

# BERUFS

Europäische Zeitschrift

# BILDUNG

Nr. 18

September - Dezember

1999/III

ISSN 0378-5106

---

Lernen in  
Unternehmen

Seiten 3/10

---

Aufzeichnungen  
aus Europa

Seiten 20/32/46

---

Fallstudien

Seite 54





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

**Europe 123**  
**GR-57001 THESSALONIKI**  
**(Pylea)**

**Postanschrift:**  
**PO Box 22427**  
**GR-55102 THESSALONIKI**

**Tel. (30-31) 490 111**  
**Fax (30-31) 490 020**  
**E-mail: info@cedefop.gr**  
**Homepage:**  
**www.cedefop.gr**  
**Interaktive Website:**  
**www.trainingvillage.gr**

Das CEDEFOP unterstützt die Europäische Kommission dabei, durch den Informationsaustausch und Erfahrungsvorgleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

Es stellt Verbindungen zwischen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis her. Es verhilft den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen auf allen Ebenen der EU zu einem besseren Verständnis der Entwicklung im Bereich der Berufsbildung, um ihnen Schlußfolgerungen für künftige Tätigkeiten zu erleichtern. Es bemüht sich ferner darum, Wissenschaftler und Forscher zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

Der Verwaltungsrat des CEDEFOP hat sich für den Zeitraum 1997 bis 2000 auf eine Reihe mittelfristiger Prioritäten verständigt. In ihrem Rahmen konzentrieren sich die Tätigkeiten des CEDEFOP auf drei Hauptthemenbereiche:

- ☐ die Förderung der Kompetenzen und des lebenslangen Lernens;
- ☐ die Beobachtung der Entwicklung der Berufsbildung in den Mitgliedstaaten;
- ☐ die Unterstützung der Mobilität und des Austauschs in Europa.

**Chefredakteur: Steve Bainbridge**

## **Redaktioneller Beirat:**

Vorsitzender:

**Jean François Germe**

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM),  
 Frankreich

**Matéo Alaluf**  
**Tina Bertzeletou**  
**Hilary Steedman**

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgien  
 CEDEFOP

**Gunnar Eliasson**  
**Alain d'Iribarne**

National Institute of Economic and Social Research,  
 London, Vereinigtes Königreich  
 The Royal Institute of Technology (KTH), Schweden  
 Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail  
 (LEST-CNRS), Frankreich

**Arndt Sorge**  
**Reinhard Zedler**  
**Jordi Planas**  
**Manfred Tessaring**  
**Sergio Bruno**

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland  
 Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland  
 Universidad Autònoma de Barcelona  
 CEDEFOP  
 Università di Roma, Italia

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor  
 Stavros Stavrou, stellvertretender  
 Direktor

Technische Produktion mit DTP:  
 Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluß: 01.11.1999

Technische Redaktion und Koordination:  
 Bernd Möhlmann

Nachdruck – ausgenommen zu  
 kommerziellen Zwecken – mit  
 Quellenangabe gestattet

Übersetzung:  
 Corinna Frey

Katalognummer: HX-AA-99-003-DE-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner  
 Werbeagentur GmbH, Berlin

Printed in Italy, 2000

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin

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

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

**Haben Sie Interesse daran, einen Beitrag zu verfassen?  
 Dann lesen Sie bitte Seite 90.**



# Inhaltsverzeichnis

## Lernen in Unternehmen

### **Ausbildung, Kompetenzen und Lernprozesse: Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit hier neue Modelle eine Chance haben? ..... 3**

Philippe Méhaut

*Die Rolle des Unternehmens für das lebensbegleitende Lernen*

### **Der schmale Grat. Gruppenarbeit zwischen Etikettenschwindel und arbeitsorganisatorischer Innovation ..... 10**

Holger Bargmann

*„Wenn wir heute sagen, daß vom Potential der Gruppen bisher nur 50 % genutzt werden konnte und eine weitere Nutzung umzusetzen wäre, hat sich dieses Modell in kürzester Zeit amortisiert. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Gruppenarbeit sich in jeder Art und Weise positiv auf den gesamten Bereich und die angrenzenden Abteilungen ausgewirkt hat“.*

## Aufzeichnungen aus Europa

### **Die Bildungs- und Berufsbildungsprogramme der EG und EU von 1974 bis 1999, Versuch einer kritisch – historischen Bilanz ..... 20**

Burkart Sellin

*Will man die zahlreichen EU-Programme der Vergangenheit und Gegenwart diskutieren und einschätzen, so muß man die im Laufe der Zeit sich ändernden vormaligen und heutigen politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen betrachten.*

### **Individuelle und „institutionelle“ Determinanten der beruflichen Bildung in Europa ..... 32**

Steven McIntosh

*Wie eine Analyse der Merkmale von Absolventen einer beruflichen Bildungsmaßnahme in sechs Ländern ergibt, wird das Bild, das ein Land im Ausbildungsbereich bietet, auch durch das Bildungssystem des betreffenden Landes mitbestimmt.*

### **Mehrsprachige Schulbildung als Schlüsselqualifikation im Berufsraum Europa ..... 46**

Peter Graf

*Das EU-Prinzip der „Freizügigkeit“ kann nicht über eine Verkehrssprache eingelöst werden, sondern erfordert die vollständige Kenntnis der Sprache des Landes, in dem man beruflich tätig werden will. Auf diesem Hintergrund geht es hier wesentlich darum, nachzuweisen, wie die anspruchsvollen Lernziele, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind, auf breiter Basis verwirklicht werden können.*



## Fallstudien

### **Ausbildung und Modelle der Verknüpfung zwischen den *escuelas técnicas* und der verarbeitenden Industrie im Norden Mexikos .....**

**54**

Alfredo Hualde Alfaro

*Allgemeine Übersicht über einen sich polarisierenden Produktionssektor, der nur die „Professionellen professionalisiert“.*

## Lektüre zum Thema

### **Literaturhinweise .....**

**72**



# Ausbildung, Kompetenzen und Lernprozesse: Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit hier neue Modelle eine Chance haben?

## Einleitung

Als wir gemeinsam mit Jacques Delcourt daran gingen, die Rolle des Unternehmens für das lebensbegleitende Lernen (Delcourt, 1995) zu untersuchen, lag unserer Arbeit eine klar umrissene Hypothese zugrunde: Wir erwarteten, daß sich die Herangehensweise an Ausbildungsfragen im Gefolge der neuen Formen der Arbeitsorganisation, die sich in zahlreichen europäischen Ländern herausbildeten, ganz erheblich verändern würde. Unserer Auffassung nach war es folglich notwendig, die sich vollziehenden Entwicklungen ebenso wie Modellversuche auf Mikroebene aufmerksam mitzuverfolgen und dabei den Versuch zu unternehmen, übergreifende Aspekte herauszuarbeiten.

Die Risiken, die eine solche Herangehensweise birgt, waren uns dabei bewußt: Zieht man Fälle heran, die von Beobachtern auf nationaler Ebene als „beispielhaft“ gewertet werden, dann ist dabei nicht abzusehen, wie schnell und in welchem Umfang die betreffenden Innovationen möglicherweise Verbreitung finden. Das Bestreben, eine transversale Synthese einzelstaatlicher Fälle zu erarbeiten, darf nicht zum Universalismus verleiten (Kristensen, 1997). Faktisch sind die Modalitäten der Entwicklung neuer Formen der Arbeitsorganisation in hohem Maß geprägt von den jeweiligen (wie Maurice, Sellier und Silvestre, 1982, es ausdrücken) „gesellschaftstypischen“ Merkmalen, die sich wiederum aus den Zusammenhängen ergeben, welche zwischen den Eigenhei-

ten der (in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlichen) Bildungs- und Ausbildungssysteme, den Formen der Arbeitsorganisation und der Untergliederung in soziale Gruppen sowie den unausgesprochenen Regeln bestehen, nach denen die Arbeitsmärkte funktionieren.

Die auf der Grundlage zweijähriger Beobachtungsarbeit formulierten Schlußfolgerungen aus dem Jahr 1995 sollen heute mit dem aktuellen Stand der Debatte in Europa verglichen werden.

Die von J. Delcourt in seinem Beitrag aufgezeigten grundlegenden Entwicklungstrends im Bereich der Arbeitsorganisation haben sich im großen und ganzen bestätigt und noch verstärkt. Nach Ansicht der meisten Beobachter zeigt sich gegenwärtig ein deutlicher Bruch mit den Organisationsformen tayloristischer und fordtscher Provenienz. Trotz Verstärkung dieser Trends – dies muß unterstrichen werden – entwickelt sich jedoch in bestimmten Industriezweigen und selbst in einigen Dienstleistungsbereichen der Taylorismus weiter voran.

Im Rahmen dieser Organisationen werden den Beschäftigten mehr und auch neuartige Kompetenzen abverlangt. Zu beobachten war, daß das „Waren-Produkt“ ins Zentrum der Tätigkeit rückte, um zwei Aspekte deutlich herauszustellen: Zum einen den „Produkt“-Aspekt, der ein höheres Maß an Koordinierung zwecks Herstellung eines erstklassigen Produktes voraussetzt und allen Beteiligten Vorstellungsvermögen sowie die Fähigkeit zu

## Philippe Méhaut

Forschungsdirektor am CNRS, stellvertretender Direktor am Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) und Verfasser eine Reihe von Studien und Artikeln über die berufliche Bildung in Frankreich und in Europa. Philippe Méhaut leitete gemeinsam mit Jacques Delcourt die im Auftrag des CEDEFOP durchgeführten Untersuchungen über die Rolle des Unternehmens bei der Erzeugung von Qualifikationen.

**Nachdem die Artikel von E. Sauter und J. Delcourt über die Rolle der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen in der Zeitschrift (Ausgabe Nr. 16/99) erschienen sind, baten wir auch Herrn Méhaut um einen Beitrag zu diesem bedeutsamen Thema.**



konzertiertem Handeln im Dienste des Produkts abverlangt, und zum anderen den „Waren“-Aspekt, der darauf verweist, daß das betreffende Produkt nur dadurch Bedeutung erlangt, daß ein entsprechender Markt existiert bzw. eine einschlägig interessierte Kundschaft vorhanden ist. Seitdem werden auch den Arbeitskräften der ausführenden Ebene in gewissem Umfang Managementfähigkeiten abverlangt, z.B. verbunden mit Kostenfragen, mit der Organisation im Rahmen der „just in time“-Produktion sowie mit der Sicherung von Qualität (für bestimmte Abnehmer innerhalb oder außerhalb des Betriebs).

Daraus resultieren Veränderungen in Umfang und Art der benötigten Kompetenzen. Die beruflichen Grundkenntnisse verlieren dabei aber nicht an Bedeutung, im Gegenteil: Wie insbesondere die wachsenden Anforderungen bei der Einstellung von Mitarbeitern belegen, ist eine berufliche Grundausbildung in einem bestimmten Berufsbereich nach wie vor wesentlich. Aber neben den grundlegenden beruflichen Kompetenzen gilt die Aufmerksamkeit zunehmend auch anderen Kompetenzen, die für die individuelle und kollektive Leistungsfähigkeit als entscheidend erachtet werden: Anzuführen sind hier die Anpassungsfähigkeit des einzelnen durch größere Vielseitigkeit, die Teamfähigkeit und die in diesem Zusammenhang erforderliche Fertigkeit zur Kommunikation (in mündlicher oder schriftlicher Form bzw. mittels neuer Informations- und Kommunikationstechnologien) sowie eine „Managementkompetenz“, welche nötig ist, um die eigene Arbeit zu organisieren und um bestimmte organisatorische Fragen im Zusammenhang mit der eigenen Tätigkeit unmittelbar selbst zu bewältigen (Termin- und Kostenfragen).

Diese Veränderungen warfen erneut die Frage der Lernformen auf. In der Tat zeigte sich quer durch alle realisierten Fallstudien, daß der Frage des arbeitsplatznahen, ständigen Lernens in diesen neuen Organisationen entscheidende Bedeutung zukommt. Bei den neuerdings geforderten Kompetenzen handelt es sich aus Sicht der Beschäftigten natürlich nicht in jedem Fall um wirklich „neue“ Kompetenzen. Wir konnten sogar konstatieren, daß nun Kenntnisse und Know-how anerkannt wurden, über welche die Beschäf-

tigten zwar schon immer verfügt hatten, die man jedoch im Rahmen der früheren Formen der Arbeitsorganisation nicht zur Kenntnis genommen hatte. Diese Kompetenzen mußten also nur reaktiviert werden. Andere hingegen mußten durch eine (formale) Ausbildung oder im Wege des nicht formalen Lernens erworben werden, beispielsweise durch Versuch und Irrtum, im Rahmen von Experimenten oder durch den Gedankenaustausch mit Kollegen. In den betreffenden Betrieben war daher eine Diversifizierung der Formen des Lernens bzw. der Wissensvermittlung zu beobachten, und zugleich wuchs der Druck auf den einzelnen zur aktiven Teilhabe an den einschlägigen Lernprozessen. Unsere Hypothese war, daß, gelänge es, (unter Berücksichtigung des von J. Delcourt, 1999, beschriebenen sozioökonomischen Umfelds) die Entwicklung der neuen Organisationsformen weiter voranzutreiben, dies alle Formen des Erwerbs und der Vertiefung von Kenntnissen (also auch die berufliche Bildung) auf den Prüfstand stellen würde.

Diese Entwicklungen stehen alle in direktem Zusammenhang mit der Frage, welche Rolle die Arbeit – und damit das Unternehmen – bei der Vermittlung und dem Erwerb von Kenntnissen spielt. Darüber hinaus regen sie dazu an, die öffentliche Ausbildungspolitik kritisch zu durchleuchten: Soll nicht die gesamte Last auf den Schultern des einzelnen liegen, dann müssen Formen kollektiver Regelung gefunden werden. Zudem sind diese wahrscheinlich nötig, um der Gefahr des „Marktversagens“ entgegenzuwirken, die damit zusammenhängt, daß die Unternehmen aus Furcht, ihre Beschäftigten könnten die Firma verlassen, viel zu wenig in Ausbildungsaktivitäten investieren.

Es scheint, als hätten sich Diskussionen und Praktiken in zahlreichen europäischen Ländern seither in diese Richtung entwickelt. In Frankreich wird derzeit eine – insbesondere von den Arbeitgebern initiierte – intensive Debatte geführt, in der es um den Kompetenzbegriff sowie um die Notwendigkeit und die Bedingungen der Kompetenzentwicklung im Betrieb geht. Eine ähnlich gelagerte Debatte wird – in unterschiedlichen Formen – auch in verschiedenen nordeuropäischen Ländern geführt. Ausgehend von einem völlig anderen Ansatz wurde mit der Neuordnung



des Zertifizierungsrahmens durch die Einführung des NVQ-Systems (d.h. der „National Vocational Qualifications“) auch im Vereinigten Königreich die Frage der Entwicklung und Anerkennung von Kompetenzen akut, die der einzelne im Zuge einer praktischen Tätigkeit erwirbt und auch im Rahmen einer Arbeitssituation nachweist. Auf Gemeinschaftsebene verweist man im Zusammenhang mit dem lebensbegleitenden Lernen auf zwei grundlegende Veränderungen: Zum einen auf eine neue zeitliche Konzeption des – nun lebenslangen – Lernens (d.h. der einzelne befindet sich über das gesamte Erwerbsleben hinweg in einem ständigen Lernprozeß) und zum anderen auf die Modalitäten dieses Lernprozesses, der klassische Ausbildungsformen mit selbstgesteuertem, IKT-gestütztem Lernen und mit neuen Formen des Erfahrungslernens kombiniert.

In Verbindung mit der Entwicklung stärker arbeitsintegrierter Ausbildungsformen und der Herausbildung von Konzepten der „lebensbegleitenden“ Kompetenzentwicklung stellen sich drei Kategorien von Fragen, die alle mit Bezug sowohl auf die individuelle Ebene (d.h. auf den einzelnen Betrieb bzw. den einzelnen Beschäftigten) als auch auf einen übergeordneten, systemischen Zusammenhang erörtert werden müssen. Die erste Kategorie von Fragen betrifft den Zusammenhang von Ausbildung, Arbeit, Beschäftigungssystem und Einkommen, die zweite die Voraussetzungen für die Realisierung und Umsetzung arbeitsintegrierter Ausbildungsformen und die dritte das Verhältnis von arbeitsintegrierter Ausbildung und formaler beruflicher Bildung.

## Der Zusammenhang von Ausbildung, Arbeit, Beschäftigungssystem und Einkommen

Bei der ersten Kategorie von Fragen kann man sich auf ein einfaches Modell stützen, das es erlaubt, die verschiedenen Herausforderungen zu veranschaulichen.

Die Stellung der Ausbildung läßt sich aus den Beziehungen ableiten, in denen sie zu den drei Komponenten des Beschäftigungszusammenhangs steht, d.h. zu der

Arbeitsorganisation (und den Arbeitsinhalten), zur Mobilität an den Arbeitsplätzen und zu den Lohnbedingungen. Diese systemischen Beziehungen sind maßgeblich dafür, ob und inwieweit neue Modelle Verbreitung finden und sich als lebensfähig erweisen.

Die arbeitsintegrierte Ausbildung ist eng mit der Dynamik der Arbeitsorganisation verknüpft. Nur wenn die Organisationsstrukturen so angelegt sind, daß sie entsprechende Freiräume bieten, können sich Ausbildungsformen dieser Art entwickeln. Wahrscheinlich fördern letztere im Gegenzug die Entwicklung der betreffenden Arbeitsorganisation. Wie bereits weiter oben dargelegt, besteht ein deutlicher Trend zu wachsenden Kompetenzanforderungen, aber auch zur Vermittlung dieser Kompetenzen im Rahmen der Erwerbsarbeit. Im Gegensatz zum tayloristischen/fordschen Modell bieten sich also Möglichkeiten, den Arbeitsprozeß selbst stärker so zu gestalten, daß er die Vermittlung von Kompetenzen begünstigt. Dies ist jedoch keine einseitige und ungebrochene Entwicklung, sondern sie kann, wie Sauter (1999) unterstreicht, durch gegenläufige Tendenzen konterkariert werden. Wird beispielsweise der Ergebnisdruck zu stark, dann können durch Intensivierung der Arbeit die Freiräume für arbeitsintegriertes Lernen wegfallen. Sowohl für das Unternehmen als auch für den einzelnen Beschäftigten gewinnen kurzfristige Zusammenhänge an Bedeutung, während die langfristige Orientierung in den Hintergrund tritt. Ein guter Beleg dafür ist die Debatte, die in Frankreich um die 35-Stunden-Woche geführt wird: Geht man bei den Verhandlungen über die Arbeitszeitverkürzung davon aus, daß eine Ausbildung nicht zur Arbeitszeit rechnet, so reduziert dies die Gelegenheiten zu „arbeitsintegriertem Lernen“. So gesehen sind die Länder im Vorteil, die ihren Jugendlichen traditionellerweise eine Erstausbildung in Form der Lehre anbieten: Die Erfordernisse der Lehrlingsausbildung haben Auswirkungen darauf, für welche Organisationsstrukturen man sich entscheidet, um die Auszubildenden aufzunehmen.

Die arbeitsintegrierte Ausbildung ist eng mit den Arbeitsformen und dem Beschäftigungssystem im Unternehmen verknüpft. Zunächst mit den Arbeitsformen: Die arbeitsintegrierte Ausbildung verdankt

***In Verbindung mit der Entwicklung stärker arbeitsintegrierter Ausbildungsformen und der Herausbildung von Konzepten der „lebensbegleitenden“ Kompetenzentwicklung stellen sich drei Kategorien von Fragen, die alle mit Bezug sowohl auf die individuelle Ebene (d.h. auf den einzelnen Betrieb bzw. den einzelnen Beschäftigten) als auch auf einen übergeordneten, systemischen Zusammenhang erörtert werden müssen. Die erste Kategorie von Fragen betrifft den Zusammenhang von Ausbildung, Arbeit, Beschäftigungssystem und Einkommen, die zweite die Voraussetzungen für die Realisierung und Umsetzung arbeitsintegrierter Ausbildungsformen und die dritte das Verhältnis von arbeitsintegrierter Ausbildung und formaler beruflicher Bildung.***

***Ein guter Beleg dafür ist die Debatte, die in Frankreich um die 35-Stunden-Woche geführt wird: Geht man bei den Verhandlungen über die Arbeitszeitverkürzung davon aus, daß eine Ausbildung nicht zur Arbeitszeit rechnet, so reduziert dies die Gelegenheiten zu „arbeitsintegriertem Lernen“.***



ihre Existenz und ihr Gewicht zum Teil der Tatsache, daß heute verstärkt im Team gearbeitet wird, was den Austausch von Wissen und die Akkumulation von Kenntnissen erst ermöglicht. Weisen diese Teams keine stabile Zusammensetzung auf (d.h. wird beispielsweise auf Zeitarbeitskräfte zurückgegriffen oder ein bestimmter Arbeitsplatz nacheinander mit unterschiedlichen Teilzeitkräften besetzt), so hemmt dies die Übertragungsprozesse. Auch der Trend zur Individualisierung und zur Vereinzelung der Beziehung zum Arbeitgeber kann negative Auswirkungen haben. So zielt beispielsweise in Frankreich die Politik zur Förderung der Arbeitsplätze im Nahbereich der Haushalte teilweise auf *selbständige Beschäftigung* ab; einschlägige Anreize bieten Maßnahmen wie der „chèque service“ („Dienstleistungsscheck“). Die dadurch bewirkte Vereinzelung der individuellen Beziehung zu dem als Arbeitgeber fungierenden Haushalt verhindert den Zusammenschluß zu Gruppen und den Erfahrungsaustausch, wohingegen eine dritte Seite, die als Arbeitgeber fungiert, dies begünstigen kann. Sodann mit dem Beschäftigungssystem: Die neuen Organisationsformen stellen die überkommenen Regeln, denen Mobilität und Karriereentwicklung bislang folgten, in Frage (Kristensen, op. cit.); dies gilt sowohl für die Laufbahnentwicklung im Betrieb als auch für die externe Mobilität: Die hierarchisch gegliederten Arbeitsstrukturen und Aufstiegswege verlieren ihre Verbindlichkeit, der Faktor Dienstalter wird durch Regelungen zurückgedrängt, die auf Evaluierung des einzelnen und seiner Kompetenzentwicklung setzen. Dies kann zu heftigen Spannungen zwischen einzelnen Gruppen führen, insbesondere wenn Gruppen betroffen sind, die durch die Entwicklungen besonders stark destabilisiert werden (wie z.B. die am Arbeitsplatz ausgebildeten ehemaligen Industriemeister in Frankreich). Man sieht, wie sehr die Entwicklung arbeitsintegrierter Ausbildungsformen davon abhängt, daß auf betrieblicher wie überbetrieblicher Ebene kollektive Regelungen gefunden werden, welche die Regeln für die Mobilität in der Arbeitswelt bestimmen. Die Zertifizierung solcher Ausbildungsformen (oder genauer gesagt, der in diesem Rahmen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen) stellt ein Kernproblem dar. Wir kommen weiter unten auf diese Frage zurück.

Offensichtlich sind schließlich auch der Zusammenhang zwischen arbeitsintegrierter Ausbildung und den Prinzipien der Vergütung sowie die Fragen, die sich in diesem Rahmen stellen. Es geht zum einen um Anreize für die Beschäftigten, diese Prinzipien anzuerkennen und sich dementsprechend zu verhalten: In den gemeinsam mit J. Delcourt durchgeführten Studien weisen wir nachdrücklich darauf hin, daß ein stärkeres Engagement erforderlich ist, sowohl was das Streben nach Ergebnissen als auch was die Aktualisierung und den Ausbau der eigenen Kompetenzen. In zahlreichen untersuchten Fällen waren die Anreize im wesentlichen negativer Art: Als „Motoren“ fungierten die prekäre Beschäftigungssituation sowie die Furcht vor Arbeitslosigkeit. Will man eine „dauerhafte“ Entwicklung der Ansätze im Bereich der Kompetenzverbesserung anschieben, so erweisen sich Anreize dieser Art als unzureichend. Aber welche Art von Lohnanreizen und welche Formen der „Gemeinschaftsinvestition“ sind geeignet, eine solche Entwicklung zu fördern? Zum anderen ist nicht zu übersehen, welche Veränderungen die Anerkennung der individuellen Kompetenzentwicklung durch Einkommensverbesserungen für die klassischen Vergütungssysteme bringt: Die Charakteristika des Arbeitsplatzes verlieren an Gewicht, die Individualisierung nimmt zu, und der einzelne wird anhand der Leistungen beurteilt, die er im Rahmen seiner Tätigkeit zeigt, aber auch anhand der Art und Weise, wie er die eigenen Potentiale entwickelt.

Die Entwicklung arbeitsintegrierter Ausbildungsformen berührt somit den Kern der Beziehungen im Arbeits-, Beschäftigungs- und Lohnbereich, sowohl auf Ebene des einzelnen Betriebs als auch auf kollektiver Ebene (beispielsweise auf Branchenebene oder in einem bestimmten geographischen Raum). In zahlreichen europäischen Ländern schuf man in der Vergangenheit verbindliche kollektive Regelungen, die in gewissem Umfang auch den Ausbildungsbereich einbezogen. Dies gilt insbesondere für Länder, die über ein hochentwickeltes Lehrlingsausbildungssystem verfügen, sowie für die Länder, in denen die Unternehmen bereits zur Sicherung der Weiterbildung verpflichtet sind bzw. in denen sich eine solche Verpflichtung, die häufig Bestandteil der Tarifverhandlungen auf betrieblicher oder



Branchenebene ist, derzeit abzeichnet. Die Zukunft „arbeitsintegrierter“ Lernformen ist in hohem Maß davon abhängig, daß es gelingt, diese kollektiven Regelungen weiter auszubauen und beispielsweise im Rahmen der Betriebsverhandlung neue Formen des Gesprächs über Fragen der Arbeitsorganisation und der Ausbildung zu entwickeln und neue Formen der Diskussion über die Bedingungen für die Beurteilung und Anerkennung der Qualitäten des einzelnen und seiner Leistungsfähigkeit zu finden.

## **Voraussetzungen für die Realisierung und Umsetzung arbeitsintegrierter Ausbildungsformen**

Eine zweite Kategorie von Fragen konzentriert sich insbesondere auf die Voraussetzungen für die Realisierung arbeitsintegrierter Ausbildungsformen. Wir müssen uns in diesem Zusammenhang darüber im klaren sein, daß unsere wissenschaftliche Kenntnis der geistigen Prozesse, auf denen das Lernen im Rahmen der Arbeitstätigkeit gründet, sehr begrenzt ist. Auch ist wenig darüber bekannt, wie Kompetenzen, die durch Erfahrung erworben und dann formell anerkannt werden und Kompetenzen, die der einzelne im Rahmen eher klassischer Ausbildungsformen erwirbt, optimal kombiniert werden können. Wie Sauter (op. cit.) in seinem Beitrag unterstreicht, „existieren sehr unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung des arbeitsintegrierten Lernens“. Empirische Befunde belegen beispielsweise übereinstimmend, wie wichtig es ist, daß eine Person (z.B. ein als Betreuer eingesetzter Kollege oder ein betreuender Ausbilder) als Vermittler fungiert. Andere Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, anhand empirischer Erfahrungen zu einem theoretisch-modellhaften Verständnis der Arbeitstätigkeit zu gelangen. Dabei bilden sich aber auch hier die entscheidenden „operativen Muster“ nicht einfach von selbst heraus: Voraussetzung dafür sind beispielsweise Gelegenheiten, die das Lernen durch Versuch und Irrtum und den anschließenden kollektiven Gedankenaustausch über die einschlägigen Prozesse erlauben. Und offensichtlich sind be-

stimmte Formen der Arbeitsorganisation Lernprozessen dieser Art zuträglicher als andere. Wir haben noch immer beträchtliche Schwierigkeiten, klar zu bestimmen, welches die notwendigen Voraussetzungen für das Entstehen von Lernspiralen sind und unter welchen Bedingungen sich diese optimal realisieren lassen. Dazu müssten zunächst einmal Fachleute für Fragen der Arbeitsorganisation und Spezialisten aus dem Bereich der kognitiven Wissenschaften zusammengebracht werden. Zudem müssen die Situationen, die am lernförderlichsten sind, eingehend untersucht werden, um zu analytischen Erkenntnissen zu gelangen. Der Transfer bewährter Verfahrensweisen als solcher reicht nicht aus, weil in diesem Bereich nichts Ergebnis einer „natürlichen“ Entwicklung ist. Zum einen müssen bewußt Räume und Gelegenheiten geschaffen werden, die Lernprozesse ermöglichen, und zwar im Wissen, daß dadurch sowohl dem Betrieb als auch dem einzelnen Beschäftigten Kosten entstehen. Zum anderen muß man sich im klaren sein, daß die gemeinsame Nutzung dieser Kenntnisse für Arbeitsteams und soziale Gruppen eine Herausforderung darstellt.

## **Das Verhältnis von arbeitsintegrierter Ausbildung und formaler beruflicher Bildung**

Eine dritte Kategorie von Fragen berührt das Verhältnis von arbeitsintegrierten Lernformen und formaler beruflicher Bildung, vor allem aber die Probleme, welche die Zertifizierung der erworbenen beruflichen Kenntnisse und Kompetenzen aufwirft.

Wie wir weiter oben unterstrichen haben, bedingen sich die Entwicklung neuer Anforderungen und Praktiken im Kompetenzbereich und eine auf formalem Weg erworbene solide berufliche Grundausbildung in gewisser Weise gegenseitig. Systematischere Studien über die Entwicklung der betrieblichen beruflichen Bildung und die Diversifizierung der Ausbildungsformen (neben formalen Weiterbildungsmaßnahmen werden zunehmend auch informelle Ausbildungswege eröffnet) haben gezeigt, daß die verschiedenen



Ausbildungsformen tendenziell nicht in Konkurrenz zueinander treten, sondern sich gegenseitig ergänzen (Aventur, Möbus, 1999). Festzustellen ist jedoch, daß diese Komplementärbeziehung in der Praxis häufig nur unzureichend ausgestaltet ist. Betrachtet man beispielsweise die Kritik, die gegenwärtig am französischen Erstausbildungssystem geübt wird und dessen mangelnde Fähigkeit betrifft, den Erwerb berufspraktischer Erfahrungen im Rahmen von Gruppenarbeit zu fördern bzw. projektbezogenes Lernen zu erleichtern, so wird deutlich, daß es hier in Wirklichkeit um die Frage geht, inwieweit ein formal geregeltes Ausbildungssystem vermitteln kann, wie man lernt. Umgekehrt wirft die aktuelle Kritik am britischen NVQ-System – kritisiert wird die mangelnde Fähigkeit des Systems, die in Arbeitssituationen nachgewiesenen, durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen mit den Kompetenzen zu verknüpfen, die im Rahmen stärker formalisierter Ausbildungsstrukturen vermittelt werden – die Frage nach den Wechselbeziehungen auf, die zwischen den beiden Formen des Kompetenzerwerbs bestehen müssen.

Dies führt uns direkt zur Frage der Zertifizierung. In den meisten europäischen Ländern existieren Regelungen zur Zertifizierung der vom einzelnen erworbenen Kenntnisse, denen am Arbeitsmarkt eine mehr oder minder ausgeprägte Signalwirkung zukommt. In manchen Ländern (beispielsweise in Frankreich) folgen diese Regelungen in erster Linie Prinzipien, die sich aus dem Berufsbildungssystem ableiten lassen. In anderen Ländern wiederum (beispielsweise in Deutschland) gibt es einen direkten und strukturellen Zusammenhang zwischen den einschlägigen Regelungen und den Stellen am Arbeitsmarkt. Alle diese Regelungen haben den Vorzug gemein, daß sie den Arbeitgebern wie dem einzelnen eine Reihe kollektiver Bezugsgrößen an die Hand geben und auf diese Weise die individuellen Eigenschaften, die der betrieblichen und überbetrieblichen Mobilität förderlich sind, in gewissem Umfang allgemein „wahrnehmbar“ machen. Eine Untersuchung der einschlägigen Strukturen (Möbus, Verdier, 1997) zeigt, daß diese nur dann wirkungsvoll sind, wenn sie eine Reihe von Kriterien zugleich erfüllen: Ein Kriterium ist Stabilität, was in einer Welt, in welcher der Wandel im Vor-

dergrund steht, paradox anmuten mag, aber eine Norm bzw. ein Standard erfordert ein gewisses Maß an Stabilität. Ein weiteres Kriterium ist Allgemeingültigkeit: Nur sie sichert dem Standard ausreichende Wirkungsbreite. Und schließlich das Kriterium der Legitimität, die davon abhängt, welche Instanz den Standard festlegt und dessen Einhaltung in der Praxis gewährleistet. Verbunden mit der Entwicklung arbeitsintegrierter Ausbildungsformen stellt sich das Problem der Ermittlung und Zertifizierung der durch solche Ausbildungen erworbenen Kompetenzen unter Berücksichtigung der eben angeführten drei Kriterien. Das Streben nach höherer Fluidität der Arbeitsmärkte in Europa macht auf jeden Fall ein ausreichendes Maß an Allgemeingültigkeit notwendig, das über die betriebliche Ebene hinausreichen muß, obwohl die einschlägigen Lernprozesse im Betrieb selbst und dort häufig in sehr spezifischer Weise stattfinden. Bedingung dafür, daß sowohl die einzelne Arbeitskraft als auch die Unternehmen die Bewertungskriterien eindeutig interpretieren können, ist eine – zumindest zeitweilige – Stabilität dieser Kriterien. Unabdingbare Voraussetzung für die Wirksamkeit eines Standards ist schließlich die Legitimität der Instanz, welche die Bewertung vornimmt. Aus unterschiedlichen Gründen bieten die meisten nationalen Systeme nur wenig Möglichkeiten zur Validierung von Kompetenzen und Kenntnissen im Rahmen einer Arbeitssituation. Man kann sogar feststellen, daß sie in manchen Fällen einschlägige Entwicklungen behindern. Es gibt daher nicht unerhebliche Tendenzen, den gesamten Komplex auf die Ebene des Einzelbetriebs zurück zu verweisen. In einem solchen Fall jedoch würde keinem der drei Kriterien entsprochen. Die andere Möglichkeit wäre die Schaffung eines neuen Systems *ex nihilo* (vgl. auch die Debatten und Kontroversen um die von der Europäischen Kommission initiierten Modellversuche, die dem einzelnen eine Anerkennung auf individueller Basis ermöglichen, oder um das System der NVQ). Allgemeingültigkeit ist dabei zwar in der Regel gesichert, nicht gewährleistet sind jedoch Stabilität und Legitimität. Die Zukunft der arbeitsintegrierten Ausbildung sowie ihre Komplementarität zu den stärker formalisierten Ausbildungs- und Zertifizie-



rungsstrukturen wird höchstwahrscheinlich davon abhängen, ob es den Akteuren in den einzelnen Ländern gelingt, ein Validierungs- bzw. Zertifizierungssystem

zu schaffen, das für neuen Formen arbeitsintegrierten Lernens offen ist und den drei genannten Kriterien Rechnung trägt.

