1993 und 1999 (% der Beschäftigten, alle Unternehmen) | 21 |
| 4. Öffentliche Ausgaben für AAMP, EU-15, 1999 (in % des BIP)  | 32 |
| 5. Effekte der Bildung auf die soziale Kohäsion in vier Ländern   | 36 |

### Kästen

- |   |    |
|---|----|
| 1. Berichtsreihe zur Berufsbildungsforschung  | 6  |
| 2. Mangel an interner und externer Konsistenz bei der Umsetzung von Reformen des Berufsbildungswesens in ausgewählten Phare-Ländern | 23 |
| 3. Die offene Koordinierungsmethode   | 25 |
| 4. Benchmarks der EU für die allgemeine und berufliche Bildung  | 26 |



# Länder-Codes

A	Österreich
AU	Australien
B	Belgien
CY	Zypern
CZ	Tschechische Republik
D	Deutschland
DK	Dänemark
E	Spanien
EE	Estland
EL	Griechenland
F	Frankreich
FIN	Finnland
HU	Ungarn
I	Italien
IRL	Irland
L	Luxemburg
LT	Litauen
LV	Lettland
MT	Malta
NL	Niederlande
NO	Norwegen
P	Portugal
PL	Polen
S	Schweden
SI	Slowenien
SK	Slowakei
UK	Vereinigtes Königreich



# Einleitung

Die vorliegende Publikation stellt ausgewählte Ergebnisse aus dem dritten Forschungsbericht zur Berufsbildung vor. Thema dieses Berichts, der unter dem Titel *Der Wert des Lernens* veröffentlicht wurde, ist die Evaluation und Wirkungsforschung im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung <sup>(1)</sup>.

*Der Wert des Lernens* stützt sich auf Beiträge von Wissenschaftlern aus verschiedenen Teildisziplinen der Berufsbildungs- und Evaluationsforschung, die in drei „Hintergrundberichten“ <sup>(2)</sup> erschienen sind. Ergänzt werden diese durch weitere Ausführungen zu verschiedenen Ansätzen, Methoden und Ergebnissen der Evaluations- und Wirkungsforschung. Ferner werden die Implikationen dieser Erkenntnisse für die Politik beschrieben und bewährte Praktiken der Evaluation erörtert.

Evaluationsverfahren finden in ganz Europa immer breitere Anwendung. Mit ihrer Hilfe überwachen Regierungen und Interessengruppen die Umsetzung sozialpolitischer, bildungspolitischer und aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und bemühen sich um eine optimale Zuweisung und Verwendung der dafür verfügbaren Mittel. Auch die Europäische Kommission lässt ihre Programme evaluieren und erlegt den Mitgliedstaaten Folge- und Ergebnisevaluationen für Projekte auf, die mit Geldern aus den Struktur- und Sozialfonds finanziert werden.

Eine Evaluation ist eine systematische Untersuchung, um die Bedeutung, den Wert oder den Nutzen einer Politik, eines Programms oder einer Maßnahme zu bestimmen. Zu diesem Zweck bedient sie sich geeigneter Methoden, Kriterien, Standards und Indikatoren der Sozialwissenschaften. Darüber hinaus stellt sie einen Entwicklungsprozess dar, in dessen Verlauf bestimmte Politiken, Prozesse und Praktiken für die beteiligten Interessengruppen durchschaubar werden. Sie trägt zum kollektiven Lernen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse bei. Sie schafft solide Entscheidungsgrundlagen, verbessert die Gestaltung und Umsetzung sozialer Interventionsprogramme und sorgt zugleich für eine effektive Zuteilung der Ressourcen. Ein besonderes Merkmal der Evaluation im Vergleich zu anderen Gebieten der Sozialforschung ist ihre direkte Verbindung zur Politik und zu Entscheidungsprozessen.

Die Erkenntnisse der „Wirkungsforschung“ ermöglichen ein besseres Verständnis des Zusammenhangs zwischen Qualifikationen, sozioökonomischen Veränderungen und Wohlergehen. Wirkungsforschung befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen Humankapital und verschiedenen Nutzen für

---

<sup>(1)</sup> Descy und Tessaring, 2005.

<sup>(2)</sup> Siehe Descy und Tessaring, 2004, drei Bände, die das Cedefop einzeln herausgegeben hat.

Individuen, Unternehmen, die Volkswirtschaft oder Gesellschaft, und zwar unabhängig davon, ob diese Effekte auf spezifische Programme oder Interventionen zurückgehen, z. B. die Wirkung einer allgemeinen Anhebung des Qualifikationsniveaus auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung.

Evaluation und Wirkungsforschung verfolgen verschiedene Ziele und bedienen sich zum Teil unterschiedlicher Ansätze und Methoden. Im Forschungsbericht *Der Wert des Lernens* werden diese vielfältigen Facetten im Einzelnen erörtert, Fallstudien und bewährte Praktiken vorgestellt sowie die Methoden und Erkenntnisse der Evaluations- und Wirkungsforschung zusammengefasst. Der Bericht besteht aus den folgenden vier Hauptteilen:

- (a) Was ist Evaluation?
- (b) Ansätze und Methoden der Evaluations- und Wirkungsforschung;
- (c) Evaluation allgemeiner und beruflicher Bildung in einem sich verändernden europäischen Kontext;
- (d) Wirkung und Nutzen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

In der vorliegenden Zusammenfassung werden ausgewählte Befunde vorgestellt.

### Kasten 1. **Berichtsreihe zur Berufsbildungsforschung**

Die Berichte des Cedefop zur Berufsbildungsforschung erscheinen seit dem Jahr 1998 <sup>(a)</sup>. Sie bieten einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zur beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung in Europa. Sie beschreiben die Forschungsergebnisse und erörtern deren Implikationen für Politik, Praxis und die weitere wissenschaftliche Arbeit. Ferner werden die der Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Pädagogik und anderen Bereichen der Sozialforschung entstammenden theoretischen und methodischen Grundlagen dargestellt und hinterfragt.

Mit der Veröffentlichung dieser Berichtsreihe erhöht das Cedefop die Transparenz der Berufsbildungsforschung in Europa, indem es die Kooperation und Kommunikation innerhalb der Forschergemeinde, aber auch zwischen Wissenschaftlern, Politikern und Praktikern fördert.

Jeder Forschungsbericht besteht aus zwei Publikationen:

- einem Hintergrundbericht mit Beiträgen namhafter Wissenschaftler aus verschiedenen Gebieten der Berufsbildungsforschung;
- einem Synthesebericht, der die wesentlichen Themen der Berufsbildungsforschung darstellt. Er stützt sich auf die Beiträge zum Hintergrundbericht sowie auf eigene Forschungen und formuliert Schlussfolgerungen für Politik, Wissenschaft und Praxis.

Ergänzend zu diesen beiden Publikationen erscheint (seit 2001) eine Zusammenfassung, die für die breitere Öffentlichkeit bestimmt ist.

Ausführliche Informationen zu den Forschungsberichten sowie den Beiträgen zu den Hintergrundberichten finden Sie im Europäischen Berufsbildungsdorf des Cedefop unter [www.trainingvillage.gr/etv/Projects\\_Networks/ResearchLab/](http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/ResearchLab/)

<sup>(a)</sup> Tessaring, 1998, 1999; Descy und Tessaring, 2001 a und b.

# 1. Was ist Evaluation?

Die Zunahme der Evaluationstätigkeit ist eine Reaktion auf Struktur- und Steuerungsprobleme. Die Funktionsstörungen der Arbeitsmärkte, die zu einer ungleichen Verteilung der Aufstiegs- und Verdienstchancen sowie des Zugangs zu Bildung, Beschäftigung und modernen Technologien führen, lassen wirkungsvolle Maßnahmen zur Integration ausgegrenzter Gruppen dringend geboten erscheinen. Diese sozioökonomischen Strukturprobleme erfordern Programme, die multiplen Zielen dienen, und Maßnahmen, die in einen übergreifenden organisatorischen Kontext eingebettet sind. Gleichzeitig erfordert die Knappheit der öffentlichen Mittel eine größere Leistungsfähigkeit, Effektivität und Qualität der staatlichen wie privaten Interventionsprogramme und Maßnahmen. Ferner haben internationale Vergleichsstudien neue Erkenntnisse über allgemeine und berufliche Bildungssysteme erbracht und aufgezeigt, welche Voraussetzungen und Prozesse deren Leistungsfähigkeit beeinflussen. Und schließlich hat auch die Zuweisung von Mitteln aus den Europäischen Strukturfonds, die an eine Evaluationspflicht geknüpft ist, in einer Reihe von Ländern zur Entstehung einer Evaluationskultur beigetragen.

Da sich die Evaluation auf vielfältige Daten stützt sowie Nutzeffekte, Alternativen und Folgewirkungen von Programmen einbezieht, bewährt sie sich nicht nur als Leitungsinstrument für die effiziente Implementation und Ergebnismessung, sondern trägt auch wesentlich zur Gewinnung empirischer Erkenntnisse (Stockmann, 2000: 11) und zu deren Umsetzung in Politik und Praxis bei.

Bei der Gestaltung eines jeden Berufsbildungsprogramms kommt ein bestimmtes logisches Modell zum Tragen. Dieses beschreibt die Zusammenhänge zwischen Input, Aktivitäten und Umsetzung (Implementation), Output, unmittelbaren Ergebnissen und langfristigen Wirkungen. Die von Grubb und Ryan (1999: 13-19) <sup>(3)</sup> postulierten vier Phasen von Berufsbildungsprogrammen veranschaulichen das logische Modell für Berufsbildungsinterventionen und -programme (siehe Tabelle 1).

---

<sup>(3)</sup> Grubb und Ryan (1999) sprechen von Programmen zur Entwicklung des Humankapitals („Human Capital Development Programmes“).

Tabelle 1. **Phasen von Berufsbildungsprogrammen und ihre jeweilige Evaluation**

Phase des Berufsbildungsprogramms	Ziel und Ablauf	Evaluationsansatz
<b>Phase 1</b> Implementa- tion	Formulierung der Ziele und Merkmale des Programms <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mittelzuweisung (Verwaltung, Lehrkräfte, Inhalt, Budget, Teilnehmer usw.)</li> <li>• rechtliche Absicherung.</li> </ul>	Ex-ante-Evaluation: Herbeiführung eines Konsens unter den Interessengruppen bezüglich der Ziele und Merkmale des Programms. Ex-post-Evaluation: Überprüfung, ob das Programm wie geplant eingeführt wurde und ob die Mittelzuteilung den vereinbarten Zielen entsprach.
<b>Phase 2</b> Lernprozess	Verbesserung der Qualifikationen und Kompetenzen der Teilnehmer <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation eines angemessenen Lehr- und Lernprozesses.</li> </ul>	Prozessevaluation: Überprüfung der Art des Lernens, der Angemessenheit der Lehrmethoden, der Beziehung zwischen Lernen und zukünftigen Ergebnissen. Hilfestellung für die Akteure des Programms, um die Ziele zu erreichen, usw.
<b>Phase 3</b> Verhaltens- änderung	Die erworbenen Fähigkeiten ändern das Verhalten der Individuen auf dem Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz.	Prozessevaluation/Ex-post-Evaluation: Ermittlung, ob das Programm funktioniert hat, ob es die Voraussetzungen für eine effektivere Arbeit oder Arbeitsuche der Arbeitslosen bzw. für eine höhere Produktivität geschaffen hat.
<b>Phase 4</b> Schaffung langfristiger Effekte der Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit	Die Verhaltensänderungen sollten für das Individuum, das Unternehmen oder die Organisation, die Volkswirtschaft und/oder die Gesellschaft sowohl ökonomischen als auch nicht-ökonomischen Nutzen bringen.	Ex-post-Evaluation/ Wirkungsevaluation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Untersuchung der Nachhaltigkeit der Programmwirkungen, z. B. im Hinblick auf erhöhte Arbeitseinkommen oder verbesserte Beschäftigungsaussichten;</li> <li>• Berücksichtigung messbarer Ergebnisse sowie externer Effekte und nicht-ökonomischer Nutzeffekte (z. B. verringerte Kriminalitätsrate, verbesserter Gesundheitszustand).</li> </ul>

Quelle: eigene Darstellung der Autoren, gestützt auf Grubb und Ryan, 1999: 13-19.

Für jede der in Tabelle 1 beschriebenen Phasen bieten sich verschiedene Formen der Evaluation an, die sich zwei Kategorien zuordnen lassen.

- (a) Die „formative“ Evaluation beobachtet Interventionen, um steuernd und korrigierend in ihren Ablauf einzugreifen (Plewis und Preston, 2001: 10). Sie kommt daher vorwiegend in der Planungs-, Design- und Implementationsphase eines Programms zum Einsatz und bedient sich hauptsächlich qualitativer Methoden. Die Ergebnisse formativer Evaluationen ermöglichen die Verbesserung von Programmabläufen, eine größere Handlungseffizienz, die Überwindung von Widerständen usw. (Stern, 2004).
- (b) Die „summative“ Evaluation bedient sich vorwiegend quantitativer Methoden, um die Ergebnisse, Effekte und Wirkungen einer Intervention zu beurteilen. Sie erfolgt in der Regel ex post, d. h. nach Abschluss des Programms. Insofern summative Evaluationen Rückkopplungsschleifen für die weitere Gestaltung der Intervention oder für Folgeprojekte bieten, tragen sie auch formativen Charakter. Plewis und Preston (2001: 10) zufolge zeigen summative Evaluationen politische Optionen auf. Sie bieten Entscheidungshilfen, ob die Intervention fortgesetzt oder durch andere bzw. geeigneteren Maßnahmen ersetzt werden sollte und ob ihr Erfolg ihre Ausweitung auf einen größeren Teilnehmerkreis rechtfertigt.

Scriven (1991) veranschaulicht den Unterschied zwischen beiden Kategorien wie folgt: „Wenn der Koch die Suppe kostet, ist dies eine formative Evaluation, und wenn sie der Gast kostet, ist es eine summative Evaluation.“ Entsprechend den Anforderungen der unterschiedlichen Programmphasen sollten Evaluationen sowohl formative als auch summative Aspekte aufweisen.

Die verschiedenen Arten der Evaluation spiegeln zum Teil unterschiedliche Weltanschauungen wider. Der Positivismus, seit jeher die vorherrschende Schule der Evaluation, geht von der Möglichkeit objektiver Erkenntnisse aus. Diese werden auf dem Wege der Beobachtung gewonnen, aus denen Kausalbeziehungen abgeleitet werden. Die Anhänger der positivistischen Weltanschauung neigen eher einer summativen, ex post durchgeführten Evaluation zu. Sie versuchen herauszufinden, was funktioniert und was nicht funktioniert, d. h. sie wollen die Ergebnisse, Nutzeffekte und Wirkungen von Politiken und Interventionen erfassen. Dabei bedienen sie sich bevorzugt quantitativer Methoden. Der „wissenschaftliche Realismus“ steht in der Tradition des Positivismus, doch seine Zielsetzung ist die Öffnung der „Blackbox“, d. h. das Verständnis der Mechanismen, Prozesse und Kontexte, die über Erfolg oder Misserfolg eines Programms entscheiden. Die Anhänger dieser Richtung bevorzugen Ex-post-Evaluationen und Implementationsevaluationen, bei denen sowohl quantitative als auch qualitative Untersuchungsmethoden verwendet werden, um die beobachtbaren Inputs und Outputs zu hinterfragen. Den Anhängern der „Aktionstheorie“ geht es eher um den politischen als um den

wissenschaftlichen Nutzen der Evaluation. Sie greifen aktiv in das Geschehen ein, um den an einem Programm oder Projekt Beteiligten zu helfen, es ihren Bedürfnissen entsprechend weiterzuentwickeln. Der „Konstruktivismus“ schließlich geht davon aus, dass die Realität gesellschaftlich konstruiert wird. Die konstruktivistische Evaluation bezieht sämtliche Interessengruppen in einen Entwicklungsprozess ein, in dessen Verlauf durch den Vergleich der Standpunkte aller Seiten ein Konsens, ein allseitiges Feedback und eine Klärung der Gemeinsamkeiten und Meinungsunterschiede angestrebt wird, um Interventionen und Politiken zu gestalten.

Auch die Intensität der Evaluationstätigkeit in verschiedenen Ländern und die Faktoren, die sie hervorbrachten, tragen zum besseren Verständnis der Evaluation bei. Furubo und Sandahl (2002) teilen die europäischen Länder je nach geschichtlicher Entwicklung und regelmäßigem Einsatz der Evaluation in drei Gruppen ein.

- (a) Die Länder der ersten Welle (Deutschland, Schweden, das Vereinigte Königreich und die USA) führten Evaluationen in den Jahren 1960 bis 1975 ein.
- (b) Die Länder der zweiten Welle (Dänemark, Frankreich, die Niederlande, Norwegen und die Schweiz) machten die Evaluation in den Jahren 1975 bis 1990 zu einem Instrument der staatlichen Politik.
- (c) Die Länder der dritten Welle führen seit den 1990er Jahren Evaluationen durch und reagierten damit mitunter auf externen Druck von internationalen Organisationen, die nur unter dieser Bedingung Hilfsgelder zur Verfügung stellten.

Diese Einteilung spiegelt sowohl verschiedene Evaluationskulturen als auch die Reife und öffentliche Anerkennung der Evaluationstätigkeit in den jeweiligen Ländern wider. In manchen Ländern Europas gehören Evaluationen zur gängigen Verwaltungspraxis und sind dementsprechend weit verbreitet und allgemein akzeptiert. In diesen Ländern bilden die Evaluatoren eine große Community of Practice, denn es werden an eigens eingerichteten Lehrstühlen universitäre Ausbildungsgänge für Evaluatoren angeboten. In anderen europäischen Ländern hingegen werden Evaluationen sporadisch und nur deshalb durchgeführt, weil sie eine Voraussetzung für die Nutzung externer Finanzierungsquellen sind. Der Institutionalierungsgrad von Evaluationen auf nationaler Ebene hängt von historischen Faktoren und von der in Politik und Verwaltung vorherrschenden Gesamtkultur ab.

Evaluatoren stehen unter dem Druck äußerer Einflüsse. An erster Stelle ist der Termindruck zu nennen, denn die Ergebnisse müssen für Entscheidungen rechtzeitig vorliegen. Zweitens kommt es zu politischem Druck, weil die Auftraggeber auf dem zu evaluierenden Gebiet oft eigene Interessen verfolgen und mitunter versucht sind, die Ergebnisse zu beeinflussen. An dritter Stelle folgt



der finanzielle Druck, da oftmals nur ein Bruchteil der einer Intervention zur Verfügung stehenden Gesamtmittel für die Evaluation vorgesehen ist. Ungeachtet dieses Drucks von mehreren Seiten wird von Evaluatoren erwartet, dass ihre Arbeit sowohl strengen sozialwissenschaftlichen Ansprüchen genügt, als auch Ergebnisse liefert, die für die Politik unmittelbar verwertbar sind. Aus diesen Gründen müssen Evaluatoren Standards formulieren, an denen sie ihre Arbeit orientieren. Standards dienen verschiedenen Zwecken: Sie liefern einen Rahmen für die Beurteilung einer Evaluation; sie bieten Evaluatoren Schutz vor Beeinflussungsversuchen; sie gewährleisten eine gemeinsame Auffassung der Evaluatoren und Klienten über den Charakter und die Durchführung einer Evaluation; und sie sind ein Werkzeug der kritischen Selbstreflexion.

Das American Joint Committee on Standards for Educational Evaluation hat vier Kategorien von Standards entwickelt, die auch in Europa angewandt werden:

- (a) Nützlichkeitsstandards: Die Evaluation sollte sich am Informationsbedarf des Nutzers ausrichten und diesen Bedarf innerhalb der vorgesehenen Zeit in einer angemessenen Form decken;
- (b) Durchführbarkeitsstandards: Der Evaluationsaufwand sollte in einem realistischen Verhältnis zu den tatsächlichen Erfordernissen und Kosten stehen. Die Evaluation sollte diplomatisch und gut durchdacht durchgeführt werden;
- (c) Fairnessstandards: Die Evaluation muss die Persönlichkeitsrechte der Beteiligten und Betroffenen respektieren;
- (d) Genauigkeitsstandards: Die Evaluation soll durch methodische Sorgfalt valide und sachgerechte Informationen hervorbringen (Beywl und Speer, 2004).

Häufig ist es nicht möglich, die Standards aller vier Kategorien strikt einzuhalten. Dann obliegt es dem Evaluator, die richtige Balance zwischen den intrinsischen Anforderungen der Sozialwissenschaft und den extrinsischen Anforderungen der Umwelt und der Evaluationsnutzer zu finden.

## 2. Ansätze und Methoden der Evaluations- und Wirkungsforschung

### 2.1. Programmevaluation

Der Begriff „Programme“ umschreibt zeitlich befristete Maßnahmen und Interventionen, die spezifische Probleme lösen sollen und auf spezifische Gruppen abzielen. Programme können auf lokaler, regionaler, nationaler oder internationaler Ebene umgesetzt werden. Typische Beispiele sind Wiedereingliederungsmaßnahmen im Rahmen einer aktiven Arbeitsmarktpolitik, die der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und anderen Formen sozialer Ausgrenzung dient. Die Implementation von Programmen und die Ergebnisse werden mit qualitativen und quantitativen Methoden untersucht.

Qualitative Methoden ermöglichen einen tieferen Einblick in den Verlauf und die Ergebnisse eines Programms. Sie werden häufig zur sinnvollen Ergänzung quantitativer Methoden herangezogen, obwohl sie auch isoliert eingesetzt werden können. Während quantitative Methoden in erster Linie dazu dienen, Ergebnisse zu verallgemeinern und anhand standardisierter Variablen und einheitlicher Dimensionen vergleichbar zu machen, geben qualitative Methoden Aufschluss über die Mechanismen, welche die beobachteten Programmresultate erzeugen. Ferner machen sie es möglich, die Erfahrungen der Programmteilnehmer nachzuvollziehen. Kurz, sie erfassen die nicht messbaren Effekte. Zu diesem Zweck verwenden qualitative Analysen vorwiegend kleine Stichproben, manchmal sogar nur besonders aussagekräftige Einzelfälle, die gezielt ausgewählt werden, um ein Phänomen in der Tiefe zu ergründen (Patton, 2002: 45 f.).

Quantitative Methoden werden verwendet, um die Ergebnisse und Wirkungen einer spezifischen Variablen, in unserem Fall von Berufsbildungsprogrammen, auf die Teilnehmer zu erfassen und sie mit denselben Ergebniskategorien bei Nichtteilnehmern zu vergleichen. Sie liefern Angaben zur Rechenschaftslegung im Hinblick auf ein Programm sowie über seine Effizienz und Effektivität. Der Versuch, den „wahren“ Effekt einer Intervention mit quantitativen Methoden zu messen, birgt allerdings folgende methodische Schwierigkeiten:

- (a) die Unterscheidung der Programmeffekte von den Effekten anderer Faktoren;

Tabelle 2. Vergleich unterschiedlicher Evaluationsverfahren

Verfahren	Beschreibung	Vorteile (+) und Nachteile (-)
Soziales Experiment	Vergleicht die Ergebnisse der Programmteilnehmer mit den entsprechenden Werten von Nichtteilnehmern, die vor Programmbeginn durch Randomisierung ausgewählt werden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ vollständige Kontrolle, keine Auswahlfehler und Schätzung der „wahren“ Ergebnisse</li> <li>+ nicht beobachtbare Merkmale werden irrelevant</li> <li>– der Ausschluss anspruchsberechtigter Personen von den untersuchten Programmen ist ethisch und rechtlich bedenklich</li> <li>– unkontrollierte Interaktionen und Bewegungen zwischen Behandlungs- und Kontrollgruppe können die Befunde verfälschen</li> </ul>
Matching (Quasi-Experimente)	Vergleicht das Ergebnis von Teilnehmern im Anschluss an das Programm mit dem Ergebnis gematchter Nichtteilnehmer (statistischer Zwillinge) im selben Zeitraum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ keine Auswahlfehler aufgrund nicht beobachtbarer Merkmale</li> <li>– erfordert Daten der Teilnehmer und der Nichtteilnehmer aus der Zeit vor und nach dem Programm (z. B. Erwerbsbiografien)</li> <li>– nicht beobachtbare Merkmale können die Ergebnisse verfälschen</li> </ul>
Vorher-Nachher-Vergleich	Vergleicht das Ergebnis der Teilnehmer vor und nach dem Programm.	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ leicht durchführbar</li> <li>+ geringer Datenbedarf (keine Informationen über Nichtteilnehmer erforderlich)</li> <li>– allgemeine Änderungen der wirtschaftlichen Lage vor oder nach dem Programm können fälschlicherweise dem Programm zugeschrieben werden</li> <li>– Ashenfelters Tal <sup>(*)</sup> (Verhaltensänderung im Vorfeld des Programms)</li> </ul>
Differenz-von-Differenzen	Vergleicht die Veränderung der Ergebnisse der Teilnehmer vor und nach dem Programm mit der entsprechenden Veränderung auf Seiten der Nichtteilnehmer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ berücksichtigt die Rolle nicht beobachtbarer Merkmale bei der Selektion</li> <li>– erfordert Daten der Teilnehmer und der Nichtteilnehmer vor und nach dem Programm</li> <li>– Ashenfelters Tal <sup>(*)</sup></li> </ul>
Querschnitt	Vergleicht das Ergebnis von Teilnehmern im Anschluss an das Programm mit dem Ergebnis von Nichtteilnehmern im selben Zeitraum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Veränderungen der allgemeinen wirtschaftlichen Lage werden nicht dem Programm zugeschrieben</li> <li>– erfordert Daten der Teilnehmer und der Nichtteilnehmer aus der Zeit nach dem Programm</li> </ul>

(\*) Zu dem Phänomen „Ashenfelters Tal“ kommt es, wenn die erwartete Teilnahme an einem Programm die Ergebniskategorie verändert (z. B. wenn Individuen weniger intensiv nach einer Beschäftigung suchen, um teilnahmeberechtigt zu werden).

- (b) die Bestimmung der hypothetischen Ergebnisse, die sich im Falle einer Nichtteilnahme bei denselben Personen eingestellt hätten;
- (c) die Berücksichtigung kurz-, mittel- und langfristiger Ergebnisse;
- (d) die Vermeidung systematischer Auswahlfehler (Selektivität) und Verfälschungen durch Heterogenität bei gleichzeitiger Gewährleistung der Validität.

Um diese methodischen Probleme zu lösen, bedienen sich quantitative Evaluationen verschiedener differenzierter Evaluationsdesigns (Tabelle 2) und statistischer Modelle.

Die Beziehung zwischen den Verfechtern quantitativer und qualitativer Methoden ist von gegenseitiger Kritik und von Missverständnissen geprägt. Die wichtigsten Einwände gegen quantitative Evaluationen lauten: unzulässige Vereinfachung der komplexen realen Programme und der Erfahrungen ihrer Teilnehmer; Vernachlässigung wichtiger Faktoren, die sich nicht ohne weiteres quantifizieren oder beobachten lassen; keine ganzheitliche Darstellung des Programms und seiner Wirkung.

Qualitativen Untersuchungen hingegen wird vorgeworfen, sie seien subjektiv und unwissenschaftlich; „weiche“ qualitative Daten werden als bloße Anekdoten abgetan. Evaluatoren und Wissenschaftler werden bisweilen zu Gefangenen ihrer jeweiligen Philosophien, Paradigmen, Schulen und Vorlieben. Doch wer Programme und politische Strategien evaluiert, sollte sich einen gewissen Pragmatismus bewahren.

Eine qualitative Untersuchung ist eher darauf ausgelegt, Prozesse und die ihren Gegenständen innewohnende Eigendynamik aufzudecken. Sie berücksichtigt die Wahrnehmung der Teilnehmer und anderer Interessengruppen. Das Ziel quantitativer Methoden ist demgegenüber eher die Verifizierung und Entdeckung von wiederkehrenden Mustern oder sogar „Gesetzen“ bzw. Verallgemeinerungen, welche die Erfolgsvoraussetzungen von Programmen beschreiben und damit eine Rechenschaftslegung ermöglichen. Beide Verfahren dienen gleichermaßen der Planung zukünftiger und der Verbesserung laufender Interventionen. Sie betrachten den Ablauf und die Ergebnisse des zu evaluierenden Programms aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Zum Teil wird ihre Verwendung auch von den Stadien und Zielen der Evaluation vorgegeben. Aus diesen Gründen sollten je nach Phase und Zielsetzung einer Evaluation sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren verwendet werden.

## 2.2. Wirkungsforschung

Die Wirkungsforschung unterscheidet sich insofern von der Evaluation, als sie nicht die Ergebnisse spezifischer Programme bewertet, sondern die – materielle und immaterielle – Wirkung von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie von Qualifikationen auf die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft sowie auf die Performanz von Individuen und Unternehmen untersucht. Dieses Kapitel fasst die gängigsten Theorien, Gegenstände, Ansätze und Methoden der Wirkungsforschung zusammen, um die theoretischen und methodischen Grundlagen für das Verständnis der in Teil 4 vorgestellten Ergebnisse der Wirkungsforschung zu vermitteln.

Die Nutzeffekte von allgemeiner und beruflicher Bildung und von Qualifikationen, bzw. von Humankapital, beschränken sich nicht auf wirtschaftliche oder monetäre Aspekte, obwohl diese für die Rechtfertigung öffentlicher und privater Bildungsausgaben eine große Rolle spielen. Sie erstrecken sich darüber hinaus auf immaterielle Aspekte. Auch die externen Effekte, die Dritten, anderen Unternehmen oder der Gesellschaft insgesamt zugute kommen, stellen, wenn sie positiv ausfallen, eine wichtige zusätzliche Begründung für staatliche Bildungsausgaben dar (siehe Abbildung 2).