## Bibliographie

**Aventur F., Möbus M.** (1999): *La formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard Vuibert, Paris.

**Delcourt J., Méhaut P.** (1995): *„Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail – rapport de synthèse“*, CEDEFOP, Berlin

**Delcourt J.** (1999): *Die neuen Zwänge zur betrieblichen Weiterbildung*, Europäische Zeitschrift, Ausgabe Nr. 17/99, CEDEFOP, Thessaloniki

**Kristensen P. H.** (1997): *„Agora II: Die Rolle der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen“*, CEDEFOP, Thessaloniki

**Maurice M., Sellier F., Silvestre J. J.** (1982): *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, Paris

**Möbus M., Verdier E.** (1997): *Les diplômés professionnels en France et en Allemagne*, L'Harmattan, Paris

**Sauter E.** (1999): *Risiken und Chancen des Lernens im Arbeitsprozeß*, Europäische Zeitschrift, Ausgabe Nr. 17/99, CEDEFOP, Thessaloniki



**Holger  
Bargmann**

Technologie-  
beratungsstelle beim  
DGB Landesbezirk  
Rheinland-Pfalz  
Regionalstelle  
Koblenz



# Der schmale Grat. Gruppenarbeit zwischen Etikettenschwindel und arbeitsorganisatorischer Innovation

**Innovationen richten sich immer stärker auf die Arbeitsorganisation, und dies läuft in der einen oder anderen Form auf die Abkehr von tayloristischen Strukturen und die Hinwendung zu Formen von Gruppenarbeit hinaus. Es wird zu einer Frage des Überlebens, wie es den Unternehmen gelingt, mit den Flexibilitätserfordernissen erfolgreich umzugehen.**

1) Richard Sennett: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 5/1998

2) Dieser entscheidende Punkt wird von Sennett in seinem sonst glänzenden Essay übersehen. Ausgerechnet in seinem Kapitel „Arbeitsethos“ stellt er die Teamorganisation als dunklen Trick des Managements dar, das damit die eigenen Interessen verschleierte und sich dadurch reibungsloser aus der Verantwortung stehlen könne. Er legt über viele Seiten hinweg den Eindruck nahe, daß aus der Sicht der Arbeitnehmer autoritäre Führungsstrukturen vorzuziehen seien, um dann in einem einzigen Satz ohne nähere Ausführungen diesen Eindruck zurückzuweisen. Der Umstand, daß das Management mit Gruppenarbeit nur dann seine Ziele erreichen kann, wenn auch nachweisbare Vorteile für die Beschäftigten erzielt werden, ist bei Sennett noch nicht einmal zwischen den Zeilen erkennbar.

## Arbeitsorganisation im Wandel

Die Marktanforderungen und Wettbewerbsbedingungen haben sich für die Unternehmen in den entwickelten Industrienationen in den letzten 10 Jahren erheblich verschärft. Sinkende Losgrößen bei steigender Variantenvielfalt, sinkende Erlöse, steigende Kosten, höhere Qualität und immer kürzere Lieferfristen zwingen zur Innovation der Produktionskonzepte. Die Unternehmen müssen zunehmend flexibel und immer schneller auf turbulente Umwelten reagieren, und sie müssen diese Anforderungen organisationsintern bewältigen statt durch „Erziehung“ der Kunden. Während in den 80er Jahren die CIM-Philosophie der lückenlosen Automatisierung und Durchtechnisierung gescheitert ist – von der menschenleeren Fabrik redet heute niemand mehr –, wird das flexible Potential nunmehr in der menschlichen Arbeitskraft erblickt. Innovationen richten sich damit immer stärker auf die Arbeitsorganisation, und dies läuft in der einen oder anderen Form auf die Abkehr von tayloristischen Strukturen und die Hinwendung zu Formen von Gruppenarbeit hinaus. Es wird zu einer Frage des Überlebens, wie es den Unternehmen gelingt, mit den Flexibilitätserfordernissen erfolgreich umzugehen. Sennett<sup>1</sup> hat zu recht den Begriff der Flexibilität zum „Zauberwort des globalen Kapitalismus“ erklärt.

Innovationen als solche sind nichts Neues. Das tatsächlich Neue an den arbeitsorganisatorischen Veränderungen in Richtung auf Gruppenarbeitskonzepte ist das Erfordernis der Kooperation und der aktiven Unterstützung und Umsetzung durch die Beschäftigten im Gegensatz zu passiver Duldung tayloristischer Strukturen. Anders formuliert: arbeitsorganisatorische Innovationen sind nicht gegen die Belegschaft erzwingbar. Daraus folgt, daß schon im Vorfeld nicht nur die Frage beantwortet werden muß, welche Unternehmensziele damit verfolgt werden sollen, sondern gleichzeitig auch, welche Ziele der Beschäftigten in diesem Prozeß berücksichtigt werden. Zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit kommen die Sicherung der Arbeitsplätze und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen hinzu<sup>2</sup>.

## Über das Scheitern innovativer Ansätze

Eine Reformierung arbeitsorganisatorischer Strukturen steht regelmäßig vor wesentlich größeren Problemen und Schwierigkeiten als beispielsweise die Einführung neuer Produktionstechnik. Viele betriebliche Innovationsprozesse erfüllen im nachhinein betrachtet nicht die in sie gesetzten Erwartungen, und manche sind gar vollends gescheitert. Wenn man der Frage nachgeht, warum die Erfahrungen mit Gruppenarbeit so unterschiedlich



sind, muß man sich zentral den Einführungsstrategien und den typischen Implementationsfehlern zuwenden. Im folgenden sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die wichtigsten Problemfelder grob umrissen:

□ Gruppenarbeit wird nur formal eingeführt. Eine Anzahl von Beschäftigten wird zur Gruppe erklärt, ohne daß eine effektive Veränderung der Arbeitsstrukturen vorgenommen wird, Abläufe, Zuständigkeiten oder Kompetenzen sich verändert haben etc. Dies wäre der typische Fall von Etikettenschwindel.

□ Ein beliebiges Modell von Gruppenarbeit wird aus einem anderen Unternehmen im Verhältnis 1:1 übernommen, ohne Anpassung an die spezifischen betrieblichen Bedingungen. Gruppenarbeit „von der Stange“ kann es aber nicht geben, da sich auch bei identischen Aufgabenbezeichnungen von Betrieb zu Betrieb höchst unterschiedliche Anforderungen und Probleme dahinter verbergen.

□ Gruppenarbeit wird – da stets Zeitdruck herrscht – „Hals über Kopf“ eingeführt. Ohne sorgfältige Vorplanung und ohne Antizipation der Umsetzungsprobleme, aber dem kurzfristigen Produktionsdruck ausgesetzt, sollen sich die Beschäftigten von heute auf morgen in veränderten Situationen nicht nur zurechtfinden, sondern möglichst mit gesteigerter Produktivität alle neuen Anforderungen problemlos bewältigen.

□ Gruppenarbeit wird ohne rechtzeitige und substantielle Beteiligung der Betroffenen eingeführt. Selbst wenn der Betriebsrat in die Prozesse einbezogen war, reicht das nicht aus. Es ist geradezu widersinnig, von den Beschäftigten Eigeninitiative, Mitdenken, Kreativität, verantwortliches Handeln, Flexibilität usw. zu erwarten, indem man es verordnet. Dies ist ein ähnliches Paradox wie der Imperativ: „Sei spontan“!

□ Die Notwendigkeit von Qualifizierung wird im Zusammenhang mit Gruppenarbeit selten grundsätzlich bestritten. Meistens findet jedoch eine Engführung des Qualifikationsbegriffs auf die unmittelbar technisch-fachlichen Aspekte statt. Soziale oder organisatorische Qualifizierung wird zumeist als überflüssiger Ballast betrach-

tet, erfolgt entweder gar nicht oder wird auf die Gruppensprecher beschränkt. Die Qualifizierungsmaßnahmen werden nicht zielgruppenspezifisch aufbereitet, mit Verweis auf den Zeitdruck immer wieder aufgeschoben und vom Volumen her stark eingeschränkt. Insgesamt ist auffällig, daß Qualifizierung fast immer nur unter dem Kostenaspekt betrachtet wird und selten als Investition, der – wenn auch mit einer gewissen Zeitverzögerung – ein Nutzen gegenübersteht. Wer berechnet schon den „Break-even-Point“ einer Qualifizierungsmaßnahme? Eine zentrale Argumentationsfigur ist die Befürchtung von Überqualifizierung und damit im Zusammenhang das Folgeproblem der Entlohnung.

□ Die Entlohnung selbst wird zu einem kritischen Faktor, sowohl von der Lohnhöhe als auch von der Lohnform her. Welche Form der Entlohnung förderlich oder hinderlich für die Gruppenarbeit ist, hängt sehr stark von dem konkreten Konzept der Gruppenarbeit selbst ab. Ein Auseinanderfallen zwischen erwünschtem und belohntem Verhalten wird von den Beschäftigten zu recht jedoch nur für einen überschaubaren Zeitraum akzeptiert. So lange die neuen Lohn-Leistungs-Relationen nicht hinlänglich genau feststehen, wird mit der Leistungsverausgabung verständlicherweise zurückhaltend umgegangen, da andernfalls, quasi unter der Hand, neue Referenzlinien entstehen könnten. Mit anderen Worten: Wenn ich von Beginn an eine veränderte Leistung erbringe, muß ich damit rechnen, daß diese anschließend zum neuen Maßstab für einen späteren Prämienlohn wird.

□ Im Hinblick auf Entlohnungsfragen ergibt sich für die Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände ein grundsätzlicher Handlungsbedarf. Die Tarifverträge orientieren sich – notgedrungen – an den traditionellen tayloristischen Arbeitsstrukturen. Die Tätigkeitsmerkmale der Lohngruppenkataloge reflektieren hoch arbeitsteilige, starre und repetitive Arbeitszuschnitte; sie zementieren sie aber auch. Die für Gruppenarbeit erforderlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen fallen durch dieses Raster hindurch und bleiben damit für die Entlohnung außer Ansatz.

□ Regelmäßig zu hemdsärmelig wird mit dem Vorgesetztenproblem umgegangen. Wenn in den Gruppen planende und steu-

**„Wenn man der Frage nachgeht, warum die Erfahrungen mit Gruppenarbeit so unterschiedlich sind, muß man sich zentral den Einführungsstrategien und den typischen Implementationsfehlern zuwenden. Im folgenden sind (...) die wichtigsten Problemfelder grob umrissen:**

**– Gruppenarbeit wird nur formal eingeführt. (...)**

**– Ein beliebiges Modell von Gruppenarbeit wird aus einem anderen Unternehmen im Verhältnis 1:1 übernommen (...)**

**– Gruppenarbeit wird (...) „Hals über Kopf“ eingeführt. (...)**

**– Gruppenarbeit wird ohne rechtzeitige und substantielle Beteiligung der Betroffenen eingeführt. (...)**

**– Soziale oder organisatorische Qualifizierung wird zumeist als überflüssiger Ballast betrachtet, (...)**

**– Die Entlohnung selbst wird zu einem kritischen Faktor, (...)**

**– Regelmäßig zu hemdsärmelig wird mit dem Vorgesetztenproblem umgegangen. (...)**

**– Die betrieblichen Rahmenbedingungen müssen an die Erfordernisse von Gruppenarbeit angepaßt werden.“**



**„Die ‘Essentials’ bei der Projektkonzeption waren sorgfältige Planung des Implementationsprozesses, Entwicklung maßgeschneiderter Konzepte, Beteiligung aller betroffenen Belegschaftsgruppen, umfassende Planung und Umsetzung der erforderlichen Qualifizierungsmaßnahmen.“**

ernde Aufgaben übernommen werden, die Handlungs- und Entscheidungsspielräume vergrößert werden, dann tangiert dies recht unmittelbar die direkten Vorgesetzten der Gruppen, aber auch andere produktionsnahe Bereiche, wie z.B. die Arbeitsvorbereitung. Da hier in das betriebliche Statusgefüge eingegriffen wird, handelt es sich um ein äußerst sensibles Feld. Gruppenarbeit kann somit nie isoliert für irgendeinen Produktionsbereich betrachtet werden. Die Ausstrahlungseffekte – wenn es diese nicht gibt, können wir auch nicht ernsthaft von Gruppenarbeit reden – müssen vor dem Start bedacht und auch hier beteiligungsorientiert gelöst werden. In jedem anderen Fall muß mit Sand im Getriebe und Innovationsbremsen gerechnet werden. Es darf keine Innovationsverlierer geben.

□ Die betrieblichen Rahmenbedingungen müssen an die Erfordernisse von Gruppenarbeit angepaßt werden. Das mag sich trivial anhören, scheint aber in der Praxis zu den schwierigsten Problemen zu gehören. Gemeint sind damit vor allem folgende Punkte: a) Die für die jeweiligen Unternehmensbereiche definierten Zielsetzungen müssen in ein stimmiges und vor allem widerspruchsfreies System überführt werden; b) Aufbau- und Ablauforganisation müssen auf die neuen Zielsetzungen orientiert werden; c) Teamgedanke und Kundenorientierung (auch die interne) müssen als durchgängige Prinzipien verankert werden (Stichwort: Unternehmenskultur); d) Die betrieblichen Kontrollsysteme (vom Controlling über den Lohn bis zu den Kriterien für innerbetriebliche Aufstiege) müssen neu definiert werden.

Ausgehend von diesen typischen Problemfeldern wurde von der Technologieberatungsstelle beim DGB Landesbezirk Rheinland-Pfalz (TBS) ein Vorgehensmodell für die Einführung von Gruppenarbeit konzipiert, das zeigen sollte, daß Gruppenarbeit sowohl im Hinblick auf unternehmensbezogene Zielsetzungen als auch im Hinblick auf Arbeitnehmerinteressen erfolgreich umgesetzt werden kann. Dabei wurden für die empirische Überprüfung bewußt die schwierigsten Ausgangsbedingungen zugrunde gelegt und die Automobilzulieferindustrie gewählt. Die Unternehmen stehen hier unter extremem Anpassungs-, Flexibili-

sierungs- und Kostendruck, und die Beschäftigten sind in diesen Unternehmen dem Strukturwandel am härtesten und unmittelbarsten ausgesetzt. Ziel des Projekts war es, die synchrone Einführung von Gruppenarbeit in einem Verbund von zwei Unternehmen in allen Phasen zu begleiten und mitzugestalten und damit einen Beitrag zur Innovationsfähigkeit und Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der beteiligten Unternehmen sowie zur substantiellen Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Arbeitsmarktchancen der Arbeitnehmer zu leisten.

Die „Essentials“ bei der Projektkonzeption waren sorgfältige Planung des Implementationsprozesses, Entwicklung maßgeschneiderter Konzepte, Beteiligung aller betroffenen Belegschaftsgruppen, umfassende Planung und Umsetzung der erforderlichen Qualifizierungsmaßnahmen.

## Qualifizierung für die Gruppenarbeit

Das Projekt wurde von Oktober 1995 bis Mai 1997 gemeinsam mit den Firmen Tectro Kunststofftechnik GmbH (Saarburg) und Metzeler Gimetall AG (Höhr-Grenzhausen) durchgeführt und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds, des Landes Rheinland-Pfalz sowie der beteiligten Betriebe gefördert<sup>3</sup>.

Tectro stellt ein Spektrum von etwa 3 500 technischen Kunststoffteilen im Spritzgießverfahren für verschiedene Branchen („weiße Industrie“, Maschinenbau, Medizintechnik, Automobil) her. Zu Projektbeginn wurden 226 Mitarbeiter beschäftigt, davon 196 gewerbliche. Die gewerblich Beschäftigten waren überwiegend angelernte Kräfte mit niedrigem Durchschnittsalter. Das Verhältnis Männer zu Frauen betrug ca. 60:40; der Ausländeranteil war gering.

Metzeler Gimetall AG gehörte zu dem britischen Konzern British Tire and Rubber (BTR) und verfügte zu Projektbeginn über 4 Standorte in Deutschland. Als reiner Automobilzulieferer hatte die Metzeler Gimetall AG ihr Kerngeschäft in der Herstellung von Antivibrationssystemen. Am Standort Höhr-Grenzhausen wurden konventionelle (Motor-)Lager, Hydrolager und

3) Die Förderung erfolgte im Rahmen des Ziels 4: „Anpassung der Arbeitnehmer an den Strukturwandel“. Eine ausführliche Dokumentation des Projekts findet sich in: Holger Bargmann/Christiane Glatzel: Einführung von Gruppenarbeit in der Automobilzulieferindustrie. Koblenz 1997.



Hydrobuchsen produziert. 80 % der dort hergestellten Teile wurden von zwei Kunden abgenommen. Das Werk beschäftigte zu Projektbeginn 399 Mitarbeiter, davon 264 gewerbliche. Der Frauenanteil war erheblich niedriger als bei Tectro, der Ausländeranteil hingegen wesentlich höher.

Die erste Projektphase, die Planungsphase, war gekennzeichnet durch eine intensive Information der Belegschaften<sup>4</sup>, den Aufbau der Beteiligungs- und Projektinfrastruktur, die Präzisierung der Ziele, die Auswahl der Pilotbereiche und die Entwicklung der je betriebspezifischen Gruppenarbeitsmodelle.

Die Präzisierung der Ziele, die mit der Gruppenarbeit erreicht werden sollen, gehört zu den ersten und entscheidendsten Schritten im Rahmen jeder arbeitsorganisatorischer Innovation. So trivial dies erscheint, so selten wird es adäquat berücksichtigt und umgesetzt. Diese Ziele müssen zum einen konsensuell von allen Beteiligten – Management, Betriebsrat, Beschäftigte, Fachabteilungen – mitgetragen und zum anderen auf dem „richtigen“ Aggregationsniveau formuliert werden. Beides hängt eng miteinander zusammen. Je abstrakter ein Ziel formuliert ist, desto einfacher ist ein Konsens herzustellen, oder anders formuliert: der Teufel steckt immer im Detail. Ebenso gilt, je allgemeiner ein Ziel formuliert ist, desto weniger handlungsleitend ist es<sup>5</sup>. Bei beliebten Zielformulierungen wie z.B. „Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens“ und „Beitrag zur Humanisierung der Arbeit“ ist freilich wenig Dissens zu erwarten. Diese Oberziele müssen in einem mehrstufigen Prozeß heruntergebrochen und operationalisiert werden. Bei „Kosteneinsparungen“ ist zu präzisieren, welche Kosten anvisiert sind (bei Einsparung von Personalkosten ist eher ein Konflikt zu erwarten als bei Einsparung von Lagerhaltungskosten), durch welche Maßnahmen dies zu bewerkstelligen ist, und es ist zu klären, wer über welche Stellschrauben zur Beeinflussung dieser Zielgröße verfügt. Wenn nämlich durch Gruppenarbeit gar keine Beeinflussbarkeit dieser Ziele vorliegt, dann ist sie von vornherein zum Scheitern verurteilt. Die Wahl der Ziele ist auch auf der inhaltlichen Seite keineswegs beliebig; mindestens zwei Kriterien müssen erfüllt sein:

sie müssen auf die gravierendsten Probleme des Unternehmens gerichtet sein („Was müssen wir tun, um in 5 Jahren noch am Markt zu sein?“; „Welches ist unser Alleinstellungsmerkmal im Wettbewerb?“), und sie müssen darüber hinaus zu erkennbaren Verbesserungen für die Arbeitnehmer führen. Das Ergebnis einer solchen Ziel Diskussion, auch wenn es sich gewiß nicht „en passant“ erzielen läßt, ist Ausgangspunkt und Maßstab zugleich für eine Reihe von Folgeentscheidungen.

Zu diesen Folgeentscheidungen gehört in erster Linie das Gruppenarbeitskonzept selbst, das sich aus mehreren Einzelkomponenten zusammensetzt. Zunächst muß die Frage geklärt werden, welches das organisierende Prinzip der Gruppenarbeit sein soll (Kundenorientierung, Produktorientierung, Prozeßorientierung ...), nach welchem Kriterium dann die Gruppen gebildet werden, welches ihre zukünftigen Aufgaben und Verantwortungen, Rechte und Pflichten sein sollen und in welchem sachlich-zeitlichen Stufenplan dies umgesetzt werden soll. Hieraus ergeben sich fast nahtlos die Qualifizierungsbedürfnisse und Qualifizierungspläne<sup>6</sup>.

Im Projekt wurde auf einen erweiterten Qualifikationsbegriff abgestellt, der

□ auf systematischem Verständnis beruht statt auf mechanischem Lernen von Handlungsabfolgen ohne Kenntnis von deren Sinn, Zusammenhängen, Problemen und Folgen;

□ neben den unmittelbar technisch-fachlichen Fertigkeiten auch soziale und kommunikative sowie organisatorische Dimensionen als integrale Bestandteile umfaßt und diese nicht als unnützen und teuren Ballast begreift<sup>7</sup>;

□ nicht als von technischen bzw. organisatorischen Veränderungen abgeleitete Größe betrachtet wird, sondern vielmehr als produktive Ressource zur Bewältigung von sich verändernden Marktanforderungen.

Das Qualifizierungskonzept sah folgende Elemente vor: das Nebeneinander von kollektiven und individuellen Qualifizierungsmaßnahmen; die umfassende Qualifizierung in technisch-fachlicher, sozial-

4) Jede Veränderung löst auch Unsicherheit und Ängste über das noch konturlose Neue aus. Art und Ausmaß der eigenen Betroffenheit sind noch nicht klar erkennbar. In dieser Situation ist mit starker Zurückhaltung und mit Abwehrreaktionen zu rechnen. Insofern kommt einer offensiven Informationspolitik erhebliche Bedeutung für die Bereitschaft zur Zusammenarbeit zu. Über die üblichen Projektvorstellungen auf Betriebs- und Abteilungsversammlungen hinaus haben wir in beiden Betrieben für die primär betroffenen Belegschaftsgruppen eine ganztägige Informationsveranstaltung außerhalb der Betriebe an einem Samstag auf freiwilliger Basis angeboten. Um eine offene Diskussion zu ermöglichen, wurden Vorgesetzte und Managementvertreter nicht zugelassen. Die Teilnahmequote bei den Produktionsbeschäftigten betrug jeweils annähernd 100 %, und die Diskussionen waren außerordentlich lebhaft. Diese Veranstaltungen waren eine wichtige Grundlage für die Entstehung von Vertrauen zu den externen Projektbegleitern.

5) Das Schicksal vieler Unternehmensleitbilder beruht auf diesem Sachverhalt. Hehre Grundsätze, die bei jedem Leser auf spontane und unbedingte Zustimmung stoßen, führen in der konkreten betrieblichen Praxis zu – nichts. Sie bilden den Wandschmuck in den Foyers neben den Qualitätszertifikaten, noch unverbindlicher als diese.

6) An dieser Stelle kann aus Platzgründen nicht detailliert auf diese einzelnen Punkte eingegangen werden. Es liegt jedoch auf der Hand, daß, je nach konkreter Zielformulierung und betrieblichen Rahmenbedingungen, die Antworten im einzelnen sehr unterschiedlich ausfallen können und auch müssen. So wurde bei Tectro als organisierendes Prinzip der Kunde gewählt („Bosch-Insel“), bei Metzeler hingegen, da an verschiedene Kunden ein identisches Produkt geliefert wurde, das Produkt („Hydrolager“). Dies führte dazu, daß bei Tectro völlig neue personelle Zusammensetzungen (durch innerbetriebliche Ausschreibungen) entstanden, während bei Metzeler an vorhandene Abteilungsstrukturen angesetzt wurde. Diese Entscheidungen sind wiederum folgenreich für die sozialen Prozesse in den Gruppen, die Reichweite der neuen Aufgaben, die Abgrenzung zu den bisherigen Vorgesetztenaktivitäten und Schnittstellenvereinbarungen zu den internen Dienstleistungsbereichen usw.



7) Dabei ging es uns weder um einen allgemeinen Verweis auf Schlüsselqualifikationen, schmückendes Beiwerk oder die Stimulierung der Nachfrage für ein vorhandenes Angebot. Die soziale Qualifizierung zielte direkt auf das Verständnis sozialer Prozesse in Gruppen und die Förderung der Teamfähigkeit im Hinblick auf die Unterstützung zielorientierter Arbeitsfähigkeit im Team. Das hat mit Sozialromantik wenig zu tun. Ein Beispiel: mit der (erwünschten) Zunahme der Gruppenkohäsion nimmt gleichzeitig und aus systematischen Gründen die (unerwünschte) Abgrenzung und Konkurrenz zu anderen Gruppen und Bereichen zu, mit dysfunktionalen Folgen für eine übergreifende Prozeßorientierung. Die Maßnahmen zur organisatorischen Qualifizierung zielten auf die Unterstützung der neuen dispositiven Aufgaben (Fertigungssteuerung, Ressourcenplanung, Selbstorganisation in der Gruppe), denen generell im Hinblick auf die Überwindung bzw. Abmilderung des Taylorismus eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Es geht demnach weniger um Techniken des Kärtchenschreibens als solche des Projektmanagements.

8) Eine derartige Qualifikationsmatrix birgt durchaus Zündstoff. Sie enthält personenbezogene und vergleichende Daten, die z.B. mit Lohngruppenbeschreibungen abgeglichen und zu einer Überprüfung von Eingruppierungen genutzt werden könnten. Dies dürfte v.a. bei (den mehr oder minder ubiquitären) Verwerfungen im innerbetrieblichen Lohngefüge virulent werden. Insofern ist die Frage zu beantworten, welche Unterlagen wem in welcher Form zur Verfügung gestellt werden. Gruppenintern jedoch werden Unterschiede und Gefälle in jedem Fall transparent. Die Selbsteinstufung innerhalb der Gruppe im Hinblick auf die beherrschten Tätigkeiten ist durchaus nicht beliebig: im Zweifel wird man den Beweis antreten müssen (da man dafür eingeteilt werden könnte), andererseits kann für eine als beherrscht angegebene Tätigkeit natürlich kein Qualifizierungsinteresse mehr geäußert werden.

9) Diese hatten zum Teil Rollenprobleme, da sie in ihrer Funktion z.B. als Abteilungsleiter der Arbeitsvorbereitung regelmäßig Kontakt zu den Gruppen hatten und sich nun unter Legitimationsdruck gesetzt fühlten.

kommunikativer und organisatorischer Hinsicht; die Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen für verschiedene Zielgruppen (Gruppenmitglieder, Gruppensprecher, Betriebsräte); die innerbetriebliche und betriebspezifische Durchführung der technisch-fachlichen Qualifizierungsmaßnahmen mit eigenem betrieblichen Personal, und die überbetriebliche Durchführung der zielgruppenspezifischen, sozialen und organisatorischen Qualifizierungsmaßnahmen in Seminarform im Verbund der beiden Betriebe durch die TBS; die Beteiligung der Beschäftigten an der Bedarfsermittlung und -umsetzung (Berücksichtigung der eigenen Qualifizierungsinteressen einerseits und die eigene Betätigung als Ausbilder für andere Kollegen andererseits).

Der Qualifizierungsaufwand war trotz der überschaubaren Zahl der Gruppenmitglieder (24 Personen in 3 Gruppen bei Tectro und 32 in 2 Gruppen bei Metzeler) erheblich. In den einzelnen Gruppen wurden die individuellen Qualifizierungspläne erstellt, wobei die persönlichen Neigungen und die betrieblichen Belange zum Ausgleich gebracht werden sollten. Dafür wurde die Form einer Matrix gewählt, in der auf der einen Achse alle in der Gruppe anfallenden (v.a. auch die neu hinzugekommenen) Tätigkeiten aufgetragen wurden, in der anderen Achse alle Gruppenmitglieder. In einem ersten Schritt wurden alle bereits beherrschten Tätigkeiten zugeordnet, in einem zweiten Schritt Qualifizierungsinteressen notiert. In einer solchen Tabelle werden Engpässe sowohl im Sinne der Unter- als auch der Überdeckung unmittelbar sichtbar<sup>8</sup>. In den einzelnen Gruppen wurde dann in einem transparenten und durchweg als gerecht empfundenen Verfahren ein Ausgleich zwischen den individuellen Interessen und den betrieblichen Erfordernissen hergestellt. Das Resultat waren verbindliche Qualifizierungspläne, die die zu qualifizierenden Personen, die Qualifizierungsinhalte, die gewünschten Ausbilder und einen (mit den erwartbaren Produktionserfordernissen abgestimmten) verbindlichen Termin umfaßten. Die Einhaltung und Umsetzung dieser Qualifizierungspläne wurde regelmäßig in kurzen Abständen überprüft.

Neben diesen individuellen Qualifizierungsmaßnahmen wurden, insbesondere

bei Metzeler, eine Reihe weiterer kollektiver Maßnahmen durchgeführt zu übergreifenden Themen, die für jedes Gruppenmitglied von Bedeutung waren. Hierfür wurden verschiedene innerbetriebliche „Referenten“<sup>9</sup> herangezogen, die gesondert auf ihre Aufgabe vorbereitet wurden. Themen waren u.a. Ordnung und Sauberkeit am Arbeitsplatz (ein Thema, das neben Konnotationen von Sekundärtugenden durchaus Bezüge zur Logistik und zur Arbeitssicherheit aufweist), Aufstellung des Wochenplans, Materialfluß, Qualität, Reduzierung der Verlustquote/Fertigungsgemeinkosten, Personaleinsatzplanung, Maschinenlaufzeiten und Wartungspläne, Steuerung von Montageteilen, Einsatz von Hilfs- und Betriebsstoffen etc.

Die TBS-Seminare zur sozialen und organisatorischen Qualifizierung fanden als jeweils zweitägige Seminarblöcke außerhalb der Betriebe statt, wobei jeweils die Hälfte der Teilnehmer von Metzeler und die andere Hälfte von Tectro stammte. Jeder Seminarblock mußte aufgrund der Teilnehmerzahl insgesamt 4 mal wiederholt werden. Diese überbetriebliche Verbundlösung hat sich außerordentlich bewährt. Nicht nur, daß dadurch organisatorisch eine bessere Abstimmung mit dem Produktionsdruck möglich war, sie führte darüber hinaus zu vielfältigen Lerneffekten bei den Teilnehmern. Die Relativierung von Betriebsblindheit, das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Aneignung von erprobten Problemlösungen aus anderen Bereichen und die vielfältigen sozialen Kontakte haben sich als positiv erwiesen und werden auch von den Teilnehmern stets hervorgehoben. Innerhalb eines Kalenderjahres wurden von der TBS 43 Seminartage mit 539 Teilnehmertagen durchgeführt.

Es hat sich als fruchtbar erwiesen, daß die einzelnen Qualifizierungsmaßnahmen nicht isoliert nebeneinander standen, sondern unmittelbar aufeinander bezogen und auf die konkreten betrieblichen Bedingungen sowie die gemeinsamen Ziele der Gruppenarbeit ausgerichtet waren. Darüber hinaus gehörte die permanente vor-Ort-Betreuung durch die TBS, die die Kontinuität und Umsetzung des Gelernten unterstützte, zu den Erfolgsbedingungen des Projekts.



Das Projekt wurde in beiden Betrieben und von allen beteiligten Personengruppen als Erfolg betrachtet, wobei im einzelnen sehr unterschiedliche Perspektiven akzentuiert wurden<sup>10</sup>. Für die Gruppenmitglieder ist die Arbeit insgesamt interessanter und abwechslungsreicher geworden. Sie betonen, daß die Arbeit mehr Spaß macht, wobei aber auch darauf verwiesen wird, daß gleichzeitig die Anforderungen gestiegen sind. Die neu gewonnenen Handlungsspielräume und die gewachsene Verantwortung sind allen wichtig, und hinter diesen neuen Stand will niemand mehr zurückgehen. Die Qualifizierungsmaßnahmen werden sehr positiv bewertet, v.a. die TBS-Seminare bekamen durchweg die Note gut bzw. sehr gut, wobei die Themen, Referenten und Methoden im Vordergrund standen ebenso wie das Kennenlernen der Kolleginnen und Kollegen aus dem anderen Betrieb. Mehr als zwei Drittel der Befragten äußern sogar, „viel Spaß an den Qualifizierungsmaßnahmen“ gehabt zu haben, und sie hätten sich – trotz der hohen Qualifizierungsdichte – noch mehr davon gewünscht. Das gegenseitige Anlernen „on the job“ wird ebenfalls sehr positiv bewertet, kritischer hingegen die Qualifizierung durch innerbetriebliche Ausbilder. Bemängelt wird dabei die fehlende Zeit und mangelnde Systematik (in beiden Betrieben standen keine hauptamtlichen Ausbilder zur Verfügung).

Auch aus der betriebswirtschaftlichen Perspektive wird dem Projekt ein Erfolg attestiert. So kam der Werksleiter von Metzeler anhand einer Würdigung von Kennziffern und dem Versuch der Abschätzung von Aufwand und Ertrag zu folgendem Ergebnis: „Wenn wir heute sagen, daß vom Potential der Gruppen bisher nur 50 % genutzt werden konnte und eine weitere Nutzung umzusetzen wäre, hat sich dieses Modell in kürzester Zeit amortisiert. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Gruppenarbeit sich in jeder Art und Weise positiv auf den gesamten Bereich und die angrenzenden Abteilungen ausgewirkt hat“<sup>11</sup>. Besonders ausgewirkt hatte sich die Gruppenarbeit auf die Qualität, die Fertigungsgemeinkosten und auf die Senkung der Fehlzeiten. Bei Tectro wurden die unmittelbar betriebswirtschaftlichen Effekte vom Management zurückhalten-

der beurteilt, hingegen die „weichen Faktoren“ stärker hervorgehoben. Die fachlichen Qualifikationen hätten sich verbessert, ebenso die Flexibilität und die Selbstständigkeit. Die Fähigkeit, Arbeitsabläufe zu planen, sowie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung hätte deutlich zugenommen, darüber hinaus auch die Fähigkeit im Umgang mit Konflikten, was von allen Befragten als „sehr wichtig“ eingestuft wurde. Hervorgehoben wurde, daß sich die Motivation und das Qualitätsbewußtsein der Beschäftigten ganz entscheidend erhöht hätte, ebenso die Identifikation mit dem Unternehmen. Trotz des beträchtlichen Qualifizierungsaufwands wird von allen Befragten betont, daß die zur Verfügung stehende Zeit insgesamt nicht ausreichend war, und daß auch zu wenig Seminare durchgeführt wurden. Auffällig war, daß die Einschätzungen der Betriebsräte in allen Punkten praktisch deckungsgleich mit denen des korrespondierenden Managements waren.

In der Endphase des Projekts wurde der Beschluß der Konzernzentrale der Metzeler Gimetall AG bekannt, den Produktionsstandort Höhr-Grenzhausen zu schließen, nicht etwa aufgrund roter Zahlen oder unzureichender Erträge (das Werk stand im internen Konzernvergleich im Gegenteil sehr gut). Als Begründung wurde eine notwendige Standortkonzentration und damit Senkung der Gemeinkosten angeführt. Damit brach verständlicherweise die Motivation der Gruppenmitglieder völlig ein (mit nicht unerheblichen Konsequenzen für das Unternehmen: die Maschinenstillstände nahmen zu, ebenso die Fehlzeiten, die Qualität wurde negativ beeinflusst etc.). Dies sprach dem Projektziel der Sicherung der Arbeitsplätze Hohn, war aber durch das Projekt in keiner Weise beeinflussbar. Andererseits: Das Projekt wurde gefördert im Rahmen des Ziel 4 des Europäischen Sozialfonds: „Anpassung der Arbeitnehmer an den Strukturwandel“. Aus der diffusen Bedrohung der Arbeitsplätze war hier eine ganz konkrete geworden, und insofern stellte sich für alle Gruppenmitglieder bei Metzeler die Frage, ob ihnen die Erfahrungen mit der Gruppenarbeit und die in diesem Rahmen durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen arbeitsmarktpolitisch genützt haben oder nicht.