### 2.2.1. Bildung, Ausbildung und Wirtschaftswachstum

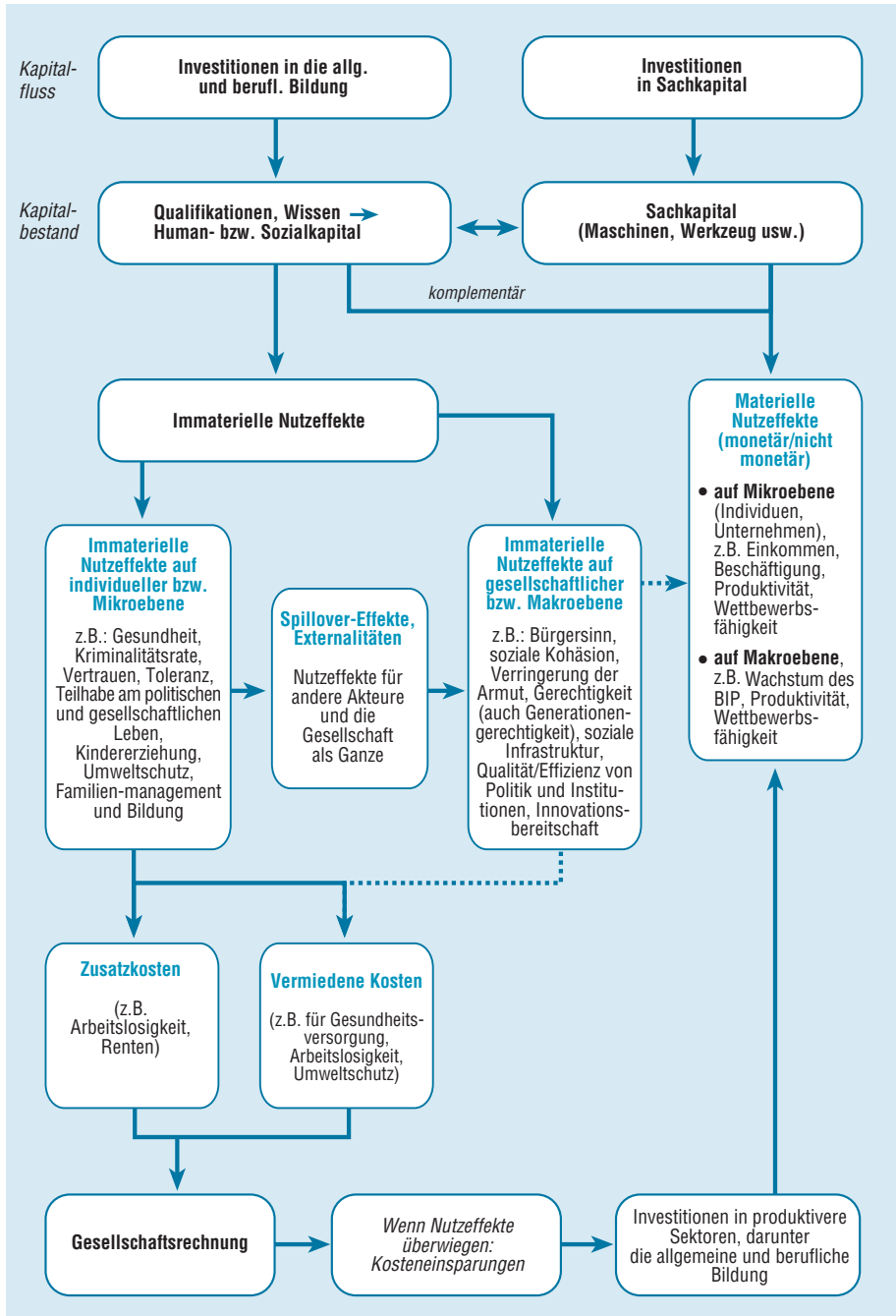
Die neuen Theorien des endogenen Wachstums werten das Human- und Sozialkapital sowie Forschung und Entwicklung als Schlüsselfaktoren für die Erzeugung, Anwendung und Verbreitung neuer Erkenntnisse und Ideen. Ihnen zufolge stellen allgemeine und berufliche Bildung sowie Qualifikationen langfristig die wichtigsten Determinanten des Wachstums dar <sup>(4)</sup>. Aus diesem Grund soll die allgemeine und berufliche Bildung sowie das Lernen den Kern jeder staatlichen oder unternehmerischen Politik bilden, die Wachstum und Produktivität fördern will.

Ein weiteres wichtiges Thema der endogenen Wachstumsforschung ist die Frage, ob die Humankapitalakkumulation (Bildungsinvestitionen und Bildungsbeteiligung) oder der Humankapitalbestand (das Qualifikationsniveau der Arbeitnehmer) der entscheidende Faktor für Wachstum und Produktivität ist. Diese Unterscheidung steht für die zwei Hauptrichtungen der endogenen

---

<sup>(4)</sup> Dabei ist zu beachten, dass „die Bildung ihre Wachstumswirkung nur allmählich entfaltet“ (Temple, 2000: 41).

Abbildung 1. Nutzeffekte allgemeiner und beruflicher Bildung



Wachstumstheorie. Ausgehend von der Humankapitalakkumulation haben staatliche Bildungszuschüsse oder Bildungsprogramme, die das Niveau des Humankapitals anheben, einen begrenzten, einmaligen Effekt auf das BIP-Wachstum. Bei der zweiten Sichtweise wird davon ausgegangen, dass über die Dissemination von Wissen und Technologie die Wachstumsrate des BIP auf Dauer erhöht wird. Der erste Ansatz mündet folglich in die politische Empfehlung, das Humankapital der Volkswirtschaft anzuheben, während der zweite Ansatz darüber hinaus eine Förderung von FuE und Technologie nahe legt. Beim gegenwärtigen Stand der Forschung kann noch keine Aussage darüber getroffen werden, welche Politik zu welchem Zeitpunkt bevorzugt werden sollte.

Erschwert wird die Aufdeckung von Zusammenhängen zwischen Humankapital und Wachstum durch die - besonders bei Ländervergleichen - unzureichende Datenqualität und die Tatsache, dass das Humankapital vor allem anhand der formalen Bildung und der formalen Qualifikationen gemessen wird. Individuen (und Unternehmen) investieren dann zu wenig in die allgemeine und berufliche Bildung, wenn sie die umfassenderen Nutzeffekte nicht würdigen oder nicht selbst ernten. Mehr Transparenz hinsichtlich der Nutzeffekte für alle Akteure einer Volkswirtschaft dürfte folglich die Bildungsinvestitionen und damit das Wirtschaftswachstum fördern.

### 2.2.2. Sozialer Nutzen und soziale Infrastruktur

Die empirische Forschung über die weitergehenden gesellschaftlichen Nutzeffekte von allgemeiner und beruflicher Bildung auf Mikro- und Makroebene hat in den vergangenen Jahren bemerkenswerte Fortschritte gemacht. Dabei profitierte sie von großen, weltweiten Erhebungen (beispielsweise den World Values Surveys), die eine Reihe interessanter Indikatoren für gesellschaftliche Nutzeffekte enthielten, beispielsweise Vertrauen, Toleranz und Delinquenz.

Die externen Effekte, die von qualifizierten Arbeitnehmern oder FuE-Aktivitäten auf andere Personen, Unternehmen oder die Gesellschaft insgesamt ausstrahlen, können als direkte oder indirekte Ergebnisse der allgemeinen und beruflichen Bildung gewertet werden. Indirekte Bildungseffekte sind zum Beispiel die Verringerung der Kriminalitätsrate oder die Verstärkung von sozialer Kohäsion und Vertrauen. Sie werden durch eine verringerte Armut oder größere Effizienz der öffentlichen Dienstleistungen vermittelt. Eine „gute“ soziale Infrastruktur (und, was eng damit zusammenhängt, ein „gutes“ Sozialkapital) bietet einen guten Nährboden für das Wachstum von Humankapital und hat eine bedeutende positive Wirkung auf das Wachstum und die Effizienz der Wirtschaft (Coleman, 1990, zitiert bei Healy, 2000).

Die soziale Infrastruktur und das Sozialkapital, sowie die soziale Rendite der allgemeinen und beruflichen Bildung können auf verschiedene Weise ermittelt werden. Dabei werden quantitative und qualitative Verfahren eingesetzt, um

diese Kategorien sowie die Zusammenhänge zwischen Bildung, Ausbildung und sozialen Ergebnissen zu messen, zu modellieren und zu evaluieren.

### 2.2.3. Auswirkungen auf die Performanz von Unternehmen

Unter Wirtschaftswachstum versteht man den Produktionszuwachs aller Waren und Dienstleistungen in einem gegebenen Land innerhalb einer bestimmten Zeitspanne. Diese Waren und Dienstleistungen werden vorwiegend von Unternehmen produziert. Im Gegensatz zu der Vielzahl von Studien über die makroökonomischen Determinanten des Wirtschaftswachstums weist die Erforschung der Faktoren, die auf Unternehmensebene Leistungs- und Produktionssteigerungen bedingen – insbesondere der Faktoren Bildung, Ausbildung und Qualifikationen – bislang noch große Lücken auf.

Die wichtigsten Methoden für Unternehmenserhebungen, d. h. Querschnitt- und Längsschnittuntersuchungen, haben jeweils relative Vor- und Nachteile. Querschnitterhebungen sind kostengünstiger und bieten eine größere Informationsfülle als Längsschnitterhebungen oder Unternehmenspanele. Letztere erfassen andererseits auch die Heterogenität der Unternehmen und ihre Entwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg. Kausalitätsbeziehungen, zum Beispiel zwischen Ausbildungsinvestitionen und Ergebnissen, sowie Verhaltensänderungen von Unternehmen als Reaktion auf neue Herausforderungen können nur anhand von Längsschnittdaten ermittelt werden.

Schwierigkeiten, mit denen die Studien bisher zu kämpfen hatten, sind fehlende oder ungeeignete Daten, verschiedene und oft unvereinbare Definitionen von Ausbildung, Kosten und Performanz sowie unzureichende Angaben hinsichtlich der Entwicklung von Unternehmen über einen längeren Zeitraum. Aufgrund der in vielen Studien verwendeten mangelhaften Daten und Verfahren wird der Beitrag unterschätzt, den die berufliche Bildung zur Erhöhung von Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit sowie zur Gewinnerzielung leistet.

### 2.2.4. Individueller Nutzen und Lebensverlaufsforschung

Die Untersuchung der individuellen Nutzeffekte von allgemeiner und beruflicher Bildung blieb bis vor kurzem mikroökonomischen und ökonometrischen Studien vorbehalten, die sich auf Humankapitaltheorien stützten. In den meisten Fällen sind die Nutzeffekte allgemeiner und beruflicher Bildung materieller Natur. Sie bestehen aus monetären Erträgen (Einkommen), Renditen und einigen Formen nicht monetärer Erträge wie beispielsweise Beschäftigungswahrscheinlichkeit, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten usw.

Eine neue Richtung der Bildungsforschung auf Mikroebene ist die Lebensverlaufs- und Biografieforschung. Die Lebensverlaufsforschung konzentriert sich auf eine Reihe Entscheidungen, die Individuen an bestimmten Wendepunkten ihrer Lebensgeschichte treffen müssen und die ihren weiteren



Lebensweg bestimmen. Thema der Biografieforschung ist die subjektive Wahrnehmung derjenigen Lebensereignisse, die die soziale Schichtenbildung maßgeblich beeinflussen.

Die meisten Forschungsarbeiten über die Nutzeffekte von allgemeiner und beruflicher Bildung unter dem Aspekt des Lebensverlaufs konzentrieren sich auf die Teilhabe an Bildungsprogrammen und am Arbeitsmarkt (unter Einschluss von Perioden der Arbeitslosigkeit) sowie auf die Berufslaufbahn und auf Statusveränderungen. Im Lebensverlauf eines Individuums kommen allerdings zahlreiche Faktoren zum Tragen, sodass es nach Ablauf einiger Jahre schwierig ist, isolierte Effekte der allgemeinen und beruflichen Bildung auszumachen. Aus diesem Grund können viele Fragestellungen nur behandelt werden, indem man Längsschnittdaten heranzieht oder die biografischen Wahrnehmungen von Individuen interpretiert. Dabei geht es um die Themen Chancengleichheit, Übergangsverhalten, Fähigkeiten und Leistungen, die über die Zeit hinweg nicht stabil sind, sondern sich unter dem Einfluss externer Faktoren wie beispielsweise der Arbeitsmarktlage, der Bereitstellung und Inanspruchnahme von allgemeiner und beruflicher Bildung, der volkswirtschaftlichen Entwicklung sowie Veränderungen der gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten wandeln.

Ein weiteres Thema der Lebensverlaufsforschung ist der Einfluss sozialer Unterschiede, insbesondere hinsichtlich Geschlecht, sozialer Herkunft und ethnischer Zugehörigkeit. Der besondere Beitrag der Lebensverlaufsforschung zur Erklärung sozialer Unterschiede ergibt sich daraus, dass sich diese im Laufe der Zeit ändern. Ferner geht die Forschung der Frage nach, ob Ungleichheiten über den Lebensverlauf von Individuen hinaus in den nachfolgenden Generationen reproduziert werden.

Ein verwandter Forschungszweig ist die Kohortenanalyse, d. h. die Beobachtung der Entwicklungswege von Menschen mit gleichen Ausgangsbedingungen (z. B. Geburtsjahr oder Ende der Schulpflicht) über einen längeren Zeitraum. Der Vergleich der Beteiligung unterschiedlicher Kohorten an Bildung, Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit sowie deren Veränderungen über die Zeit hinweg macht sozialen Wandel sichtbar und quantifizierbar. Wichtige Themen der Kohortenforschung sind die intergenerationale Mobilität und die Einflussfaktoren des Beteiligungsverhaltens.

### 3. Evaluation allgemeiner und beruflicher Bildung in einem sich verändernden europäischen Kontext

In Teil 3 wird anhand von Beispielen erörtert, wie die Evaluation zur Implementation und Bewertung langfristig ausgelegter Reformen des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems beitragen kann und wie mit ihrer Hilfe kurzfristige Interventionen, beispielsweise eine aktive Arbeitsmarktpolitik, zielgerichteter gestaltet werden können. Vor der Erörterung der Evaluationspraktiken müssen allerdings der Kontext, in dem Programme der allgemeinen und beruflichen Bildung implementiert werden, und die an sie gerichteten Erwartungen beschrieben werden. Auf den europäischen Arbeitsmärkten finden folgende Veränderungen statt:

- (a) In der modernen globalen Wirtschaft wird ein höheres Qualifikationsniveau benötigt, insbesondere in wissensintensiven Branchen, während gleichzeitig die Polarisierung der Arbeitsmärkte zunimmt und weniger gebildete Menschen mit prekären und monotonen Arbeitsplätzen vorlieb nehmen müssen;
- (b) die Bevölkerung der EU altert, und diese Tendenz wird durch den Beitritt der zehn neuen Staaten beschleunigt;
- (c) das Niveau der Erstausbildung der EU-Bevölkerung steigt, doch ein erheblicher Anteil befindet sich nach wie vor auf einem niedrigen formalen Bildungsstand;
- (d) die Arbeitslosigkeit bleibt insbesondere nach der Erweiterung als Problem der EU-Volkswirtschaften bestehen und muss verstärkt durch gezielte Politiken und Programme bekämpft werden.

Daher ist in den Ländern der EU eine ständige Aktualisierung des Qualifikationsniveaus durch lebenslanges Lernen dringend geboten (die Abbildungen 2 und 3 vermitteln ein Bild der gegenwärtigen Lage).