**„Wenn wir heute sagen, daß vom Potential der Gruppen bisher nur 50 % genutzt werden konnte und eine weitere Nutzung umzusetzen wäre, hat sich dieses Modell in kürzester Zeit amortisiert. Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Gruppenarbeit sich in jeder Art und Weise positiv auf den gesamten Bereich und die angrenzenden Abteilungen ausgewirkt hat“.**

10) Hier können nur einzelne Aspekte sehr kursorisch angesprochen werden. Die ausführliche Projektbewertung durch die verschiedenen Beteiligten findet sich in Bargmann/Glatzel, a.a.O., S. 162-184. Die Darstellung beruht auf standardisierten Interviews mit den Gruppenmitgliedern und -sprechern, nicht-standardisierten Interviews mit den Betriebsräten, schriftlichen Befragungen der Vorgesetzten und des Managements sowie Zahlen und Daten, die von den Betrieben zur Verfügung gestellt wurden.

11) Memo des Werksleiters der Metzeler Gimetall AG vom 12.3.1997; zitiert nach Bargmann/Glatzel, a.a.O., S. 166.



**„Für das Management steht fest, daß man hinter den mittlerweile erreichten Stand auf keinen Fall mehr zurückgehen wird und daß bei Neueinstellungen die Teamfähigkeit eine wesentliche Rolle spielt. Der Geschäftsführer formuliert dies so: 'Traditionelle Malocher können wir hier nicht gebrauchen, abgesehen davon, die würden sich hier sofort wegbeamen'“.**

## Zwei Jahre danach

Durch die Einführung von Gruppenarbeit und die dadurch ausgelöste Dynamik verändern sich die Unternehmen, die Abläufe und die beteiligten Menschen. Das ist grundsätzlich auch beabsichtigt, aber es ist niemals genau prognostizierbar, welche Veränderungen in welchem Ausmaß stattfinden, und wie die Verteilung von erwünschten und unerwünschten, von erwarteten und unerwarteten Wirkungen sich in den einzelnen Bereichen gestaltet.

Um darüber weitere Aufschlüsse zu erhalten, führten wir von September 1998 bis Februar 1999 eine Follow-up-Studie durch, die ebenfalls vom Europäischen Sozialfonds und dem Arbeitsministerium Rheinland-Pfalz im Rahmen des Ziels 4 gefördert wurde. Die Fragestellungen waren je nach Betrieb unterschiedlich. In bezug auf Tectro waren für uns insbesondere die Fragen relevant, ob die Gruppenarbeit fortgeführt wurde, wenn ja, inwieweit die arbeitspolitische Reichweite zurückgenommen oder weiterentwickelt wurde und wie die Gruppenarbeit ca. zwei Jahre nach dem Abschluß des Modellprojekts von den Beteiligten beurteilt wird. Im Hinblick auf Metzeler standen die arbeitsmarktpolitischen Fragen im Vordergrund.

Bei Tectro wurde die Gruppenarbeit in dem Pilotbereich nicht nur fortgeführt, darüber hinaus wurde der Betrieb vollständig „verinselt“, wobei das Vorgehensmodell aus dem Projekt übernommen wurde. Nach Aussagen des Managements haben sich die betriebswirtschaftlichen Kennziffern für das Unternehmen positiv entwickelt, der Umsatz und die Produktivität seien gestiegen, die Qualität habe sich verbessert. Hervorgehoben wird insbesondere die enorme Zunahme der Flexibilität, und zwar sowohl in sachlicher (durch die Qualifizierungsmaßnahmen) als auch in zeitlicher (Motivation, Einsatzbereitschaft, Identifikation mit dem Unternehmen) Hinsicht. Es wird jedoch darauf hingewiesen, daß eine monokausale Zurechnung dieser Ergebnisse nicht unproblematisch sei, da eine Vielzahl von Maßnahmen gleichzeitig umgesetzt worden sind, aber mit Sicherheit habe auch die Gruppenarbeit einen wichtigen An-

teil an der verbesserten Situation. Die positive Entwicklung hat bei Tectro dazu geführt, daß, v.a. auch im Bereich der Bosch-Insel, zusätzliche Mitarbeiter eingestellt wurden und schon vorher befristete Arbeitsverträge entfristet wurden. Diese Indikatoren sprechen für eine Zunahme der Sicherheit der Arbeitsplätze.

Für das Management steht fest, daß man hinter den mittlerweile erreichten Stand auf keinen Fall mehr zurückgehen wird<sup>12</sup> und daß bei Neueinstellungen die Teamfähigkeit eine wesentliche Rolle spielt. Der Geschäftsführer formuliert dies so: „Traditionelle Malocher können wir hier nicht gebrauchen, abgesehen davon, die würden sich hier sofort wegbeamen“.

Die Erfahrung, daß Gruppenarbeitsprojekte nach der Beendigung öffentlicher Förderung und/oder der Betreuung durch Externe zu Stagnation oder zu einem Rückfall in den status quo ante<sup>13</sup> tendieren, kann demnach für Tectro nicht bestätigt werden.

Aus der Perspektive der Arbeitnehmerinteressen stand die Frage nach der Entwicklung der Arbeitsbedingungen im Vordergrund. Die folgenden Aussagen zur Veränderung der Arbeitsbedingungen beruhen ausschließlich auf den subjektiven Einschätzungen der Gruppenmitglieder und Gruppensprecher, und sie beziehen sich insbesondere auf diejenigen Teilbereiche, die im Rahmen der Gruppenarbeit gezielt verändert wurden, also Veränderungen der Aufgabenzuschnitte, horizontaler und vertikaler Integration von Aufgaben, Aufgabenwechsel, Übernahme von Verantwortung im Sinne von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen, flexiblen Arbeitseinsatzes u.ä. In allen genannten Teilbereichen kann festgestellt werden, daß sich das Gruppenarbeitskonzept stabilisiert und weiterentwickelt hat. Sowohl von den Gruppenmitgliedern als auch von den Gruppensprechern wird übereinstimmend von der Zunahme der Aufgaben, der Übernahme von Verantwortung und der Beibehaltung bzw. Ausweitung systematischer Rotation berichtet. Die Bewertung dieser Sachverhalte ist ebenso eindeutig wie durchgängig positiv, und niemand ist bereit, hinter diesen erreichten Stand zurückzugehen. Diese Veränderungen der Arbeitssituation und Arbeits Erfahrung haben auch deutliche Spuren

12) Im Gegenteil werden die durch die Gruppenarbeit erzielten Fortschritte mittlerweile als selbstverständlich betrachtet. Damit findet eine implizite Verschiebung des Maßstabs, präzise: ein Höherlegen der Meßlatte, statt, worauf der Geschäftsführer hinweist.

13) Dies geschieht häufig ohne ausdrückliche Absicht durch Zeitdruck im Alltag und die Wiederaufnahme alter Gewohnheiten: jeder macht das, was er am besten (d.h. schnellsten) kann, und damit ist bereits der erste und entscheidende Schritt zum Rückfall in das alte, hoch arbeitsteilige Spezialistentum getan, der dann – quasi unter der Hand – weitere nach sich zieht.



in den Einstellungen und der Persönlichkeit der Beschäftigten hinterlassen. Die auffälligste und durchgängigste persönliche Veränderung ist eine erhebliche Zunahme des **Selbstbewußtseins** bei den Gruppenmitgliedern. Das sehen diese selbst so, das wird auch von den Vorgesetzten und Betriebsräten konstatiert und trifft sowohl für Metzeler als auch für Tectro zu. Schon in einem sehr frühen Stadium des Projekts begannen sich die ersten Veränderungen abzuzeichnen, und zwar in durchaus dramatischer Weise. Die Begrifflichkeit, mit der v.a. bei Metzeler vom Management und auch vom Betriebsrat diese Veränderungen beschrieben werden, deutet auf das Ausmaß hin. Der ehemalige Werksleiter: „Es ging ein Ruck durch die Mannschaft“; der Betriebsrat berichtet von einer „Aufbruchstimmung“. Dadurch nimmt die **Begründungspflichtigkeit** zu. Durch diese Begründungspflichtigkeit entsteht ein Sog, in dessen Folge ein veränderter Umgang zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern erzeugt wird mit einer Dynamik, die nicht mehr ohne weiteres umkehrbar ist. Ein Führungsverhalten, das auf Anweisung und Kontrolle fußt, läßt sich nicht mehr aufrecht erhalten und stößt auf Kritik und Widerstand. Die Mitarbeiter zeigen eine neue Bereitschaft, Aufgaben und Verantwortung in einer Art und einem Umfang zu übernehmen, die sie gemäß ihren arbeitsvertraglichen Pflichten nicht leisten müßten. Es werden demnach die in tayloristischen Arbeitsstrukturen weit verbreiteten Rückzugspositionen („dafür werde ich nicht bezahlt“; „dafür bin ich nicht zuständig“; „das geht mich nichts an“ usw.) freiwillig aufgegeben, aber nur, wenn dem ein Führungsverhalten korrespondiert, das die Mitarbeiter ernst und Leistungen zur Kenntnis nimmt und eben jede Anordnung, Forderung usw. plausibel begründet.

Für die Beschäftigten von Metzeler (die mehrheitlich über keinen anerkannten Berufsabschluß verfügen) ging es in erster Linie darum, eine neue Stelle zu finden, und das auf einem regionalen Arbeitsmarkt, der in einem ländlich geprägten Raum besonders angespannt ist. Alle Projektbeteiligten hatten vom Betrieb ein „internes Zertifikat“ über ihre Teilnahme an den Qualifizierungsmaßnahmen des Projekts erhalten mit einer Anlage, in der die Inhalte der Maßnahmen näher erläu-

tert waren. Zudem wurde die Teilnahme am Projekt in den offiziellen Zeugnissen dokumentiert.

Nach Aussagen des Personalleiters von Metzeler hat sich das Projekt arbeitsmarktpolitisch erheblich positiv für die Beteiligten ausgewirkt. Sie waren bewußter und selbstbewußter, hatten ein ganz anderes Auftreten; schon die Bewerbungsunterlagen hätten einen anderen Eindruck gemacht, als man das sonst von Ungelernten gewöhnt sei. Die meisten Mitarbeiter seien gut und schnell untergekommen, bis auf die „Problemfälle“ im Hinblick auf mangelnde Sprachfähigkeit und Alter<sup>14</sup>. Die Kriterien der Betriebe seien v.a. geringe Fehlzeiten, Engagement, Zuverlässigkeit. Gruppenarbeit spielt dabei nicht explizit eine Rolle, aber die damit verbundenen Konnotationen. Es habe auch Nachfragen von Unternehmen aus angrenzenden Regionen gegeben mit dem Tenor: „Habt ihr nicht noch ein paar von denen?“ Man könne die neuen Firmen, von denen einige gleich mehrere Mitarbeiter von Metzeler eingestellt hätten, nur beglückwünschen, wobei auf die Schulungen, die Eigenverantwortlichkeit und das Engagement der Gruppenmitglieder verwiesen wird.

In Gesprächen mit Vermittlern des zuständigen Arbeitsamts, die freilich aufgrund von Datenschutzvorschriften zu Einzelfällen keine Angaben machen dürfen, wurde summarisch berichtet:

„Einige der Betroffenen waren von sich aus aktiv, haben sich von Anfang an selbst bemüht und hatten teilweise gleich etwas in Aussicht. Einige wurden von anderen Betrieben ‘mit Kußhand’ genommen; die guten Leute waren schon im Vorfeld weg. Manche sind heute noch in der Kartei. Übrig geblieben sind v.a. die türkischen Frauen mit Sprachschwierigkeiten („die können mit Mühe“ und Not ihren Namen schreiben“), Arbeitnehmer mit Mobilitätsproblemen und Ältere. Die anderen haben kaum Probleme gehabt. Als bekannt wurde, daß Metzeler schließen würde, riefen die Firmen sofort an. Die Mundpropaganda ist sehr ausgeprägt; man kennt sich untereinander.“

Lediglich acht Gruppenmitglieder hatten zum Zeitpunkt der Befragung noch keine neue Stelle gefunden, wobei jedoch fünf

**„Die Mitarbeiter zeigen eine neue Bereitschaft, Aufgaben und Verantwortung in einer Art und einem Umfang zu übernehmen, die sie gemäß ihren arbeitsvertraglichen Pflichten nicht leisten müßten. Es werden demnach die in tayloristischen Arbeitsstrukturen weit verbreiteten Rückzugspositionen (...) freiwillig aufgegeben, aber nur, wenn dem ein Führungsverhalten korrespondiert, das die Mitarbeiter ernst und Leistungen zur Kenntnis nimmt und eben jede Anordnung, Forderung usw. plausibel begründet.“**

14) In einem Expertengespräch mit dem regional zuständigen Arbeitsamt wird im Hinblick auf das Alter die „Schallmauer“ mit etwa 45 Jahren angegeben.



**„Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß das Projekt sowohl im Sinne der Unternehmensziele wie auch der Beschäftigtenziele sehr erfolgreich war, und die positiven Wirkungen sich stabilisiert haben.“**

**„Der neue – auch ökonomische – Imperativ könnte lauten: Innovationen lernen!“**

davon noch bei Metzeler beschäftigt und damit nicht arbeitslos waren. Die Stellensuche hat bei der Mehrzahl der Befragten weniger als einen Monat gedauert, bei einigen wenigen zwei bis drei Monate. Die meisten erfolgreichen Stellenbesetzungen erfolgten durch persönliche Vermittlungen, entweder durch Freunde und Bekannte, durch Vorgesetzte oder auch den Betriebsrat von Metzeler. Bewerbungen auf ausgeschriebene Stellen und Vermittlungen durch das Arbeitsamt spielen so gut wie keine Rolle. In der Wahrnehmung der Betroffenen spielt für den Erfolg der Stellensuche die Teilnahme an dem Projekt und an den Qualifizierungsmaßnahmen nur eine sehr untergeordnete Rolle.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß das Projekt sowohl im Sinne der Unternehmensziele wie auch der Beschäftigtenziele sehr erfolgreich war, und die positiven Wirkungen sich stabilisiert haben. Alle Befragten in beiden Betrieben würden das Projekt nochmal machen. Aus der Sicht des Geschäftsführers von Tectro ist Gruppenarbeit „ein dynamischer Prozeß, der nicht mehr aufzuhalten ist; das sind Dinge, die kann man nicht mehr umkehren“. Der Produktionsleiter: „Für die Zukunft gibt es keine Alternative“, und der Betriebsratsvorsitzende von Tectro faßt seine Erfahrungen mit dem Satz zusammen: „Gruppenarbeit dient dazu, die Arbeit menschenfreundlicher zu gestalten“.

## Innovationen lernen

Der neue (auch ökonomische) Imperativ könnte lauten: Innovationen lernen! Das ist allerdings nicht dasselbe wie die „lernende Organisation“. Geißler hat zu recht darauf hingewiesen, daß eine Organisation nicht lernen könne, sondern nur die Menschen, die in dieser Organisation tätig sind. Sie müssen dies aber auch wollen, und das heißt u.a., daß sie darin nicht nur einen Sinn erkennen müssen, sondern auch ihre eigenen Interessen wiederfinden. Dazu gehören in erster Linie der Erhalt und die Sicherung der Arbeitsplätze sowie eine (wie auch immer geartete) substantielle Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Daraus leitet sich die Forderung nach Beteiligungsorientierung bei Innovationsprozessen ab.

Arbeitsorganisatorische Innovationen wie z.B. die Einführung und Umsetzung von Gruppenarbeit sind keine einmaligen Akte, sondern störungsempfindliche Prozesse, die einer längerfristigen Begleitung bedürfen, bevor sie zu „Selbstläufern“ werden können. Folgende Punkte haben sich dabei als sinnvoll erwiesen:

□ Gruppenarbeit braucht einen Mentor: Die Anforderungen an diese Funktion sind hoch. Wer diese Aufgabe übernimmt, intern oder extern, muß als Person unbelastet (z.B. von historischen Auseinandersetzungen und Konflikten) sein und von den verschiedensten betrieblichen Kooperationspartnern als vertrauenswürdig und integer akzeptiert werden. Es darf keine Schnittmenge zwischen eigenen Interessen des Mentors und inhaltlichen Fragen der Gruppenarbeit geben. Der Mentor sollte nicht als Linienverantwortlicher in Rollenambiguitäten geraten können.

□ Prinzip des „Alles aus einer Hand“: Konzeptionelle Entwicklung und Umsetzung, Qualifizierung und Betreuung vor Ort sollten nicht arbeitsteilig erfolgen, sondern soweit wie möglich in einer Hand konzentriert werden. Die Vorteile dieses Prinzips sind offensichtlich, auch wenn im betrieblichen Alltag gelegentlich aus pragmatischen Gründen davon abgewichen werden muß. Eine systematische Abweichung hingegen ist nicht nur unpraktisch, sondern kann auch, wie das folgende Negativbeispiel zeigt, schädlich sein: in einem mittelständischen Unternehmen hatte ein Unternehmensberater das Konzept für die Gruppenarbeit mitentwickelt und darüber hinaus einen Auftrag über eine bestimmte Anzahl von Seminartagen zur sozialen Qualifizierung der Gruppenmitglieder und Gruppensprecher erhalten. Diese Seminare hatte der Berater als Unterauftrag weitervergeben. Verwendet wurden dann vorgefertigte Seminarbausteine, ohne jede Kenntnis der betrieblichen Strukturen, die didaktische Konzeption wäre möglicherweise für eine Zielgruppe aus dem alternativen Bereich adäquat gewesen, aber nicht für angelernte Industriearbeiter etc. Diese Seminare haben nicht nur ihr Ziel nicht erreicht, sondern zu einem erheblichen Widerstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenüber allem geführt, was auch nur entfernt mit den Begriffen „Seminar“ oder „Schulung“ verknüpft ist.



□ **Qualifizierung der Qualifizierer:** Der Personenkreis der Qualifizierer wird bei Gruppenarbeit wesentlich erweitert und umfaßt nicht nur hauptamtliche Aus- und Weiterbildungsspezialisten (die in vielen kleinen und mittleren Unternehmen ohnehin gar nicht zu finden sind), sondern einen größeren Kreis von Beschäftigten mit Expertenstatus für solche Themen, die im Zusammenhang mit arbeitsorganisatorischen Innovationen relevant

werden können. Diese Qualifizierung darf sich nicht auf methodisch-didaktische Fragen beschränken. Bei Gruppenarbeit sind stets Themen und Inhalte mit umfaßt, die reine Bildungsarbeiter aus ihrer eigenen beruflichen Praxis nicht kennen (z.B. Methoden der Entscheidungsfindung in der Gruppe). Von zentraler Bedeutung ist dabei die Neubestimmung des Verhältnisses von Weiterbildung und Organisationsveränderung.

**Burkart Sellin**

CEDEFOP



# Die Bildungs- und Berufsbildungsprogramme der EG und EU von 1974 bis 1999, Versuch einer kritisch – historischen Bilanz

*Der Autor ist Koordinator mehrerer Projekte im Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung und des CEDEFOP-Netzwerks zur Forschungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Europäischen Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung (Ciretoq). Er arbeitet seit mehr als 20 Jahren als Projekt-Manager im CEDEFOP und berät EU-Institutionen und zuständige Stellen in den Mitgliedstaaten zu Fragen der Entwicklung der Berufsbildung. Dieses Papier möchte einen Diskussionsbeitrag leisten und in kritischer, aber konstruktiver Weise die Debatte über die Neuformulierung und insbesondere die Umsetzung in die Praxis der neuen (dritten) Generation von Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen der EU unterstützen, für deren Erfolg CEDEFOP sich mit verantwortlich fühlt. Insbesondere das Leonardo-da-Vinci-Programm, das Berufsbildungsprogramm der EU, ist in jüngster Zeit in die Kritik geraten, was nicht unbedingt an mangelndem Erfolg der Projekte, Modellversuche und Studien, d.h. der unzähligen Forscher und Praktiker liegt, die sich in diesem Zusammenhang engagiert haben. Es scheint vielmehr an den Rahmenbedingungen zu liegen, daß sie auch bei großer Anstrengung aller Beteiligten einen nur mäßigen Erfolg haben können. Diese Rahmenbedingungen stehen im Mittelpunkt dieser vorläufigen Analyse.*

*Alle darin zum Ausdruck gelangenden Auffassungen und Wertungen verpflichten allein den Autor und werden nicht unbedingt vom CEDEFOP als Ganzem geteilt. Dies Papier soll allerdings auch dazu dienen, innerhalb des CEDEFOP und im Rahmen von dessen Verwaltungsrat, der sich aus Vertretern aller Mitgliedstaaten (Regierungsvertreter und Sprecher der Sozialpartnerorganisationen) und der Europäischen Kommission zusammensetzt, die in Gang befindlichen Anstrengungen zu unterstützen, eine möglichst breite und einvernehmliche Position angesichts der künftigen Herausforderungen an die Entwicklung der Berufsbildung in Europa einerseits und der Diskussion über die mittelfristigen Prioritäten des CEDEFOP und deren Umsetzung in die Praxis im Verlauf der nächsten Jahre andererseits zu entwickeln. Es könnte ggf. auch hilfreich sein bei der Festlegung der künftigen Rolle, die das CEDEFOP bei der fachlich-wissenschaftlichen Begleitung der EU-Programme auf dem Gebiet der Berufsbildung einnehmen könnte, denn das Zentrum soll u.a. die EU und die Mitgliedstaaten bei deren Umsetzung in die Praxis unterstützen. Für Kommentare und Anregungen sowie Richtigstellungen wären wir äußerst dankbar.*

sich im Laufe der Zeit ändernden vormaligen und heutigen politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen betrachten.

Die Chronologie der Programme begann erst beinahe 20 Jahren nach Gründung der EWG im Jahre 1957. Zu Mitte der 70er Jahre legte die EG der seinerzeit neun Mitgliedstaaten die ersten Jugend-, Bildungs- und Berufsbildungsprogramme auf. Die Bildungspolitik hatte in dieser Zeit im Vergleich zu anderen Politikbereichen in den Mitgliedstaaten einen hohen Stellenwert (was man in der Zwischenzeit nicht unbedingt behaupten konnte, wenngleich man sie in jüngster Zeit wieder zu entdecken scheint: vgl. die Wahlkampfthemen und jüngere Aktionsprogramme in den Vereinigten Staaten 1996 und im Vereinigten Königreich 1997 und seit 1998 auch in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland).

Die Bildungsminister trafen sich 1974 zum ersten Mal auf EG-Ebene, und dies, obwohl es hierfür im Vertrag von Rom (EWG-Vertrag) keinerlei Rechtsgrundlage gab. Man traf sich deshalb auch nicht **als** Rat der Bildungsminister, sondern man traf sich **beim Rat**. Auf dem Gebiet der Berufsbildung hingegen hatte die EG von Beginn an mit dem, inzwischen nicht mehr existierenden, Artikel 128 eine relativ klare Rechtsgrundlage, die auch mit den allgemeinen Grundsätzen für eine gemeinschaftliche Berufsbildungspolitik von 1963 ausgefüllt wurde. Die Arbeits- und Sozialminister waren bis zur Mitte der 80er Jahre für die Berufsbildung allein verantwortlich; sie sind weiterhin federführend,

## Politische und rechtliche Rahmenbedingungen der Bildungs- und Berufsbildungsprogramme der EU

Will man die zahlreichen EU-Programme der Vergangenheit und Gegenwart diskutieren und einschätzen, so muß man die



allerdings werden seither die Bildungsminister stärker einbezogen.

Die Zusammenarbeit im Bildungswesen, die 1974 beschlossen wurde, bezog sich zunächst auf vier Themen:

- Die Zusammenarbeit der Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung des Studentenaustauschs;
- Die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen im Sekundarschulwesen;
- Der Unterricht von Ausländerkindern der sogenannten zweiten Generation;
- Der Übergang Jugendlicher von der Schule in das Erwachsenen- und Berufsleben.

Später kam das Thema der europäischen Dimension im Unterricht und die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft hinzu.

Um den Informationsaustausch zwischen den Bildungsministerien und Schulbehörden zu stärken, wurde mit Eurydice (s.u.) ein Informationsnetz und zentraler Dienst zur EU-weiten Bildungsinformation eingerichtet, der bis heute fortbesteht und von der Kommission finanziert wird.

Diese vier Themen dominierten die Aktivitäten der EG im Bildungsbereich bis zur Mitte der 80er Jahre, wo dann weitere Themen hinzukamen: Neue Technologien, die Förderung der Berufs- und Managementausbildung in Klein- und Mittelbetrieben sowie in neuen lokalen Beschäftigungsinitiativen, die Weiterbildung sowie die alternierende Ausbildung.

Auf dem Gebiet der Berufsbildung gab es derzeit keinerlei speziellen Programme mit Ausnahme der mit den Interventionen des Europäischen Sozialfonds verbundenen Aktivitäten der Fortbildung und Umschulung in benachteiligten Regionen der EG (Süditalien, Irland, Nordirland, Schottland und Wales etc.), die unter besonderer Berücksichtigung bestimmter am Arbeitsmarkt benachteiligter Zielgruppen eingesetzt wurden, aber bis dato kaum zur Systementwicklung beitrugen. Berufsbildung, insbesondere von (jungen) Erwachsenen im Rahmen der Bekämpfung der wachsenden Arbeitslosigkeit, band ca.

80 % der Fondsmittel. In diesen Regionen wurde durch die EG teilweise beträchtlich zum Auf- und Ausbau der Berufsbildungsinfrastruktur beigetragen, wozu später auch Komplementärmittel des Regionalfonds und das Mittelmeerprogramm bzw. der Kohäsionsfonds beitrugen. In jüngerer Zeit haben diese Maßnahmen wesentlich stärker und pro-aktiv zur Systementwicklung in den benachteiligten Regionen und Mitgliedstaaten beigetragen. Da die Sozial- und Regionalfondsinterventionen vorwiegend wirtschafts-, regional- oder arbeitsmarktpolitisch begründet werden, stehen sie hier nicht im Mittelpunkt unserer Betrachtungen.

Im Jahre 1975 wurde unter Bezugnahme auf das ebenfalls im Jahre 1974 von den Staats- und Regierungschefs in Den Haag verabschiedete sozialpolitische Aktionsprogramm der EG das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) gegründet, welches im darauffolgenden Jahr in Berlin (West) seine Arbeit aufnahm. Dieses Zentrum, das seit 1995 seinen Sitz in Thessaloniki/Griechenland hat, ist ein Informations-, Dokumentations- und Forschungszentrum, welches die EG bzw. EU fachlich auf ihrem Weg zu einer gemeinschaftlichen Berufsbildungspolitik unterstützt und berät. Das Zentrum war und ist somit kein zeitlich befristetes Programm, sondern eine ständige Einrichtung der EU. Mit dem o.g. Eurydice-Informationsdienst für die Kooperation im Bildungswesen arbeitet das CEDEFOP unter Konzentration auf die Berufsbildung zusammen. Das Zentrum hat währenddessen im Zuge der Vorbereitung und Umsetzung der Programme der EG im Bereich der Berufsbildung nur wenig Einfluß genommen bzw. bekommen<sup>1</sup>, wenngleich seine Voruntersuchungen, Studien und Systemvergleiche auf vielen der genannten Gebiete eine nicht zu unterschätzende Hilfestellung für die politischen Diskussionen zwischen den Akteuren im Vorfeld und bei den Projektträgern bei der Umsetzung der Programme boten. Im Jahre 1994 nahm die Europäische Stiftung für Berufsbildung in Turin ihre Arbeit auf, die die EU bei der Förderung der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung mit den mittel-/osteuropäischen Ländern und bei der Umsetzung entsprechender Programme (Tempus, Tacis und Phare)<sup>2</sup> unterstützt.

**„Die Zusammenarbeit im Bildungswesen, die 1974 beschlossen wurde, bezog sich zunächst auf vier Themen:**

- Die Zusammenarbeit der Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung des Studentenaustauschs;**
- Die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen im Sekundarschulwesen;**
- Der Unterricht von Ausländerkindern der sogenannten zweiten Generation;**
- Der Übergang Jugendlicher von der Schule in das Erwachsenen- und Berufsleben.“**

1) Es gibt eine Ausnahme: Das Studienbesuchsprogramm für Berufsbildungsexperten wurde und wird vom CEDEFOP koordiniert. Es war Bestandteil des PETRA-Programms und ist heute Teil des Leonardo-da-Vinci-Programms. Bei Letzterem gibt es auch eine gewisse Kooperation des CEDEFOP im Bereich der Studien und Analysen und hier insbesondere im Bereich der Qualifikationsforschung.

2) In der Anlage befindet sich eine Übersicht über die verschiedenen Programme und ihre Zielsetzungen.



**„Den Programmen gemeinsam war, daß sie mit unterschiedlicher Gewichtung den Austausch von Fachkräften und Teilnehmern, die Förderung gemeinsamer Modellversuche und die Durchführung von vergleichenden Untersuchungen zwischen den beteiligten Ländern vorsahen. Der Austausch, in jeglicher Beziehung, stand somit im Vordergrund, weshalb man sie häufig auch EG-Austausch- oder Mobilitätsprogramme genannt hat, wenn man die ganze Palette von Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen umreißen wollte.“**

Das einzige Programm, das man dem Gebiet der Berufsbildung vor 1974 zuordnen konnte, war das für den Austausch junger Arbeitnehmer, welches im Römischen Vertrag förmlich verankert war. Dieses Programm wurde später in das Petra- und in der Folge in das 'Jugend für Europa'-Programm integriert.

Das erste Bildungsprogramm überhaupt wurde 1975 aufgelegt, und zwar zu dem Thema des Übergangs der Jugendlichen von der Schule in das Erwerbsleben. Es lief drei Jahre und wurde um weitere drei Jahre verlängert und mündete schließlich in das 1985 beginnende Petra-Programm (Sellin B., 1994). Die politische Zielsetzung, einen Beitrag zum Abbau der nach der Ölkrise und zu Mitte/Ende der 70er Jahre rapide ansteigenden Jugendarbeitslosigkeit zu leisten, stand dabei im Mittelpunkt. Unter Bezugnahme auf die o.g. allgemeinen Grundsätze, daß kein jugendlicher gezwungen werden sollte, ohne eine anerkannte Berufsbildung in das Erwerbsleben zu gehen, wurde dieses Ziel in den Mittelpunkt gestellt und wiederholt bestätigt.

Das Petra-Programm wurde im übrigen von einem erstmals gemeinsam tagenden Rat der Bildungs- und Arbeitsminister verabschiedet, und zwar mit qualifizierter Mehrheit und nicht, wie es bis dato üblich war, einvernehmlich. Zu dieser Frage gab es in der Folge eine Klage der Bundesrepublik Deutschland vor dem Europäischen Gerichtshof in Luxemburg, welche jedoch abgewiesen wurde unter dem Hinweis darauf, daß die allgemeinen Grundsätze zur beruflichen Bildung der EG von 1963 Bestandteil der Verträge seien und die Berufsbildungspolitik der EG Teil ihrer vier Grundfreiheiten sei – freier Personen-, Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr -, zu deren Verwirklichung im Zuge der Einheitlichen Akte über den EG-Binnenmarkt eine Regelung zur Ermöglichung von qualifizierten Mehrheitsbeschlüssen in Kraft trat.

Neben dem Petra-Programm wurden Mitte der 80er Jahre Programme über den Studentenaustausch und die Hochschulzusammenarbeit (Erasmus), zur Förderung der Zusammenarbeit der Hochschulen mit der Wirtschaft (Comett), zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung (Force), zur Förderung der Qualifikationen ange-

sichts der Neuen Technologien (Eurotecnet), zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen in der beruflichen Bildung (Iris) sowie zur Sprachausbildung (Lingua) aufgelegt; das heißt, es entstand eine ganze Palette von Programmen, die nach und nach nahezu das gesamte Feld von Bildung und Berufsbildung mit Ausnahme der Pflichtschule abdeckten, sich allerdings teilweise überschneiden oder gar mit parallelen Initiativen im Rahmen des Sozial- und des Regionalfonds der EG redundant waren (Piehl, Sellin, 1993).

Die Ansprüche dieser Programme waren durchweg ambitiös; ihre Ziele hielten der Wirklichkeit indessen nicht immer stand. Das ihnen zur Verfügung gestellte und angesichts der Erweiterung der EG auf inzwischen 12 Mitgliedstaaten recht bescheidene Finanzvolumen stand nicht in einem angemessenen Verhältnis zu ihren recht weitgehenden politischen Zielsetzungen.

Das Studentenaustauschprogramm Erasmus, welches zu Ende der 80er Jahre aufgelegt wurde, ragte in Umfang an Teilnehmern und Mitteln aus den anderen genannten Programmen heraus. Es war im übrigen wohl auch das erfolgreichste, wenn gleich der angestrebte Umfang von ca. 10 % aller Studenten, die im europäischen Ausland studieren sollten, nicht erreicht wurde. In den 90er Jahren wurde dieses Programm im Rahmen des Tempusprogramms auch auf Studenten/-innen Mittel- und Osteuropas ausgeweitet.

Den Programmen gemeinsam war, daß sie mit unterschiedlicher Gewichtung

- den Austausch von Fachkräften und Teilnehmern,
- die Förderung gemeinsamer Modellversuche
- und die Durchführung von vergleichenden Untersuchungen zwischen den beteiligten Ländern

vorsahen. Der Austausch, in jeglicher Beziehung, stand somit im Vordergrund, weshalb man sie häufig auch EG-Austausch- oder Mobilitätsprogramme genannt hat, wenn man die ganze Palette von Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen umreißen wollte.

Die im Jahre 1995 in der Folge der Ratifizierung des Vertrags über die Europäische



Union im Jahre 1994 aufgelegten Programm

□ *Sokrates* im Bildungsbereich auf der Grundlage von Art. 126

□ und *Leonardo da Vinci* im Berufsbildungsbereich auf der Grundlage von Art. 127

ersetzen schließlich die o.g. Bildungs- und Berufsbildungsprogramme und bündelten ihre Schwerpunkte unter deren weitgehender Beibehaltung. Im Jugendbereich entstand schon zu Ende der 80er Jahre das Programm Jugend für Europa (vgl. Entschließung des Rates vom 26. Juni 1991 im Amtsblatt [EWG] 91/C 208), welches separat weitergeführt wurde und die vormals auch bei PETRA angesiedelten Programme der Jugendinformation und des Jugendaustauschs bei ihrer gleichzeitigen Ausweitung fortführte.

Mit der Reform der Strukturfonds (Sozial-, Regional-, und Agrarstrukturfonds) wurden parallel sog. Gemeinschaftsinitiativen (besondere transnationale Förderprogramme für bestimmte benachteiligte Zielgruppen, Branchen und Regionen) aufgelegt. Sie weisen jedoch eine gewisse Redundanz mit den Schwerpunkten des Leonardo da Vinci-Programms auf. Ihre Ziele sind jedoch stärker auf die Beschäftigung bestimmter Zielgruppen bzw. die Beschäftigung in bestimmten Regionen oder Sektoren gerichtet.