Abbildung 2. **Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung<sup>(a)</sup> der 25- bis 64-Jährigen nach Bildungsstand, 2003, in %<sup>(b)</sup>**

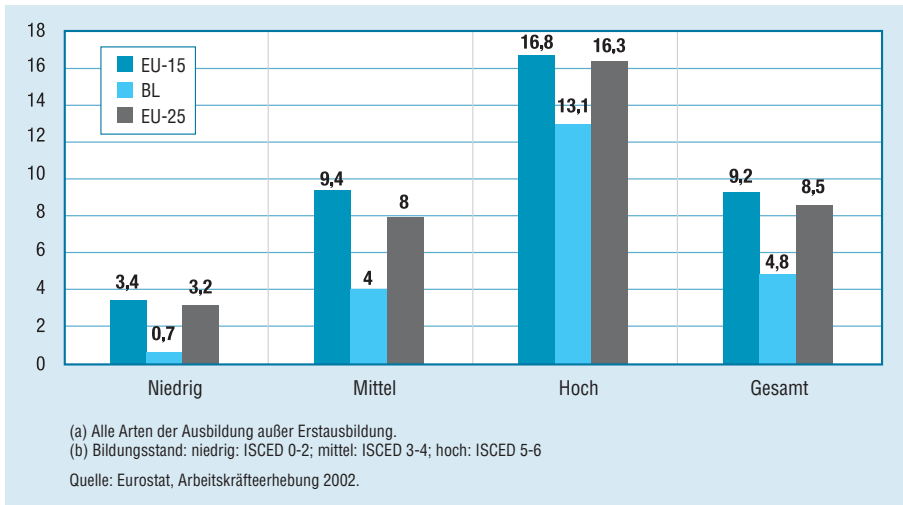
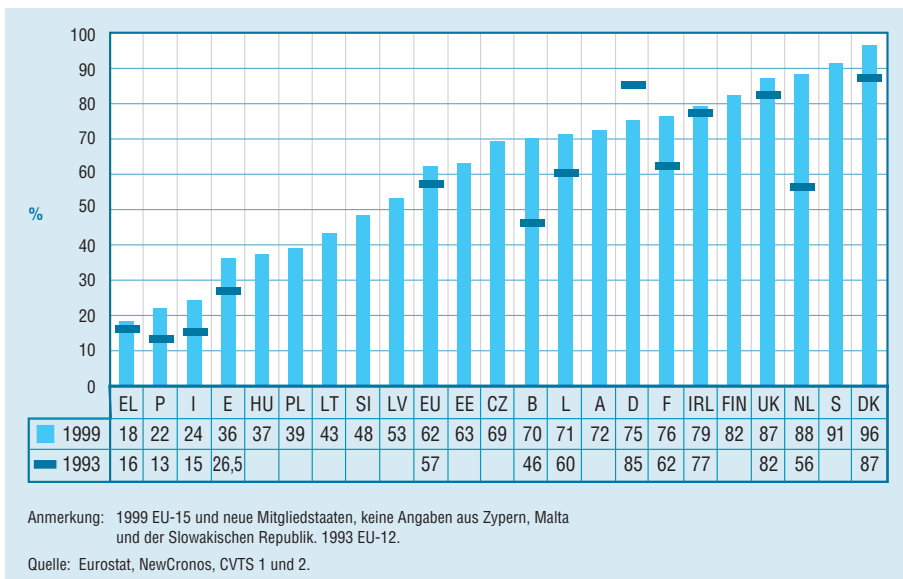


Abbildung 3. **Teilnahme an beruflichen Weiterbildungskursen, EU-15 und neue Mitgliedstaaten, 1993 und 1999 (% der Beschäftigten, alle Unternehmen)**



Diese kontextuellen Veränderungen erfordern politische Interventionen. Dabei kann es sich um kurzfristige zielgerichtete Programme zur schnellen Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt oder um eine tiefer greifende, langfristige Systemreform handeln<sup>(5)</sup>. Solche Interventionsmaßnahmen sollen auch der Bewältigung unterschiedlicher sozialer Probleme dienen. Die Evaluation ist ein Instrument, das einerseits die Umsetzung von politischen Maßnahmen begleitet und andererseits bewertet, inwieweit die jeweiligen Probleme gelöst wurden.

Allgemeine und berufliche Bildung sind komplexe Systeme, die nicht im luftleeren Raum existieren, sondern eine gesellschaftliche und wirtschaftliche Funktion erfüllen. Ihre Reform ist ein Prozess, in dessen Verlauf sich nicht nur die an diesen Systemen Beteiligten, sondern auch andere Interessengruppen, insbesondere die Sozialpartner, darüber verständigen müssen, was aus welchen Gründen verändert werden muss. Dabei ist unbedingt die interne Konsistenz einer neuen Politik mit anderen Elementen des Systems zu berücksichtigen (ohne Einbeziehung und entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte können zum Beispiel keine Veränderungen bei den Curricula und Lernmethoden vorgenommen werden). Ferner müssen Reformen auch den Anforderungen des Produktionssystems Rechnung tragen und dessen Funktionsweise entsprechen, sowie auf die Bedürfnisse der Gesellschaft allgemein abgestimmt sein (externe Konsistenz einer Politik) (Kasten 2).

Herkömmliche Evaluationen von Politiken (oder Programmen) konzentrieren sich ausschließlich auf die Politik an sich, behandeln sie als eine separate Einheit und klammern deren historischen, strukturellen und institutionellen Kontext aus. Auf diese Weise verstärken sie die Tendenz zur Entwicklung von Politiken, die nur eine beschränkte Reichweite haben und die bestehenden Institutionen und Interventionen ebenso wenig berücksichtigen wie die Funktionsweise der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systeme. Wir plädieren stattdessen für einen systemischen Ansatz, der zu einer ganzheitlicheren Herangehensweise an das Bildungssystem und die Reform der Berufsbildung führt. Dabei stellt sich das Problem, dass relativ robuste Evaluationsmethoden zwar für die Programmevaluation, nicht aber für die Systemevaluation verfügbar sind.

---

<sup>(5)</sup> Die verschiedenen Reformen werden an dieser Stelle nicht im Einzelnen behandelt. Der Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie der Reformprozess mit Hilfe der Evaluation gesteuert werden kann und welche Möglichkeiten zur Evaluierung von Reformergebnissen und -wirkungen bestehen. Der Leser, der eine umfassende Darstellung verschiedener Reformen der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa sucht, sei auf Descy und Tessaring (2001a, mehrere Kapitel) verwiesen.

## Kasten 2. **Mangel an interner und externer Konsistenz bei der Umsetzung von Reformen des Berufsbildungswesens in ausgewählten Phare-Ländern**

Eines der Hauptziele des Phare-Programms in den Ländern Mittel- und Osteuropas besteht darin, die Reform des Berufsbildungssystems zu unterstützen und dafür zu sorgen, dass es den Anforderungen der Marktwirtschaft gerecht wird. Die Berufsbildung muss flexibler auf sich verändernde Anforderungen reagieren und sich auf individuelle Bedürfnisse und Präferenzen einstellen können. Im Zuge dieser Veränderungen sollte idealerweise eine gewisse Konsistenz der beruflichen Ausbildungsgänge und Qualifikationen gewahrt bleiben. Dabei gilt es, für ausreichende nationale Standards zu sorgen und eine Zersplitterung des Systems zu vermeiden.

In Bosnien-Herzegowina bezog sich die Berufsbildungsreform vor allem auf die Ausstattung der Ausbildungsstätten, die Curricula und die Lehrmethoden. Eine berufliche Fortbildung der Lehrkräfte war in dem Projekt ursprünglich nicht vorgesehen. Die Reform schlug sich also nicht in einem entsprechenden (berufsbegleitenden) Aus- und Weiterbildungsprogramm für Lehrer nieder. Auch die Aus- und Weiterbildung von Inspektoren wurde vernachlässigt. Infolge dieser Versäumnisse standen einer breiten Akzeptanz der neuen Politik große Hindernisse entgegen. Um dies zu korrigieren, wurden später 200 000 EUR aus der Haushaltsreserve für ein Programm zur Ausbildung von Lehrkräften und Führungspersonal aufgewendet.

In Estland wurde ein modular aufgebautes und unter der Leitung von Arbeitgebern entwickeltes Curriculum verabschiedet, das die Funktionsweise des dortigen Berufsbildungssystems verändert. Zunächst wurden der Qualifikationsbedarf und die Ausbildungsziele ermittelt und anschließend die Berufsprofile in Curricula umgesetzt, wobei die Unternehmer und deren Vertreter Einfluss auf das Berufsbildungsangebot nehmen. Die Infrastruktur zur Implementation des Curriculums ist jedoch sehr schwach entwickelt. Das Nationale Zentrum für Prüfungen und Befähigungsnachweise verfügt nicht über die erforderlichen methodischen und technischen Voraussetzungen. Dennoch bildet dieses Zentrum, dessen Aufgabe die Zertifizierung von Qualifikationen und die Vergabe von Befähigungsnachweisen ist, den Eckpfeiler des neuen Berufsbildungssystems. Daher besteht die Gefahr, dass der Innovationsprozess ins Stocken gerät und die ohnehin schwierige Interaktion zwischen dem Beschäftigungs- und dem Bildungssystem zum Erliegen kommt.

In Rumänien wurde im Rahmen von Phare in etwa 10 % der berufsbildenden Schulen ein Pilotreformprojekt durchgeführt. Im Anschluss an diese Phase beschloss die Regierung die Ausdehnung der Reform auf alle Schulen. Doch sie stellte für diesen Zweck keine neue Ausstattung oder Weiterbildung zur Verfügung. Die staatlichen Inspektoren wurden aufgefordert, den Reformprozess zu unterstützen, obwohl sie seinen Inhalt kaum kannten. Es fehlte an einer sorgfältigen Planung und den für die Anschaffung neuer Lehrmittel und die Ausbildung von Lehrkräften und Schulleitern erforderlichen Ressourcen.

Viertel et al. (2004, Abschnitt 7.1) erklären: „Es gibt keinen heiligen Gral, was die Konzeptualisierung oder Methodik in der Evaluation der Berufsbildungspolitik betrifft. Das etablierte Instrumentarium ist von beschränktem Nutzen. [...] wichtig ist, dass der Evaluator sehr genau versteht, wie die wesentlichen Bestandteile des Berufsbildungssystems zusammenwirken, welche grundlegenden Beziehungen zwischen ihm und seiner Umwelt bestehen und wo der Hebel für strategische Veränderungen anzusetzen ist. Ein solches Verständnis bildet sich nur im Laufe einer langjährigen Praxis und aufgrund eigener Erfahrungen mit Evaluationen der Berufsbildungspolitik heraus.“

### 3.1. Lernen durch Vergleich

Die Transformationen, die allenthalben beobachtet werden, und die Erarbeitung von Reformen und neuen Politiken bringen die Notwendigkeit des politischen Lernens mit sich. Dieses muss sowohl innerhalb jedes einzelnen Landes, als auch zwischen den Ländern stattfinden. Dabei sollten alle Seiten bereit sein, voneinander zu lernen, und sich von den Lösungen anderer zu Debatten inspirieren lassen. Dies ist ein Beitrag zur Entwicklung lernender Volkswirtschaften. In diesem Zusammenhang sollen zwei Verfahren miteinander verglichen werden:

- (a) die Methode, mit denen die OECD Politikberichte erstellt. Dabei führen interdisziplinäre Forscherteams Länderbesuche durch, um nationale und vergleichende Evaluationen zu erstellen und Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung der Politik abzugeben (Pont und Werquin, 2004);
- (b) die Anwendung von Benchmarks in der EU, wobei im Rahmen der Lissabon-Strategie gemeinsame Ziele für die Bildungspolitik vorgeben werden.

Die thematischen Politikberichte der OECD sind eine Art Peer Review auf dem Gebiet internationaler Vergleiche. Sie gehen der Frage nach, unter welchen Voraussetzungen eine Politik Erfolg verspricht, und ziehen daraus Lehren für die Zukunft und für die untersuchten Länder. Sie ermitteln bewährte Praktiken und prüfen, ob diese übertragbar sind. Ein thematischer Bericht verbindet eine Art Selbstevaluation des betreffenden Landes (in Form eines Hintergrundberichts) mit externer Evaluation durch ein Expertenteam (während eines Besuchs im Land). Sämtliche Schritte zur Erstellung des thematischen Berichts sind so gestaltet, dass sie der Arbeit eine möglichst große Tiefe und Qualität verleihen. Bereichert wird sie auch dadurch, dass zwischen den Projektleitern im jeweiligen Land und den Experten während und nach dem Besuch ein ständiger Austausch stattfindet.

Der Vorzug eines thematischen Berichts liegt darin, dass es sich dabei um eine unabhängige Evaluation externer Experten handelt, die der nationalen

### Kasten 3. Die offene Koordinierungsmethode

Die offene Koordinierungsmethode ermöglicht unter Berücksichtigung der in den EU-Verträgen vorgesehenen Abgrenzung der Zuständigkeiten die Weitergabe bewährter Praktiken und eine größere Konvergenz im Hinblick auf die wichtigsten Ziele der EU. Sie stellt für die Mitgliedstaaten eine neue Form der Kooperation dar, die auf einem vollständig dezentralisierten Ansatz beruht, verschiedene Formen der Partnerschaft nutzt und ihnen helfen soll, nach und nach eine eigene Politik zu entwickeln. Ihre wesentlichen Grundlagen sind:

- gemeinsame Ermittlung und Festsetzung der zu erreichenden Ziele (die Benchmarks, siehe Kasten 4);
- gemeinsam definierte Maßstäbe (Statistiken, Indikatoren), die es den Mitgliedstaaten ermöglichen, ihre Lage zu bestimmen und die Entwicklung in Richtung auf die festgesetzten Ziele zu verfolgen;
- vergleichende Instrumente der Zusammenarbeit, welche den Austausch und die Verbreitung bewährter Praktiken fördern.

Quelle: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_de.html); Detailliertes Arbeitsprogramm zu den künftigen Zielen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung (Rat der Europäischen Union, 2002).

Politik Bezugspunkte in einem internationalen Kontext aufzeigt. Zudem werden Institutionen, Ministerien und Sozialpartner gezwungen, in allen Stadien zusammenzuarbeiten, um eine optimale Beschreibung des Systems zu erzielen. Dies bietet allen Akteuren eine Gelegenheit, ins Gespräch zu kommen, an ihrer eigenen Evaluation mitzuwirken und ihr eigenes System sowie ihre eigenen Initiativen besser kennen zu lernen. Die Akteure werden angeregt, zusammenzuarbeiten und voneinander zu lernen (mitunter gelingt dies sogar zwischen Politik und Praxis).

Innerhalb der EU werden Bezugsgrößen aufgestellt, um die Ziele des Lissabonner Gipfels aus dem Jahr 2000 zu erreichen. Diese Methode des Benchmarking wurde zunächst in der Beschäftigungspolitik eingeführt<sup>(6)</sup> und wird nach und nach auf die allgemeine und berufliche Bildung übertragen (siehe EK, 2001; EK, 2002). In diesem Zusammenhang haben die Kommission und der Rat ein gemeinsames Arbeitsprogramm verabschiedet und die offene Koordinierungsmethode definiert. In Kasten 3 wird diese Methode erläutert, und in Kasten 4 werden die Benchmarks der EU für die allgemeine und berufliche Bildung vorgestellt.

<sup>(6)</sup> Benchmarks wurden im Bereich Sozialpolitik auf EU-Ebene erstmals in dem 1997 in Luxemburg eingeleiteten Prozess angewandt und als Europäische Beschäftigungsstrategie bezeichnet. Heute sind Benchmarks ein integraler Bestandteil der Lissabon-Strategie.

#### Kasten 4. **Benchmarks der EU für die allgemeine und berufliche Bildung**

Der Europäische Rat von Lissabon hat beschlossen, die EU bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen, „einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“. Um dieses strategische Ziel zu verwirklichen, haben sich die Staats- und Regierungschefs 2001 in Stockholm auf folgende gemeinsame Ziele für die allgemeine und berufliche Bildung im übergreifenden Rahmen des lebenslangen Lernens in der EU verständigt:

- Erhöhung der Qualität und Effektivität der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in der EU;
- leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle;
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.

Im Anschluss daran setzte der Europäische Rat von Barcelona 2002 das neue Ziel, bis zum Jahr 2010 „die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in Europa zu weltweit vorbildlicher Qualität zu entwickeln“.

Das Arbeitsprogramm zur Verwirklichung dieser Ziele sieht vor, dass die Fortschritte anhand vereinbarter Indikatoren überwacht werden, die sich aus dem durchschnittlichen Performanzniveau der EU-15 und der drei leistungsstärksten Mitgliedstaaten ergeben.

In diesem Sinne verabschiedete der Bildungsrat im Mai 2003 die folgenden europäischen Benchmarks:

- „Bis 2010 soll der Anteil der Schulabbrecher in der EU gegenüber dem Jahr 2000 auf einen Durchschnitt von höchstens 10 % gesenkt werden.“
- Die Gesamtzahl der Hochschulabsolventen in Mathematik, Wissenschaft und Technologie in der EU soll bis 2010 um mindestens 15 % gesteigert werden. Gleichzeitig wird eine Verringerung des Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern angestrebt.
- Bis 2010 sollen mindestens 85 % der 22-Jährigen in der EU die Sekundarstufe II abgeschlossen haben.
- Bis 2010 soll der Prozentsatz der leseschwachen 15-Jährigen in der EU gegenüber dem Stand von 2000 um mindestens 20 % gesenkt werden.
- Bis 2010 soll in der EU der durchschnittliche Anteil derjenigen Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Gruppe der 25- bis 64-Jährigen), die sich an Maßnahmen des lebenslangen Lernens beteiligen, mindestens 12,5 % betragen.“

Des Weiteren „fordert die Kommission die Mitgliedstaaten auf, weiterhin zur Verwirklichung der Lissaboner Ziele beizutragen, die Humankapitalinvestitionen pro Kopf von Jahr zu Jahr substantiell zu steigern und in dieser Hinsicht transparente Benchmarks zu setzen [...]“.

---

Quelle: EK, 2002b; Presseveröffentlichung vom 5.05.2003, im Internet verfügbar:  
<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/03/620&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=en> [Stand vom 20.8.2004].



Die größten Schwierigkeiten für das Benchmarking im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ergeben sich aus der mangelnden Verfügbarkeit und Vergleichbarkeit von Daten. Zudem bestehen folgende Bedenken hinsichtlich des gewählten Ansatzes:

- (a) Die Verwendung des EU-Durchschnitts als Benchmark hat zur Folge, dass Fortschritte der leistungsstärksten Länder andere, weniger entwickelte Länder von der Last „befreien“, überproportional in die allgemeine und berufliche Bildung zu investieren.
- (b) Die festgesetzten Ziele beziehen sich auf einen nicht gewichteten EU-Durchschnitt, d. h. die Bevölkerungszahl der Länder wird nicht berücksichtigt. Daher beeinflusst ein in einem großen Land erzielter Fortschritt den Durchschnitt mehr als ein in einem kleinen Land erzielter Fortschritt.
- (c) Möglicherweise gibt es einen Sättigungsgrad, von dem an keine weiteren Fortschritte mehr möglich sind. In allen Gesellschaften wird es immer eine Gruppe geben, die sich nicht mehr weiterbilden kann oder will (Tessaring, 2003).
- (d) Die festgelegten Benchmarks werden als unabhängig behandelt, obwohl sie in Wirklichkeit miteinander zusammenhängen. Die beiden Ziele, die Zahl der Schulabbrecher zu senken und die Zahl derjenigen, die mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen, zu erhöhen, sind zum Beispiel komplementär.
- (e) Es wird nicht berücksichtigt, wie groß die relativen Fortschritte sind, welche die Länder noch erreichen müssen. Sinn und Zweck der Benchmarks besteht darin, den Ländern, die sie nicht erreichen, ihren Aufholbedarf vor Augen zu führen, und in manchen Fällen müssen sie noch einen weiten Weg zurücklegen. Und schließlich kann man wohl kaum davon ausgehen, dass die leistungsstärksten Länder keine Fortschritte mehr machen könnten.
- (f) Des Weiteren liegt den Benchmarks die folgende Annahme zugrunde: „Da ein gewisses Maß an Bildung einigen Ländern zu Wohlstand verhilft, würde mehr Bildung mehr Ländern zu Wohlstand verhelfen“, bzw. „zwei Aspirin sind gut, fünf Aspirin sind besser“ (Wolf, 2002; S. 28). Diese Annahme trifft nur bedingt zu, wie Substitutions- und Überqualifizierungseffekte belegen.
- (g) Schließlich sollte das Bemühen, dass jedes Land alle Ziele auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung erreicht, in Geldgrößen bewertet werden, sodass diejenigen Länder, die erheblichen Investitionsbedarf haben, eventuell zusätzlich unterstützt werden können (Tessaring, 2003).

Als bloßer Ländervergleich kann das Benchmarking nicht gewährleisten, dass ein Land unmittelbar von einem anderen lernt. Sein Nutzen liegt allerdings darin, dass es als Diskussionsanstoß auf politischer und auf nationaler Ebene wirkt. Innerhalb der EU sorgt es für gemeinsame Ziele und Bezugsrahmen, jedoch muss es durch eine durchdachte und maßgeschneiderte Politik für jeden Kontext ergänzt werden. Eine denkbare Lösung wäre ein maßgeschneidertes Benchmarking. Dabei würde ein gemeinsamer Rahmen für die Mitgliedstaaten festgelegt, auf dessen Grundlage dann für jedes Land je nach „Startposition“ individuelle Ziele, verbesserungsbedürftige Bereiche und wünschenswerte Ergebnisse definiert würden.

### 3.2. Beispiele für die Evaluation von Reformen der Berufsbildungssysteme: die Niederlande und Dänemark

In Dänemark und in den Niederlanden wurden die Reformen der Berufsbildungssysteme ebenso wie deren Evaluation ganz unterschiedlich gehandhabt. In Dänemark wurde die Evaluation aus formativer Sicht vorgenommen, begleitete also den Reformprozess, während sie in den Niederlanden ex post, vier Jahre nach der Umsetzung der Reform erfolgte.

Vorbereitung, Planung und Umsetzung der Reform des dänischen Berufsbildungssystems im Jahr 2000 waren bewusst darauf ausgerichtet, mit Hilfe einer interaktiven/formativen Evaluation einen Lernprozess, ein „reflektiertes Sammeln von Erfahrungen“ zwischen Politik und Praxis herbeizuführen. Zweimal wurde die Evaluation als Werkzeug zur Korrektur und Verbesserung eingesetzt: im Anschluss an das Pilotstadium der Reform und unmittelbar nach ihrer Ausdehnung auf das gesamte System. Auf diese Weise wird die Evaluation zum Bestandteil des Lern- und Wandlungsprozesses; die Evaluatoren werden ebenso wie die Interessengruppen in die Reform einbezogen. Dieses Beispiel veranschaulicht die reformbegleitende Funktion einer Evaluation, deren Zielgruppen in das Design einbezogen werden, sodass ein (frühzeitiges) Feedback und Berichtigungen möglich werden. Die dänische Reformevaluation überzeugte nicht nur durch ihre öffentlich dokumentierten Erkenntnisse, sondern auch durch die Bereitschaft und Fähigkeit der Evaluatoren, ihre Befunde und politischen Empfehlungen gemeinsam mit den Interessengruppen zu diskutieren. Eine solche Evaluation dient nicht nur den ursprünglichen Reformzielen, sondern verhilft auch den Akteuren auf allen Ebenen, von den Politikern bis hin zu den Lernenden oder Lehrenden, zu neuen Erkenntnissen. Diese Art der Evaluation ist formativ: Sie beeinflusst den Prozess und fördert Veränderungen, anstatt

„Beweise“ für die Effektivität oder Ineffektivität neuer Politiken zu liefern.

In den Niederlanden wurde im Jahr 1996 ein neues Gesetz über die berufliche Bildung und Erwachsenenbildung (das WEB <sup>7)</sup> verabschiedet, um das Berufsbildungssystem effizienter und flexibler zu gestalten. Im Rahmen des WEB war von vornherein eine Ex-post-Evaluation vorgesehen. Mehrere Evaluationsteams nahmen im Jahr 2000 die Arbeit zu verschiedenen Aspekten auf, und ihre Erkenntnisse wurden in einem Abschlussbericht zusammengefasst. Dieser Ansatz war summativ; die Forscherteams sollten sich ex post ein „objektives“ Bild vom aktuellen Stand der Dinge in ihrem jeweiligen Forschungsgebiet machen. Der Einsatz mehrerer Forscherteams aus unterschiedlichen Disziplinen, die sich verschiedenen Evaluationsthemen widmen, ist ein interessantes Merkmal dieser Evaluation. In einem System wie dem niederländischen, in dem alle politischen und gesellschaftlichen Akteure an der Formulierung und Umsetzung des WEB beteiligt waren, erschwerte der summative Ansatz jedoch das nachträgliche Auffinden von Fehlern, möglichen Fehlerquellen und Lösungen. Dies minderte den Wert der Evaluationsergebnisse. Die Ergebnisse einer jeden Evaluation werden verarbeitet, indem die Reform modifiziert und korrigiert wird. Die Tatsache, dass die Evaluation fünf Jahre nach der umfassenden Umsetzung auf Systemebene erfolgte, rief von Seiten der Akteure (abermals) Widerstand gegen Veränderungen hervor, weil die neuen Mechanismen schon eingeführt waren und systemische Veränderungen bereits stattgefunden hatten. Summative Evaluationen sind von größtem Nutzen, wenn sie nach einer Pilotphase angewandt werden (bevor eine neue Politik auf allen Ebenen umgesetzt wird) und in Zusammenarbeit mit den wichtigsten Reformpartnern (Institutionen, Lehrern und Ausbildern, Individuen/Beteiligten) erfolgen. Sie bieten die Möglichkeit, Erfolge, Misserfolge und Verbesserungsbedarf zu erkennen, und leisten einen Beitrag zur weiteren Gestaltung von Reformen und politischen Maßnahmen. Auf diese Weise erfüllen sie eine formative Funktion.

Laut Lundvall (2000, zitiert nach Nieuwenhuis und Shapiro, 2004: Kapitel 3) wird Wissen immer schneller gebildet, veraltet aber auch immer schneller. Es ist daher nicht mehr so wichtig, über Wissen per se zu verfügen. Der Schlüssel zum Erfolg heißt Lernen (und Vergessen). Im Kontext der Evaluation bedeutet dies, dass sich neue Evaluationszwecke herausbilden. Politikevaluation sollte nicht nur Ergebnisse und Leistungen messen, sondern auch zu einem Instrument kritischer Reflexion und kritischen Lernens werden. Mit anderen Worten, sie sollte als fester Bestandteil in die

(<sup>7</sup>) WEB = *Wet Educatie en Beroepsoponderwijs* (Gesetz zur [Erwachsenen-] Bildung und Berufsbildung).

allgemeine und berufliche Bildungspolitik eingehen. Indem ihre Ergebnisse die Effektivität und den Nutzen praktischer und politischer Maßnahmen bewerten und deren Implementation begleiten, weisen sie den Entscheidungsträgern den geeignetsten Weg zu folgenden Zielen: Konsens, dauerhafte Einbeziehung aller Akteure von den Lernenden bis hin zu den Investoren, sowie Nachhaltigkeit der Politik (Pont und Werquin, 2004).

### 3.3. Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt: Ausbildung als wirksame Gegenmaßnahme?

Der Anstieg der Arbeitslosigkeit und die zunehmende Verknappung öffentlicher Mittel wecken Zweifel daran, ob eine aktive Arbeitsmarktpolitik (AAMP) tatsächlich zur raschen Reintegration in den Arbeitsmarkt beitragen kann. Aus diesem Grund werden zunehmend Evaluationen durchgeführt, um zu überprüfen, ob und gegebenenfalls zu welchen Kosten dieses Ziel erreicht wurde.

Weiterbildung ist nicht die einzige Maßnahme der aktiven Arbeitsmarktpolitik, beansprucht jedoch im Vergleich zu anderen Formen der AAMP die meisten öffentlichen Mittel (Abbildung 4). Es gilt daher festzustellen, ob sie im Vergleich zu anderen Maßnahmen, wie beispielsweise Unterstützung bei der Arbeitssuche oder Lohnkostenzuschüsse, die erwünschten Resultate zeitigt. Eine Überprüfung der bisherigen Evaluationen ergab, dass die Beschäftigungs- und Einkommenswirkungen von Weiterbildungsmaßnahmen eher gering ausfallen, obwohl es sich um eine äußerst kostspielige Form der AAMP handelt. Darüber hinaus ist sie nicht unterschiedslos für alle Zielgruppen, Regionen oder Konjunkturphasen geeignet. Daraus könnte man schlussfolgern, dass Weiterbildung nicht effektiv ist und hinter anderen Formen der AAMP zurückstehen sollte. Die Autoren des vorliegenden Berichts vertreten den Standpunkt, dass zunächst weitere Ergebnisse abgewartet werden sollten.