## Anspruch und Wirklichkeit der Programme der ersten Generation

Angesichts der hier nur knapp geschilderten politischen und rechtlichen Entwicklung lassen sich zwei Generationen von Programmen unterscheiden:

Während die erste Generation auf der Vor-Maastrichter Rechtsgrundlage und insbesondere dem damaligen Art. 128 zur Berufsbildung sowie auf den 1974 begonnenen Aktivitäten der Bildungsminister fußte, beruht die zweite Generation auf der Nach-Maastrichter Rechtsgrundlage.

Wenngleich wir uns bei unseren Einschätzungen auf die zweite Generation kon-

zentrieren wollen, ist es zum Verständnis derselben unerlässlich, auch die erste Generation zu bewerten, zumal das Leonardo da Vinci-Programm wie auch das Programm Sokrates erst im Jahre 1996 effektiv anliefen und die Erfahrungen damit bis dato nur vorläufige Schlußfolgerungen zulassen.

Die Programme im engeren Bereich der Berufsbildung wie Petra und Force haben ihr Ziel der Förderung des Informations- und Erfahrungsaustauschs sowie der Verbesserung des Kenntnisstandes der Teilnehmer und der Entwicklung von Problemlösungsansätzen zwischen den Teilnehmern und den beteiligten Institutionen/Instituten durchaus erreicht. Die von ihnen erwarteten bzw. erhofften Multiplikatoreffekte blieben jedoch durchweg beschränkt. Das heißt, daß sie in den meisten Mitgliedstaaten nur sehr wenige unmittelbare Auswirkungen auf die Regelsysteme von Bildung und Ausbildung bzw. auf nachhaltige Innovationen und Reformen hatten.

Die Gründe hierfür dürften sein:

□ mangelnde Verbreitung der Ergebnisse durch die EU und die Mitgliedstaaten;

□ keine oder nur seltene wissenschaftliche Begleitung der Praktiker und Akteure bei ihrer Umsetzung;

□ Beharrungsvermögen der Regelsysteme bzw. Widerstand gegen Reformen oder Innovationen, die quasi von außen angeregt wurden in den Mitgliedstaaten;

□ Partikularinteressen der Akteure und Praktiker der Projekte;

□ keine externe Evaluierung der Programme bzw. Projekte;

□ bürokratische Hürden auf nationaler oder EU-Ebene bzw. beim Zusammenwirken der verschiedenen zuständigen Ebenen in den betreffenden Mitgliedstaaten, insbesondere bei Auswahl und Genehmigung der Projekte und bei ihrer Finanzierung;

□ mangelnde Einbeziehung der Politiker und Praktiker bzw. 'End-user' der Ergebnisse von Modellversuchen und Untersuchungen.

**„Die im Jahre 1995 in der Folge der Ratifizierung des Vertrags über die Europäische Union im Jahre 1994 aufgelegten Programme Sokrates im Bildungsbereich auf der Grundlage von Art. 126 und Leonardo da Vinci im Berufsbildungsbereich auf der Grundlage von Art. 127 ersetzen schließlich die o.g. Bildungs- und Berufsbildungsprogramme und bündelten ihre Schwerpunkte unter deren weitgehender Beibehaltung.“**



**„Die Programme sind einzubetten in die gesamte EG- bzw. jetzt EU-Politik auf dem Gebiet von Bildung und Berufsbildung, ihre Wirkung kann nur so gut sein wie die Politik der Europäischen Integration auf diesem Gebiet.“**

Beim Petra-Programm kommt hinzu, daß von vornherein Erwartungen geweckt wurden, die nicht erfüllt werden konnten: Die Lösung des Problems nicht ausreichend vorhandener schulischer und/oder betrieblicher Ausbildungsplätze, die den Eignungen und Neigungen der Jugendlichen entsprechen und eine qualitativ gute und im Erwerbsleben anerkannte Berufsbildung einschließen. Dieses Ziel war angesichts des fehlenden politischen Willens der Regierungen der meisten Mitgliedstaaten und vor allem angesichts der Lage ihrer öffentlichen Haushalte illusorisch. Seit Anfang der 60er Jahre war dies erklärtes Ziel, der EWG zunächst, dann der EG und nun der EU. Es wird jedoch seit kurzem nicht mehr eindeutig propagiert, zumal die allgemeinen Grundsätze von 1963 seit Maastricht nicht mehr rechtsverbindlich sind.

Im übrigen war die Finanzierung des Programms und seiner Projekte viel zu bescheiden, um echte Anstöße geben zu können. Dies war mit den Strukturfondsinterventionen etwas anders. Hier besteht allerdings das Problem, die bis zu 50 % ausmachenden Komplementärmittel aus nationalen und/oder regionalen bzw. lokalen öffentlichen Haushalten bereitgestellt zu bekommen.

Diese Notwendigkeit der Bereitstellung von Komplementärmitteln bestand bei der ersten Generation der Bildungs- und Berufsbildungsprogramme nicht, wurde jedoch bei der zweiten Generation (Leonardo und Sokrates) inzwischen ebenfalls eingeführt und ist hier zu einem nicht unerheblichen Problem geworden, welches viele Projekte von vornherein abschreckt.

Die Laufzeit der Programme von drei oder vier Jahren war im übrigen zu kurz, wenn man Strukturreformen beabsichtigte. Dies traf insbesondere auf das Force-Programm zu, welches kein Vorläuferprogramm hatte wie das Petra-Programm, dem die sogenannten Übergangsprogramme vorausgingen. Der Erfolg vieler Projekte im Rahmen von Force und Petra, aber auch von Iris und den mit dem Europäischen Sozialfonds verbundenen Gemeinschaftsinitiativen, die im wesentlichen ebenfalls aus Modellversuchen, vergleichenden Untersuchungen und dem Austausch von Erfahrungen bestanden, wurde dadurch wie-

der in Frage gestellt, daß nach Ablauf der finanzierten Zeit keine Anschlußmöglichkeiten bereitgestellt wurden, z.B. durch die unmittelbare Finanzierung durch einzelstaatliche Träger.

Die mangelnde Kontinuität der EG- bzw. EU-Finanzierung von Projekten über mehrere Jahre hinweg und die nicht gesicherte Anschlußfinanzierung, mag das Projekt auch noch so erfolgreich sein, stellten die Praktiker vor große Herausforderungen. Universitäre Forschung kann damit leben, Berater und Praktiker der Berufsbildung sind jedoch kaum aus ihrem normalen Arbeitszusammenhang herauszulösen, nur um EU-Projekte vollzeitig durchzuführen, wenn nicht sicher ist, daß es Anschlußperspektiven gibt. Die meisten Akteure können solche Projekte deshalb nur nebenberuflich durchführen, was die Projekte und insbesondere ihre Koordinierung vielfach auf tönernen Füßen stehen läßt.

Neben der Tatsache, daß die Ergebnisse der im engeren Bereich der Berufsbildung angesiedelten Programme der ersten Generation kaum unmittelbare Auswirkungen auf die Regelsysteme hatten, bleibt ebenfalls festzuhalten, daß wenn dies doch der Fall war, diese nach einer gewissen Zeit wieder „versandeten“. Das heißt, eine Weiterentwicklung solcher Vorhaben fand nicht nur nicht statt, sondern ihre Ergebnisse wurden auch nicht einmal aufbewahrt für die nachfolgende Generation von Projektmachern. Neue Antragsteller mußten vielfach das Rad immer wieder neu erfinden, d.h. das Projektmanagement (international) lernen, die transnationalen Kontakte herstellen, finanzielle Anlaufschwierigkeiten überwinden, Grundinformationen einholen etc.

## **Die Programme und ihre Einbettung in die gemeinschaftliche (Berufs-) Bildungspolitik der EU**

Die Programme sind einzubetten in die gesamte EG- bzw. jetzt EU-Politik auf dem Gebiet von Bildung und Berufsbildung, ihre Wirkung kann nur so gut sein wie die Politik der europäischen Integration auf diesem Gebiet.



Eine Einschätzung muß deshalb auch den schwierigen Versuch machen, diese Politik insgesamt zu werten.

Auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit der sogenannten ersten Generation von Programmen der Vor-Maastricht-Ära läßt sich zusammenfassend sagen,

Programme im Hochschulbereich, insbesondere Erasmus und Comett waren in der Regel erfolgreicher als Programme im Schul- und Berufsbildungsbereich. Diese Tatsache muß jedoch in Beziehung mit ihrer finanziellen Ausstattung gesehen werden, die bei ersteren viel besser war als bei letzteren. Es dürfte jedoch auch wesentlich damit zusammenhängen, daß die Hochschulen einen vergleichsweise hohen Grad an Autonomie gegenüber der Bürokratie und der Wirtschaft haben, die bei berufsbildenden Schulen und Ausbildungszentren eher eingeschränkt ist. Dies behindert Innovationen und die transnationale Zusammenarbeit beträchtlich. Im Bereich der Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung, sei es betrieblich oder überbetrieblich, waren die Programme ebenfalls meist erfolgreicher, weil es hier Raum für Innovationen gibt und die Systeme erst im Entstehen begriffen sind. Probleme bereiten hier jedoch die häufig festzustellenden Mitnahmeeffekte bei der betrieblichen Ausbildung und die vielfach unbefriedigende Berücksichtigung von Qualitätsstandards bei der überbetrieblichen Weiterbildung.

Wenn man den Einfluß der EU in diesem Politikbereich insgesamt betrachtet, und zwar unter Einschluß der Programme, dann ergibt sich eine andere Sichtweise. In vielen Mitgliedstaaten gab es große und nicht zu unterschätzende Einflüsse: da ist zum einen die Republik Irland, die gezielt ihr gesamtes Bildungs- und Berufsbildungswesen mit Hilfe von EU-Mitteln und durch Übertragung von Konzepten aus anderen Mitgliedstaaten modernisierte, nicht zuletzt, um ihre Schul- und Hochschulabsolventen auf geographische Mobilität in andere Länder Kontinental-Europas als nur in die traditionellen Migrationsländer wie das Vereinigte Königreich, Nordamerika und Australien vorzubereiten. Das ist zum zweiten Spanien, welches nach der Ablösung des Franco-Regimes und im Zuge der Demokratisierung und seines Beitritts zur EG in den

80er Jahren wichtige Reformen im Bildungswesen durchführte, die das Land an die EG heranführen halfen. Mit einigem Abstand folgen Portugal und die Niederlande und mit weiterem Abstand folgt Dänemark, alles Länder, die ihre Systeme der Berufsbildung unter expliziter Berücksichtigung der EU-Debatte anpaßten. Die geringsten Auswirkungen zeigten sich bisher in den drei Ländern Frankreich, Vereinigtes Königreich und Deutschland, die in einem großen Konkurrenzverhältnis zueinander zu stehen scheinen und ihre jeweiligen 'Kulturen' im Rahmen von Bildung und Berufsbildung bewahren wollen und sich erst ansatzweise zu öffnen beginnen. Sie sind indessen ebenfalls dabei, ihre Systeme in vielen Detail-Aspekten anzupassen, allerdings unter eher mittelbarem als unmittelbarem Bezug auf die EU-Debatten, -Entschlüsse, -Empfehlungen oder -Entscheidungen.

Ein nachhaltiger Einfluß der Programme ihrerseits war allerdings in diesen Ländern nur gering, während in der Regel Sozialfondsinterventionen, die Diskussion um die Rechtsangleichung zur Anerkennung von Diplomen und vergleichende Untersuchungen u.a. des CEDEFOP, z.B. im Zusammenhang mit der Umsetzung des Ratsbeschlusses von 1985 über die 'Entsprechungen von Berufsbefähigungsnachweisen zwischen den Mitgliedstaaten der EG' und der Diskussion über eine Struktur der Ausbildungsniveaus in der EG (vgl. Anhang 1 desselben Ratsbeschlusses), entscheidenderen Einfluß hatten und noch haben (Sellin 1996). Einen nicht zu unterschätzenden Einfluß hatten schon seit den 60er Jahren und haben bis dato auch die Anstrengungen der EU bzw. vormals der EG, auf dem Gebiet der Anerkennung der Berufsqualifikationen nach Art. 57 Fortschritte zu erzielen durch eine rechtliche Harmonisierung beim Zugang zum Beruf (vgl. die entsprechenden Richtlinien).

Solche Einflüsse gab es im übrigen schon innerhalb der EWG der Sechs zu Ende der 60er Jahre, wo z.B. aufgrund der Anerkennungsdebatte, insbesondere in bezug auf die Ingenieure, sich die Bundesrepublik seinerzeit genötigt sah, die ehemals Höheren Fach- und Ingenieurschulen zu Fachhochschulen aufzuwerten, die Fachhochschulreife einzuführen und sie somit dem Hochschulbereich zuzuordnen.

**„Programme im Hochschulbereich, insbesondere Erasmus und Comett waren in der Regel (Europäische Kommission, Weißbuch von 1995) erfolgreicher als Programme im Schul- und Berufsbildungsbereich. (...) (Dies) dürfte (...) wesentlich damit zusammenhängen, daß die Hochschulen einen vergleichsweise hohen Grad an Autonomie gegenüber der Bürokratie und der Wirtschaft haben, die bei berufsbildenden Schulen und Ausbildungszentren eher eingeschränkt ist. (...) Im Bereich der Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung (...) waren die Programme ebenfalls meist erfolgreicher, weil es hier Raum für Innovationen gibt und die Systeme erst im Entstehen begriffen sind.“**



**„Die neuen EU-Programme der zweiten Generation (...) haben aus diesen Umständen eine Reihe wichtiger Lehren gezogen, obwohl die hier angeführten grundsätzlichen Probleme in leicht abgewandelter Form noch weiter fortbestehen.“**

Der Wettbewerb der Bildungssysteme fand indessen innerhalb Europas seit jeher statt, und zwar spätestens seit der Französischen Revolution, die gewissermaßen den Adel qua Geburt durch den akademischen oder Bildungs-Adel ersetzte. Die EU versucht, diesen Wettbewerb der Systeme allerdings im Hinblick auf die Förderung ihrer wechselseitigen Konvergenz bzw. Annäherung oder gar Angleichung zu steuern (vgl. auch den Wortlaut der allgemeinen Grundsätze von 1963 oder die Gründungsverordnung des CEDEFOP von 1975). Mit den neuen Programmen Sokrates und Leonardo da Vinci, die seit 1995 laufen, sollen über die Förderung von Innovationen in Verbindung mit der Förderung transnationaler Zusammenarbeit die Systeme einander angenähert oder zumindest untereinander kompatibel gemacht werden. Ihre Autonomie soll jedoch nicht länger angetastet werden, wie dies in der Vor-Maastricht-Ära von Brüssel aus manchmal versucht wurde.

Der zentralistische Ansatz hat gewisse Ergebnisse gebracht, er ist nicht gescheitert, wie viele behaupten, sondern hatte durchaus eine Reihe von Erfolgen. Ein föderaler oder „bottom-up“-Ansatz zeichnet sich erst in jüngerer Zeit ab; wenn letzterer indessen erfolgreich sein soll, dann wird er jedoch mit klaren Vorgaben zu verbinden sein. Das heißt: Zentrale Vorgaben müssen sich mit lokalen Initiativen und Projekten treffen bzw. sich wechselseitig aufeinander beziehen und einander anpassen, dann können sowohl die Programme insgesamt als auch die jeweiligen Projekte sehr erfolgreich sein. Dies war im Zuge der Umsetzung der ersten Generation der Programme allerdings nur selten der Fall und führte zu gewissen Enttäuschungen auf beiden Seiten, der Programmgestalter und Projektentwickler einerseits und der Politik und Praxis der Berufsbildung andererseits. Großes Engagement ist somit leider zum Teil verloren gegangen; es war jedoch mit Sicherheit nicht umsonst.

Die neuen EU-Programme der zweiten Generation (Sokrates und Leonardo da Vinci sowie Jugend für Europa) haben aus diesen Umständen eine Reihe wichtiger Lehren gezogen, obwohl die hier angeführten grundsätzlichen Probleme in leicht abgewandelter Form noch weiter fortbestehen.

## **Die Programme der zweiten Generation und das Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci**

Die drei Programme der zweiten Generation der Nach-Maastricht-Ära sind das Bildungsprogramm Sokrates, das Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci und das Programm Jugend für Europa. Sokrates lehnt sich an Artikel 126 an, während sich das Leonardo-Programm an die Maßgaben des Artikels 127 des Vertrags von Maastricht hält. Es bündelt die meisten der im vorigen Abschnitt genannten Vorläuferprogramme in der beruflichen Bildung, insbesondere Petra, Force und Lingua. Es möchte die Berufsbildung in den Mitgliedstaaten umfassend fördern und zu Innovationen anregen bei gleichzeitiger Verbesserung des europäischen Zusammenhalts. Hierbei gilt es jedoch darauf zu achten, daß dies nur in Ergänzung und zusätzlich zur Politik der Mitgliedstaaten erfolgt, deren Autonomie in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik nicht angetastet werden darf.

Die Mittelausstattung für den Zeitraum 1995 bis 1999 ist zwar um einiges höher als die Summe, über die die Vorläuferprogramme verfügen konnten, muß angesichts der Ziele des Programms und der eher wachsenden Probleme der Berufsbildung in den Mitgliedstaaten allerdings weiterhin als relativ bescheiden angesehen werden. Dies gilt insbesondere, wenn man sie mit der Mittelausstattung der Strukturfonds oder auch nur mit den damit verbundenen Gemeinschaftsinitiativen (Youthstart, Adapt, Now etc...) vergleicht (Sellin 1994).

Anspruch und Wirklichkeit klaffen somit weiterhin auseinander, wenngleich nicht mehr in der krassen Weise wie bei dem wichtigsten Vorläuferprogramm PETRA.

Verbesserungen im Vergleich zu den Vorläuferprogrammen bestanden darin, daß

□ die Mitgliedstaaten und deren zuständige Stellen in die Auswahl der Projekte und die Anwendung der einvernehmlich festgelegten Kriterien stärker einbezogen wurden;



❑ durch öffentliche Ausschreibungen die Auswahlkriterien, die jedes Jahr angepaßt werden, transparenter gemacht sowie mehr und neue Träger bzw. Vorhaben in Betracht gezogen werden konnten;

❑ die Sozialpartner bzw. von diesen benannte Experten durch die Kommissionsdienststellen in die Prüfung der Anträge und der Anwendung der Kriterien einbezogen wurden;

❑ die Hälfte der Vorhaben durch die Länder selbst vorausgewählt werden, neben der anderen Hälfte, die weiterhin primär durch die Kommission ausgewählt wird;

❑ eine klarere Trennung zwischen Austausch- und Modellvorhaben bzw. Pilotversuchen einerseits und Studien und Analysen andererseits vorgenommen wurde.

Die Transparenz der Entscheidungsprozesse wurde so zwar weitgehend hergestellt. Andererseits haben diese Verfahren jedoch den Nachteil, daß der Weg von der Antragstellung bis zu Genehmigung sehr lang dauert und manchmal sehr verschlungen ist. Entscheidungen fallen vielfach aus Proporzgründen und nicht immer aus sachlich bedingten. Die Prioritäten des Programms ändern sich rascher von Jahr zu Jahr, als die Ergebnisse nachkommen können. Die meisten Vorhaben sind für zwei Jahre geplant, können den Termin aber nicht einhalten, da es fast ein Jahr dauert, bevor das erste Geld fließt. Wenn die Projekte keine Möglichkeiten der Vorfinanzierung haben, was nur selten der Fall ist, dann muß eine Verlängerung beantragt werden. Außerdem sind die Komplementärmittel in vielen Fällen ein Problem, da die EU höchstens ca. 75 % der Gesamtaufwendungen erstattet.

Die durch die nationalen und EU-weiten Abstimmungsprozesse notwendigen Aufwendungen an Reise-, Dolmetscher- und Tagungskosten, die technischen Büros zur Unterstützung der Verwaltung auf EU- und nationaler Ebene, die Anstrengungen zur Erstellung und Verbreitung der Information, die Koordinierung der transnationalen Zusammenarbeit quer zu den Projekten und Themenbereichen, das sind höchst aufwendige Tätigkeiten, die einerseits den Informations- und Erfahrungsaustausch unter den Akteuren der Verwal-

tung und Sozialpartner voranbringen, aber andererseits nur wenig konkrete Resultate zu erbringen scheinen. Die Projekte selbst beginnen darüber zu klagen, nicht ausreichende Hilfen zur Umsetzung der von ihnen beabsichtigten Innovationen, Studien und Analysen zu bekommen. Ihre Ergebnisse werden zentral auf nationaler Ebene oder auf EU-Ebene in den technischen Büros archiviert, wie dies schon bei den Vorläuferprogrammen der Fall war, ob sie allerdings anderen Nutzern zugänglich gemacht, veröffentlicht und für neue Projekte verfügbar gehalten werden, muß derzeit noch dahingestellt bleiben. Die Absichten dafür sind zwar vorhanden, ob das Geld und das Personal dafür da ist, bleibt abzuwarten.

Damit sich aus den laufenden Projekten auch projektübergreifend Lehren ziehen lassen, müßten diese von vornherein thematisch und methodisch gruppierten Bereichen gebündelt werden. Dies wird derzeit ansatzweise versucht, womit man Synergieeffekte erzeugen und ihre Komplementarität sicherstellen möchte. Die Kommission hat solche thematischen „Cluster“ gebildet und bis dato zu einer Reihe von Konferenzen eingeladen. Weitere Konferenzen sind in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten im Jahre 1999 und im Jahr 2000 zur Auswertung und Verbreitung der Ergebnisse geplant.

Angesichts der Vielfalt der Themen und der Methoden bzw. Anwendungsbereiche und Zielgruppen der Projekte waren die gewählten Themen bzw. 'Cluster' allerdings noch zu unspezifisch, als daß man den Projekten wirklich helfen konnte. Dahingestellt bleibt des weiteren, ob und inwieweit aus den Projekten künftig übergreifende Lehren für Innovationen der einzelstaatlichen Berufsbildungssysteme bzw. zumindest für wichtige Teilbereiche derselben gezogen werden können. Für eine abschließende Wertung ist es, wie gesagt, noch zu früh.

Einiges deutet darauf hin, daß bezüglich der zweiten Generation der Programme ähnliche Einschätzungen wie bei den Programmen der ersten Generation zu machen sein dürften, und dies trotz wesentlicher Verbesserungen im Detail:

❑ Das Leonardo-da-Vinci Programm (und wohl auch Sokrates) möchte zu viel zu

**„Damit sich aus den laufenden Projekten auch projektübergreifend Lehren ziehen lassen, müßten diese von vornherein zu thematisch und methodisch gruppierten Bereichen gebündelt werden.“**



**„(...) eine Mischung sachverständiger Wissenschaftler, Lehrer und Ausbilder, Manager und Verwaltungsbeamter, Praktiker aus Gewerkschaften und Betrieben (ist) notwendig, um die komplexen Zusammenhänge bei der beruflichen Bildung deutlich werden zu lassen und sie angesichts der großen Herausforderungen sowohl im Kleinen, auf Projektebene, als auch im Großen, auf Systemebene, weiter voranzubringen.“**

gleicher Zeit anstoßen, d.h., es ist mit Zielen überfrachtet;

□ die Projektmacher haben Schwierigkeiten, die Finanzierung im Zeitablauf sachgerecht und zielgemäß so einzusetzen, daß eine Kontinuität und personelle Stabilität des Projekts sichergestellt wird;

□ die beteiligten Mitgliedstaaten sind in keiner Weise verpflichtet, Schlußfolgerungen für ihre eigene Politik zu ziehen, auch wenn die Projekte noch so erfolgreich sind.

Der Erfolg der Projekte mag durch die verbesserten Rahmenbedingungen und die Einbeziehung der Entscheidungsträger auf den zuständigen Ebenen erleichtert werden, dürfte jedoch durch die vorgenannten Punkte weiter in Frage gestellt bleiben, ähnlich wie dies bei den Vorläuferprogrammen der Fall war. Die Studien und Analysen ihrerseits riskieren, die mit ihnen verbundenen Ziele der Anbindung an Pilotprojekte und/oder Unterstützung ihrer Umsetzung in die dauerhafte Praxis der Systeme nicht angemessen auszufüllen, weil dem häufig politische und institutionelle Rahmenbedingungen entgegenstehen. Studien und Analysen als eigenständiges 'Spielbein' im Rahmen eines Programms scheinen allerdings andere wichtige Funktionen zu erfüllen, die bei ihrem Fortfall sonst kaum wahrgenommen würden: Vor- und Nachbereitung von Projekten, Ausfüllen der Schnittstellen zwischen Politik und Praxis, Forschung und Anwendung, Verbesserung der wissenschaftlichen Grundlagen/Terminologien und Methoden beim transnationalen Vergleich bzw. bei entsprechender Kooperation, Dokumentation von Erfolgen und Mißerfolgen für die Nachwelt etc.

Die Bedeutung von Studien und Analysen als eigenständige Achse ist somit zu unterstreichen. Innovationen werden ganz wesentlich durch Studien und Analysen und erst in zweiter Linie durch Modellversuche angestoßen. Austauschvorhaben ohne Dokumentation der gemachten Erfahrungen der Teilnehmer und Anbieter, ohne eine gewisse Konzentration auf aktuelle und dem jeweiligen Kontext gerecht werdende Themen und Gegenstände machen wenig Sinn, was im übrigen auch die Erfahrung mit dem vom CEDEFOP koordinierten Studienbesuchsprogramm für Berufsbildungsexperten zeigt. Es ist im-

mer eine Mischung sachverständiger Wissenschaftler, Lehrer und Ausbilder, Manager und Verwaltungsbeamter, Praktiker aus Gewerkschaften und Betrieben notwendig, um die komplexen Zusammenhänge bei der beruflichen Bildung deutlich werden zu lassen und sie angesichts der großen Herausforderungen sowohl im Kleinen, auf Projektebene, als auch im Großen, auf Systemebene, weiter voranzubringen.

## Zusammenfassende Betrachtung

Auch bezüglich der europäischen Ebene bleibt eine Reihe offener Fragen:

Wie läßt sich die Europäisierung der beruflichen Bildung in Unterstützung einer gemeinsamen Sozial-, Beschäftigungs- und Bildungspolitik wirksamer vorantreiben?

Wie läßt sich bei den Austauschvorhaben die sprachliche und interkulturelle Kompetenz besser mit dem Erwerb der berufsfachlichen verbinden?

Wie läßt sich die Erfahrung in Nachbarländern durch den Erwerb bestimmter Ausbildungsmodule absichern und angemessen anerkennen?

Welche Förderperspektive brauchen die Projekte, damit sie dauerhafte Partnerschaften zwischen den Ausbildungsstätten ermöglichen?

Soll der bilateralen Zusammenarbeit der Vorzug vor der Zusammenarbeit von drei und mehr Ländern gegeben werden, und wie läßt sich eine solche Zusammenarbeit verstetigen/festigen?

Insbesondere die *Ausbildung in Fremdbzw. Partnersprachen* im Rahmen der Programme und Projekte kommt noch zu kurz. Fremdsprachen sollten zunehmend durch Muttersprachler gelehrt werden, und möglichst früh sollte die erste Fremd- oder Partnersprache angeboten werden. Bilinguale Ausbildung kann in Ballungsräumen bei zweisprachig aufwachsenden Kindern schon in der Vorschule beginnen und sollte bis in die Berufsschule und bis zum Abitur angeboten werden<sup>3</sup>. Diese Möglichkeit scheint eine wichtige Voraus-

3) Vgl. den Schulversuch und die Gründung bilingualer sog. 'Staatlicher Europaschulen Berlin', in denen das Partnersprachenkonzept entwickelt wurde und wo inzwischen bilinguale Züge in deutsch-englisch, -französisch, -russisch, -polnisch, -türkisch, -italienisch, -portugiesisch und -griechisch höchst erfolgreich von der Vorschule an eingerichtet wurden.



setzung zu sein für die politisch gewollte Vervielfältigung der Sprachrichtungen im Angebot der Erstausbildung (Europäische Kommission, Weißbuch von 1995), was dann auch positive Rückwirkungen auf die Projekte und Programme haben dürfte, welche sich möglichst über mehrere Länder verteilen und nicht bevorzugt in den Englisch, Deutsch oder Französisch geprägten Sprachraum tendieren sollten.

Die *Studien und Analysen* im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms sollten stärker als bisher und in ihrer Mehrzahl als wissenschaftliche Begleitung von Innovationen und Pilotversuchen angelegt werden und den Charakter einer Handlungsforschung bekommen und damit einen Beitrag leisten zur Evaluierung, Verbreitung und Verbreiterung der Ergebnisse. Es gibt gegenwärtig nur vereinzelt Studien und Analyseprojekte, die diesen Anspruch erfüllen.

Die zuständigen Stellen der Mitgliedstaaten müßten sich *förmlich verpflichten*, aus erfolgreichen Projekten, ggf. mit Unterstützung der Strukturfonds der EU, auf den entsprechenden Interventionsebenen, in den Berufsbildungsbereichen, Regionen oder Sektoren auch wirklich die Konsequenzen für die Umgestaltung/Ergänzung des Regelangebots in Bildung und Berufsbildung zu ziehen. Ihre Berufsbildungs- und Weiterbildungsgesetzgebung müßte entsprechend angepaßt werden.

Die seit nunmehr gut 25 Jahren andauernde und sich seither stark entfaltende transnationale und europaweite Zusammenarbeit im Bildungs- und Berufsbildungsbereich hat ihren Beitrag zur Entwicklung der europäischen Dimension und Integration schon ein Stück weit geleistet. Von einer europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik, die diesen Namen verdient, sind wir jedoch noch recht weit entfernt. Wenn die im Mai 1999 im Rahmen des sogenannten europäi-

schen Beschäftigungspakts unter Bezug auf das Beschäftigungskapitel im Amsterdamer Vertrag auf höchster Ebene verabschiedeten Ziele zur Entwicklung eines europäischen Arbeitsmarkts bei gleichzeitigem Abbau von Benachteiligungen und Diskriminierungen in Bildung und Berufsbildung, Sicherung der Chancengleichheit, effektiver Bekämpfung der Jugend- und Langzeitarbeitslosigkeit, Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung und Weiterbildung etc. erfolgreich umgesetzt werden sollen, dann dürfte man um klarere Vorgaben, Indikatoren für Erfolg und Mißerfolg nationaler Maßnahmen und Programme – auch für die EU-Programme und die Interventionen der EU-Fonds – nicht herumkommen. *Top-down* sollte sich mit *bottom-up* treffen und umgekehrt. Ganz ohne *top-down* geht es nicht. Man wird sich auf klar umrissene Kriterien über Erfolg und Mißerfolg von Aktionen in diesem Zusammenhang rasch einigen müssen, sonst riskiert diese Politik, ihre Glaubwürdigkeit über kurz oder lang aufs Spiel zu setzen.

Die im Zuge des Amsterdamer Vertrags erfolgte Stärkung der Mitentscheidung des Europäischen Parlaments und die Ausweitung der Möglichkeiten für qualifizierte Mehrheiten auf Ratsebene, insbesondere auf den Gebieten der Berufsbildung und Beschäftigung, dürfte die Situation in den kommenden Jahren voraussichtlich wesentlich verbessern. Es bleibt jedoch auf allen Ebenen noch viel zu tun, wenn man die Modernisierung der Systeme und die Anpassung der für die Umsetzung der Bildungs-, Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik verantwortlichen Institutionen an die neuen Herausforderungen und die europäische Integration auf diesen für dieselbe äußerst wichtigen Gebieten wirklich voranbringen möchte. Das soziale und bürgernahe Europa kommt nicht von selbst, *die Europäer* werden es von der Politik stärker einfordern müssen.

## Bibliographie

Entschließung des Rates vom 26. Juni 1991 in: Amtsblatt (EWG) 91/C 208

**Europäische Kommission** (1995): Weißbuch *Lehren und Lernen, auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Brüssel/Luxemburg

**Piehl E., Sellin B.** (1993): *Berufliche Bildung und Weiterbildung in Europa*, CEDEFOP, Berlin 1993

**Sellin B.** (1994): *Recent developments in the youth policy field, a summary of the new programmes' content and objectives*, Übersicht über die Programme, S. 10 und 16, CEDEFOP, Berlin

**Sellin B.** (1996): *Haben gemeinsame europäische Standards eine Chance? Zur Anerkennung bzw. Transparenz von Qualifikationen*, CEDEFOP, Thessaloniki 1996



## Anhang

## Aktionsprogramme im Bereich der beruflichen Bildung, 1974-1999

Entschließung der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 6. Juni 1974 über die Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens, ABl. C 98 20.8.1974

Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 13. Dezember 1976 betreffend Maßnahmen zur besseren Vorbereitung der Jugendlichen auf den Beruf und zur Erleichterung ihres Übergangs von der Schule zum Berufsleben ABl. C 308, 30.12.1976 (geändert durch die Entschließungen vom 15. Januar 1980, ABl. C 23, 30.1.1980, und vom 12. Juli 1982, ABl. C 193, 28.7.1982).

77/467/EWG: Empfehlung der Kommission vom 6. Juli 1977 an die Mitgliedstaaten über Maßnahmen zur beruflichen Vorbereitung arbeitsloser oder von Arbeitslosigkeit bedrohter Jugendlicher, ABl. L 180, 20.7.1977.

Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern (77/486(EEC), ABl. L 199, 6.8.1977.

79/642/EWG: Beschluß des Rates vom 16. Juli 1979 zur Erstellung eines zweiten gemeinsamen Programms zur Förderung des Austauschs junger Arbeitskräfte innerhalb der Gemeinschaft (79/642/EEC), ABl. L 185, 21.7.1979.

Entschließung des Rates vom 18. Dezember 1979 über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen, ABl. C 1, 3.1.1980.

Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 3. Juni 1985 mit einem Aktionsprogramm zur Förderung der Chancengleichheit für Mädchen und Jungen im Bildungswesen, ABl. C 166, 5.7.1985.

Dem Programm Comett I (1986-1989), das die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen in Fragen der Berufsbildung auf dem Gebiet der neuen Technologien zum Gegenstand hatte, stand ein Haushalt von 45 Millionen ECU zur Verfügung. In seinem Rahmen wur-

den rund 1300 Projekte finanziert und 125 „Ausbildungspartnerschaften“ zwischen Universitäten und Unternehmen eingerichtet. Das Nachfolgeprogramm Comett II (1990-94) war mit Mitteln in Höhe von 200 Millionen ECU (einschließlich des Beitrags der EFTA-Länder) ausgestattet.

Dem Programm für die Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten in der Europäischen Gemeinschaft, Erasmus (1987-1995), standen Mittel in Höhe von 500 Millionen ECU zur Verfügung.

Das Petra-Programm (1987-1991) für die Ausbildung junger Menschen und deren Vorbereitung auf das Erwachsenen- bzw. Arbeitsleben war mit 40 Millionen ECU ausgestattet. Rund 75 000 junge Menschen und mehr als 10 000 Lehrer und Ausbilder zogen direkten Nutzen aus dem Programm. Das Programm Petra II (1992-94) erhielt einen auf 104,2 Millionen ECU aufgestockten Haushalt.

Das Lingua-Programm (1990-1994) zur Förderung des Fremdspracherwerbs in der Europäischen Gemeinschaft war mit Mitteln in Höhe von 153 Millionen ECU ausgestattet. Mehr als 7 000 Sprachlehrer erhielten eine Fortbildung und 33 000 Lehrer nahmen an Austauschvorhaben teil.

Im Mittelpunkt des Programms Force (1991-1994) standen Qualität und Quantität der ständigen beruflichen Weiterbildung. Dieses Programm war mit Mitteln in Höhe von 88 Millionen ECU ausgestattet und finanzierte 720 Projekte, die den Wissens- und Innovationstransfer in der ständigen beruflichen Weiterbildung betrafen.

Das Eurotecnet-Programm (1990-1994) zur Förderung von Innovationen in der Berufsbildung als Resultat des technologischen Wandels in der Europäischen Gemeinschaft verfügte über einen Haushalt von 9,2 Millionen ECU. Es finanzierte die Vernetzung innovativer Projekte und grenzübergreifender Forschung zu besonderen Themen im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung.



Mit den Programmen Helios (1988-91) und Helios II (1993-96) wurde die gesellschaftliche Eingliederung und Unabhängigkeit von Menschen mit Behinderungen gefördert.

Helios II war mit Mitteln in Höhe von 37 Millionen ECU ausgestattet und ermöglichte es 1 150 Behinderteneinrichtungen, fortlaufend an Diskussionen und Austauschmöglichkeiten mit Schwesterorganisationen in anderen Mitgliedstaaten teilzunehmen.

Das Programm IRIS (1988-1993) zielte auf eine stärkere Sensibilisierung der Frauen bzw. die Bekanntmachung und Förderung von Berufsbildungsmöglichkeiten für diese ab, indem es die Erarbeitung einschlägiger Strategien und Methoden unterstützte. Es trug zur Finanzierung von mehr als 300 Programmen in allen Mitgliedstaaten bei.

Mit dem Programm IRIS II (1994-1998) wurde die Chancengleichheit im Bereich

der Berufsbildung und die berufliche Bildung für Frauen gefördert; einschlägige Verbindungen wurden in ganz Europa geknüpft und ausgebaut. Die Mittelausstattung belief sich auf 4 Millionen ECU.

94/819/EG: Beschluß des Rates vom 6. Dezember 1994 über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft (94/819/EC), ABl. L 340, 29.12.1994. (Leonardo I)

Beschluß Nr. 819/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. März 1995 über das gemeinschaftliche Aktionsprogramm Sokrates (819/95/EC), ABl. L 87, 20.4.1995.

1999/382/EG: Beschluß des Rates vom 26. April 1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung "Leonardo da Vinci" (99/382/EC), ABl. L 146, 11.6.1999.



**Steven  
McIntosh**

*Centre for Economic  
Performance  
London School of  
Economics*



Anhand von Datenmaterial aus der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte 1995 werden die Determinanten für den Erwerb einer berufsbezogenen Ausbildung am Arbeitsplatz sowie außerhalb des Arbeitsplatzes analysiert; dabei wurden sechs Länder berücksichtigt: Frankreich, Deutschland, die Niederlande, Portugal, Schweden und das Vereinigte Königreich. Der vorliegende Artikel vertritt die Auffassung, daß das Bild, das die untersuchten Länder im Ausbildungsbereich bieten, bis zu einem gewissen Grad durch das jeweilige Bildungssystem vorgegeben ist. In Deutschland wird vorzugsweise in Form der betrieblichen Lehre ausgebildet, und der typische Auszubildende ist jung, wenig qualifiziert und in einem handwerklichen Beruf oder als Arbeiter in der Industrie tätig. Demgegenüber wird in Schweden die Berufsausbildung im Rahmen des offiziellen Bildungssystems vermittelt, und die Ausbildungsangebote der Unternehmen richten sich infolgedessen in der Regel an hochqualifizierte Fachkräfte mittleren Alters. Im Vereinigten Königreich vermittelt das offizielle Bildungssystem keine berufliche Bildung. Das anderweitig vorhandene Berufsausbildungsangebot erreicht offenbar nicht den Umfang, den es beispielsweise in Deutschland hat.

# Individuelle und „institutionelle“ Determinanten<sup>1</sup> der beruflichen Bildung in Europa

## Einleitung

Wissenschaftler wie Politiker werden nicht müde, die Bedeutung der beruflichen Bildung für das zukünftige Wirtschaftswachstum in den westlichen Ländern herauszustellen. Vor dem Hintergrund wachsender Konkurrenz aus den weniger entwickelten Teilen der Welt wird die Massenfertigung standardisierter Produkte nicht mehr als die optimale Lösung angesehen. Man geht vielmehr davon aus, daß sich Firmen in den hochentwickelten Industrieländern auf Güter und Dienstleistungen im Hochtechnologiebereich konzentrieren sollten, damit sie dem einschlägigen, spezialisierten Bedarf der Kundschaft entsprechen können. Dies erfordert jedoch Fachkräfte, die in der Lage sind, die zum Einsatz kommende, zunehmend komplexe und hochentwickelte Technik zu handhaben, und damit den flexiblen Arbeitskräfteeinsatz ermöglichen, der unerlässlich ist, um hochentwickelte Güter und Dienstleistungen anbieten zu können. Ein entscheidendes Instrument zur „Heranziehung“ solcher Fachkräfte ist die berufliche Bildung. Staatliche Ausbildungsprogramme können sich zwar für die Kompetenzentwicklung insbesondere bei Geringqualifizierten – beispielsweise bei Schulabbrechern ohne Qualifikationen – als wichtig erweisen; am besten in der Lage, eine Ausbildung der oben beschriebenen Art anzubieten, sind jedoch die Unternehmen, da diese den eigenen Kompetenzbedarf sehr genau kennen.

Der vorliegende Artikel bietet eine Analyse der Merkmale derjenigen, die eine

einschlägige Berufsausbildung erhalten. Wer hat beispielsweise die besten Chancen, eine Berufsausbildung zu erhalten: Männer oder Frauen, junge oder ältere Menschen? Kommen vor allem Ungelernte in den Genuß einer Ausbildung oder eher diejenigen, die bereits hochwertige formale Qualifikationen vorweisen können? Diese Frage ist insbesondere im Hinblick auf die oben erwähnte Höherqualifizierung wesentlich.

Im Anschluß an die nun folgende Beschreibung des verwendeten Datenmaterials werden die Ergebnisse zur Ausbildungshäufigkeit und -intensität erörtert. Der Artikel endet mit einer Reihe von Schlußfolgerungen.

## Das Datenmaterial

Anhand der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte aus dem Jahr 1995 sollen für sechs Länder – Frankreich, Deutschland, die Niederlande, Portugal, Schweden und das Vereinigte Königreich – Antworten auf die in der Einleitung präsentierten Fragen erarbeitet werden. Wir stützen uns dabei auf eine Frage der Erhebung, in der die Befragten gebeten wurden, anzugeben, ob sie in den der Erhebung vorangegangenen vier Wochen eine Ausbildung erhalten hatten. Den Befragten standen neben anderen Optionen folgende zwei Antworten zur Auswahl: Sie konnten angeben, entweder eine arbeitsplatznahe berufsfachliche Ausbildung (ohne ergänzenden Unterricht an einer Schule oder Fachschule) oder eine berufsfachliche



Ausbildung im Rahmen eines Systems erhalten zu haben, das die Vermittlung praktischer Berufserfahrung mit ergänzendem Unterricht an einem anderen Lernort kombiniert (diese schließt jede Form von „duallem System“ ein, auch die Lehrlingsausbildung). Diese beiden Möglichkeiten wurden als „Ausbildung am Arbeitsplatz“ bzw. „kombinierte Ausbildung“ bezeichnet (wobei anzumerken ist, daß letztere ja eigentlich beides umfaßt). Darüber hinaus wurde ein genereller Ausbildungsindikator eingeführt, der den Wert von eins hat, wenn der betreffende Befragte eine der oben angeführten Antwortmöglichkeiten auswählte.

Die von Eurostat bereitgestellten Daten bieten keine Einzelbeobachtungen. Das Datenmaterial gibt für jede Kombination der zur Analyse genutzten Variablen die Zahl der Personen an, welche die betreffenden Merkmale aufweisen, gewichtet nach der Bevölkerung des betreffenden Landes. Da Beschäftigte in Ausbildung im Mittelpunkt des Artikels stehen, wurden alle Beobachtungen für Nicht-Beschäftigte ausgesondert. Anschließend wurde die Zahl der Antwortenden aus den verbliebenen Tabellenfeldern der Kombinationstabelle aufaddiert, um für jedes Land die Gesamtzahl der Beschäftigten zu ermitteln. Durch Zusammenzählen der Antwortenden aus den einzelnen Tabellenfeldern der Kombinationstabelle, in denen der Ausbildungsindikator einen Wert von eins hatte, ergab sich die Anzahl der Befragten, die eine Ausbildung erhalten hatten; die betreffende Zahl wurde anschließend zur Zahl der Beschäftigten insgesamt ins Verhältnis gesetzt. Eine solche Analyse kann für jede gewünschte Variable durchgeführt werden, beispielsweise für das Geschlecht<sup>2</sup>.

Zu klären ist, welchen Kreis von Personen diese Definition des Begriffs Ausbildung eigentlich genau erfaßt, unglücklicherweise jedoch bereitet das verfügbare Datenmaterial in eben dieser Hinsicht Schwierigkeiten. Der Fragebogen ist darin eindeutig, daß Personen, die eine Lehrlingsausbildung absolvieren, unter die zweite Ausbildungskategorie fallen, d.h. eine „kombinierte Ausbildung“ erwerben, da die Lehrlingsausbildung in der betreffenden Frage explizit genannt wird. Kombiniert man diese Variable mit der Variable „Stellung im Beruf“, so zeigt sich, daß

Befragte, die diesen Teil der Frage mit Ja beantworten, fast immer als Beschäftigte eingestuft sind, so daß wir davon ausgehen können, daß unsere repräsentative Auswahl, auch wenn sie ausschließlich Beschäftigte berücksichtigt, Absolventen einer Lehrlingsausbildung erfaßt und als Ausbildungsteilnehmer verbucht. Weniger klar ist jedoch, ob der hier verwendete Ausbildungsbegriff auch die Teilnehmer staatlich finanzierter Ausbildungsprogramme erfaßt. Programme dieser Art sind in dem Fragebogen nicht explizit angeführt, und daher ist nicht klar, welche der möglichen Antworten auf die Frage nach Bildung und Ausbildung die Absolventen einschlägiger Maßnahmen auswählen würden. Selbst wenn sie eine der beiden untersuchten Ausbildungsoptionen ankreuzen, so bleibt ungewiß, ob sie als Beschäftigte einzustufen sind oder als Personen in Ausbildung, welche durch die Beschränkung unserer repräsentativen Auswahl auf Beschäftigte eliminiert werden. Das Kernproblem liegt darin, daß in der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte keine Fragen zur Ausbildungsfinanzierung vorgesehen sind, was es unmöglich macht, die Absolventen staatlicher Programme zu identifizieren, um festzustellen, wo sie in den Daten erscheinen. Auch sind wir nicht in der Lage, eine Unterscheidung zu treffen zwischen Personen, die ihre Ausbildung selbst finanzieren, und Personen, die an vom Arbeitgeber finanzierten Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen.

Darüber hinaus wirft die Verwendung der Daten aus der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte zur Analyse der beruflichen Bildung noch andere Probleme auf (vgl. Felstead et al., 1998). Zunächst wird durch die betreffende Fragestellung ein klar abgegrenzter Zeitraum von vier Wochen erfaßt, so daß das einschlägige Datenmaterial nur eine 'Momentaufnahme' der Ausbildungshäufigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt bietet. Es ist daher nicht möglich, überindividuelle Aussagen zum insgesamt vorhandenen Humankapital zu treffen. Die Arbeit wird auch dadurch erschwert, daß es sich bei dem von Eurostat zur Verfügung gestellten Datenmaterial – wie oben bereits gesagt – nicht um Einzelbeobachtungen handelt, sondern um zusammengefaßte Daten. Dies erschwert die mehrdimensionale Analyse, welche problemloser wäre, wenn

***„In der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte sind keine Fragen zur Ausbildungsfinanzierung vorgesehen, was es unmöglich macht, die Absolventen staatlicher Programme zu identifizieren, um festzustellen, wo sie in den Daten erscheinen. Auch sind wir nicht in der Lage, eine Unterscheidung zu treffen zwischen Personen, die ihre Ausbildung selbst finanzieren, und Personen, die an vom Arbeitgeber finanzierten Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen.“***

1) **Danksagung:** Der vorliegende Artikel entstand ursprünglich im Rahmen des von der Europäischen Kommission (GD XII) finanzierten NEW-SKILLS-Projekts. Dieses Projekt ist Teil des Programms für gesellschaftlich-politische Schwerpunktforschung (TSER) im Rahmen des Vierten Rahmenprogramms der Europäischen Gemeinschaft im Bereich der Forschung und technologischen Entwicklung. Von großem Nutzen waren mir die Gespräche mit Hilary Steedman und den Teilnehmern des EEG-Seminars im Ministerium für Bildung und Beschäftigung (DFEE) des Vereinigten Königreichs.

2) Zunächst könnte man die Zahl der Interviewpartner in jedem Tabellenfeld, das beispielsweise Frauen enthält, aufaddieren, sodann die Gesamtzahl der Interviewpartner in jedem Tabellenfeld, das Frauen und Ausbildungsteilnehmer anführt, berechnen und diese anschließend als Prozentsatz der zuerst ermittelten Summe ausdrücken, um den Anteil der Frauen darzustellen, die eine Ausbildung erhalten.



man auf Individualdaten zurückgreifen könnte. Beobachtungseinheit sind die einzelnen Permutationen der erklärenden Variablen, und die abhängige Variable ist der Anteil der Personen, die jeweils die entsprechende Merkmalskombination aufweisen und in den vier Wochen vor der Erhebung eine Ausbildung erhalten haben. Bei den etwas ungewöhnlicheren Merkmalskombinationen ist die Besetzungszahl der Tabellenfelder vergleichsweise klein, so daß bei der Berechnung der abhängigen Variablen in manchen Fällen ein Fehler auftreten kann.

Ein weiteres Problem der Europäischen Erhebung besteht in der unzureichenden länderübergreifenden Vergleichbarkeit. Grundgedanke der Europäischen Erhebung ist zwar, daß alle EU-Staaten im Rahmen ihrer nationalen Arbeitskräfteerhebungen übereinstimmende Fragen stellen und das Datenmaterial an Eurostat weiterleiten sollen, damit ein Korpus von Daten geschaffen werden kann, der für alle Länder identische Variablen aufweist, jedoch funktioniert dies nicht immer wie vorgesehen. Was die oben erläuterte Frage zur Ausbildung anbelangt, so berücksichtigen – von den sechs untersuchten Ländern – Frankreich und Portugal ausschließlich Ausbildungsmaßnahmen, die zur Zeit der Befragung gerade laufen. In Frankreich werden darüber hinaus rein innerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen nicht mitgezählt.

Die Zuverlässigkeit der Daten wird auch dadurch eingeschränkt, daß in manchen Fällen anstatt des eigentlich vorgesehenen Interviewpartners ein Stellvertreter befragt wird. Ist ein als Teil der repräsentativen Stichprobe ausgewählter Interviewpartner nicht erreichbar, so wird häufig ein Mitglied des Haushaltes, in dem er lebt, gebeten, stellvertretend für ihn den Fragebogen zu beantworten, damit der Interviewer nicht noch einmal anrufen muß und so zusätzliche Kosten vermieden werden können. Solche Stellvertreter-Befragungen können insbesondere für die Fragen zur Ausbildung Folgen haben, die Bestandteil der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte sind. Während die Person, die stellvertretend für den vorgesehenen Interviewpartner befragt wird, wahrscheinlich in der Lage ist, genaue Auskünfte beispielsweise über dessen Stellung im Erwerbsleben zu geben, wird

sie über eine erhaltene Ausbildung im Zweifel weniger Angaben machen können, insbesondere wenn die betreffende Ausbildung am Arbeitsplatz und informell erworben wurde. Zudem werden Stellvertreter-Interviews besonders häufig geführt, wenn junge Menschen befragt werden sollen, d.h. die Gruppe von Personen, bei denen am wahrscheinlichsten ist, daß sie eine Ausbildung absolvieren.

Schließlich wies man auch darauf hin, daß es wegen der grundlegenden Überarbeitung des Erhebungs-Fragebogens im Jahr 1992 sehr schwierig geworden ist, bei einer Trendanalyse Zeiträume vor 1992 einzubeziehen.

Trotz all dieser Probleme hat es Vorteile, wenn man sich zur Analyse der Determinanten der beruflichen Bildung auf die Europäische Erhebung über Arbeitskräfte stützt. Sie ermöglicht beispielsweise den länderübergreifenden Vergleich, der in diesem Artikel im Mittelpunkt steht. Des weiteren erlaubt sie, unterschiedliche Formen der Ausbildung zu identifizieren (d.h. Ausbildungsgänge, die ausschließlich am Arbeitsplatz und Ausbildungsgänge, die teilweise an anderen Lernorten stattfinden). Schließlich liefern ergänzende Fragen Informationen über die für die Ausbildung aufwendete Zeit – sowohl in Wochen pro Jahr als auch in Stunden pro Woche – und geben damit detailliert Aufschluß über Qualität und Umfang der beobachteten Ausbildung.

## Ausbildungshäufigkeit

Die Analyse beschränkt sich auf Beschäftigte im Alter von 16 bis 64 Jahren. Als erstes Ergebnis kann festgehalten werden, daß die Ausbildungshäufigkeit in den sechs untersuchten Ländern unterschiedlich ist. Am höchsten ist die Ausbildungsdichte in Schweden: Dort erhielten 10 % der Beschäftigten in den vier Wochen vor der Erhebung in irgendeiner Form eine Ausbildung. Die zweitgrößte Quote wies mit 7,3 % das Vereinigte Königreich auf, gefolgt von den Niederlanden mit 5,3 % und Deutschland mit 4,9 %. In Frankreich und in Portugal gaben jeweils weniger als 1 % der Beschäftigten an, an einer Ausbildung teilgenommen zu haben, was auf die oben dargelegten Probleme zurück-



zuführen ist, die sich in diesen zwei Ländern bezüglich der Erhebungsfrage nach der Ausbildung stellen.

Die genannten Zahlen geben die durchschnittlichen Ausbildungsquoten in den einzelnen Ländern wieder und verändern sich mit den Merkmalen der Beschäftigten, wenn wir die einzelnen Felder der Kombinationstabelle betrachten, welche die Variable Ausbildung mit allen erklärenden Variablen einzeln korreliert. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist in allen Ländern gering, erhebliche Unterschiede zeigen sich jedoch zwischen den Ausbildungsquoten der einzelnen Altersgruppen. Außer in Schweden weist die jüngste Altersgruppe in allen Ländern die höchste Ausbildungsquote auf. In Deutschland beispielsweise nahmen im fraglichen Zeitraum zwei Drittel aller 15- bis 20jährigen Beschäftigten in irgendeiner Form an einer Berufsausbildung teil, in Frankreich und im Vereinigten Königreich waren es 25 % und in Schweden, den Niederlanden und Portugal weniger als 10 %. 73 % aller in Deutschland und Frankreich festgestellten Fälle von Ausbildung entfielen auf die Altersgruppe der 15- bis 20jährigen. In Schweden hingegen wiesen die 41- bis 50jährigen die höchste Ausbildungsquote auf.

Auch das Verhältnis, das zwischen Ausbildung und formaler Vorbildung besteht, ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich. In Deutschland und Frankreich zeigt sich zwischen diesen beiden Variablen ein negativer Zusammenhang: In rund 70 % aller festgestellten Fälle wurden Personen ausgebildet, deren Qualifikationen der niedrigsten ISCED-Stufe entsprachen, d.h. die bestenfalls die Sekundarstufe 1 absolviert bzw. eine gleichwertige Qualifikation erworben hatten. In Deutschland hatte ein Viertel dieses Personenkreises in den vier Wochen vor der Erhebung eine Ausbildung erhalten. In den Niederlanden ist die Ausbildungswahrscheinlichkeit für Personen am höchsten, deren Vorbildung der mittleren ISCED-Qualifikationsstufe entspricht, d.h. die einen Abschluß der Sekundarstufe II bzw. eine gleichwertige Qualifikation vorweisen können. In den übrigen drei Ländern ist die Ausbildungsquote bei Inhabern eines Hochschulabschlusses bzw. einer gleichwertigen Qualifikation am höchsten (in Schweden lag sie bei fast 15 %), d.h. bei Personen, de-

ren Vorbildung der höchsten ISCED-Stufe entspricht.

Eine weitere Gruppe von Variablen betrifft die ausgeübte berufliche Tätigkeit. Korreliert man die Dauer des aktuellen Beschäftigungsverhältnisses mit der Ausbildungswahrscheinlichkeit, so zeigt sich in Frankreich, Deutschland und im Vereinigten Königreich ein negativer, in den Niederlanden, in Portugal und in Spanien hingegen ein positiver Zusammenhang. Stellt man befristete und unbefristete Beschäftigungsverhältnisse einander gegenüber, so zeigt sich, daß in Deutschland, Frankreich und Portugal vorrangig Personen in befristeten Arbeitsverhältnissen eine Ausbildungsphase durchlaufen. In Schweden, in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich ist es genau umgekehrt. Mit Ausnahme von Frankreich und Portugal, wo, wie wir wissen, das Datenmaterial Probleme bereitet, erhalten in allen Ländern Vollzeitkräfte mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung als Teilzeitkräfte. Die Daten zur Unternehmensgröße ergeben, daß in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich kleinere Betriebe ihren Beschäftigten häufiger Ausbildungsmöglichkeiten anbieten; dieses Ergebnis steht in einem gewissen Widerspruch zu früheren Forschungsergebnissen und den Erkenntnissen der Wirtschaftstheorie.

Was die Branchen und Berufe anbelangt, so zeigt sich über alle sechs Länder hinweg ein klares Muster. In Deutschland und Frankreich ist die Ausbildungsquote in der Regel in den Branchen und Berufen am höchsten, in denen physische Arbeit geleistet wird und die sich traditionell durch ein geringes Qualifikationsniveau auszeichnen. Typische Sektoren sind hier das Baugewerbe, der Groß- und Einzelhandel und das Gastgewerbe, typische Berufe Handwerker, Verkäufer und Landarbeiter. In den Niederlanden und im Vereinigten Königreich wird in diesen Branchen und Berufen ebenfalls häufig ausgebildet, daneben ist die Ausbildungsquote aber auch in einer Reihe von hochqualifizierten Branchen und Berufen hoch, in denen geistige Arbeit im Vordergrund steht. Einschlägige Sektoren sind beispielsweise das Kredit- und Versicherungsgewerbe, der Bereich Gesundheits- und Sozialpflege und der Bildungssektor, einschlägige Berufe Wissenschaftler sowie

**„Das Verhältnis, das zwischen Ausbildung und formaler Vorbildung besteht, ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich. In Deutschland und Frankreich zeigt sich zwischen diesen beiden Variablen ein negativer Zusammenhang: In rund 70 % aller festgestellten Fälle wurden Personen ausgebildet, deren Qualifikationen der niedrigsten ISCED-Stufe entsprachen, d.h. die bestenfalls die Sekundarstufe 1 absolviert bzw. eine gleichwertige Qualifikation erworben hatten.“**

**„In Deutschland, Frankreich und Portugal durchlaufen vorrangig Personen in befristeten Arbeitsverhältnissen eine Ausbildungsphase. In Schweden, in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich ist es genau umgekehrt.“**

**„Die Daten zur Unternehmensgröße ergeben, daß in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich kleinere Betriebe ihren Beschäftigten häufiger Ausbildungsmöglichkeiten anbieten; dieses Ergebnis steht in einem gewissen Widerspruch zu früheren Forschungsergebnissen und den Erkenntnissen der Wirtschaftstheorie.“**



Tabelle 1:

### Determinanten für den Erwerb beruflicher Bildung – Kleinstquadratschätzungen (Chi-Quadrat-Minimum)

| Variable                               | Deutschland          | Frankreich           | Niederlande          | Portugal             | Schweden             | UK                   |
|----------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Frauen</b>                          | -0,135***<br>(0,025) | -0,232***<br>(0,045) | -0,098***<br>(0,034) | -0,199***<br>(0,039) | 0,211***<br>(0,044)  | 0,101***<br>(0,021)  |
| <b>15- bis 20jährige</b>               | 2,448***<br>(0,056)  | 3,053***<br>(0,104)  | 1,476***<br>(0,083)  | 0,040<br>(0,084)     | -0,045<br>(0,221)    | 1,393***<br>(0,046)  |
| <b>21- bis 30jährige</b>               | 1,189***<br>(0,052)  | 1,138***<br>(0,100)  | 0,607***<br>(0,061)  | -0,074<br>(0,058)    | -0,021<br>(0,061)    | 0,233***<br>(0,031)  |
| <b>31- bis 40jährige</b>               | 0,439***<br>(0,055)  | 0,406***<br>(0,101)  | 0,372***<br>(0,058)  | 0,122**<br>(0,054)   | 0,094*<br>(0,051)    | 0,151***<br>(0,029)  |
| <b>41- bis 50jährige</b>               | 0,558***<br>(0,059)  | -0,708***<br>(0,109) | 0,080<br>(0,060)     | -0,057<br>(0,054)    | 0,022<br>(0,049)     | 0,053*<br>(0,029)    |
| <b>hochqualifiziert (ISCED)</b>        | -1,505***<br>(0,048) | -0,508***<br>(0,085) | -0,641***<br>(0,052) | -0,035<br>(0,075)    | 0,428***<br>(0,059)  | 0,163***<br>(0,027)  |
| <b>mittlere Qualifikation (ISCED)</b>  | -1,017***<br>(0,025) | -1,057***<br>(0,035) | -0,375***<br>(0,038) | 0,299***<br>(0,048)  | 0,082<br>(0,055)     | 0,104***<br>(0,023)  |
| <b>Betriebszugehörigkeit +6 Jahre</b>  | -0,473***<br>(0,037) | -0,226***<br>(0,072) | -0,232***<br>(0,044) | 0,151***<br>(0,042)  | -0,251***<br>(0,059) | 0,249***<br>(0,023)  |
| <b>Betriebszugehörigkeit 1-5 Jahre</b> | 0,224***<br>(0,021)  | -0,189***<br>(0,032) | 0,281***<br>(0,042)  | 0,155***<br>(0,044)  | -0,038<br>(0,064)    | 0,143***<br>(0,019)  |
| <b>vollzeitig beschäftigt</b>          | 1,320***<br>(0,052)  | 0,136***<br>(0,044)  | 0,456***<br>(0,035)  | -0,387***<br>(0,068) | 0,096*<br>(0,050)    | 0,318***<br>(0,028)  |
| <b>unbefristet beschäftigt</b>         | -1,978***<br>(0,022) | -2,056***<br>(0,054) | 0,998***<br>(0,083)  | -0,413***<br>(0,055) | -0,083<br>(0,083)    | -0,272***<br>(0,044) |
| <b>11 bis 19 Beschäftigte</b>          | -0,046<br>(0,035)    | -0,060<br>(0,051)    | 0,479***<br>(0,074)  | 0,350***<br>(0,062)  | -                    | 0,331***<br>(0,042)  |
| <b>20 bis 49 Beschäftigte</b>          | -0,043<br>(0,033)    | 0,110<br>(0,415)     | 0,224***<br>(0,065)  | 0,241***<br>(0,054)  | -                    | 0,206***<br>(0,035)  |
| <b>50 und mehr Beschäftigte</b>        | -0,192***<br>(0,027) | -0,163<br>(0,373)    | 0,355***<br>(0,053)  | 0,196***<br>(0,047)  | -                    | -0,169***<br>(0,031) |
| <b>konstant</b>                        | -2,253***<br>(0,083) | -4,259***<br>(0,142) | -4,226***<br>(0,140) | -5,241***<br>(0,120) | -1,972***<br>(0,141) | -2,331***<br>(0,094) |
| <b>Branche (Dummy-Variablen)</b>       | Ja                   | Ja                   | Ja                   | Ja                   | Ja                   | Ja                   |
| <b>Beruf (Dummy-Variablen)</b>         | Ja                   | Ja                   | Ja                   | Ja                   | Nein                 | Ja                   |
| <b>Zahl der Beobachtungen</b>          | 21270                | 7931                 | 10434                | 2407                 | 1639                 | 16509                |
| <b>R2</b>                              | 0,639                | 0,772                | 0,184                | 0,760                | 0,223                | 0,191                |

Anmerkung: Die Standardfehler sind in Klammern angegeben.

\*\*\* = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau der Verlässlichkeit.

\*\* = signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau der Verlässlichkeit.

\* = signifikant auf dem 10-Prozent-Niveau der Verlässlichkeit.

3) Da die abhängige Variable als Anteil ausgedrückt wird (d.h. wie oben dargelegt, für jede Merkmalskombination als Anteil der Beschäftigten, die eine Ausbildung erhalten), kamen gewichtete Kleinstquadratschätzungen auf der Grundlage der Chi-Quadrat-Minimum-Methode zur Anwendung.

Techniker und gleichrangige Berufe. Insbesondere in Schweden und in etwas geringerem Umfang auch in Portugal weisen diese Branchen, in denen fachlich hochqualifiziertes Personal tätig ist, die höchsten Ausbildungsquoten auf.

Bei den oben angeführten Ergebnissen handelt es sich in allen Fällen um kombinierte Gliederungen, weshalb eine mehrdimensionale Analyse der Determinanten für die erhaltene berufsbezogene Ausbildung durchgeführt werden mußte, um den



gesonderten Effekt jeder einzelnen Variable bei konstant gehaltenen Effekten aller anderen Variablen zu ermitteln<sup>3</sup>. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 aufgeführt. Die Koeffizienten geben an, um wieviel Prozent die Ausbildungswahrscheinlichkeit zunimmt, wenn die betreffende Variable zutrifft; die Effekte aller anderen Variablen werden dabei konstant gehalten. Hier ist darauf hinzuweisen, daß – wie von Greene (1993) beschrieben – die Streuung der Schätzfunktion umgekehrt proportional zur Zahl der Beobachtungen ist, was die hohen T-Größen in der Tabelle erklärt.

Die Ergebnisse weisen eine hohen Grad an Übereinstimmung mit den oben beschriebenen Ergebnissen der kombinierten Gliederung auf. In Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und Portugal ist die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu erhalten, für weibliche Beschäftigte signifikant geringer. In Schweden und im Vereinigten Königreich – und dies mag überraschen – ist das Gegenteil der Fall. Sehr deutlich ist jedoch keiner der ermittelten Effekte.

Die Alterseffekte sind demgegenüber sehr groß. Zwischen den Jüngsten und der ältesten Altersgruppe bestehen im Hinblick auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich signifikante Unterschiede, und in Frankreich erreichen diese Unterschiede einen Wert von mehr als drei Prozentpunkten. In Schweden und Portugal jedoch ist der Koeffizient nur für die Gruppe der 31- bis 40jährigen statistisch signifikant: Die Ausbildungswahrscheinlichkeit ist für diese Altersgruppe in beiden Ländern höher als für die über 50jährigen.

Wie die Koeffizienten für die Bildungs-Variablen belegen, ist der so häufig berichtete Sachverhalt, daß mit dem Niveau der Vorbildung auch die Chance des einzelnen wächst, eine berufsbezogene Ausbildung zu erhalten, nur in Schweden und im Vereinigten Königreich zu beobachten. Zudem ergeben die Berechnungen für Portugal für die Variable „Vorbildung der mittleren ISCED-Qualifikationsstufe“ einen statistisch signifikant positiven Koeffizienten. In den übrigen drei Ländern besteht jedoch ein negativer Zusammenhang zwischen formaler Vorbildung und Aus-

bildungswahrscheinlichkeit. Besonders ausgeprägt ist dieser Effekt in Deutschland, wo die Ausbildungswahrscheinlichkeit für Personen, deren Vorbildung der niedrigsten ISCED-Stufe entspricht, um einen bis anderthalb Prozentpunkte höher liegt als für Personen, die Qualifikationen der mittleren oder höheren ISCED-Stufe vorweisen können.

Berücksichtigt man die Dauer des aktuellen Beschäftigungsverhältnisses der Befragten, so ergibt sich anhand der Ergebnisse eine leicht veränderte Gruppierung der Länder: Frankreich und Schweden fallen insofern in eine Kategorie, als die Ausbildungswahrscheinlichkeit in beiden Ländern für diejenigen am höchsten ist, die weniger als ein Jahr für ihren derzeitigen Arbeitgeber tätig sind. In Deutschland und den Niederlanden zeigt sich eine invertierte U-Verteilung: Für Personen, die zwischen einem und fünf Jahren für denselben Arbeitgeber tätig sind, liegt die Ausbildungswahrscheinlichkeit höher als für diejenigen, die weniger als ein Jahr in ihrem derzeitigen Betrieb arbeiten, für die Beschäftigten mit der längsten Betriebszugehörigkeitsdauer demgegenüber sinkt die Wahrscheinlichkeit sogar unter ihren Ausgangswert. In Portugal nimmt die Wahrscheinlichkeit, daß eine Person in den Genuß einer Ausbildung kommt, nach einjähriger Betriebszugehörigkeit zu, verändert sich danach jedoch nicht mehr. Im Vereinigten Königreich schließlich nimmt die Ausbildungswahrscheinlichkeit mit der Dauer der Betriebszugehörigkeit kontinuierlich zu. Die Effekte der Betriebszugehörigkeit sind jedoch nicht sehr groß: Die größten Unterschiede in den Ausbildungswahrscheinlichkeiten zeigen sich zwischen den Beschäftigten mit dem geringsten und dem höchsten Dienstalter in Deutschland und belaufen sich auf weniger als einen halben Prozentpunkt.