Die herkömmlichen Evaluationen der AAMP „vergleichen“ die expliziten Programmziele mit den messbaren Ergebnissen (in erster Linie Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Einkommen) und stellen Kosten und Nutzen einander gegenüber. Auf diese Weise wird die relative Effektivität und/oder Effizienz verschiedener Interventionen geschätzt. Die meisten dieser Evaluationen sind quasi-experimentell angelegt und konzentrieren sich auf die ökonometrische Untersuchung der Programmergebnisse. Da herkömmliche Evaluationen die Blackbox nicht öffnen, geben ihre Ergebnisse nur beschränkt Hinweise auf mögliche Verbesserungen von Design und Implementation der

Programme. Sie lassen nur die Alternative, ein Programm entweder zu beenden oder fortzusetzen. Ihre Fragestellung lautet in erster Linie, ob etwas funktioniert oder nicht, ohne nach den Gründen zu suchen. Um neue und effizientere Maßnahmen zu entwickeln, müssen Politiker aber nicht nur wissen, „was funktioniert“, sondern auch, „weshalb“ bzw. „unter welchen Voraussetzungen“. Aus diesem Grund sollten Evaluationen der AAMP um neue Aspekte erweitert werden. Sie sollten folgenden Anforderungen genügen <sup>(8)</sup>:

- (a) Beschreibung der Determinanten verschiedener Ergebnisse, deren Vergleich bei den einzelnen Untergruppen des Arbeitsmarkts, sowie Untersuchung der Motivationsfaktoren auf Seiten der Teilnehmer;
- (b) längere Untersuchungszeiträume als bislang üblich, um festzustellen, ob die kurzfristigen Einkommens- und Beschäftigungswirkungen auf lange Sicht anhalten und ob sich verzögerte Effekte einstellen <sup>(9)</sup>;
- (c) Beschäftigungswahrscheinlichkeit oder verringerte Arbeitslosigkeitsdauer als bevorzugte Ergebnisvariablen. Das Einkommen stellt im europäischen Kontext eine fragwürdige Ergebnisvariable dar, da sozialstaatliche Leistungen und Mindestlohnvorschriften die Beziehung zwischen Beschäftigungsstatus und Einkommen verzerren;
- (d) Ausweitung der erfassten Wirkungen (oder Nebenwirkungen) um immaterielle Effekte (größeres Selbstwertgefühl, besserer Gesundheitszustand, umfassendere soziale und verhaltensbezogene Erfolge, weitere Lernerfahrungen usw.), auch wenn diese keine primären Ziele der AAMP darstellen;
- (e) Planung der Evaluation bereits im Designstadium einer Intervention, sodass die erforderlichen Informationen von Anfang an gesammelt werden können;
- (f) genauere Bewertung der Wirkung von Aufbau, Inhalt und Gestaltung der Weiterbildungskurse sowie ihrer möglichen Anpassung an veränderte Umstände, zum Beispiel an neue Anforderungen des Arbeitsmarktes.

Darüber hinaus ist auch im Falle der AAMP ein stärker systemisch orientierter Evaluationsansatz zu wählen, der gezielt erfasst, wie eine Intervention im Zusammenhang mit anderen Berufsbildungsprogrammen, den Einstellungspraktiken der Arbeitgeber und den bestehenden Institutionen wahrgenommen und dargestellt wird. Weitere systemische Fragestellungen

---

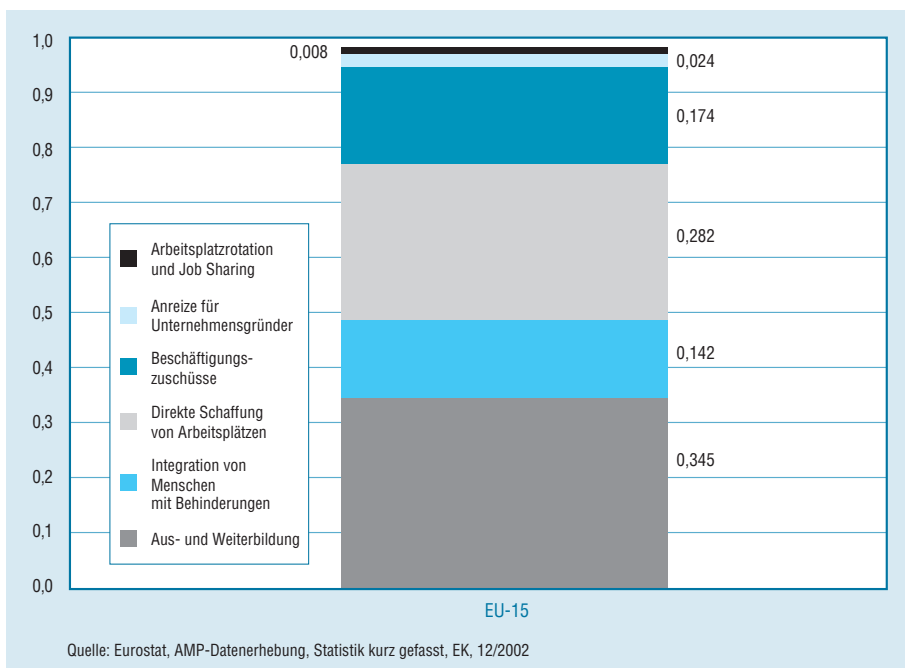
<sup>(8)</sup> Gestützt auf folgende Literatur: Fay (1996, zitiert bei Walsh und Parsons, 2004), Martin und Grubb (2001: 16), Walsh und Parsons (2004), Hujer et al. (2004a), Grubb und Ryan (1999).

<sup>(9)</sup> Dieser Aspekt ist deshalb so wichtig, weil einige Programme systemische und dauerhafte Probleme lösen sollen, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, soziale Ausgrenzung, erfolglose Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben usw. Diese Art Probleme bedürfen langfristiger Lösungen. Aus diesem Grund muss festgestellt werden, ob die kurzfristigen Programmergebnisse (die normalerweise von einer Evaluation erfasst werden) nachhaltig sind.

betreffen die mögliche Ausweitung oder Replizierbarkeit eines Programms und die kumulative Wirkung einer Intervention (Schmid et al., 1996: 2).

Politische Maßnahmen können sich nur dann an Fakten orientieren, wenn sowohl die exogenen als auch die endogenen Voraussetzungen für Qualität, positive Ergebnisse und Kosteneffektivität eines Programms bekannt sind. Eine Evaluation sollte daher die Kriterien definieren und die empirischen Belege anführen, aus denen hervorgeht, welche Art und welche Kombination politischer Maßnahmen optimale Lösungen für ein gesellschaftliches Problem bietet (Schmid et al., 1996: 12).

Abbildung 4. Öffentliche Ausgaben für AAMP, EU-15, 1999 (in % des BIP)



## 4. Wirkung und Nutzen der allgemeinen und beruflichen Bildung

### 4.1. Determinanten des Wirtschaftswachstums

Die Förderung von wirtschaftlichem Wachstum und Beschäftigung ist eines der Hauptziele öffentlicher Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung; darüber hinaus erleichtern mehr Wachstum und Beschäftigung die Verwirklichung sozialer Ziele und die Vermeidung sozialer Ungleichheit. Das Wachstum des Bruttoinlandsprodukt (BIP) ist Folge der Kombination von sowie der Investitionen in Sachkapital, Arbeit und Humankapital.

In einer Reihe empirischer Studien aus den vergangenen 10 bis 15 Jahren wurde festgestellt, dass Qualifikationen und damit verbundene Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung Schlüsseldeterminanten des wirtschaftlichen Wohlstands sind, der seinerseits eine wichtige Voraussetzung für soziale Kohäsion und Stabilität darstellt. Die OECD-Länder haben massiv in die allgemeine und berufliche Bildung investiert, was sich direkt auf die Wachstumsraten des BIP pro Arbeitnehmer und auf die Arbeitsproduktivität auswirkte. Wilson und Briscoe (2004) kommen zu folgendem Schluss: „Insgesamt zeigen diese Wachstumsmodelle, dass höhere Bildungsinvestitionen einen signifikanten Einfluss auf das nationale Wirtschaftswachstum hatten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein 1 % iger Anstieg der Schulbesuchsquoten das BIP pro Kopf der Bevölkerung um 1 bis 3 % steigert. Ein zusätzliches Schuljahr der Sekundarstufe, das den Humankapitalbestand erhöht und nicht einfach nur den Zugang zur Bildung steigert, bewirkt eine Beschleunigung des Wirtschaftswachstums um mehr als 1 % jährlich.“

Im Hinblick auf den relativen Beitrag verschiedener Bildungsniveaus scheinen die in der Primar- und Sekundarstufe erworbenen Qualifikationen zum Wachstum in den ärmsten und mittleren Entwicklungsländern beizutragen, während in OECD-Ländern die in der Tertiärstufe erworbenen Qualifikationen am wichtigsten für das Wachstum sind. Um zu berechnen, wie sich die Verwirklichung der EU-Zielvorgaben auf den Gebieten Humanressourcen und Wissensgesellschaft auf

das Wachstum auswirkt, muss man folglich den jeweiligen Entwicklungsstand der verschiedenen europäischen Länder berücksichtigen. Zum Wachstumsbeitrag der beruflichen Bildung im Gegensatz zu demjenigen der allgemeinen Bildung liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor, da er bislang kaum erforscht ist.

Des Weiteren ergab die bisherige Forschung, dass die Qualität des Humankapitals für das Wirtschaftswachstum, wie übrigens auch für die Performanz von Einzelpersonen und Unternehmen, von entscheidender Bedeutung ist. Sie scheint sogar von größerer Bedeutung zu sein, als die anhand der Schuljahre oder Bildungsstufe gemessene Quantität des Humankapitals. Die qualitative Verbesserung der Bildung sollte daher den Kern jeglicher Humankapitalpolitik ausmachen. Einige konkrete Schritte dazu lassen sich aus empirischen Studien ableiten, doch viele Fragen sind noch offen. Die Ermittlung der Determinanten für die Leistungen in Schule und Studium bedarf weiterer Forschungen. Als gesichert gilt indessen, dass die Erhöhung der durchschnittlichen Qualität des Humankapitals nicht im Widerspruch zur Festigung des sozialen Zusammenhalts steht bzw. stehen sollte.

Bei der Betrachtung der wissenschaftlich belegten, ausgeprägten Unterschiede zwischen dem Wirtschaftswachstum und dem Humankapital verschiedener Länder und Regionen drängt sich eine grundsätzliche Frage auf: Woran liegt es, dass einige Länder oder Regionen mehr Humankapital anhäufen als andere, oder weshalb setzen sie diesen Produktionsfaktor besonders effizient ein? Sozialkapital und soziale Infrastruktur können sowohl als unabhängige Rahmenbedingungen für wirtschaftlichen Erfolg, als auch als Ergebnisse erhöhter Bildungsinvestitionen gewertet werden. Ein höheres Human- und Sozialkapital sowie eine bessere soziale Infrastruktur werden mit einem größeren Umweltbewusstsein, besserer Gesundheit, mehr Vertrauen und einer stärkeren sozialen Kohäsion in Verbindung gebracht. Alle diese Wirkungen beschleunigen ihrerseits erwiesenermaßen das Wirtschaftswachstum. Der empirische Nachweis dieses Zusammenhangs konnte jedoch nicht in allen Studien erbracht werden. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Bestandteile des Sozialkapitals nicht leicht zu operationalisieren sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Maßnahmen zur Steigerung von Quantität und Qualität des Humankapitals einen wesentlichen Bestandteil eines jeglichen wachstumsfördernden Maßnahmenpakets darstellen sollten. Adäquate politische Maßnahmen zur Steigerung des Humankapitals „sind besonders in solchen Regionen der EU angezeigt, deren Produktivität und Pro-Kopf-Einkommen relativ niedrig sind. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass wirksames politisches Handeln ein klares Bild von der Qualität und Quantität des regionalen Humankapitalbestands voraussetzt. Nur auf dieser Grundlage kann ermittelt werden, welche Maßnahmen dem lokalen Bedarf gerecht werden und den größten Erfolg versprechen. Zu diesem Zweck wäre es angezeigt, die



jüngsten Studien über die Qualifikationsniveaus jüngerer Kohorten und der Arbeitnehmer insgesamt auf die regionale Ebene auszudehnen und weitere Forschungsprojekte über die Determinanten der Leistung von Bildungssystemen zu fördern. Solche Studien können zur Formulierung einer systematischen Humanressourcenpolitik beitragen, die ein wichtiger Bestandteil der aktuellen Bemühungen der EU um eine Festigung der regionalen Kohäsion sein sollte“ (de la Fuente und Ciccone; 2002: 8).

Neben seinen direkten Wachstumswirkungen kann das Humankapital indirekte Nutzeffekte erzielen, wenn es die Akkumulation anderer produktiver Inputs wie Sachkapital, Technologie, Gesundheit, Verbrechensreduzierung, Vertrauen, staatsbürgerliches Engagement und sozialer Zusammenhalt anregt. Diese Inputs können wiederum positiv auf das Wirtschaftswachstum zurückwirken. Sowohl für den Staat als auch für Einzelpersonen und Unternehmen erweist sich Humankapital als eine ausgesprochen attraktive Investitionsalternative, sobald nicht-marktbezogene Renditen und umfassendere gesellschaftliche Nutzeffekte berücksichtigt werden.

#### 4.2. Immaterieller Nutzen und externe Effekte der allgemeinen und beruflichen Bildung

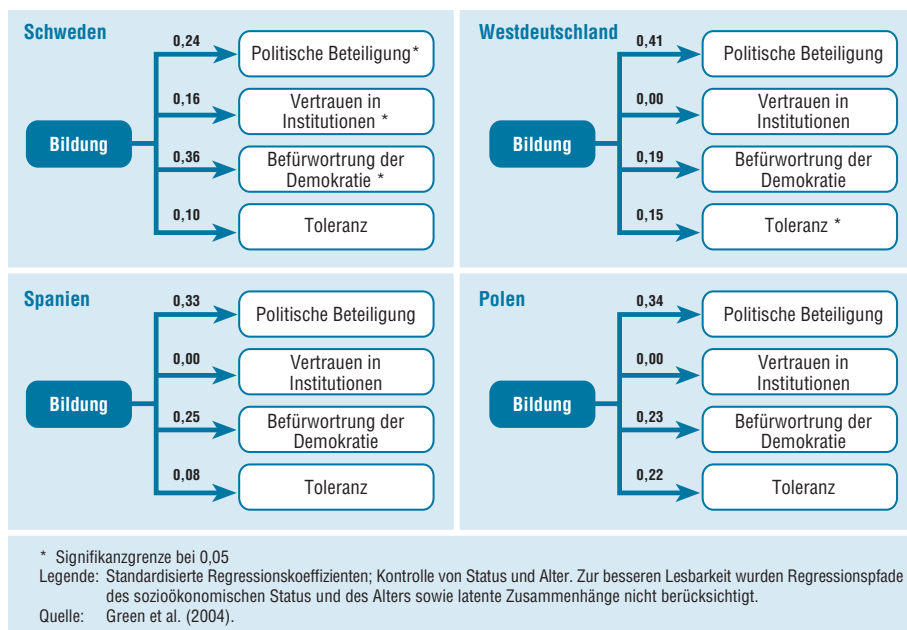
Die Wirkungen von allgemeiner und beruflicher Bildung und Qualifikation auf makrosoziale Ergebnisse wie Kriminalität, soziale Kohäsion, staatsbürgerliches Engagement und Teilnahme am öffentlichen und politischen Leben können mit Hilfe makrosozialer Aggregate und mikrosozialer Daten analysiert werden. Für die Länder der EU ergeben sich einige Verallgemeinerungen bezüglich der makrosozialen Nutzeffekte von allgemeiner und beruflicher Bildung und Qualifikation (Green et al. 2004).