Das erwartete Ergebnis, daß Vollzeitkräfte signifikant häufiger eine berufsbezogene Ausbildung erhalten als Teilzeitkräfte, bestätigt sich für alle Länder außer Portugal. Vergleicht man jedoch die Situation für unbefristete und befristete Beschäftigungsverhältnisse, so zeigt sich überraschenderweise, daß die Ausbildungswahrscheinlichkeit für Personen in befristeten Beschäftigungsverhältnissen häufig signifikant höher ist als für Personen in Dauerstellung. Einzig in den Niederlan-

**„In Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und Portugal ist die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu erhalten, für weibliche Beschäftigte signifikant geringer. In Schweden und im Vereinigten Königreich – und dies mag überraschen – ist das Gegenteil der Fall.“**

**„Wie die (...) Variablen belegen, ist der so häufig berichtete Sachverhalt, daß mit dem Niveau der Vorbildung auch die Chance des einzelnen wächst, eine berufsbezogene Ausbildung zu erhalten, nur in Schweden und im Vereinigten Königreich zu beobachten.“**



Tabelle 2:

### Determinanten der Ausbildung am Arbeitsplatz und der kombinierten Ausbildung – gesondert ermittelt (Schlüsselergebnisse – Kleinstquadratschätzungen auf der Grundlage der Chi-Quadrat-Minimum-Methode)

|                                       | Deutschland          | Niederlande          | Portugal            | Schweden             | UK                  |
|---------------------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| <b>Ausbildung am Arbeitsplatz</b>     |                      |                      |                     |                      |                     |
| <b>15- bis 20jährige</b>              | 0,790***<br>(0,073)  | 0,941***<br>(0,088)  | 0,009<br>(0,074)    | 0,048<br>(0,206)     | -0,094<br>(0,075)   |
| <b>21- bis 30jährige</b>              | 1,118***<br>(0,048)  | 0,389***<br>(0,059)  | -0,059<br>(0,052)   | 0,009<br>(0,065)     | 0,145***<br>(0,030) |
| <b>31- bis 40jährige</b>              | 0,528***<br>(0,049)  | 0,216***<br>(0,055)  | 0,038<br>(0,048)    | 0,141***<br>(0,055)  | 0,090***<br>(0,028) |
| <b>41- bis 50jährige</b>              | 0,630***<br>(0,052)  | -0,007<br>(0,056)    | -0,041<br>(0,048)   | -0,001<br>(0,053)    | 0,031<br>(0,028)    |
| <b>hochqualifiziert (ISCED)</b>       | 0,066<br>(0,052)     | 0,411***<br>(0,063)  | -0,068<br>(0,067)   | 0,331***<br>(0,062)  | 0,223***<br>(0,027) |
| <b>mittlere Qualifikation (ISCED)</b> | 0,282***<br>(0,042)  | 0,551***<br>(0,055)  | 0,153***<br>(0,043) | 0,091<br>(0,058)     | 0,217***<br>(0,024) |
| <b>kombinierte Ausbildung</b>         |                      |                      |                     |                      |                     |
| <b>15- bis 20jährige</b>              | 2,732***<br>(0,058)  | 2,427***<br>(0,101)  | 0,040<br>(0,083)    | -4,231***<br>(0,525) | 3,741***<br>(0,064) |
| <b>21- bis 30jährige</b>              | 1,543***<br>(0,055)  | 1,455***<br>(0,091)  | -0,074<br>(0,058)   | -0,231***<br>(0,079) | 1,850***<br>(0,059) |
| <b>31- bis 40jährige</b>              | 0,542***<br>(0,060)  | 0,980***<br>(0,090)  | 0,122**<br>(0,054)  | 0,308***<br>(0,065)  | 1,135***<br>(0,061) |
| <b>41- bis 50jährige</b>              | 0,311***<br>(0,066)  | 0,659***<br>(0,093)  | -0,056<br>(0,054)   | 0,187***<br>(0,060)  | 0,825***<br>(0,065) |
| <b>hochqualifiziert (ISCED)</b>       | -2,033***<br>(0,052) | -3,049***<br>(0,088) | -0,034<br>(0,075)   | 0,396***<br>(0,076)  | 0,053<br>(0,045)    |
| <b>mittlere Qualifikation (ISCED)</b> | -1,086***<br>(0,023) | -0,934***<br>(0,035) | 0,299***<br>(0,048) | -0,025<br>(0,072)    | 0,042<br>(0,031)    |

Anmerkung: Die Standardfehler sind in Klammern angegeben.

\*\*\* = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau der Verlässlichkeit,

\*\* = signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau der Verlässlichkeit,

\* = signifikant auf dem 10-Prozent-Niveau der Verlässlichkeit.

Die Schlüsselergebnisse sind nur berichtet. Bei allen Regressionen wurden dieselben erklärenden Variablen eingesetzt wie in Tabelle 1.

den haben Personen in Dauerstellung signifikant bessere Aussichten, eine Ausbildung zu erhalten, und in Schweden zeigt sich kein statistisch signifikanter Unterschied.

Die Koeffizienten zu den Dummy-Variablen für die Betriebsgröße schließlich belegen, daß in den Niederlanden und in Portugal größere Betriebe ihren Beschäftigten signifikant häufiger eine Ausbildung anbieten. Dies gilt auch für das Vereinigte Königreich, dort jedoch nicht für die sehr großen Unternehmen. In Deutsch-

land zeigt sich die einzige statistisch gesicherte Auswirkung der Betriebsgröße für die Kategorie der größten Unternehmen, und zwar als negativer Effekt. Besonders groß ist jedoch keiner der Effekte, die auf die Betriebsgröße zurückzuführen sind.

Wie bereits oben dargelegt, erlauben es die Daten der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte, zwei Formen der Ausbildung zu unterscheiden: Zum einen die Ausbildung, die ausschließlich am Arbeitsplatz erworben wird, und zum anderen die kombinierte Ausbildung, die teilwei-

**Tabelle 3:**
**Dauer der beruflichen Bildungsmaßnahme, sofern in den vier Wochen vor der Erhebung eine Ausbildung absolviert wurde (in %)**

|                                                           | Dauer               | Deutschland | Frankreich | Niederlande | Portugal | Schweden | UK    |
|-----------------------------------------------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|----------|----------|-------|
| alle Aus-<br>bildungs-<br>formen<br>zusammen-<br>genommen | <1 Woche            | 29,93       | 9,28       | 32,26       | 0,00     | 75,88    | 86,25 |
|                                                           | 1 Woche - 1 Monat   | 6,78        | 26,66      | 22,87       | 69,52    | 17,34    | 7,07  |
|                                                           | 1 Monat - 3 Monate  | 2,08        | 17,68      | 9,82        | 0,00     | 4,56     | 2,36  |
|                                                           | 3 Monate - 6 Monate | 1,50        | 14,65      | 5,92        | 1,31     | 1,25     | 0,85  |
|                                                           | 6 Monate - 1 Jahr   | 2,03        | 9,81       | 17,22       | 18,79    | 0,34     | 0,72  |
|                                                           | 1 Jahr und mehr     | 57,67       | 21,92      | 11,91       | 10,37    | 0,63     | 2,75  |
| Ausbildung<br>am Arbeits-<br>platz                        | <1 Woche            | 46,69       | -          | 34,09       | 0,00     | 76,73    | 89,13 |
|                                                           | 1 Woche - 1 Monat   | 26,04       | -          | 24,35       | 72,37    | 16,57    | 7,20  |
|                                                           | 1 Monat - 3 Monate  | 4,21        | -          | 11,61       | 0,00     | 4,65     | 2,29  |
|                                                           | 3 Monate - 6 Monate | 4,31        | -          | 6,30        | 0,00     | 1,13     | 0,59  |
|                                                           | 6 Monate - 1 Jahr   | 5,33        | -          | 15,11       | 25,20    | 0,28     | 0,35  |
|                                                           | 1 Jahr und mehr     | 13,41       | -          | 8,54        | 2,43     | 0,64     | 0,43  |
| kombinierte<br>Ausbildung                                 | <1 Woche            | 26,43       | 9,28       | 26,43       | 0,00     | 73,73    | 27,06 |
|                                                           | 1 Woche - 1 Monat   | 2,76        | 26,66      | 18,13       | 65,04    | 19,27    | 4,38  |
|                                                           | 1 Monat - 3 Monate  | 1,64        | 17,68      | 4,12        | 0,00     | 4,36     | 3,82  |
|                                                           | 3 Monate - 6 Monate | 0,92        | 14,65      | 4,70        | 3,38     | 1,57     | 6,12  |
|                                                           | 6 Monate - 1 Jahr   | 1,34        | 9,81       | 23,96       | 8,71     | 0,46     | 8,38  |
|                                                           | 1 Jahr und mehr     | 66,91       | 21,92      | 22,66       | 22,87    | 0,61     | 50,23 |

se an einem anderen Lernort vermittelt wird<sup>4</sup>. In fast allen Ländern fallen die meisten Ausbildungsangebote unter die erstgenannte Kategorie; eine Ausnahme stellt Deutschland dar: Dort findet die Ausbildung in nur 8 % der ermittelten Fälle ausschließlich am Arbeitsplatz statt, verglichen mit 61 % im Vereinigten Königreich, 63 % in Portugal, 67 % in den Niederlanden und 71 % in Schweden. Führt man die Determinanten der Ausbildung am Arbeitsplatz und der kombinierten Ausbildung auf, so zeigen sich eine Reihe bemerkenswerter Unterschiede. Tabelle 2 zeigt die wesentlichen Unterschiede auf.

Wie wir bereits feststellen konnten, erhalten junge Menschen in allen Ländern mit Ausnahme von Portugal und Schweden mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung als die Älteren. Aus Tabelle 2 geht hervor, daß dies insbesondere im Fall der kombinierten Ausbildung zutrifft: Hier sind die Alterskoeffizienten sehr groß und belegen, daß die Wahrscheinlichkeit, eine

Ausbildung zu erhalten, für die 15- bis 20jährigen 2,4 bis 3,7 Prozentpunkte größer ist als für die über 50jährigen. Angesichts dieser Zahlen erscheinen die für die Ausbildung am Arbeitsplatz berechneten Alterskoeffizienten eher gering: Sie übersteigen nur ein einziges Mal den Wert von einem Prozentpunkt. In Deutschland und in den Niederlanden bleiben sie jedoch statistisch signifikant.

Die andere Variable mit deutlich unterschiedlichen Effekten auf die zwei Formen der Ausbildung ist die Vorbildung der betreffenden Person. In Deutschland und den Niederlanden zeigt sich ein deutlich negativer Effekt dieser Variablen auf die kombinierte Ausbildung: Die Ausbildungswahrscheinlichkeit für Hochqualifizierte ist in beiden Ländern um 2 bis 3 Prozentpunkte niedriger als für Geringqualifizierte. Die negativen Ergebnisse, die sich in diesen beiden Ländern (und auch in Frankreich, wo ausschließlich kombinierte Ausbildungsmaßnahmen erfaßt werden) im Hinblick auf die Ausbildungs-

4) Für Frankreich kann eine solche Unterscheidung nicht getroffen werden, da Ausbildungsmaßnahmen, die ausschließlich am Arbeitsplatz stattfinden, in den französischen Daten nicht berücksichtigt sind.



Tabelle 4:

**Absolvierte Ausbildungsstunden, sofern in den vier Wochen vor der Erhebung eine Ausbildung erworben wurde (in %)**

|                                                 | Stunden | Deutschland | Frankreich | Niederlande | Portugal | Schweden | UK    |
|-------------------------------------------------|---------|-------------|------------|-------------|----------|----------|-------|
| <b>alle Ausbildungsformen zusammen-genommen</b> | 01-20   | 23,03       | 48,81      | 93,08       | 41,97    | 83,57    | 80,23 |
|                                                 | 21-40   | 73,09       | 39,38      | 6,92        | 56,55    | 16,00    | 16,08 |
|                                                 | 41-60   | 1,41        | 11,02      | 0,00        | 1,49     | 0,36     | 2,94  |
|                                                 | 61-80   | 0,67        | 0,79       | 0,00        | 0,00     | 0,07     | 0,65  |
|                                                 | 81+     | 1,80        | 0,00       | 0,00        | 0,00     | 0,00     | 0,11  |
| <b>Ausbildung am Arbeitsplatz</b>               | 01-20   | 60,37       | -          | 92,49       | 54,11    | 85,00    | 82,54 |
|                                                 | 21-40   | 37,95       | -          | 7,51        | 43,46    | 14,58    | 14,39 |
|                                                 | 41-60   | 1,63        | -          | 0,00        | 2,43     | 0,34     | 2,31  |
|                                                 | 61-80   | 0,04        | -          | 0,00        | 0,00     | 0,09     | 0,65  |
|                                                 | 81+     | 0,00        | -          | 0,00        | 0,00     | 0,00     | 0,12  |
| <b>kombinierte Ausbildung</b>                   | 01-20   | 15,98       | 48,81      | 94,96       | 22,85    | 80,02    | 56,44 |
|                                                 | 21-40   | 79,72       | 39,38      | 5,04        | 77,15    | 19,57    | 33,44 |
|                                                 | 41-60   | 1,37        | 11,02      | 0,00        | 0,00     | 0,40     | 9,50  |
|                                                 | 61-80   | 0,79        | 0,79       | 0,00        | 0,00     | 0,00     | 0,61  |
|                                                 | 81+     | 2,14        | 0,00       | 0,00        | 0,00     | 0,00     | 0,00  |

**„In Frankreich dauern nur etwas mehr als 20 % der Ausbildungsgänge ein Jahr oder länger, in den Niederlanden und in Portugal sind es sogar nur etwas mehr als 10 %.“**

häufigkeit insgesamt bieten, hängen eindeutig mit diesem Sachverhalt zusammen. Betrachtet man hingegen nur die Ausbildung am Arbeitsplatz, so zeigt sich auch für Deutschland und die Niederlande der übliche positive Zusammenhang zwischen Vorbildung und Ausbildung. Zudem zeigte sich, daß der im Vereinigten Königreich beobachtete positive Effekt der Vorbildung auf die Ausbildungsbeteiligung insgesamt ausschließlich für die Ausbildung am Arbeitsplatz festzustellen ist. In Portugal und Schweden wirkt sich die Vorbildung auf beide Formen der Ausbildung positiv aus, die zu beobachtenden Effekte sind jedoch gering.

### Ausbildungsintensität

Die Europäische Erhebung über Arbeitskräfte bietet für jeden erfaßten Fall von Ausbildung auch Daten über die Ausbildungsdauer; angegeben ist die Anzahl der absolvierten Ausbildungswochen sowie die durchschnittliche Zahl der Ausbildungsstunden pro Woche. Es wäre problemlos möglich, die Antworten auf die betreffenden Fragen in Form einer Tabel-

le darzustellen. Eine solche Tabelle für die Ausbildungswochen wäre jedoch irreführend, weil die Befragten nur über die vier Wochen vor der Erhebung Auskunft gaben. Eine einjährige Ausbildung würde diesen Zeitraum schneiden, unabhängig davon, an welchem Zeitpunkt im Jahr sie begonnen hat, und somit erfaßt werden. Im Gegensatz dazu müßten Ausbildungsmaßnahmen mit einer Dauer von weniger als einer Woche, damit sie durch die Erhebung erfaßt werden, entweder innerhalb des Vierwochenzeitraums vor der Erhebung oder in der Woche vor diesem Zeitraum beginnen. Dies bedeutet, daß das Datenmaterial zwar alle Ausbildungsgänge erfaßt, die ein Jahr oder länger dauern, aber nur einen kleinen Teil der Maßnahmen mit einer Dauer von maximal einer Woche. Allgemein gesagt, die Wahrscheinlichkeit, daß eine Ausbildung durch die Erhebung erfaßt wird, nimmt proportional zur Dauer der betreffenden Ausbildung zu. Eine einfache tabellarische Gliederung der Variable „Ausbildungswochen“ hätte zur Folge, daß die Ausbildungsphasen im Durchschnitt länger erscheinen, als sie tatsächlich sind. Um diesem Problem zu begegnen, wurden die betreffenden Antworten neu gewichtet. Zu die-



**Tabelle 5:**  
**Durchschnittsdauer einer Ausbildungsmaßnahme (in Stunden)**

|                                                     | Deutschland | Frankreich | Niederlande | Portugal | Schweden | UK    |
|-----------------------------------------------------|-------------|------------|-------------|----------|----------|-------|
| <b>bezogen auf</b>                                  |             |            |             |          |          |       |
| <b>alle Beschäftigten</b>                           | 82          | 1          | 27          | 1        | 12       | 46    |
| <b>alle Ausbildungsteilnehmer</b>                   | 1 360       | 567        | 222         | 354      | 28       | 135   |
| <b>Absolventen einer Ausbildung am Arbeitsplatz</b> | 381         | -          | 186         | 331      | 26       | 34    |
| <b>Absolventen einer kombinierten Ausbildung</b>    | 1 545       | 567        | 335         | 389      | 33       | 1 220 |

sem Zweck ordnete man jeder Ausbildungsdauer einen Gewichtungsfaktor zu, der umgekehrt proportional war zur Wahrscheinlichkeit, daß die betreffende Ausbildungsdauer durch eine im Jahresabstand durchgeführte Erhebung erfaßt wird. Die einschlägigen Ergebnisse finden sich in den Tabellen 3 und 4. Aufgeführt sind die Gesamtergebnisse für alle Ausbildungsformen zusammengekommen sowie die gesonderten Ergebnisse für die Ausbildung am Arbeitsplatz und die kombinierte Ausbildung.

Von den sechs Ländern, die wir untersucht haben, weist Deutschland eindeutig die zeitintensivsten Ausbildungsgänge auf. Selbst wenn man, um die Tatsache zu berücksichtigen, daß die Erhebung viele der sehr kurzen Ausbildungen nicht erfaßt, die Daten neu gewichtet, handelt es sich in Deutschland bei über 50 % der beobachteten Fälle um Ausbildungsgänge, die ein Jahr oder länger dauern. Betrachtet man die Ausbildungsstunden pro Woche, so stellt man fest, daß es sich in Deutschland in 75 % aller beobachteten Fälle um eine Vollzeitausbildung handelt, d.h. eine Ausbildung, die mindestens 21 Wochenstunden umfaßt. In keinem anderen Land entsprechen die Zahlen denen in Deutschland auch nur annähernd. In Frankreich dauern nur etwas mehr als 20 % der Ausbildungsgänge ein Jahr oder länger, in den Niederlanden und in Portugal sind es sogar nur etwas mehr als 10 %. Bei den Ausbildungsstunden pro Woche ist die Situation in Frankreich und in Portugal sehr ähnlich: In etwas mehr als 50 % der Fälle umfaßt die Ausbildung mehr als 20 Wochenstunden. Die Niederlande, in denen für 90 % aller festgestellten Ausbildungen weniger als 20 Wochenstunden aufgewendet werden, stehen auf

einer Stufe mit Schweden und dem Vereinigten Königreich, den beiden Ländern mit der geringsten Ausbildungsintensität. In Schweden liegt die Ausbildungsdauer in 75 % der Fälle bei höchstens einer Woche, weitere 17 % der Maßnahmen dauern nicht länger als einen Monat, und nur in 16 % der Fälle beinhaltet die Ausbildung im Durchschnitt mehr als 20 Wochenstunden. Am geringsten ist die Intensität jedoch offensichtlich im Vereinigten Königreich: Hier dauert die Ausbildung in 86 % aller Fälle maximal eine Woche, und in 80 % der Fälle werden maximal 20 Stunden pro Woche für die Ausbildung aufgewendet.

Betrachtet man die Ausbildung am Arbeitsplatz und die kombinierte Ausbildung unter dem Gesichtspunkt der Ausbildungsdauer, so ist klar, daß kombinierte Ausbildungsgänge in der Regel mehr Zeit erfordern als eine Ausbildung, die ausschließlich am Arbeitsplatz erfolgt. In allen Ländern dauert die Ausbildung am Arbeitsplatz in den meisten Fällen maximal einen Monat, und zumeist werden maximal 20 Ausbildungsstunden pro Woche absolviert. Ordnet man die Länder nach der ermittelten Ausbildungsdauer, so ergibt sich dieselbe Reihenfolge wie für die kombinierten Ausbildungsmaßnahmen. Betrachtet man die Situation bei der kombinierten Ausbildung, so stellt man fest, daß sie in Deutschland in zwei Dritteln der Fälle länger als ein Jahr dauert und in nahezu 80 % der Fälle mehr als 20 Wochenstunden umfaßt. Überraschenderweise folgt, was die Ausbildungswochen anbelangt, auf Deutschland direkt das Vereinigte Königreich, wo 50 % aller kombinierten Ausbildungsgänge länger als ein Jahr dauern; jedoch nur ein Drittel dieser Maßnahmen beinhaltet mehr als 20



**„In Deutschland ist der (oder die) Auszubildende in der Regel jung und kann über den Pflichtschulabschluß hinaus keine formalen Qualifikationen vorweisen. Er (oder sie) ist auf Vollzeitbasis tätig, dabei anhand eines befristeten Vertrages beschäftigt und arbeitet in einer Branche und einem Beruf, für die gewöhnlich körperliche bzw. handwerkliche Arbeit und ein niedriges Qualifikationsniveau kennzeichnend sind.“**

**„Was die Merkmale der Ausbildungsteilnehmer betrifft, so weisen die Ergebnisse für Frankreich (...) ganz ähnliche Strukturen auf wie die für Deutschland. Es wäre jedoch falsch, daraus schließen zu wollen, daß in Frankreich die meisten Ausbildungsteilnehmer (...) eine Lehrlingsausbildung absolvieren.“**

Wochenstunden. In Frankreich, den Niederlanden und Portugal dauern nur 20 % der kombinierten Ausbildungsgänge ein Jahr oder länger; hinsichtlich der Wochenstunden ist die Situation in diesen Ländern uneinheitlich. In Portugal umfassen 75 % der kombinierten Ausbildungsgänge mehr als 20 Wochenstunden, in Frankreich sind es 40 %. In den Niederlanden hingegen steht die Teilzeitausbildung deutlich im Vordergrund: Dort umfaßt die Ausbildung am Arbeitsplatz nur in 5 % der Fälle mehr als 20 Wochenstunden. In Schweden machen selbst bei der kombinierten Ausbildung die Angebote mit einer Dauer von weniger als einer Woche nahezu 75 % aus. Auch in Portugal dauern die meisten Ausbildungsgänge dieser Art weniger als einen Monat.

Tabelle 5 bietet eine Reihe annähernder Berechnungen zur durchschnittlichen Ausbildungsdauer in den einzelnen Ländern. Die Ergebnisse der Berechnung bilden insofern nur Näherungswerte, als sie anhand von Zeitvariablen durchgeführt werden mußten, die bereits in Gruppen zusammengefaßt waren. Für jede Gruppe wurde ein gemittelter Wert berechnet (so wurde beispielsweise für Jugendliche, die erklärten, an einer Ausbildung von sechs bis zwölfmonatiger Dauer teilgenommen zu haben, zum Zweck der Berechnung eine Ausbildungsdauer von neun Monaten angesetzt). Für Befragte, deren Ausbildung nach eigenen Angaben länger als ein Jahr gedauert hatte, wurde nach Gutdünken eine Ausbildungsdauer von anderthalb Jahren angesetzt. Um auf die ungefähre Gesamtstundenzahl der einzelnen Ausbildungszeiträume zu kommen, bildete man anschließend das Produkt aus der Zahl der Ausbildungswochen und der Zahl der Wochenstunden. Die Zahlen wurden wie üblich gewichtet, um die größere Wahrscheinlichkeit der Beobachtung von längeren Ausbildungsphasen auszugleichen. Berücksichtigt man alle Beschäftigten, also auch diejenigen, die keinerlei Ausbildung erhalten haben, so weist Deutschland mit durchschnittlich 82 Stunden die längsten Ausbildungsgänge auf. Somit wird in Deutschland – trotz der beobachteten geringen Ausbildungshäufigkeit in diesem Land – in einem Umfang ausgebildet, der den in jedem anderen Land weit übertrifft, da im Durchschnitt fast doppelt so viele Ausbildungsstunden absolviert werden wie im Vereinigten Kö-

nigreich, das nach Deutschland an zweiter Stelle steht. Das Vereinigte Königreich profitiert dabei von einer hohen Ausbildungsdichte, welche die beobachtete geringe Ausbildungsintensität ausgleicht. Für Frankreich und Portugal ergibt sich eine sehr geringe Ausbildungsdichte, was aber auf die weiter oben beschriebenen Probleme im Datenbereich zurückzuführen ist. In der zweiten Zeile der Tabelle ist die durchschnittliche Ausbildungsdauer angegeben, die sich ergibt, wenn man nur die Personen berücksichtigt, die eine Ausbildung erhalten haben, d.h. die Angaben blenden den Gesichtspunkt der Ausbildungshäufigkeit aus, betrachtet wird ausschließlich die Ausbildungsintensität. Auch aus diesem Blickwinkel heraus bestätigt sich die Führungsposition Deutschlands, wo eine Ausbildung durchschnittlich 1 360 Stunden umfaßt. Frankreich belegt mit 567 Stunden weit abgeschlagen den zweiten Rang. Da an dieser Stelle einzig die Ausbildungsintensität zählt, fällt das Vereinigte Königreich mit einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer von 135 Stunden hinter die Niederlande und Portugal auf den fünften Platz zurück. Die geringste Ausbildungsintensität weist Schweden auf, wo eine Ausbildung im Durchschnitt nur 28 Stunden dauert.

Differenziert man in diesem Zusammenhang zwischen den beiden Ausbildungsformen, so kann für alle Länder gezeigt werden, daß die kombinierte Ausbildung länger dauert als die Ausbildung am Arbeitsplatz. Bei der Dauer der am Arbeitsplatz absolvierten Ausbildung zeigen sich ähnliche Muster wie für die kombinierte Ausbildung, jedoch ist der Abstand von Portugal zu Deutschland wesentlich geringer. Bei der kombinierten Ausbildung belegt das Vereinigte Königreich mit einer Ausbildungsdauer von durchschnittlich 1 220 Stunden wieder einen vorderen Rang, übertroffen nur noch von Deutschland mit einer Dauer von 1 545 Stunden. In Schweden liegt die durchschnittliche Ausbildungsdauer auch bei ausschließlicher Betrachtung der kombinierten Ausbildung nur bei 33 Stunden.

## Schlußfolgerungen

Eine Analyse des Datenmaterials aus der Europäischen Erhebung über Arbeitskräfte



nach dem oben dargelegten Muster erlaubt es uns, ein Bild der Ausbildungssituation in den einzelnen untersuchten Ländern zu zeichnen. In Deutschland ist der (oder die) Auszubildende in der Regel jung und kann über den Pflichtschulabschluß hinaus keine formalen Qualifikationen vorweisen. Er (oder sie) ist auf Vollzeitbasis tätig, dabei anhand eines befristeten Vertrages beschäftigt und arbeitet in einer Branche und einem Beruf, für die gewöhnlich körperliche bzw. handwerkliche Arbeit und ein niedriges Qualifikationsniveau kennzeichnend sind. Vermittelt wird eine umfassende Ausbildung, die in der Regel länger als ein Jahr dauert und im Durchschnitt mehr als 20 Wochenstunden umfaßt. Was sich hier bietet, ist eindeutig das Bild eines Auszubildenden, der im Rahmen des deutschen 'Dualen Systems' eine Lehrlingsausbildung absolviert.

Was die Merkmale der Ausbildungsteilnehmer betrifft, so weisen die Ergebnisse für Frankreich, trotz der geringeren Ausbildungsintensität in diesem Land ganz ähnliche Strukturen auf wie die für Deutschland. Es wäre jedoch falsch, daraus schließen zu wollen, daß in Frankreich die meisten Ausbildungsteilnehmer – wie dies in Deutschland der Fall ist – eine Lehrlingsausbildung absolvieren. Wie gelegentliche Beobachtungen zeigen, verfügt Frankreich über ein weniger hochentwickeltes Lehrlingsausbildungssystem als Deutschland. Die vorliegenden Ergebnisse sind daher höchstwahrscheinlich eine Folge der oben beschriebenen Probleme mit dem Datenmaterial aus Frankreich. Ein wesentlicher Punkt ist die Tatsache, daß die Interviewpartner nur nach kombinierten Ausbildungsgängen gefragt werden und alle Formen von ausschließlich am Arbeitsplatz absolvierter Ausbildung damit unberücksichtigt bleiben. Als Folge davon sind Absolventen einer Lehrlingsausbildung (als Beispiel für eine kombinierte Ausbildung) bei den durch die Europäische Erhebung über Arbeitskräfte ermittelten Ausbildungsteilnehmern überrepräsentiert. Außer in Deutschland sind in allen Ländern die meisten Ausbildungsmaßnahmen als Ausbildung am Arbeitsplatz einzustufen. Trifft dies auch für Frankreich zu, dann würde sich das Bild des französischen Auszubildenden erheblich verändern, wenn die Ausbildung am Arbeitsplatz mitberücksichtigt würde. In

diesem Punkt sind fraglos weitere Anstrengungen nötig, um eine länderübergreifende Vergleichbarkeit der Daten zu erreichen.

Am entgegengesetzten Ende des Ausbildungsspektrums, das die hier untersuchten Länder repräsentieren, steht Schweden. Der für Schweden charakteristische Beschäftigte in Ausbildung ist mittleren Alters, hochqualifiziert und auf Vollzeitbasis als Angestellter oder als – häufig akademisch ausgebildeter – Spezialist in den entsprechenden Branchen und Berufen tätig. Schweden weist die größte Ausbildungsdichte auf, zugleich aber auch die geringste Intensität. Die Ausbildung dauert in den meisten Fällen maximal eine Woche und umfaßt dabei weniger als 20 Wochenstunden. Allem Anschein nach handelt es sich bei dem beruflichen Bildungsangebot in Schweden vor allem um kurze, für Fachkräfte bestimmte Fortbildungslehrgänge. Möglicherweise hängt das Übergewicht solcher Ausbildungsangebote in Schweden damit zusammen, daß die Beschäftigten in diesem Land erwiesenermaßen selten den Betrieb wechseln: In einem Unternehmen müssen deshalb verbunden mit der Einführung neuer Verfahren immer auch die Kompetenzen der Beschäftigten aktualisiert werden.

Zwischen den beiden Polen Deutschland und Schweden liegen die übrigen Länder, welche Merkmale beider Pole aufweisen. So ist beispielsweise im Vereinigten Königreich die Ausbildungsquote bei denjenigen am höchsten, deren Vorbildung der höchsten ISCED-Qualifikationsstufe entspricht und die vorrangig im Kredit- und Versicherungsgewerbe, im Bildungssektor oder in der Gesundheits- und Sozialpflege arbeiten und als Wissenschaftler, Techniker oder in gleichrangigen Berufen tätig sind. Besonders deutlich zeigt sich dieser Trend bei der Ausbildung am Arbeitsplatz. Auf der anderen Seite ist die Wahrscheinlichkeit, eine – insbesondere kombinierte – Ausbildung zu erhalten, für junge Menschen am höchsten, und der Sektor, der die höchste Ausbildungsquote aufweist, ist das Baugewerbe. Betrachtet man die Intensität, so stellt man fest, daß es sich bei den meisten Angeboten um kürzere Lehrgänge handelt, daß jedoch ein bestimmter Teil der Ausbildungsmaßnahmen, genauer gesagt 50 % der kombinierten Ausbildungsgänge, länger als ein Jahr

**„Der für Schweden charakteristische Beschäftigte in Ausbildung ist mittleren Alters, hochqualifiziert und auf Vollzeitbasis als Angestellter oder als – häufig akademisch ausgebildeter – Spezialist in den entsprechenden Branchen und Berufen tätig.“**

**„Im Vereinigten Königreich (ist) die Ausbildungsquote bei denjenigen am höchsten, deren Vorbildung der höchsten ISCED-Qualifikationsstufe entspricht und die vorrangig im Kredit- und Versicherungsgewerbe, im Bildungssektor oder in der Gesundheits- und Sozialpflege arbeiten und als Wissenschaftler, Techniker oder in gleichrangigen Berufen tätig sind.“**

**„In den Niederlanden (werden) Ausbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz vorrangig von hochqualifizierten Beschäftigten aus hochspezialisierten Branchen und akademischen Berufen absolviert(...), während die jungen, weniger qualifizierten Arbeitnehmer aus Branchen und Berufen, in denen vor allem handwerkliche bzw. körperliche Arbeit geleistet wird, häufig eine kombinierte Ausbildung erhalten.“**



dauert. Obwohl also größtenteils, wie in Schweden auch, Fortbildungslehrgänge am Arbeitsplatz angeboten werden, bemüht man sich im Vereinigten Königreich anscheinend auch um die Ausbildung junger, geringqualifizierter Beschäftigter nach Maßgabe der in Deutschland üblichen Berufsausbildung. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in den Niederlanden, wo Ausbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz vorrangig von hochqualifizierten Beschäftigten aus hochspezialisierten Branchen und akademischen Berufen absolviert werden, während die jungen, weniger qualifizierten Arbeitnehmer aus Branchen und Berufen, in denen vor allem handwerkliche bzw. körperliche Arbeit geleistet wird, häufig eine kombinierte Ausbildung erhalten. Zwar werden wesentlich weniger Kurzlehrgänge angeboten als im Vereinigten Königreich und in Schweden, aber auch die Ausbildungsintensität ist geringer: In den Niederlanden kommen über 90 % der Ausbildungsmaßnahmen mit maximal 20 Wochenstunden aus. Das Datenmaterial für Portugal schließlich ist wenig verlässlich, allem Anschein nach bietet sich dort im Ausbildungsbereich jedoch ein ähnliches Bild wie in den Niederlanden.

Dies läßt den Schluß zu, daß die Strukturen der beruflichen Bildung eines Landes in hohem Maß durch das Bildungssystem des betreffenden Landes geprägt sind. Dies war im wesentlichen auch die Schlußfolgerung, zu der Béret und Dupray (1998) gelangten: Sie stellten fest, daß 'man postulieren kann, daß die Methoden der Kompetenzvermittlung, die das Bildungssystem kennzeichnen, zum Teil auch für den Umfang und das Niveau der ständigen Weiterbildung im Betrieb bestimmend sind; diese wiederum ist für den Zugang zur Ausbildung sowie deren Auswirkungen maßgeblich'. In Deutschland beispielsweise absolvieren seit 1969 die meisten Personen, die nach der Schule kein Hochschulstudium aufnehmen, eine betriebliche Lehre, so daß zwei Drittel der Berufsanfänger, die auf den Arbeitsmarkt gelangen, den durch eine Lehrlingsausbildung erworbenen Gesellenbrief vorweisen können. Der ausbildende Betrieb stellt den Lehrling auf Zeit ein, in der Regel für drei Jahre; dieser erwirbt durch die Ausbildung die Kompetenzen, die er zur Ausübung des gewählten Berufs bzw. für eine Tätigkeit in der gewählten Bran-

che benötigt. Die Ausbildung erfolgt zum einen unmittelbar am Arbeitsplatz im Betrieb und zum anderen außerhalb des Unternehmens in der Berufsschule (daher die Bezeichnung 'Duales' System). Durch diesen Ansatz werden dem einzelnen die Kompetenzen vermittelt, die Voraussetzung sind für eine wettbewerbsfähige und zukunftsorientierte deutsche Wirtschaft. In Deutschland ist daher die Erzeugung von Kompetenzen und Qualifikationen im wesentlichen Aufgabe des 'Dualen Systems' der Lehrlingsausbildung, das staatliche Bildungssystem ist an dieser Aufgabe nur am Rande beteiligt.

Daß die in Deutschland beobachteten Ausbildungsgänge tatsächlich in erster Linie der Lehrlingsausbildung zuzurechnen sind, ergibt sich aus der Altersstruktur der Auszubildenden, aus deren Vorbildung (die meisten können nur der Pflichtschulabschluß vorweisen) und der Tatsache, daß sie in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis stehen. Läßt man bei der Analyse die 15- bis 20jährigen unberücksichtigt, so verändert sich das Profil des typischen Auszubildenden in Deutschland: Der Kontrast zwischen den Ausbildungsquoten für die unterschiedlichen Kategorien von demographischen Merkmalen und insbesondere die verschiedenen ISCED-Qualifikationsstufen ist weniger deutlich ausgeprägt. Zudem gaben, nach der Art der Ausbildung befragt, 92 % der Befragten in Deutschland an, daß sie eine berufliche Erstausbildung absolvieren. Das einzige andere Land, in dem unter den Befragten die Erstausbildungsabsolventen in der Überzahl sind, ist Frankreich (mit 69 %). In den übrigen Ländern steht klar die Weiterbildung im Vordergrund. Folglich resultieren die weiter oben für Deutschland präsentierten Ergebnisse im wesentlichen aus der großen Zahl von Lehrlingsausbildungsverhältnissen.

Im Vereinigten Königreich vermittelt die offizielle Pflichtschule in der Regel keine beruflichen Kompetenzen, deshalb müssen die einschlägigen Kompetenzen dort durch berufliche Bildung erworben werden. Zwar ist das einschlägige Bildungsangebot mit der Einführung des NVQ-Systems und des Lehrlingsausbildungsprogramms „Modern Apprenticeship“ gewachsen, die oben präsentierten Ergebnisse belegen jedoch, daß das Vereinigte Königreich in diesem Bereich einem Ver-



gleich mit Deutschland noch nicht standhält. Die Angaben zur Ausbildungsintensität zeigen, daß im Vereinigten Königreich größtenteils sehr kurze Ausbildungsmaßnahmen angeboten werden, und nur selten dauert eine Ausbildung – wie in Deutschland – ein Jahr oder länger und umfaßt mehr als 20 Wochenstunden. Zudem belegen die Ergebnisse, daß insgesamt gesehen die Ausbildungsquote bei den Beschäftigten am höchsten ist, die bereits einen Hochschulabschluß bzw. eine gleichwertige Qualifikation vorweisen können. Als Folge davon besteht die Erwerbsbevölkerung im Vereinigten Königreich auch weiterhin zu einem wesentlich größeren Teil aus Geringqualifizierten bzw. Ungelernten, deren Qualifikationen die ISCED-Stufe 2 nicht übersteigen. Zwar stimmt es, daß die Dauer der kombinierten Ausbildungsgänge der Ausbildungsdauer in Deutschland beeindruckend nahe kommt, das Problem ist jedoch, daß, betrachtet man die Ausbildungsgänge insgesamt, Ausbildungsangebote dieser Art in der Minderzahl sind.

Die Niederlande verfügen über ein zweigliedriges System: Der einzelne kann seine Erstausbildung entweder im Rahmen einer Lehrlingsausbildung absolvieren

oder seine Berufsausbildung durch weiteren vollzeitigen Schulbesuch erwerben. Die Ausbildungsteilnehmer bieten in den Niederlanden folglich ein uneinheitliches Bild: Neben denjenigen, die an einer kombinierten Ausbildung teilnehmen und den Lehrlingen in Deutschland vergleichbar sind, absolviert eine beträchtliche Anzahl von beruflich etablierten Personen mit hohem Bildungsstand eine Ausbildung am Arbeitsplatz.

Schließlich belegen die Ergebnisse, das Schweden zwar die höchste Ausbildungsdichte aufweist, die Intensität der Ausbildung jedoch sehr gering ist und die einschlägigen Angebote zumeist von hochqualifizierten Beschäftigten mittleren Alters wahrgenommen werden. Auch hier ist das Bildungssystem Ursache für das Bild, das der Ausbildungsbereich bietet: Die Berufsausbildung wird in Schweden im Rahmen des staatlichen Bildungssystems vermittelt. Die Unternehmen bilden also keine jungen und ungelernten Beschäftigten aus, weil ihre Arbeitskräfte die erforderlichen Kompetenzen bereits in der Schule erworben haben, so daß es in Schweden – trotz kaum vorhandener Erstausbildung am Arbeitsplatz – nur einen geringen Anteil an Geringqualifizierten gibt.

## Bibliographie

**Béret, P., Dupray, A.** (1998): 'Anerkennung der beruflichen Weiterbildung durch höhere Bezahlung und Schaffung von Kompetenzen durch das Bildungssystem am Beispiel Frankreichs und Deutschlands', *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 14, S. 42.

**Felstead, A., Green, F., Mayhew, K.** (1998): 'Auswertung der europäischen Berufsbildungsstatistik löst Warnsignal aus', *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 14, S. 74.

**Greene, W.H.** (1993): *Econometric Analysis*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey.

**Peter Graf**

Professor für Inter-  
kulturelle Pädagogik  
an der Universität  
Osnabrück



# Mehrsprachige Schul- bildung als Schlüsselqualifikation im Berufsraum Europa

**Das EU-Prinzip der „Freizügigkeit“ kann nicht über eine Verkehrssprache eingelöst werden, sondern erfordert die vollständige Kenntnis der Sprache des Landes, in dem man beruflich tätig werden will. Auf diesem Hintergrund geht es hier wesentlich darum, nachzuweisen, wie die anspruchsvollen Lernziele, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind, auf breiter Basis verwirklicht werden können.**

Die Europäische Union stellt einen sprachlich und kulturell einmaligen Raum dar. Nirgendwo auf der Welt leben so viele unterschiedliche Kulturen und Sprachgruppen in enger Nachbarschaft. 15 Staaten haben diese Nachbarschaft zum Anlaß genommen, eine gemeinsame Union entstehen lassen. Diese Union ist ohne Vorbild und muß in neuer Weise gestaltet werden. Vergleichbare wirtschaftliche oder politische Räume haben nur eine oder im Falle Kanadas zwei Amtssprachen zugelassen. Indien oder afrikanische Staaten lösen die Sprachenfrage dadurch, daß sie über das Schulwesen eine internationale Verkehrssprache einführen, die ein einigendes Band um die verschiedenen Sprachgruppen schlägt. In der EU ist dieses weder vorgesehen noch denkt ein Land daran, seine kulturelle und sprachliche Eigenständigkeit einer gemeinsamen Amtssprache unterzuordnen. Die sprachliche Komplexität der EU wird zusätzlich durch Minderheiten verstärkt, die in vielen Ländern der EU immer schon gelebt haben. Deren Sprachen gehen aus dem Prozeß der europäischen Integration eher gestärkt als geschwächt hervor. Hinzu kommen die neuen Minderheiten aufgrund der Migrationsprozesse seit den 50er Jahren. Diese Zusammenhänge bedeuten, daß die Mehrheit der Bürger Europas durchaus nicht in einer einsprachigen Umgebung lebt, sondern täglich fremden Sprachen begegnet. Vor allem in den größeren Städten zählt die Präsenz mehrerer Sprachgruppen zur Normalität. Damit stellt die EU einen weltweit einmaligen Raum der Sprachen dar: in ihr werden alle führenden Sprachen der westlichen Welt zusammen mit den weiteren Landessprachen gesprochen. Darüber hinaus haben Millionen Migranten das Tür-

kische oder slawische Sprachen eingeführt.<sup>1</sup> Die EU ist so zu einer einmaligen Schnittstelle der Sprachen und Kulturen der Welt geworden.

## Sprachkenntnisse als Integrationsfaktor

In einem Raum, der durch eine so große Vielfalt eigenständiger Kulturen und Sprachen gekennzeichnet ist, geht es darum, nach den Zollschranken die 'Sprachenschränken' zu überwinden (Finkenstaedt, Schröder 1990). Dabei sind Sprachen nicht mit Schranken vergleichbar, die entweder bestehen oder gehoben werden. Die verschiedenen Sprachen werden immer Differenzen markieren: die Frage ist nur, ob Menschen in großer Zahl mehr als eine Sprache beherrschen, sie in ihrem Kopf kognitiv vereinen und verstehend auszuwerten vermögen. Damit besteht die Alternative allein darin, ob die Sprachenvielfalt den Prozeß der Integration behindert oder aber durch Menschen zu einem interkulturellen Netzwerk des Verstehens und der Begegnung wird. Sprachen kommunizieren nicht miteinander. Allein mehrsprachige Menschen schaffen Brücken des Verstehens und erschließen Wege des Dialogs.

Auf dem Hintergrund der allgemein anerkannten Relevanz des Sprachenlernens ist gleichzeitig festzustellen, daß Sprachkenntnisse in mehrfacher Hinsicht sehr unterschiedlich auf die Bevölkerung der EU verteilt sind. Generell nehmen die Kenntnisse fremder Sprachen bei jüngeren Menschen in allen Ländern zu, sind jedoch je nach dem Land sehr unter-

1) Allein nach Deutschland sind von 1990 bis 1997 über 2,325 Millionen Zuwanderer aus Zentral- und Osteuropa eingewandert, davon 75 % aus der ehem. UdSSR (Ausländer in Deutschland, 15. Jg. Nr. 1 (1999) S. 8).



schiedlich verteilt.<sup>2</sup> Während Luxemburg alle Kinder grundsätzlich dreisprachig ausbildet und die Dänen und Niederländer über ein hohes Niveau an Sprachkenntnissen verfügen, bleiben die großen Nationen beim Vorrang des einsprachigen Schulwesens, in dem erst spät Fremdsprachen unterrichtet werden. Dies hat zur Folge, daß auch heute junge Europäer sich nicht ohne weiteres in einer gemeinsamen Sprache unterhalten können. Die entscheidende Veränderung in der Entwicklung des Spracherwerbs in den vergangenen 20 Jahren liegt allein darin, daß die Kenntnis des Englischen in der Gruppe der Jugendlichen deutlich zugenommen hat. Da auch diese Fähigkeit an den Schulerfolg gebunden ist, kann sich etwa ein Drittel der Jugendlichen nicht in einer Fremdsprache unterhalten, obgleich sie zu über 90 % Fremdsprachenunterricht erhalten haben.<sup>3</sup> Die breite Kluft zwischen Ausbildung und aktiven Sprachkenntnissen beschreibt damit eine Kluft zwischen den Nationen, den sozialen Gruppen und den Minderheiten, die bis auf wenige Ausnahmen nach wie vor deutlich weniger hohe Schulabschlüsse erreichen. Das Verhältnis zwischen den Gruppen wird schließlich keineswegs durch integrative Kräfte bestimmt, sondern zunehmend durch Prozesse der Ethnisierung, der ethnozentrischen Abgrenzung bis hin zu Gewalt gegen „die anderen“ beeinflusst. Auf diesem Hintergrund kommt der Kenntnis der Sprachen 'der anderen' eine herausragende integrative Funktion zu, sowohl für die politisch-kulturelle als auch die sozial-berufliche Zukunft in Europa zu.

## Erwartungen der Berufswelt

Die positive Korrelation zwischen hohen Einkommensstufen einerseits und Sprachkenntnissen andererseits ist europaweit belegt worden.<sup>4</sup> Dies deutet darauf hin, daß Sprachkenntnisse den Zugang zu erfolgreichen Berufslaufbahnen erst erschließen. Dieser Zusammenhang wird sich in Zukunft nicht nur auf die Kenntnis der Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch beziehen, sondern auch auf die übrigen europäischen Sprachen. Er wird gleichzeitig nicht nur für Führungspositionen, sondern zunehmend auch für

mittlere Berufslaufbahnen relevant sein. Nach Robert Picht benötigen international tätige Stahlkonzerne nicht nur sprachkompetente Führungskräfte, sondern gebildete Monteure, die zudem fremde Sprachen nicht nur sprechen, sondern mit der „Mentalität“ der Nachbarn zurechtzukommen verstehen (Picht 1992). Was bisher vorwiegend für internationale Firmen galt, wird zunehmend auch für den Dienstleistungssektor erwartet. So fragen die Personalchefs deutscher Banken ihre Bewerber inzwischen nicht mehr nur nach Englischkenntnissen, die schlechthin vorausgesetzt werden, sondern nach der Kenntnis weiterer europäischer Sprachen. Darüber hinaus werden in vielen Bereichen des Rechts, der Versicherung und Beratung, in Krankenhäusern und in der Verwaltung großer Städte die Sprachen der Minderheiten gewünscht.

Die sprachspezifischen Erwartungen der Berufswelt zielen auf zwei Bereiche:

### Das Spektrum der relevanten Sprachen

Es genügt nicht mehr, das Englische als internationale Verkehrssprache gelernt zu haben. Zunehmend werden in Deutschland Sprachkenntnisse, die das Fremdsprachenkonzept nur unzureichend vermittelt wie das Italienische, das Spanische, das Russische und Türkische, erwartet.

### Aktiv-funktionale Spracherfahrungen

Über Schulkenntnisse hinaus wird die Fähigkeit gewünscht, Sprachen aktiv und funktional einsetzen zu können: erst so gewinnen sie ihre berufliche Relevanz. Damit ist die Erwartung verbunden, mit Mitgliedern der anderen Sprachgemeinschaft erfolgreich interagieren und – darüber hinaus – ihre „Mentalität“ verstehen zu können. Es geht daher nicht nur um Sprachwissen, sondern um spontane und aktive Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Kompetenzen, die der Fachunterricht allein nicht ausreichend zu vermitteln vermag.<sup>5</sup>

Daß Sprachkenntnisse zunehmend nicht nur in den gehobenen Laufbahnen verlangt werden, sondern generell neue Chancen in der Berufswelt erschließen, hat Ernst Piehl (CEDEFOP) vor Jahren unterstrichen (Piehl 1992). Darüber hinaus stellen Sprachkenntnisse die zentrale Schlüsselqualifikation für berufliche Mo-

**„Generell nehmen die Kenntnisse fremder Sprachen bei jüngeren Menschen in allen Ländern zu, sind jedoch je nach dem Land sehr unterschiedlich verteilt. (...) Dies hat zur Folge, daß auch heute junge Europäer sich nicht ohne weiteres in einer gemeinsamen Sprache unterhalten können.“**

**„Über Schulkenntnisse hinaus wird die Fähigkeit gewünscht, Sprachen aktiv und funktional einsetzen zu können: erst so gewinnen sie ihre berufliche Relevanz. Damit ist die Erwartung verbunden, mit Mitgliedern der anderen Sprachgemeinschaft erfolgreich interagieren und (...) ihre „Mentalität“ verstehen zu können. Es geht daher nicht nur um Sprachwissen, sondern um spontane und aktive Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Kompetenzen, die der Fachunterricht allein nicht ausreichend zu vermitteln vermag.“**

2) Europäische Kommission: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der EU, Luxemburg 1995, S. 68f.

3) a.a.O. S. 69.

4) a.a.O. S. 70f.

5) Beide Bereiche, die Kenntnis der Sprachen in Europa verbunden mit interkulturellen Erfahrungen, hatten die Europäer von Anfang an als ‚Geburtsheifer Europas‘ im Auge, als sie das LINGUA-Programm beschlossen haben, das heute in den Programmen SOKRATES und LEONARDO fortgeführt wird.



**„Es geht nicht nur um Fachwissen oder die Bildungssprachen Englisch und Französisch, sondern um Sprachen, die die soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umwelt bestimmen. Genauer geht es um das Beziehungsverhältnis zu europäischen Nachbarn, vertreten durch ein Partnerland oder durch eine Minderheit in der eigenen Umwelt. Dieses Beziehungsverhältnis erfordert die Fähigkeit zu Dialog und interkultureller Kommunikation, zur Wahrnehmung des Eigenen im Spiegel des Fremden.“**

bilität innerhalb der EU dar. Das EU-Prinzip der „Freizügigkeit“ kann nicht über eine Verkehrssprache eingelöst werden, sondern erfordert die vollständige Kenntnis der Sprache des Landes, in dem man beruflich tätig werden will. Auf diesem Hintergrund geht es hier wesentlich darum, nachzuweisen, wie die anspruchsvollen Lernziele, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind, auf breiter Basis verwirklicht werden können.

## **Strukturelle Rahmenbedingungen für eine europäische Sprachbildung**

Ein Neuansatz in einer europäisch orientierten Sprachbildung muß Rahmenbedingungen erfüllen, die sicherstellen, daß andere Kriterien, denen eine wichtige berufliche und soziale Relevanz in Europa zukommt, nicht eingeschränkt werden.

### **Das Kriterium der internationalen Wettbewerbsfähigkeit**

Die Ausbildung junger Europäer muß im internationalen Wettbewerb bestehen. Damit kann eine erweiterte Sprachbildung nicht auf Kosten der Höhe der Schulabschlüsse oder der Kenntnisse in naturwissenschaftlichen Fächern gehen. Beide Kriterien entscheiden im internationalen Bildungsmarkt. Zusammen mit vergleichbaren Ausbildungszeiten hat dieser Bedingungsrahmen zur Folge, daß ein erweiterter Fremdsprachenunterricht auf Kosten anderer Fächer keine Lösung darstellt. Ebenso scheidet der Vorschlag von Finkenstaedt und Schröder aus, sich auf eine „rezeptive Mehrsprachigkeit“ zu beschränken. Sie schlagen vor, in bis zu fünf Sprachen vorwiegend passive Fähigkeiten (Hören, Lesen) zu vermitteln (Finkenstaedt, Schröder 1990, S. 37). Dieser Weg begrenzt die kompetente Vermittlung des Englischen und übergeht die beruflich notwendigen aktiven Sprachkompetenzen. Auf dem Hintergrund der Wettbewerbsfähigkeit erscheint daher das etablierte Konzept des Fremdsprachenunterrichts nicht geeignet, die erforderliche Sprachenvielfalt zu vermitteln, da sie entweder mit qualitativen Einschränkungen im Sprachunterricht oder mit einer

Verminderung anderer Fachkenntnisse verbunden ist.

### **Das Kriterium des Ausgleichs sozialer Unterschiede**

Trotz zahlreicher Initiativen sind Sprachkenntnisse national wie sozial sehr unterschiedlich verteilt. Wenn diese Chancengleichheit nicht noch weiter verstärkt werden soll, dann kann sich Sprachbildung nicht auf die höheren Schulabschlüsse konzentrieren, dann liegt die Lösung nicht in kommerziellen Sprachkursen, zusätzlichen Privatschulen oder Auslandsaufenthalten, die nur bestimmte Familien finanzieren können. Selbst in der Gruppe der Studierenden in Europa, die privilegierte Möglichkeiten hat, ins Ausland zu gehen, erfaßt das ERASMUS- und SOKRATES-Programm nur einen geringen Anteil. Eine europäische Sprachbildung sollte eine breitere Basis erreichen, also in allgemeinen Schulen stattfinden. Sie muß dort früh beginnen und Schüler sprachlich ausbilden, noch bevor sie schulartenspezifisch eingeteilt werden. Schließlich verdient eine europäisch konzipierte Sprachbildung ihren Namen nicht, wenn sie Schüler aus Sprach-Minderheiten ausschließt oder benachteiligt, wie das bisher in einsprachigen Schulen der Fall ist. Zweisprachige Schüler sind es, die jene Sprachen in die Schule einführen, um die es geht. Minderheitensprachen sind wie alle anderen Sprachen auf schulische Unterweisung angewiesen, um nicht zum Dialekt oder zur mündlich tradierten Familiensprache, die beruflich bedeutungslos sind, zu werden.

### **Das Kriterium der interkulturellen Kompetenz**

Es geht nicht nur um Fachwissen oder die Bildungssprachen Englisch und Französisch, sondern um Sprachen, die die soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umwelt bestimmen. Genauer geht es um das Beziehungsverhältnis zu europäischen Nachbarn, vertreten durch ein Partnerland oder durch eine Minderheit in der eigenen Umwelt. Dieses Beziehungsverhältnis erfordert die Fähigkeit zu Dialog und interkultureller Kommunikation, zur Wahrnehmung des Eigenen im Spiegel des Fremden. Interaktiver Sprachunterricht geht neue Wege, die nicht nur Fachwissen betreffen, sondern gemeinsame Lern-



prozesse zwischen den Sprachgruppen begründen. Innovation und „border pedagogy“ als Befähigung, Grenzen zu verarbeiten, weiten den eigenen Blickwinkel (Europäische Kommission, 1990, S. 19). Formen des frühen Sprachunterrichts stehen unter der Maxime „Lerne die Sprache des Nachbarn“ (Pelz, 1989). Sie beschränken sich nicht darauf, Wörter zu sammeln und Sätze zu üben, sondern zielen darauf, gemeinsam mit Schülern einer Partnerschule im Nachbarland Projekte durchzuführen. Gemeinsames Handeln über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg findet zusammen mit Sprechern der anderen Sprache statt. Diese Gruppen sind erreichbar oder leben in der eigenen Stadt. Mit ihnen zu lernen, erfordert Zeit, Orte der Begegnung und eine Praxis gemeinsamen Lernens über Jahre hinweg. Wer dies in der Schule erfahren hat, wird später nicht nur mit der fremden Mentalität, sondern auch mit der eigenen Identität anders umgehen.

Gegenwärtig stellt sich diese Aufgabe in aktueller Form, da das Potential der Minderheitensprachen noch verfügbar ist und die nationalen Schulen sich neu darauf einzustellen haben, einsprachige Schüler für einen nicht mehr nur national strukturierten Berufsmarkt auszubilden.<sup>6</sup> An dieser Stelle ist daher zu zeigen, wie ein qualitativ neues Konzept der Sprachbildung im Sinne einer allgemeinen Bildung, die soziale Grenzen ebenso wie nationale überwindet, verwirklicht werden kann. Dieses Konzept legt den Grundstein für einen breit angelegten Prozeß der europäischen Integration in der nachfolgenden Generation. Dies zu realisieren, ist Aufgabe der öffentlichen Schulen. Dies kann allerdings nur in einem Schulverbund geleistet werden, in dem verschiedene Schulen eigene Sprachprioritäten setzen und so gemeinsam eine breit gefächerte Schullandschaft aufbauen, in der sich die Sprachenlandschaft der eigenen Stadt spiegelt.

## Schüler als Humankapital

Die Schüler von heute kommen nicht mehr nur aus einer homogenen Mehrheit, sondern ebenso aus Minderheiten oder gemischten Familien, in denen sie zweisprachig heranwachsen. Sie sind nicht nur in einer Sprache und Kultur zu Hause und

### Ausländer in der EU: bedeutende Teilgruppen in Millionen (Stand: Dez. 95)

|                   |         |
|-------------------|---------|
| Türkei            | 2,8 Mio |
| Ehem. Jugoslawien | 1,9 Mio |
| Italien           | 1,2 Mio |
| Marokko           | 1,1 Mio |
| Portugal          | 0,9 Mio |
| Spanien           | 0,5 Mio |
| Griechenland      | 0,5 Mio |

stellen daher im eigentlichen Sinn die neuen Bürger Europas dar. Schulen haben zur Aufgabe, dieses Humankapital zu entfalten und damit soziale und sprachliche Unterschiede zu überbrücken und Zweisprachigkeit in eine berufliche Chance umzuwandeln. Die Institution Schule selbst ist keine nationale Erfindung. Vielmehr kommt sie aus Europa, hatte immer mit Sprachenlernen zu tun und ist daher wie keine andere nationale Institution berufen, junge Menschen auf ihrem Weg nach Europa zu begleiten (Graf 1995). Diese Aufgabe ist allerdings nicht ohne eine Öffnung für neue Sprachen möglich. Da es um junge Menschen, ihre Fähigkeiten und Erwartungen geht, leite ich meine Argumentation mit bevölkerungsspezifischen Daten ein:

### Minderheiten in der Europäischen Union

Insgesamt sind 4,8 % der Gesamtbevölkerung der EU (369 Mio) Ausländer oder EU-Staatler, die nicht in ihrem Heimatland leben: **17 671 500** Personen (Ausländer in Deutschland, Nr. 3/1997, S. 10). Diese Gruppe ist zahlenmäßig größer als die Bevölkerung vieler EU-Mitgliedstaaten.

Millionen Menschen in der EU leben in einem Nachbarland ihres Herkunftslandes. Vielfach sind sie zweisprachig und geben ihre Sprachen an die Kinder weiter. Sie leben vorwiegend in den Metropolen und sind vor allem in den jüngeren Altersgruppen zu finden.

### Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland (Stand 31.12.1997)

Ende 1997 lebten 7 365 833 Personen in Deutschland, die keinen deutschen Paß besitzen. Ihrer Herkunft nach gliedert sich

**„Die Institution Schule selbst ist keine nationale Erfindung. Vielmehr kommt sie aus Europa, hatte immer mit Sprachenlernen zu tun und ist daher wie keine andere nationale Institution berufen, junge Menschen auf ihrem Weg nach Europa zu begleiten.“**

<sup>6</sup> Warum sollte ein junger Franzose aus dem Elsaß seine Ausbildung zum Bankkaufmann nicht in einer Stadt jenseits des Rheins beginnen, wo die Jugendarbeitslosigkeit sehr viel geringer ist und Banken perfekt zweisprachige Angestellte benötigen? Warum sollte eine deutsche Familie für ihre Tochter nicht eine deutsch-italienische Grundschule wählen, in der sie zusammen mit Kindern italienischer Herkunft eine Sprache lernt, die allein in Deutschland mehr als 600 000 Menschen sprechen?



## Bürger der wichtigsten Anwerbestaaten in der Bundesrepublik (31.12.1997)

|                                          |           |
|------------------------------------------|-----------|
| Türkei                                   | 2 107 426 |
| Jugoslawien (ohne Slowenien, Makedonien) | 721 029   |
| Italien                                  | 607 868   |
| Griechenland                             | 363 202   |
| Bosnien-Herzegowina                      | 281 380   |
| Kroatien                                 | 206 554   |
| Portugal                                 | 132 314   |
| Spanien                                  | 131 636   |

Quelle: Ausländer in Deutschland, Nr. 3/1998, S. 8.

**„Die Kenntnisse zweisprachiger Kinder nicht zu entfalten bedeutet einen unvorstellbaren Verlust an Europäizität, die in dieser Schülergeneration bereits angelegt ist.“**

7) Hinzuzurechnen sind die osteuropäischen Sprachen der deutschen Aussiedler.

8) Am Beispiel der griechischen Minderheit in der Bundesrepublik läßt sich die Relevanz dieser Gruppe für den zukünftigen Austausch zwischen den beiden Ländern innerhalb der EU zeigen: von den rund 451 100 Griechen, die in der EU leben, wohnte 1997 der absolut überwiegende Teil in der Bundesrepublik Deutschland (363 202). Beide Länder müssen gleichermaßen interessiert sein, die Kinder griechischer Herkunft in der Bundesrepublik ebenso wie die Rückkehrerinder und Kinder deutscher oder deutsch-griechischer Familien in Griechenland mehrsprachig auszubilden. Diese Kinder bringen sprachliche und interkulturelle Erfahrungen mit, die nur durch schulische Bildung voll entfaltet werden. Gelingt dieses, so werden diese griechisch-deutschen Bürger tragfähige Brücken des Dialogs und gegenseitigen Verstehens zwischen beiden Ländern herstellen, deren kulturelle wie wirtschaftliche Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

9) Vortrag M. Clyne: „Sprachwandel in Australien“ an der Universität Osnabrück am 4.5.99.

diese Gruppe in eine überschaubare Zahl von Minderheiten, die die türkische, serbokroatische, italienische, griechische, portugiesische und spanische Sprache sprechen.<sup>7</sup>

Bisher liegt das in diesen Gruppen angelegte, doch nicht ausgebildete Potential an Sprachkenntnissen mehr oder weniger brach. Die nationalen Schulsysteme konzentrieren sich auf einsprachige Schulen. Sie stellen Minderheiten vor die Alternative, entweder in der Zweitsprache zu lernen oder in „muttersprachlichen Klassen“ von ihren Gleichaltrigen getrennt ausgebildet zu werden. Die Kenntnisse zweisprachiger Kinder nicht zu entfalten, bedeutet einen unvorstellbaren Verlust an Europäizität, die in dieser Schülergeneration bereits angelegt ist.<sup>8</sup> Auch im nationalen Interesse der Herkunftsländer können diese Gruppen das „Eigene“ in ihre europäische Umwelt nur dann kompetent einbringen, wenn sie sowohl in ihrer Erst- als auch in ihrer Zweitsprache vollständig ausgebildet worden sind. Das Eigene wird nur dann bewahrt, wenn es im Kontakt mit dem Fremden besteht und dabei erneuert wird (Karvela, 1993). Ein klassisches Einwanderungsland wie Australien hat nach einer Phase der einsprachlichen Assimilation erst in den 80iger Jahren die Bedeutung der sprachlichen „diversity“ seiner Einwanderergruppen entdeckt und fördert inzwischen intensiv bilinguale Schullaufbahnen dann, wenn sie die Kriterien „soziale Gerechtigkeit“, „kulturelle Bereicherung“ und „wirtschaftliche Relevanz“ erfüllen.<sup>9</sup> Damit wird in den Schulen der Städte eine Sprachenvielfalt neu entfaltet, die in der früheren Phase der anglophonen Assimilation undenkbar war, jedoch der allge-

meinen Vermittlung des Englischen nirgendwo entgegensteht.

## Grundkonzept bilingualer Schulen in Europa

Die Mehrsprachigkeit einer Stadt spiegelt sich in ihren Schulen dann, wenn verschiedene Schulen unterschiedliche sprachliche Prioritäten setzen, die auf ihre soziale Umwelt abgestimmt sind und im Verbund das Fremdsprachenkonzept um jeweils eine Partnersprache erweitern. Damit werden mehrsprachige Schulabschlüsse erreicht, da Schüler bereits in den Elementarklassen befähigt werden, gemeinsam in zwei Sprachen zu lernen (Graf, Tellmann 1997). Mehrsprachige Schulbildung gründet nach dem hier vorgeschlagenen Konzept nicht auf einer Erweiterung der Sprachfächer, sondern auf einer zweisprachigen Grundschullaufbahn, die ab der Sekundarstufe durch den etablierten Fremdsprachenunterricht erweitert wird. Es geht daher um ein neues Schulangebot für Schüler unterschiedlicher sprachlicher Herkunft, nicht um eine spezifische Sprachförderung für eine bestimmte Gruppe, was weithin gescheitert ist (McLaughlin, McLeod 1997).

Bilinguale Schulen, die sich als Teil des öffentlichen Schulwesens verstehen, bieten Kindern einer Sprachminderheit die Chance an, zusammen mit Kindern der Mehrheit in zwei Sprachen nach dem regulären Curriculum zu lernen, wobei die Landessprache primäre Schulsprache bleibt. Damit holt diese Schule Minderheiten bei ihren Kenntnissen ab und entfaltet diese, ohne die Kinder aus der regulären Schule herauszunehmen und ohne das nachfolgende Fremdsprachenprogramm zu verkürzen. Gleichzeitig werden Minderheitenfamilien aus der einsprachigen Sackgasse herausgeführt, ihr Kind entweder in der Zweitsprache oder in der Erstsprache ausbilden zu lassen. Andererseits wird Kindern der Mehrheit die Chance angeboten, im Kontakt mit Mitschülern, die „native speaker“ sind, früh eine europäische Nachbarsprache zu lernen. Wo einsprachige Erziehung trennt und sprachliche Förderprogramme ausgrenzen, fordert der bilinguale Weg dazu auf, zwei Sprachgruppen differenziert wahrzunehmen, und bietet ihnen Gele-



genheiten, in natürlichem Kontakt miteinander und voneinander Sprachen zu lernen.

### **Drei Leitlinien zur Entwicklung von bilingualen Schulen**

□ Bilinguale Schulen als Teil des öffentlichen Schulwesens: Bilinguale Schulen stellen einen regulären Teil des öffentlichen Schulwesens dar. Sie spiegeln eine bildungspolitische Entwicklung der Öffnung der Schulen für Europa. Dabei ist so viel normale Regularität wie möglich zu bewahren. Es geht um eine Schule mit dem regulären Curriculum und der Stundentafel des allgemeinen Schulwesens, die neben der Landessprache eine Zweitsprache vom ersten Schuljahr an entfaltet. Bilinguale Schulkonzepte fördern nicht bestimmte Schülergruppen in bestimmten Sprachen, sondern bieten kontinuierliche Schullaufbahnen für Schüler einer Stadt an, die auf mehrsprachige Schulabschlüsse abzielen.

□ Bilinguale Schulen für Kinder einer Minderheit und der Mehrheit: Bilinguale Schulen sind auf Schülerkompetenzen eingestellt, sie greifen die Sprachkenntnisse der Kinder auf und entfalten sie. Daher ist es notwendig, Schüler der Mehrheit und einer Sprachminderheit zu etwa gleichen Anteilen aufzunehmen. Über die Kenntnis einer der beiden Erstsprachen hinaus wird keine weitere Schülerauswahl getroffen. Es geht weder um eine Schule für begabte Kinder noch um eine aufwendige Elitebildung. Andererseits handelt es sich nicht um eine Förderschule für Minderheiten, sondern um eine anspruchsvolle Regelschule für Kinder normaler Begabung, die in zwei Sprachen unterrichtet werden. An dieser Stelle wird der Fehler von 'bilingual programs' in den USA vermieden, besondere Schulen für Schüler einzurichten, um deren Erstsprache zu sichern (Graf, 1997).

□ Bilinguale Erziehung als Schullaufbahn: Bilinguale Schulen sind nicht durch einen intensivierten Sprachunterricht gekennzeichnet, sondern durch gemeinsames Lernen in zwei Sprachen. Sie benötigen daher ein schulpädagogisches Konzept, das ein integrales Ineinandergreifen von Fach- und Sprachlernen vorsieht, den Lese- und Schreibunterricht in beiden Sprachen aufeinander abstimmt und den

Gebrauch der Erst- und der Zweitsprache im Unterricht dem Sprachstand der Schüler anpaßt. Dieses Konzept umfaßt die gesamte Grundschulphase. Dafür können sich Eltern entscheiden (Riccò, Sandfuchs 1997).

### **Bilinguale Schulbildung und Mehrsprachigkeit**

Bilinguale Schulen beginnen immer früh mit zwei Sprachen, entweder bereits in der Vorschulklasse oder im ersten Schuljahr. Wenn die ersten vier Schuljahre zweisprachig unterrichtet werden, kann anschließend das normale Fremdsprachenprogramm einsetzen. Beide Sprachlehrkonzepte ergänzen sich komplementär und begründen zusammen Mehrsprachigkeit: auf der Basis einer bilingualen Grundschulzeit lernen alle Schüler drei Sprachen. Wer höhere Abschlüsse erreicht, lernt 4 oder 5 Sprachen, ähnlich wie in den Europäischen Schulen der EU.

Die neue Qualität bilingualen Sprachenlernens zeigt sich in Erfahrungen, die durch die Praxis in europäischen Schulen und vergleichbaren Schulprojekten belegt werden (Loser, 1992). Sie lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

□ Die Schüler lernen europäische Sprachen, die durch das etablierte Fremdsprachenprogramm (Englisch, Französisch) nicht vermittelt werden.

□ Die Schüler lernen früh zwei Sprachen in Wort und Schrift, die sie ab der Sekundarstufe als Unterrichtssprachen funktional gebrauchen können.

□ Die Schüler lernen europäische Nachbarsprachen durch den Frühbeginn und den Kontakt mit Mitschülern, die 'native speaker' sind, weithin akzentfrei.

□ Die Schüler schließen die Schule mehrsprachig ab. Sie können über ihre Erstsprache hinaus zwei Sprachen beruflich einsetzen (Zweitsprache + Englisch).

### **Bilinguale Schulprojekte**

Die „Deutsch-italienische Grundschule Wolfsburg“ (Scuola italo-tedesca) ist eine öffentliche Grundschule, die 1993 in Wolfsburg gegründet wurde. Dieses Projekt belegt, daß die genannten Kriterien

**„Die neue Qualität bilingualen Sprachenlernens zeigt sich in Erfahrungen, die durch die Praxis in europäischen Schulen und vergleichbaren Schulprojekten belegt werden (...):**

**– Die Schüler lernen europäische Sprachen, die durch das etablierte Fremdsprachenprogramm (Englisch, Französisch) nicht vermittelt werden.**

**– Die Schüler lernen früh zwei Sprachen in Wort und Schrift, die sie ab der Sekundarstufe als Unterrichtssprachen funktional gebrauchen können.**

**– Die Schüler lernen europäische Nachbarsprachen durch den Frühbeginn und den Kontakt mit Mitschülern, die 'native speaker' sind, weithin akzentfrei.**

**– Die Schüler schließen die Schule mehrsprachig ab. Sie können über ihre Erstsprache hinaus zwei Sprachen beruflich einsetzen (Zweitsprache + Englisch).“**



**„(...) Sprachkenntnisse (schaffen) Qualifikationen, die das Feld beruflicher Möglichkeiten erheblich ausweiten und lebenslang zu Mobilität und Begegnung befähigen. Angesichts der aktuellen Veränderungen in der Berufswelt gibt es keine Grundkompetenzen, die für die berufliche Laufbahn vergleichbar grundlegend sind. Fachwissen, individuelle Begabungen und Interessen sind nach wie vor wichtig, doch fachliche Ausbildung allein gibt keine Sicherheit mehr, eine entsprechende Berufstätigkeit auf Dauer zu finden (...).“**

im Rahmen einer Regelschule zu verwirklichen sind. In dieser Schule wird nicht nur ein neues Sprachlehrkonzept verwirklicht, sie steht auch für eine erfolgreiche europäisch orientierte Schule, vor der inzwischen deutsche Familien eine Warteschlange bilden (Riccò, Sandfuchs 1997; Riccò 1997; Graf 1990, S. 102-115).