Eine Reihe makrosozialer Nutzeffekte sind an gemeinsame Voraussetzungen gebunden, d. h. an andere Einflüsse, die ihrerseits eng mit Bildung und Qualifikation verknüpft sind. So kann z. B. kriminelles Handeln und geringe Toleranz mit Arbeitslosigkeit, Armut und Entfremdung in Verbindung gebracht werden, die ihrerseits eng mit allgemeiner und beruflicher Bildung und Qualifikation zusammenhängen. Eine Bestätigung dessen liefert z. B. die Untersuchung des Fußball-Rowdytums (Dunning, 2000), der Jugendkriminalität und der Verbrechen, die aus Hass oder Vorurteilen begangen wurden (Watts, 2001). Voraussetzung für diese Erscheinungen sind Arbeitslosigkeit und Entfremdung, die beide mit dem Bildungsstand in Zusammenhang stehen. Gleichermäßen sind Ungleichheiten bei Einkommen und Bildung strukturelle Vorbedingungen für Kriminalität (Kelly, 2000; Lee, 2000). Unter Verwendung

makrosozialer Aggregate ermittelten Green et al. (2004) eindeutige Zusammenhänge zwischen Ungleichheit bei Bildung und Einkommen und dem allgemeinen Vertrauen, der Kriminalität und der empfundenen Sicherheit in der Gemeinde.

Diese Bildungseffekte können auch anhand mikrosozialer Daten im Rahmen eines Ländervergleichs nachgewiesen werden. Abbildung 5 illustriert den Effekt von Bildung auf die vier mikrosozialen Indikatoren sozialer Kohäsion: politisches Handeln, Vertrauen in Institutionen, Befürwortung der Demokratie und Toleranz gegenüber anderen Volksgruppen. Dabei wurde der Bildungseffekt um die Einflüsse von sozioökonomischem Status und Alter bereinigt. Jeder Pfeil stellt die Größe des Effekts dar (Regressionskoeffizienten). Durch Signifikanztests wurde ermittelt, in welchen Bereichen das Ausmaß der Effekte in den einzelnen Ländern deutlich voneinander abwich.

Abbildung 5. **Effekte der Bildung auf die soziale Kohäsion in vier Ländern**



Die Wahrnehmung makrosozialer Nutzeffekte wie Vertrauen, geringere Kriminalität und Toleranz hängt in hohem Maße von den nur schwer zu ändernden Gesellschaftsnormen und Ungleichheiten in einem gegebenen Land ab. Längerfristig könnte diese Veränderung durch Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung sowie andere staatsbildende Institutionen vorangetrieben werden (Eisner, 2001). Daher kommt der allgemeinen und

beruflichen Bildung bei der Wertebildung sowie bei der Beseitigung von Ungleichheiten eine wichtige Rolle zu.

Green et al. (2004) erläutern diese Aussage anhand von zwei Beispielen: Skandinavien und das Vereinigte Königreich. In den skandinavischen Ländern herrscht im Allgemeinen ein hohes Vertrauen und eine geringe Kriminalitätsrate, aber eine moderate Beteiligung am öffentlichen Leben. In Dänemark geht dies einher mit einer hohen Toleranz gegenüber anderen Lebensstilen bei geringer Toleranz gegenüber Ausländern. Das hohe Maß an Vertrauen kann mit der starken Ausprägung der Sozialstaaten und der historisch begründeten hohen Homogenität in Ethnik und Kultur in Verbindung gebracht werden (Knack und Keefer, 1997). Jedoch kann sich eine zunehmende ethnische Heterogenität auch nachteilig auf die soziale Kohäsion auswirken. Ein weiterer Grund für den hohen Grad an Vertrauen dürfte in der relativ großen Einkommensgleichheit liegen. In diesem Zusammenhang begünstigt Bildungsgleichheit durch ihre Wirkung auf Einkommensgleichheit Vertrauen und eine geringere Kriminalitätsrate. In Schweden dürfte der starke Effekt der Bildung auf das Vertrauen in Institutionen und Demokratie darauf zurückgehen, dass die Primar- und Sekundarschulen in ihren Curricula Grundsätze der sozialen Solidarität vermitteln und zugleich keinerlei Auslese betreiben. Der erwiesenermaßen schwache Effekt der Bildung auf das Engagement der Bürger in diesem Land spiegelt unter Umständen „die Tatsache wider, dass die Teilnahme am öffentlichen Leben in Schweden in hohem Maße institutionalisiert ist, nicht zuletzt aufgrund der bedeutenden Rolle der Gewerkschaften im System der Sozialpartnerschaft“ (Green et al., 2004: Abschnitt 8).

Ein Gegenbeispiel ist das Vereinigte Königreich mit seinen hohen Kriminalitätsraten und – im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern – niedrigen Vertrauens- und Toleranzraten (Halman, 1994). Die höhere Kriminalität und das geringere Vertrauen dürften auf die ausgeprägte Einkommensungleichheit (sie gehört zu den höchsten in der EU) zurückzuführen sein; und die stärkere Intoleranz ist womöglich ein Ergebnis der hohen Immigrationsraten während der letzten 40 Jahre (Halman, 1994) <sup>(10)</sup>. Insoweit das Bildungssystem die Einkommensungleichheit verstärkt, trägt es dazu bei, dass das Vertrauen sinkt und die Kriminalitätsrate steigt. Ein stark marktorientiertes und konkurrenzbetontes System wie im Vereinigten Königreich, mit hoher Ergebnisungleichheit zwischen Schulen und Regionen und damit auch Bildungsgleichheit, erzeugt tendenziell Einkommensungleichheit und geringeres Vertrauen. Dies steht im Gegensatz zu der Betonung sozialer Solidarität im schulischen Curriculum der skandinavischen Länder.

---

<sup>(10)</sup> Diese Aussage muss jedoch relativiert werden, da in anderen Ländern wie etwa in Deutschland in den letzten Jahrzehnten gleiche oder sogar höhere Immigrationsraten zu verzeichnen waren.

Zusammenfassend ergibt sich aus dem Ländervergleich, dass bestimmte historische Voraussetzungen die Beziehung zwischen Schulbildung, Berufsbildung, Vertrauen, Toleranz und sozialem Zusammenhalt allgemein prägen. Green et al. (2004) zufolge kann die allgemeine und berufliche Bildung viele dieser Ergebnisse in hohem Maße beeinflussen, wenn die Vermittlung von Werten, wie z. B. Befürwortung der Demokratie und Toleranz gegenüber anderen Volksgruppen ein wichtiger Bestandteil der schulischen Lehrpläne ist. Diese Effekte sind jedoch zumeist indirekter Art und durch andere, oft stärkere, kontextabhängige Determinanten bedingt. Zur Erklärung dieser komplexen Wechselwirkungen bedarf es noch tiefer gehender vergleichender Analysen.

Die Anhebung der Bildungs-, Qualifikations- und Ausbildungsniveaus stellt weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für makrosoziale Nutzeffekte dar. Dennoch kann eine ausgeglichene Verteilung der Bildungsergebnisse gewährleisten, dass die allgemeine und berufliche Bildung ihren Teil zu einer breiteren wirtschaftlichen und sozialen Umverteilung beiträgt“ (Green et al., 2004: Abschnitt 8).

#### 4.3. Die Bedeutung allgemeiner und beruflicher Bildung für die Unternehmensperformanz

Die Mehrheit der neueren Untersuchungen bestätigt, dass Bildungsinvestitionen beträchtliche Gewinne für Unternehmen generieren. Außerdem zeichnet sich immer deutlicher ab, dass es keine Rolle spielt, ob die Aus- und Weiterbildung allgemein oder spezifisch, d. h. nur für das ausbildende Unternehmen von Nutzen ist. Es geht eher um die Wahrung von Wettbewerbsvorteilen. Immer mehr Unternehmen finanzieren allgemeine und spezifische Ausbildungsmaßnahmen. Die positiven Bildungsergebnisse werden besonders in denjenigen Studien deutlich, die Bildungsinvestitionen mit Änderungen der Produktivität, der Rentabilität sowie der Performanz auf dem Aktienmarkt in Zusammenhang bringen. Die Mehrheit dieser Studien lässt auch die Richtung dieser Wirkungen erkennen, zeigt also, dass Aus- und Weiterbildung die Performanz verbessert und nicht umgekehrt. Untersuchungen über Humankapitalinvestitionen und deren Wirkung auf die Unternehmensperformanz bestätigen, dass das Humankapital als wichtige Determinante der Performanz in einer komplementären Beziehung zum technologischen Kapital steht (Ballot, 2003). Dies gilt auch für kleine und mittlere Unternehmen (KMU), obwohl der Zusammenhang zwischen Aus- und

Weiterbildung und wirtschaftlicher Performanz von KMU noch nicht hinreichend erforscht ist.

Die Unterstützung der Personalentwicklung und die Analyse des Ausbildungsbedarfs gelten als wichtige Voraussetzungen dafür, das Ausbildungsangebot und die Ausbildungsergebnisse sowohl zu erläutern als auch zu gewährleisten. In ähnlicher Weise hängen das Personalmanagement und die Aus- und Weiterbildung eng mit der Unternehmensperformanz und Innovationsfähigkeit zusammen.

Obwohl internationale Vergleichsstudien zum Personalmanagement zeigen, dass die Qualifikationen einzelner Arbeitnehmer ein oft entscheidender Wettbewerbsvorteil sind, stehen die Arbeitgeber vieler Länder Investitionen in Qualifikationen und Weiterbildung eher ablehnend gegenüber. Dritte, beispielsweise Kapitalinvestoren, unterschätzen bisweilen die Nutzeffekte von Weiterbildungsinvestitionen für Unternehmen. Der Befund von Bassi et al. (2001) lässt z. B. darauf schließen, dass die meisten Investoren nicht wissen, wie deutlich sich Bildungsinvestitionen etwa hinsichtlich der Produktivität und der Performanz auf dem Wertpapiermarkt bezahlt machen. Somit führt das Fehlen von Angaben über Aus- und Weiterbildung in Unternehmensberichten zu Investitionsdefiziten selbst bei profitablen Aus- und Weiterbildungsprojekten, die einen positiven gegenwärtigen Nettowert aufweisen.

Solange die institutionelle und gesetzliche Infrastruktur Arbeitgeber nicht ermutigt, in Aus- und Weiterbildung zu investieren, werden sich viele darauf verlassen, dass andere solche Investitionen vornehmen. Aus diesem Grund sollten die Regierungen den Unternehmen mehr Anreize bieten, zum Beispiel Steuernachlässe, direkte Zuschüsse usw. Eine solche staatliche Unterstützung für Bildungsmaßnahmen kann starke Spillover-Effekte für die gesamte Gesellschaft nach sich ziehen.

#### 4.4. Individueller Nutzen der allgemeinen und beruflichen Bildung

In Forschungsarbeiten zu individuellen Bildungserträgen wurde der Nachweis erbracht, dass Bildung und Qualifikationen einen erheblichen individuellen Nutzen erzeugen, und zwar sowohl monetärer als auch nicht monetärer Art (Tabelle 3). Die hohe Rendite (zwischen 6 und 17 %) auf Investitionen in allgemeine und berufliche Bildung macht deutlich, dass diese für den Einzelnen vergleichsweise profitabel sind, profitabler als Investitionen in materielles Kapital;

Tabelle 3. **Private und soziale Bildungsrenditen in ausgewählten Ländern der OECD nach Geschlecht, 1999-2000 (in Prozentpunkten)**

	Bildungsrenditen für die Sekundarstufe II im Vergleich zur Sekundarstufe I <sup>(a)</sup>				Bildungsrenditen für den Tertiärbereich im Vergleich zur Sekundarstufe II <sup>(a)</sup>			
	Männer		Frauen		Männer		Frauen	
	PR	SR	PR	SR	PR	SR	PR	SR
Kanada	13,6	f	12,7	f	8,1	6,8	9,4	7,9
Dänemark	11,3	9,3	10,5	8,7	13,9	6,3	10,1	4,2
Frankreich	14,8	9,6	19,2	10,6	12,2	13,2	11,7	13,1
Deutschland	10,8	10,2	6,9	6,0	9,0	6,5	8,3	6,9
Italien <sup>(b)</sup>	11,2	8,4	f	f	6,5	7,0	f	f
Japan	6,4	5,0	8,5	6,4	7,5	6,7	6,7	5,7
Niederlande <sup>(c)</sup>	7,9	6,2	8,4	7,8	12,0	10,0	12,3	6,3
Schweden <sup>(d)</sup>	6,4	5,2	f	f	11,4	7,5	10,8	5,7
Vereinigtes Königreich	15,1	12,9	f	f	17,3	15,2	15,2	13,6
Vereinigte Staaten von Amerika	16,4	13,2	11,8	9,6	14,9	13,7	14,7	12,3

<sup>(a)</sup> umfassende Bildungsrenditen;

<sup>(b)</sup> die Daten für Männer sind nach dem Nettoeinkommen von 1998 berechnet;

<sup>(c)</sup> 1994;

<sup>(d)</sup> bei Frauen ist der Einkommensunterschied zwischen Sekundarstufe II und Sekundarstufe I nicht groß genug, um eine positive Rendite zu berechnen.

PR = Private Rendite; SR = Soziale Rendite; f = fehlende Daten.

Quelle: OECD (2003: Tabellen A14.3 und A14.4); zu Erläuterungen der Methodik wird auf diese Quelle verwiesen.

durch Sparen lassen sich beispielsweise nur in Ausnahmefällen langfristige Renditen von über 5 % erzielen. Darüber hinaus haben sich die Bildungsrenditen trotz einer dramatischen Bildungsexpansion in den letzten zehn Jahren kaum verändert. Einige nationale Datensätze weisen einen zunehmenden Unterschied zwischen höher und geringer Qualifizierten (und damit steigende Renditen) aus. Dazu muss jedoch angemerkt werden, dass dieser Unterschied nicht unbedingt als Ergebnis steigender Bildungsrenditen zu verstehen ist, sondern möglicherweise als Resultat zunehmender Ungleichheit am Arbeitsmarkt.

Darüber hinaus liefert die allgemeine und berufliche Bildung erhebliche immaterielle Nutzeffekte in Bezug auf Gesundheit, Kindererziehung, Verringerung der Kriminalität und soziale Integration. Ebenso wie auf der Makro-Ebene handelt es sich hierbei um indirekte Nutzeffekte.

Tabelle 4. Zahlungsbereitschaft für Aus- und Weiterbildung nach Zweck, für die Altersgruppen ab 15 Jahren, EU-15, 2003, in (%)

Ziel...	Behalten des gegenwärtigen Arbeitsplatzes	Persönliche Befriedigung	Beförderung	Erlernen einer Fremdsprache	Schritt in die Selbstständigkeit	Erwerb von Wissen für ein Hobby	Neue Arbeitsplatz- und Aufstiegschancen	Erwerb eines anerkannten Abschlusses	Gehaltserhöhung	Vorbereitung auf den Ruhestand	Erwerb neuen Wissens auf dem eigenen Arbeitsgebiet	Rückkehr in das Erwerbsleben
Bereitschaft, sich an den Kosten zu beteiligen	37,7	51,4	38,7	46,7	45,2	46,3	48,2	48,1	39,7	34,8	43,6	39,7
Bereitschaft, alle Kosten zu tragen	12,9	21,8	11,7	18,6	23,0	21,5	16,4	18,1	14,8	11,7	12,9	14,8
Bereitschaft, einen Teil der Kosten zu tragen	24,8	29,6	27,0	28,0	22,2	24,8	31,8	30,0	24,9	23,1	30,6	24,9
Keine Bereitschaft, sich an den Kosten zu beteiligen	46,7	39,1	48,7	44,9	41,2	44,4	40,5	42,2	47,4	50,9	46,0	45,5
unentschlossen	2,7	9,5	12,6	8,4	13,6	9,3	11,3	9,7	12,9	14,3	10,4	14,8

Quelle: Diese Tabelle entstammt dem Fragebogen zum lebenslangen Lernen, der Bestandteil des Standard-Eurobarometers 2003 (Welle 59.0) war.

Trotz dieser positiven Renditen gibt nur etwa die Hälfte der Bürger der EU-15 an, dass sie bereit sind, die Weiterbildungskosten ganz oder teilweise zu übernehmen. Dies hängt jedoch vom Zweck der Weiterbildung ab. Die Bereitschaft, für eine Weiterbildung zu zahlen, ist höher, wenn sich die Betroffenen einen persönlichen Nutzen davon versprechen, etwa eine Verbesserung im Privatleben, das Erlernen einer Fremdsprache oder die Erlangung eines anerkannten Abschlusses (Cedefop, 2003; Tabelle 4) <sup>(11)</sup>.

Forschungsarbeiten zeigen auch beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern, sowohl hinsichtlich der durchschnittlichen monetären Erträge und der Beschäftigungs- und Arbeitslosenzahlen, als auch der immateriellen Nutzeffekte <sup>(12)</sup>. Der nahe liegendste Lösungsvorschlag für Länder mit niedriger

<sup>(11)</sup> Diese Tabelle entstammt dem aktuellen Fragebogen zum lebenslangen Lernen, der Bestandteil des Standard-Eurobarometers 2003 (Welle 59.0) war (Cedefop, 2003, Chisholm et al., 2004).

<sup>(12)</sup> Humankapitalrenditen vernachlässigen jedoch die gewachsenen Strukturen in einem Land, die möglicherweise Ungleichheiten im Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung sowie in deren Ergebnissen erzeugt haben. Außerdem wird in diesen Modellen meist von ausgeglichenen Bedingungen ausgegangen, die es in Wirklichkeit nicht gibt.

Erwerbsbeteiligung und hoher Arbeitslosigkeit wären gesteigerte und zielgerichtetere Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung. Dies wird durch Forschungsergebnisse untermauert, welche den beträchtlichen individuellen und sozialen Nutzen einer Politik bestätigen, die auf eine Senkung der Schulabbrecherquote abzielt und sozial benachteiligten Gruppen Möglichkeiten und Anreize zu weiterführender allgemeiner und beruflicher Bildung bietet (Asplund, 2003).

Die Analyse der Nutzeffekte für den Einzelnen im Lebensverlauf oder anhand der Biografie gehört zu den relativ neuen Themen der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. Im Unterschied zu Querschnittsanalysen, die auf Daten für einen bestimmten Zeitpunkt beruhen, machen Längsschnittuntersuchungen die Zusammenhänge und Abhängigkeiten der Humankapitalbildung im Zeitverlauf sichtbar. Die Bildung und Allokation von Humankapital ist kein statisches Phänomen, sondern ein in den individuellen Lebensverlauf und historischen Wandel eingebetteter Prozess. In Europa konzentriert sich die Längsschnittforschung auf Deutschland, Frankreich, die Niederlande und das Vereinigte Königreich sowie einige skandinavische Mitgliedstaaten, während für die süd- und osteuropäischen Länder bisher nur unzureichende Daten für Lebensverlaufsuntersuchungen vorliegen.

Lebensverlaufs- und biografische Studien verdeutlichen die Relevanz der allgemeinen und beruflichen Bildung für das gesamte Leben eines Individuums. Sie zeigen die zunehmenden und kumulativen Auswirkungen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der Anhebung des Qualifikationsstands auf die berufliche Laufbahn und die persönliche Entwicklung<sup>(13)</sup>. Die empirische Lebensverlaufsuntersuchung zeigt jedoch auch die weiterhin bestehende Selektivität beim Zugang zur beruflichen Weiterbildung nach bisherigem Bildungsstand, Geschlecht, familiärem Hintergrund und weiteren sozialen Faktoren. Alle diese Faktoren tragen zum Fortbestand und zur Akkumulation sozialer Diskriminierung im Lebensverlauf bei. Eine bloße Ausweitung der Weiterbildungsmöglichkeiten stellt folglich keine adäquate Lösung zur Verbesserung der individuellen Erwerbsbeteiligung dar. Sie kann im Gegenteil auch zu unerwünschten Nebeneffekten, zum Beispiel zu einer weiteren Polarisierung der Ausbildungs- und Berufschancen führen.

Die Lebensverlaufsuntersuchung beschreibt auch die „umfassenderen“ oder immateriellen Nutzeffekte der allgemeinen und beruflichen Bildung, insbesondere in Bezug auf Gesundheit, Lebenserwartung, persönliche Entwicklung und Familiengründung. Ein größeres Bewusstsein für die Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, darunter Bildung/Ausbildung, Gesundheit, Familie und Kriminalität, wäre ein effektives

---

(13) Vgl. zum Beispiel Bukodi und Robert (2002); Noguera et al.(2002); Becker und Schömann (1999).



politisches Instrument zur Integration verschiedener „konkurrierender“ Politikbereiche (und ihrer Haushalte).

Im Folgenden werden einige wichtige politische Empfehlungen in Bezug auf die kumulativen Effekte der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung im Lebensverlauf aufgeführt:

- (a) Beseitigung von Hindernissen für sozial benachteiligte Gruppen bezüglich ihrer Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Bildung und aktive Förderung der Teilnahme gering Qualifizierter an Weiterbildungsprogrammen;
- (b) Erleichterung der Übergänge zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, Erstausbildung und Hochschulausbildung sowie zwischen allgemeiner/beruflicher Bildung und Erwerbstätigkeit;
- (c) Förderung der vertikalen und horizontalen Mobilität in einem System des lebenslangen Lernens.

Eine Beurteilung der Wirkung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Zeitverlauf wäre angesichts des schnellen wirtschaftlichen Fortschritts, den die meisten Länder Europas in den letzten Jahren verzeichneten, von großer Bedeutung. Dafür sind jedoch stärkere Bemühungen zur Bereitstellung vergleichbarer Längsschnittdatensätze für alle europäischen Länder notwendig.



# Literaturverzeichnis

- Asplund, R. *Public funding and returns on education*. Ely: PJB Associates, 2003 (New perspectives on learning – Briefing paper 29).
- Ballot, G. *Firms investment in human capital: sponsoring and effect on performance*. Beitrag zur Europäischen Konferenz „The future of work: challenges for the European Employment Strategy“, Athen, 13. und 14. Februar 2003.
- Bassi, L.J. et al. *Human capital investments and firm performance*. Washington: Human Capital Dynamics, 2001 (Arbeitspapier).
- Baumgartl, B.; Strietska-Ilina, O.; Schaumberger, G. Consultancy for free? Evaluation practice and culture in the European Union and eastern Europe. Findings from selected EU programmes. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Beywl, W.; Speer, S. Developing standards to evaluate vocational education and training programmes. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Cedefop. *Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger*. Luxemburg: EUR-OP, 2003.
- Chisholm L.; Larson A.; Mossoux A-F. *Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme*. Luxemburg: EUR-OP, 2004.
- Coleman, J. *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1990.
- Coles, M. Evaluating the impact of reforms of vocational education and training: examples of practice. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Rat der Europäischen Union. *Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 14. Juni 2002, C142.
- de la Fuente, A.; Ciccone, A.. *Human capital in a global and knowledge-based economy*. Abschlussbericht, 2002.

- Descy, P.; Tessaring, M. *Lehren und Lernen für Kompetenz. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht*. Luxemburg: EUR-OP, 2001a (Cedefop Reference series, 6).
- Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Training in Europe. Second report on vocational training in Europe 2000: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2001b (Cedefop Reference series, 3008).
- Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004a (Cedefop Reference series, 54).
- Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004b (Cedefop Reference series, 58).
- Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004c (Cedefop Reference series, 57).
- Descy, P.; Tessaring, M. *The value of learning – Evaluation and impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburg: EUR-OP, 2005 (Cedefop Reference series, 61) (Erscheint demnächst auf Deutsch).
- Dunning, E. Towards a sociological understanding of football hooliganism as a world phenomenon. *European Journal on Criminal Policy and Research*, Juni 2000, Bd. 8, Nr. 2, S. 141-162.
- Eisner, M. Modernisation, self-control and lethal violence: the long-term dynamics of European homicide rates in theoretical perspective. *British Journal of Criminology*, 2001, Bd. 41, Nr. 4, S. 618-638.
- Europäische Kommission. *Die konkreten zukünftigen Ziele der Bildungssysteme*. Bericht der Kommission. Luxemburg: EUR-OP, 2001 (KOM (2001) 59 endg.).
- Europäische Kommission. *Mitteilung der Kommission – Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung: Follow-up der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon*. Luxemburg: EUR-OP, 2002 (KOM (2002) 629 endg.).
- Eurostat *Unterschiedlich hohe Ausgaben der Mitgliedstaaten für Arbeitsmarktpolitik 1999*. Luxemburg: EUR-OP, 2002 (Statistik kurz gefasst: Bevölkerung und soziale Bedingungen, 12/2002).
- Fay, R. G. *Enhancing the effectiveness of active labour market policies: evidence from programme evaluations in OECD countries*. Paris: OECD, 1996 (Labour market and social policy occasional papers, No 18).
- Furubo, J. E.; Rist, R. C.; Sandahl, R. (Hrsg.) *International atlas of evaluation*. London: Transaction Publishers, 2002.
- Green, A.; Preston, J.; Malmberg, L.-E. Non-material benefits of education, training and skills at a macro level. Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Impact*

- of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).
- Grubb, W. N.; Ryan, P. *The roles of evaluation for vocational education and training: plain talk in the field of dreams.* Genf: ILO – Internationale Arbeitsorganisation, 1999.
- Halman, L.; Variations in tolerance levels in Europe: evidence from the Eurobarometers and European values study. *European Journal on Criminal Policy and Research.* 1994, 2-3, S. 15-38.
- Hansson, B.; Johanson, U.; Leitner, K. H. The impact of human capital and human capital investments on company performance: evidence from literature and European survey results. Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).
- Healy, T. Investing in human capital – the OECD view. In: Weiß, M.; Weishaupt, H. (Hrsg.) *Bildungsökonomie und neue Steuerung.* Frankfurt/M.: Peter Lang, 2000, S. 19-29.
- Heise, M.; Meyer, W. The benefits of education, training and skills from an individual life-course perspective with a particular focus on life-course and biographical research. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).
- Hellwig, W. et al. Evaluierung von EU- und internationalen Programmen und Initiativen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (Fallstudien) In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Cedefop Reference series. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Hujer, R.; Caliendo, M.; Radić, D. Methods and limitations of evaluation and impact research. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004a (Cedefop Reference series, 58).
- Hujer, R.; Caliendo, M.; Zeiss, C. Macroeconometric evaluation of active labour-market policy – a case study for Germany. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004b (Cedefop Reference series, 54).
- Izushi, H.; Huggins, R. Empirical analysis of human capital development and economic growth in European regions. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.)

- Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).
- Kelly, M. Inequality and crime. *The Review of Economics and Statistics*, 2000, Bd. 82, Nr 4, S. 530-539.
- Knack, S.; Keefer, P. Does social capital have an economic payoff? A cross-country investigation. *Quarterly Journal of Economics*, 1997, Bd. 112, Nr. 4, S. 1251-1288.
- Lee, M. R. Concentrated poverty, race and homicide. *Sociological Quarterly*, 2000, Bd. 41, Heft 2, S. 189-206.
- Martin, J. P.; Grubb, D. *What works and for whom: a review of OECD countries' experiences with active labour market policies.* Uppsala: IFAU – Institute for labour market policy evaluation, 2001 (Working paper series, Nr. 2001:14).
- Molsosa, J. Evaluation activities in the European Commission. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Nieuwenhuis, L.; Shapiro, H. Evaluating systems reform in vocational education and training: learning from Danish and Dutch cases. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- OECD. *Bildung auf einen Blick.* Paris: OECD, 2003.
- Patton, M.Q. *Qualitative research and evaluation methods.* 3. Auflage. London: Sage, 2002.
- Plewis, I.; Preston, J. *Evaluating the benefits of lifelong learning: a framework.* London: Institute of Education, 2001 (The wider benefits of learning papers, Nr. 2).
- Pont, B.; Werquin, P. Look, listen and learn: an international evaluation of adult learning. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Rychen, D.S. An overarching conceptual framework for assessing key competences in an international context. Lessons from an interdisciplinary and policy-oriented approach. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).

- Schmid, G.; O'Reilly, J.; Schömann, K. (Hrsg.) *International handbook of labour market policy and evaluation*. London: Edward Elgar, 1996.
- Scriven, M. *Evaluation thesaurus*. 4. Auflage. London: Sage, 1991.
- Stern, E. Philosophies and types of evaluation research. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Stockmann, R. Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, R. (Hrsg.) *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Leske & Budrich, 2000, S. 11-40 (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Nr. 1).
- Straka, G.A. Measurement and evaluation of competence. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Struyven, L.; Steurs, G. Quasi-market reforms in employment and training services: first experiences and evaluation results. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 57).
- Temple, J. *Education and economic growth*. Paper presented at the HM Treasury seminar on economic growth and government policy, 12. Oktober 2000.
- Tessaring, M. (Hrsg.) *Vocational education and training – the European research field*. Hintergrundbericht. Luxemburg: EUR-OP, 1998 (Cedefop Reference series).
- Tessaring, M. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel: ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*. 2. Auflage. Luxemburg: EUR-OP, 1999 (Cedefop Reference series).
- Tessaring, M. *Achieving the Lisbon goals: implications for human resources investment in education and training and economic development*. Thessaloniki: Cedefop, 2003 (Arbeitspapier).
- Viertel, E. et al. From project to policy evaluation in vocational education and training – possible concepts and tools. Evidence from countries in transition. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 58).
- Walsh, K.; Parsons, D. J. Active policies and measures: impact on integration and reintegration in the labour market and social life. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Impact of education and training. Third report on*

*vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).

Watts, M. Aggressive youth cultures and hate crime: skinheads and xenophobic youth in Germany. *American Behavioral Scientist*, 2001, Bd. 45, Nr. 4, S. 600-615.

Wilson, R. A.; Briscoe, G. The impact of human capital on economic growth: a review. In: Descy, P.; Tessaring, M. (Hrsg.) *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 54).

Wolf, A. *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin, 2002.



Cedefop  
(Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

# Der Wert des Lernens

## Evaluation und Wirkung von Bildung und Ausbildung

Dritter Bericht zum aktuellen Stand  
der Berufsbildungsforschung in Europa

Zusammenfassung

*Pascaline Descy*  
*Manfred Tessaring*

Luxemburg:  
Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

2006 – VI, 50 S. – 17,5 x 25 cm

ISBN 92-896-0340-2

Kat.-Nr.: TI-64-04-272-DE-C

Kostenlos – 4042 DE –

# Der Wert des Lernens Evaluation und Wirkung von Bildung und Ausbildung

**Dritter Bericht zum aktuellen Stand  
der 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) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20  
E-mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
Homepage: [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)  
Interaktive Website: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Kostenlos – Auf Anforderung beim Cedefop erhältlich

4042 DE



ISBN 92-896-0340-2



9 789289 603409 >