Unterhalb der Gründung einer neuen Schule kann der Einstieg in bilinguale Schullaufbahnen dadurch geschehen, daß in städtischen Schulzentren bilinguale Schulklassen eingerichtet werden, die durch ihre Fortführung einen bilingualen Schulzweig innerhalb einer Regelschule aufbauen. Für diese Form habe ich das Konzept der „Europaklassen“ (Graf, 1996) vorgeschlagen. Dieser Weg soll Eltern und Erziehern eine Möglichkeit erschließen, bilinguale Zweige in einsprachigen Schulen einzuführen, wenn die Gründung einer bilingualen Schule nicht möglich ist.

In Berlin ist über die „Staatlichen Europa-Schulen Berlin“ (SESB), die 1993/94 eingerichtet wurden und von Jahr zu Jahr erweitert werden, eine europäische Schullandschaft entstanden. Sie erlaubt Berliner Eltern, ihre Kinder ab der 1. Klasse in Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch, Deutsch-Russisch, Deutsch-Spanisch, Deutsch-Italienisch, Deutsch-Türkisch und Deutsch-Griechisch zusammen mit 'native speakern' ausbilden zu lassen. Inzwischen haben Eltern von über 1000 Kindern dieses Modell gewählt. Es ist nach Barbara John, der Ausländerbeauftragten des Berliner Senats, zu einem „Markenartikel“ der Berliner Schulpolitik geworden und folgt weitgehend dem hier dargestellten Konzept (John, 1997).

## **Mehrsprachigkeit als berufliche Schlüsselqualifikation**

Die besondere Bedeutung von Sprachkenntnissen für die berufliche Laufbahn liegt in ihrer spezifischen Qualität. Sprachen lernt man „natürlich“ in der Kindheit. Fremde Sprachen können ab der 1. Schulklasse kompetent vermittelt und ein Leben lang produktiv gebraucht werden. Hinzu kommt, daß die eigene Sprachperformanz dem Lerner immer vorläufig

erscheint. Tatsächlich schöpft kein Sprecher die Möglichkeiten seiner Sprache aus. Sprachen fordern daher mehr als andere Kompetenzen zum lebenslangen Lernen auf. Fremde Sprachen laden darüber hinaus zur Begegnung mit den anderen, zur Erkundung des Fremden ein. Damit schaffen Sprachkenntnisse Qualifikationen, die das Feld beruflicher Möglichkeiten erheblich ausweiten und lebenslang zu Mobilität und Begegnung befähigen. Angesichts der aktuellen Veränderungen in der Berufswelt gibt es keine Grundkompetenzen, die für die berufliche Laufbahn vergleichbar grundlegend sind. Fachwissen, individuelle Begabungen und Interessen sind nach wie vor wichtig, doch fachliche Ausbildung allein gibt keine Sicherheit mehr, eine entsprechende Berufstätigkeit auf Dauer zu finden (Grießhaber, 1998). Die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen nimmt weiter zu, wenn sich Fritjof Bergmanns Prognose bewahrheitet, nach der in Zukunft Teilzeitbeschäftigungen überwiegen werden. Dies fordert zu parallel ausgeübten Tätigkeiten in sehr verschiedenen sozialen Kontexten auf (Bergmann, 1999).

Mehrsprachigkeit stellt in dreifacher Form eine Schlüsselqualifikation dar, die, früh vermittelt und entwickelt, dauerhaft den beruflichen Erfolg in Europa sichert:

□ Sprachkenntnisse begründen über fachliche Kenntnisse hinaus kommunikativ-soziale Fähigkeiten, die in dem Maße, in dem sie aktiviert werden, sich selbst entfalten. Sprachen werden im Kontakt mit Menschen aktiviert. Je intensiver jemand in diesen Austausch eintritt, um so mehr sucht er darin zu erfahren. J. Vaillant markiert die Mehrschichtigkeit dieses Ereignisses mit „Kennenlernen – Verstehen – Kommunizieren“ („connaître – comprendre – communiquer“) (Vaillant, 1992).

□ Sprachen erschließen über die soziale Welt hinaus neue Möglichkeiten der Informationsgesellschaft. Medien und internationale Informationsnetzwerke sind nur über entsprechende Sprachkenntnisse produktiv auszuwerten. Die Bedeutung der darin gebotenen Möglichkeiten nimmt zu, wenn die Jugend ihre Chancen in den Feldern der Partizipation, der Weiterbildung und des Austausches über regionale Grenzen hinweg nutzen soll (Europäische Kommission 1997, S. 13).



□ Eine mehrsprachige Ausbildung beinhaltet intensive **interkulturelle Kompetenzen** im Kontakt mit einer anderen Sprachgruppe. In Zeiten der Ethnisierung ist es notwendig, daß in der Jugend breite Gruppen die Chancen des Dialogs und gemeinsamen Lernens über kulturelle Grenzen hinweg erfahren haben. Wer als Schüler in Kontakt mit einer anderen

Sprachgruppe über Jahre hinweg in zwei Sprachen gelernt hat, weiß mit kultureller Differenz umzugehen. Nur dann, wenn Schüler bereits heute nachhaltig zum Dialog befähigt werden, werden sie selbst als Erwachsene kompetent dazu beitragen können, neue Brücken des Verstehens zwischen den Sprachen und Kulturen in Europa zu schlagen.

## Bibliografie

**Bergmann F.** (1999): Die neue Definition der Arbeitswelt.

**Deutsch-Französisches Jugendwerk** (Hg.) (1992): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden.

**Europäische Kommission** (Hg.) (1995): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der EU, Luxemburg.

**Europäische Kommission** (1997): Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung, Brüssel.

**Finkenstaedt T., Schröder K.** (1990): Sprachenschränken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen, Essen.

**Graf P.** (1990): „Zweisprachigkeit und Lernen in zwei Sprachen“, in: Istituto Italiano di Cultura Sezione di Wolfsburg (Ed.): Begegnungstage der Sprachen und Kulturen, Wolfsburg, S. 102-115.

**Graf P.** (1995): „Europa als Ursprung und Perspektive schulischer Bildung“, in: Rainer Künzel (Hg.): Europäische Perspektiven – Perspektiven für Europa, Osnabrück, S. 125-136.

**Graf P.** (1996): „Sprachbildung und Schulentwicklung auf dem Weg nach Europa: 'Europaklassen' in öffentlichen Schulen“, Deutsch lernen, 21. Jg. H. 3 (1996) S. 218-237.

**Graf P.** (1997): „Lernen in zwei Sprachen. Konzeptuelle Grundlagen“, Bildung und Erziehung, 50. Jg. H. 1 (1997) S. 23-50.

**Graf P., Tellmann H.** (1997): Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa, Frankfurt a.M. 1997, S. 205-281.

**Grießhaber C.** (1998): Zum Problem der kulturellen Einigung Europas, Frankfurt a.M. (1998), S. 54.

**Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung GmbH** (Hg.): Auslän-

der in Deutschland, Informationsdienst zu aktuellen Fragen der Ausländerarbeit, Saarbrücken.

**John B.** (1997): Die Berliner Europaschulen. Ein Plädoyer für mehrsprachige Schulbildung“, in: Bildung und Erziehung, 50. Jg. H. 1, (1997) S. 73 – 78.

**Karvela J.** (1993): Das Fremde und das Eigene: zum Stellenwert des Fremdwortes im Deutschen und Griechischen, Frankfurt a.M., (1993) S. 174.

**Losser F.** (1992): „Die Europäischen Schulen – Schulen für Europa?“, Bildung und Erziehung, 45. Jg. H. 3 (1992) 325-343.

**McLaughlin B., McLeod B.** (1997): „Lernen in einer Zweitsprache. Entwicklungen in den USA“, Bildung und Erziehung, 50. Jg. H. 1 (1997) S. 9-22.

**Pelz M.** (1989): Lerne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich, Frankfurt a.M. 1989.

**Picht R.** (1992): Wie soll Mobilität gesteigert werden? in: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hg.): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992) S. 49 und S.67.

**Piehl E.** (1992): Wie soll Mobilität gesteigert werden? in: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hg.): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992) S. 67.

**Riccò A., Sandfuchs U.** (1997): „Zweisprachige Erziehung. Konzeption und Erfahrungen der deutsch-italienischen Grundschule Wolfsburg“, Bildung und Erziehung, 50. Jg. H. 1 (1997) S. 51-60.

**Riccò A.** (1997): „Die Beteiligung der Italienischen Republik an dem Projekt der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg“, Bildung und Erziehung, 50. Jg. H. 1 (1997) S. 61-72.

**Vaillant J.** (1992): „Comment faire bouger les esprits?“ in: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hg.): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992), S. 135.



**Alfredo  
Hualde  
Alfaro**

Professor am Colegio  
de la Frontera Norte,  
Tijuana (Mexiko)



# Ausbildung und Modelle der Verknüpfung zwischen den *escuelas técnicas* und der verarbeitenden Industrie im Norden Mexikos

**Die über die Verknüpfung zwischen dem Bildungs- und Produktionssektor gesammelten Daten und deren Interpretation erlauben die Schlußfolgerung, daß sich beide Sektoren weder voneinander entfernen, noch daß sie ihre Bindung zueinander verlieren. Es gibt zahlreiche Formen der Verknüpfung, deren Ursache in dem Druck begründet liegt, der vom Arbeitsmarkt ausgeht. Die Mechanismen zeugen jedoch von einer gewissen Ambivalenz. Da sie stark auf persönlichen Kontakten basieren, erweisen sie sich zuweilen als zu brüchig, um eine kontinuierliche und präzise Politik der Verknüpfung zu gewährleisten. Dennoch können soziale Netzwerke eine gute Sicherheit dafür bieten, daß die Verbindungen auch in Zukunft Bestand haben werden.**

1) Bei den entsprechenden Dienstleistungsbetrieben handelte es sich im wesentlichen um Kasinos, Kneipen, Bordelle, Hotels und Restaurants. Gegenwärtig hat sich auch der Handel diversifiziert: Apotheken, Bekleidungsgeschäfte, Parfum- und Kosmetikgeschäfte usw.

## Die Landesgrenze und die Entwicklung der verarbeitenden Industrie

Die Kommunen an der nördlichen Landesgrenze Mexikos haben seit dem Ende der sechziger Jahre einen außergewöhnlichen Wandel durchlebt, der sie zu einem strategischen Gebiet für die mexikanische Wirtschaft hat werden lassen (González-Aréchiga y Ramírez, 1990). Waren diese Gemeinden in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts noch vorwiegend Erholungsgebiete für Besucher aus den Vereinigten Staaten<sup>1</sup>, so siedelten sich dort ab den siebziger Jahren transnationale Industriebetriebe zur Montage und Herstellung von Fernsehgeräten, Automobilteilen, Kleidung, medizinischem Gerät, Spielwaren und sonstigen Fertigwaren an<sup>2</sup>. Heute, Ende der neunziger Jahre, erreicht die Zahl der Beschäftigten in der verarbeitenden Industrie eine Million, wobei etwa 700 000 dieser Erwerbstätigen in den grenznahen Kommunen arbeiten (INEGI, 1998)<sup>3</sup>. Die Beschäftigung erreichte 1997 eine Zuwachsrate von 20 % und 1998 von 10 %.

Dieser Wandel geht auf eine Reihe zusammenlaufender Maßnahmen sowie auf eine günstige Konjunkturlage<sup>4</sup> zurück. Ende der sechziger Jahre lief der Braceros-Plan aus, der vorsah, daß die Vereinigten

Staaten ein bestimmtes Kontingent mexikanischer Landarbeiter aufnehmen. Durch den Ablauf der Vereinbarung stieg die Arbeitslosigkeit in den Grenzstädten an. 1965 versuchte man, dieser Entwicklung mit einem Plan zur Industrialisierung der Grenzregion Einhalt zu gebieten. In einem zweiten Schritt förderte man durch eine gesetzliche Regelung („Decreto maquilador“) den Zuzug ausländischen Kapitals. Der Erlaß sollte die Einfuhrbestimmungen für ausländische Waren begünstigen, um sie nach ihrer Verarbeitung in Mexiko wieder zurück in die Vereinigten Staaten zu liefern.

Je mehr in derartige Unternehmungen investiert wurde, desto öfter boten nun die Grundstücksbesitzer in den mexikanischen Städten ihren Besitz für die Erschließung von Gewerbegebieten und die Nutzung durch verschiedene Dienstleistungssparten, wie die Steuer- oder Unternehmensberatung, an.

Nach einem bescheidenen Wachstum in den siebziger und in der ersten Hälfte der achtziger Jahre erfährt die verarbeitende Industrie nun seit Mitte der achtziger Jahre einen spektakulären Aufschwung. 1980 z. B. lag die Zahl der Beschäftigten bei nicht einmal 120 000; 1986 hatte sie sich mit fast 250 000 bereits verdoppelt, und Ende der neunziger Jahre beläuft sich die Zahl auf über eine Million Arbeitnehmer. Von diesen arbeiten über 200 000 in Ciudad Juárez und ca. 140 000 in Tijuana.



**Tabelle 1**  
**Verdienst nach Berufsgruppen in der verarbeitenden Industrie Tijuana**

| Tijuana                                       | Durchschnittlicher<br>Wochenverdienst<br>einschließlich<br>Sondervergütungen<br>(in Pesos) <sup>8</sup><br>Stand: März 1998 | Multiplikations-<br>faktor, um den<br>dieser Wochen-<br>verdienst den<br>Anfangslohn<br>eines einfachen<br>Arbeiters übersteigt |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geschäftsführer                               | 14 563                                                                                                                      | 32,70                                                                                                                           |
| Werksleiter                                   | 12 226                                                                                                                      | 27,46                                                                                                                           |
| Betriebsingenieur                             | 8 731                                                                                                                       | 19,61                                                                                                                           |
| Personalleiter                                | 8 500                                                                                                                       | 19,09                                                                                                                           |
| EDV-Leiter                                    | 8 468                                                                                                                       | 19,02                                                                                                                           |
| Produktionsleiter                             | 8 444                                                                                                                       | 18,96                                                                                                                           |
| Leiter der Produktions- und Materialkontrolle | 8 115                                                                                                                       | 18,22                                                                                                                           |
| Ausbildungsleiter                             | 7 964                                                                                                                       | 17,89                                                                                                                           |
| Leiter der Qualitätskontrolle                 | 7 827                                                                                                                       | 17,58                                                                                                                           |
| Ingenieur AA                                  | 5 157                                                                                                                       | 11,58                                                                                                                           |
| ISO9000-Koordinator                           | 3 411                                                                                                                       | 7,66                                                                                                                            |
| Personalsupervisor                            | 3 065                                                                                                                       | 6,88                                                                                                                            |
| Ausbildungssupervisor                         | 2 950                                                                                                                       | 6,62                                                                                                                            |
| Materialdisponent                             | 2 680                                                                                                                       | 6,02                                                                                                                            |
| Werkzeugmacher                                | 2 450                                                                                                                       | 5,50                                                                                                                            |
| Ingenieur C                                   | 2 032                                                                                                                       | 4,56                                                                                                                            |
| Elektromechaniker A                           | 1 682                                                                                                                       | 3,78                                                                                                                            |
| Elektrotechniker A                            | 1 628                                                                                                                       | 3,66                                                                                                                            |
| Spritzgußmechaniker                           | 1504                                                                                                                        | 3,38                                                                                                                            |
| Qualitätskontrolltechniker A                  | 1 390                                                                                                                       | 3,12                                                                                                                            |
| Elektrotechniker C                            | 1 059                                                                                                                       | 2,38                                                                                                                            |
| Datenerfasser                                 | 835                                                                                                                         | 1,88                                                                                                                            |
| Maschinist A                                  | 821                                                                                                                         | 1,84                                                                                                                            |
| Gußformenbediener A                           | 597                                                                                                                         | 1,34                                                                                                                            |
| Monteur (länger als 6 Monate beschäftigt)     | 551                                                                                                                         | 1,24                                                                                                                            |
| Monteur (langjähriger Mitarbeiter)            | 514                                                                                                                         | 1,16                                                                                                                            |
| Monteur (Anfangslohn)                         | 445,29                                                                                                                      | 1,00                                                                                                                            |

Quelle: Ruiz-Morales Asociados, Umfrage bei verarbeitenden Betrieben in Tijuana (1998)

Diese beiden Städte haben damit die größte Anzahl an Beschäftigten in diesem Industriezweig<sup>5</sup>. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Initiative der mexikanischen Regierung wurden durch vermehrte Dezentalisierungsmaßnahmen, die zunächst US-amerikanische und später japanische Unternehmen sowohl im Südwesten der Vereinigten Staaten als auch im Nordwesten Mexikos durchführten, begünstigt (Milkman, 1991). Diese Maßnahmen konzentrierten sich hauptsächlich auf die Elektro- und Elektronikindustrie, die Automobil- und die Bekleidungsindustrie (Inegi, 1998).

Was war die Ursache für das Interesse vor allem US-amerikanischer und später asiatischer Unternehmen, im mexikanischen Grenzgebiet zu investieren? Der in allen Untersuchungen bis zum Überdruß angeführte Hauptgrund sind die Lohnkosten, die aufgrund wiederholter Währungsabwertungen im Mexiko der achtziger und neunziger Jahre in den letzten fünfzehn Jahren zudem immer stärker gefallen sind.<sup>6</sup> 1998 lag der Durchschnittslohn für Erwerbstätige außerhalb der Landwirtschaft in den Vereinigten Staaten bei 12,50 Dollar pro Stunde. In der verarbeitenden Industrie der Grenzregion liegt der Stun-

**„Was war die Ursache für das Interesse vor allem US-amerikanischer und später asiatischer Unternehmen, im mexikanischen Grenzgebiet zu investieren? Der (...) Hauptgrund sind die Lohnkosten (...). Zwei andere wichtige Faktoren (...) waren (...) die Schwäche der Gewerkschaften bzw. das Vorhandensein weniger organisierter Arbeitnehmer mit Gewerkschaftserfahrung.“** Ferner „(...) bietet die mexikanische Grenzregion einige Vorteile: Sie liegt in der Nähe des großen US-amerikanischen Marktes und ist somit ein Knotenpunkt im Handel zwischen Nord- und Südamerika.“

2) Obwohl einige Untersuchungen zu dem Ergebnis kommen, daß die Zahl der Betriebe mit nationalem Kapital im Bereich der verarbeitenden Industrie insgesamt gestiegen ist, hat diese Art der Investition in Grenzstädten wie Tijuana und Ciudad Juárez, verglichen mit der Gesamtzahl der Arbeitsplätze, eine geringe Bedeutung. Normalerweise handelt es sich um Kleidungs- und Möbelbetriebe sowie andere traditionelle Sektoren.

3) „Maquila“ war das Entgelt, den die Landbauern dem Müller für das Malen des Getreides zahlten. Später wurde dieser spanische Begriff dann auf das von uns beschriebene Produktionsverfahren übertragen, das man oft auch in zollfreien Gebieten findet. Im Englischen bezeichnet man diese Betriebe als „assembly plants“.

4) Eine detaillierte Übersicht über diese Vorgänge findet man bei Fernández Kelly (1983), Carrillo y Hernández (1985) und Hualde (1999).

5) Ciudad Juárez liegt im mexikanischen Bundesstaat Chihuahua und grenzt an El Paso (Texas). Die Stadt Tijuana (Baja California) hingegen grenzt an den US-Bundesstaat Kalifornien.

6) Die Theorie, die zunächst den größten Einfluß bei der Erklärung dieser Vorgänge hatte, war die der „Neuen Internationalen Arbeitsteilung“ (Frobel et al., 1984).



*Die „wichtigste Veränderung in der verarbeitenden Industrie [ist] (...) die Ansiedlung von Betrieben, die Wettbewerber auf dem Weltmarkt sind und neuartige Organisationstechniken einführen sowie immer mehr Phasen der Produktherstellung entwickeln. Dies zusammengekommen führt dazu, daß immer mehr mexikanische Facharbeiter und Ingenieure als Betriebsleiter eingestellt werden.“*

Tabelle 2

## Produktionssysteme in den Betrieben der verarbeitenden Industrie in der Grenzregion

- 1) **Arbeitsintensives System.** Hierbei handelt es sich um Betriebe mit überwiegend manueller Tätigkeit, langen Tagesarbeitszeiten und geringer Organisationsstruktur. Man kann hier von einem Prototyp des Taylor'schen Systems sprechen (Novick, in Druck).
- 2) **System mit rationalisierter Organisationsstruktur.** Einführung von automatischem Gerät; Integrierung von Herstellungsverfahren; Rationalisierung von Arbeit und Produktion: Just-in-time, Arbeitsteams, Methoden der Personalwirtschaft. Verbindung von Arbeitsflexibilität und Serienproduktion.
- 3) **System mit hoher Fachkompetenz.** Überwiegend Ingenieure; Konstruktionsverfahren, automatisierte Konstruktionsmaschinen

Quelle: Carrillo und Hualde, 1997, Hualde, 1997

denlohn dagegen bei zwei Dollar (IAO, 1998)<sup>7</sup>. Internationale Vergleiche mit den asiatischen Ländern führen ebenfalls zu „günstigen“ Ergebnissen für die grenznahen Standorte. Eine Studie zur verarbeitenden Industrie in Mittelamerika kommt zu dem Ergebnis, daß die Lohnkosten in Costa Rica, die denen in Mexiko vergleichbar sein dürften, bei zwei Dollar pro Stunde, in Korea oder Taiwan bei vier Dollar und in den Vereinigten Staaten bei 9,30 Dollar liegen. (IAO, 1997:55).

Vorteile bieten nicht nur die Lohnkosten der Arbeiter, sondern auch die Kosten für das Verwaltungspersonal und die Facharbeiter. Dies zeigt die umseitige Tabelle 1, die das Ergebnis einer Befragung von etwas mehr als 100 Betrieben in Tijuana ist.

Zwei andere wichtige Faktoren für die Ansiedlung der verarbeitenden Industrie waren insbesondere in Tijuana und Ciudad Juárez die Schwäche der Gewerkschaften bzw. das Vorhandensein weniger organisierter Arbeitnehmer mit Gewerkschaftserfahrung<sup>8</sup>. Auch aus geoökonomischer Sicht bietet die mexikanische Grenzregion einige Vorteile: Sie liegt in der Nähe des großen US-amerikanischen Marktes und ist somit ein Knotenpunkt im Handel zwischen Nord- und Südamerika.

Die charakteristischen Merkmale der verarbeitenden Industrie führten verschiedentlich zu Kritik auf Seiten von Akade-

mikern, Oppositionsparteien und Aktivistengruppen aus Mexiko, Kanada und den Vereinigten Staaten. Die Kritikpunkte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- ❑ Kritik an den geringen Löhnen und schlechten Arbeitsbedingungen (darunter auch gesundheitliche Aspekte<sup>9</sup>) und an der Behinderung bei der Bildung unabhängiger Gewerkschaften;
- ❑ Kritik an der Art der überwiegend unqualifizierten Arbeitsplätze;
- ❑ Kritik von Seiten der Wirtschaft, die sich vor allem auf die geringe Einbindung der verarbeitenden Industrie in die örtliche Zulieferindustrie richtet;
- ❑ Kritik aufgrund der verursachten Umweltschäden.

Ohne die genannten Aspekte bewerten zu wollen, soll hier dennoch die unserer Ansicht nach wichtigste Veränderung in der verarbeitenden Industrie zusammenfassend dargestellt werden: Es handelt sich um die Ansiedlung von Betrieben, die Wettbewerber auf dem Weltmarkt sind und neuartige Organisationstechniken einführen sowie immer mehr Phasen der Produktherstellung entwickeln. Dies zusammengekommen führt dazu, daß immer mehr mexikanische Facharbeiter und Ingenieure als Betriebsleiter eingestellt werden. Insgesamt gab es 1998 ca. 118.000 Produktionsfacharbeiter, die da-

7) Der Arbeitslohn in den Vereinigten Staaten liegt in Wirklichkeit noch höher, denn die im Text genannte Zahl schließt auch die Löhne des Dienstleistungssektors mit ein, in dem eine große Anzahl von Beschäftigten zu Niedriglöhnen arbeitet.

8) Obwohl die Schwäche der Gewerkschaften für Unternehmen als ein interessanter Faktor gelten mag, heißt dies nicht, daß es in der Praxis nicht doch zu Konflikten zwischen Unternehmensleitung und Beschäftigten der verarbeitenden Industrie kommt (Hualde und Pérez Sáinz, 1994, Quintero, 1998, Cook, 1996).

9) Eine neuere Zusammenfassung der Aspekte Gesundheit und Arbeitssicherheit findet sich bei Kouros (1998).



mit mehr als 10 % der Beschäftigten des Standorts stellen. (Inegi, 1998).<sup>10</sup>

Die Ansiedlung eines Werkes von General Motors in Ciudad Juárez, in dem elektronische Bauteile für die Automobilindustrie entwickelt werden, ist symptomatisch für den Wandel eines sehr heterogenen Panoramas, in dem Unternehmen auf hohem technologischen und organisatorischen Niveau neben Betrieben bestehen, in denen die Handarbeit in behelfsmäßigen Werkstätten dominiert (Tabelle 2). Die innovativsten Betriebe findet man in der Produktionskette der Automobil- und Elektronikindustrie.<sup>11</sup>

## Der Themenbereich Sektorverknüpfung: unbekannte Größen und Forschungsmethoden

Dieses qualitativ unterschiedliche gewerbliche Panorama weist im Hinblick auf die Ausbildung von Arbeitskräften in ihren unterschiedlichen Kategorien eine Vielzahl unbekannter Größen auf. Daher ist es erforderlich, die Formen der Beziehung bzw. Verknüpfung zwischen der verarbeitenden Industrie und den Bildungseinrichtungen, die vorwiegend technische Fachkräfte ausbilden, zu untersuchen. Einige relevante Fragestellungen sind:

Gibt es derzeit zwischen der verarbeitenden Industrie und den *escuelas técnicas* der grenznahen Orte eine enge Verknüpfung, was einen bedeutenden Bruch in der Industrialisierung durch die verarbeitende Industrie darstellt? Oder anders ausgedrückt: Veranlassen die Produktionseigenschaften der verarbeitenden Industrie die Unternehmen derzeit zu einer quantitativ und qualitativ andersartigen Verbindung zu den technischen Ausbildungsstätten?<sup>12</sup>

Und vor allem:

Welches sind die Formen und Mechanismen, die dieser Verbindung zugrunde liegen? Herrschen formale Verfahrensweisen vor? Wer initiiert die Verbindung: die Schulen oder die Unternehmen? Besteht eine intensive, gefestigte und umfassende Verknüpfung zwischen beiden Systemen,

oder haben wir es mit erst im Entstehen begriffenen und experimentellen Initiativen zu tun?

Eine zweite Gruppe von Fragen leitet sich aus dem Phänomen der Schaffung neuer Ausbildungsgänge und der Veränderung der Lehrcurricula ab. Entsprechen die tagtäglich in den Betrieben zu verrichtenden Arbeitsaufgaben den von den Schulen vorgeschlagenen Änderungen der Lehrcurricula?

An dritter Stelle fragen wir uns, welchen beruflichen Weg die Absolventen einschlagen und welche Art von beruflicher Identität sie hervorbringen. Sind es kohärente Berufswege, die von beruflichem Vorankommen und Anerkennung sowohl im Unternehmen als auch auf gesellschaftlicher Ebene gekennzeichnet sind? Oder sind es vielmehr diskontinuierliche und fragmentarische Berufswege mit wenig Zukunftsperspektiven?

Das Thema ist aus zwei Hauptgründen relevant:

- dem beträchtlichen Beschäftigungszuwachs in den Produktionsstätten der Grenzstädte, ihrer Größe und ihrer zunehmend komplexen Organisationsstruktur sowie
- der Bedeutung, die seitens der mexikanischen Regierung der Politik der Verknüpfung mit dem produktiven Sektor Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre beigemessen wurde (Casa y Luna (koord.) 1997).

Die in Tijuana und Ciudad Juárez, den Städten mit der verarbeitenden Industrie *par excellence*, durchgeführte Untersuchung bezog drei Hauptakteure ein: die Bildungseinrichtungen, die Industrie und die in den Produktionsstätten tätigen Absolventen der Bildungseinrichtungen. Auf der Grundlage der Interaktion zwischen diesen Akteuren wurden verschiedene Dimensionen der Verknüpfung untersucht: a) eine *gesellschaftliche* Dimension, die den spezifischen Kontext in jeder der beiden Städte aufgreift, b) eine Dimension, die die Veränderungen der Ausbildungsgänge und Lehrcurricula zu den in den Betrieben vorherrschenden Arbeitsaufgaben und -kategorien in Beziehung setzte, und c) eine Dimension, die sich

10) Diese Einteilung ist etwas ungenau, da sie auch Facharbeiter und Ingenieure auf nicht-administrativer Ebene mit einschließt, das heißt Geschäftsführer und Planungsbeauftragte im allgemeinen.

11) In Tijuana gehören rund 35 % der Betriebe zur Elektroindustrie; in Ciudad Juárez sind in diesem Bereich 58 % der örtlichen Arbeitskräfte beschäftigt (Alba, 1998: 236).

12) Zu diesem Thema in Mexiko und Lateinamerika siehe auch De Ibarrola (1993), De Ibarrola und Gallart (1994), Gallart (1992), Gallart (1995).



13) In unserem Fall ermöglicht der Zugriff auf verschiedene Informationsquellen und Methoden präzisere Schlußfolgerungen aufgrund von zwei entscheidenden Faktoren: Es gibt Umfragedaten, deren Bedeutung sich nur anhand von Interviews erschließt. Dies gilt insbesondere für den Bildungssektor, in dem die Schaffung von Verknüpfungsinstanzen nicht notwendigerweise bedeutet, daß diese auch wirklich funktionieren. Zweitens führte uns die Tatsache, daß keine statistisch repräsentativen Umfragen möglich waren, zu einer qualitativen Methodik. Das Thema Berufside ntität erfordert letztendlich sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Perspektive.

14) Die sogenannten „COBACH“ verleihen keine Titel; es handelt sich um *Centros de Bachillerato* (Sekundarschulen), an denen auch technisch ausgerichtete Sekundarschulabschlüsse erworben werden können.

15) Das Ergebnis der ersten Umfrage findet sich in einem Bericht, der im Juli 1993 an das *Red Latinoamericana de Educación y Trabajo* (Lateinamerikanisches Netzwerk für Bildung und Arbeit) geschickt wurde. Das Ergebnis der zweiten Umfrage ist Gegenstand eines Berichts, der im Oktober 1994 dem *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (Nationalrat für Wissenschaft und Technologie) vorgelegt wurde. Ferner findet sich das Umfrageergebnis bei Hualde (1999).

16) Angesichts des größeren Umfangs der zweiten Stichprobe und der Entwicklungen, die sich in der ersten Stichprobe widerspiegeln, verwenden wir statistisch die Resultate der letzteren. Die Umfrage in den Betrieben kann nicht als repräsentativ angesehen werden, da es in Tijuana damals rund 600 Einrichtungen gab und in Ciudad Juárez mehr als 300. Dennoch halten wir den Hinweis für wichtig, daß es in den befragten Betrieben insgesamt 30 287 Beschäftigte gab, was im Jahr 1994 rund 15 % aller Arbeitsplätze in dieser Branche ausmachte.

17) Die „Positionsfolge“ dient dazu, die beruflichen Stellungen, die nacheinander von einer Person besetzt werden, mit den Situationen zu verbinden, die zur Charakterisierung ihres gesellschaftlichen Status dienen. Dieser soziologische Ansatz bevorzugt die Positionsanalyse, da sie die Funktion der institutionellen Systeme aufdeckt. Siehe Coutrot und Dubar (1992).

der Analyse der beruflichen Identität der Absolventen widmete.

Bei der Untersuchung wurde die Methode der Dreiecksverknüpfung als sachgemäß erachtet, die verschiedene Forschungstheorien und -techniken vereint (Jick, 1979; Bericat, 1998; Bryman, 1987; Bryman und Burgess, 1994).<sup>13</sup>

Folgende Untersuchungsinstrumente wurden eingesetzt:

□ Zwei Umfragen an den technischen Bildungs- und Qualifizierungseinrichtungen der beiden Städte. 1992 wurden sämtliche öffentlichen Bildungseinrichtungen befragt, und 1996 wurden Schlüsselaspekte dieser Umfrage aktualisiert. Die Bildungseinrichtungen gliedern sich in drei Ebenen: a) *Centros de capacitación para el trabajo* (CECATIS), Qualifizierungseinrichtungen für Berufstätige, die Lehrgänge von bis zu 400 Stunden in traditionellen Berufen wie Elektriker oder Schreiner anbieten oder auch Grundkenntnisse in den Bereichen Computerwesen, Elektronik oder in sonstigen nicht-traditionellen Fertigkeiten vermitteln, b) *Centros de formación media-superior* (CONALEP), höhere Bildungseinrichtungen, die nach sechssemestrigen Lehrgängen den Abschluß eines *Técnico medio* (dt. etwa: Facharbeiter) erteilen. Für die Zulassung ist eine abgeschlossene Sekundarschul Ausbildung erforderlich. Einige dieser Bildungseinrichtungen tragen die Bezeichnung *Centros de bachillerato tecnológico* (CEBATYS) oder *Colegio de Bachilleres* (COBACH)<sup>14</sup>, c) Hochschuleinrichtungen wie Universitäten oder *Institutos Tecnológicos* (Technische Hochschulen), die die Abschlüsse des *Licenciado*, *Ingeniero* oder vergleichbare Abschlüsse verleihen.

□ Im produktiven Sektor wurden zwei Umfragen durchgeführt (1993 und 1994).<sup>15</sup> In beiden Fällen wurden ähnliche Fragebögen verwendet. Bei der erste Umfrage wurden die Personalchefs von 18 Betrieben in Tijuana und von 13 Betrieben in Ciudad Juárez befragt, zu denen die Bildungseinrichtungen laut eigener Angabe in Verbindung standen. Im ersten Halbjahr 1994 wurde eine zweite Umfrage unter den Personalchefs von 51 Betrieben der Elektronikindustrie durchgeführt. 20 dieser Betriebe befanden sich in Tijuana und 31 in Ciudad Juárez.<sup>16</sup>

□ An dritter Stelle wurden zwei Umfragen unter den Absolventen durchgeführt. Gefragt wurde nach ihren Bildungs- und Berufswegen. Bei jeder Umfrage wurden je 100 Ingenieure und Facharbeiter pro Stadt befragt, wobei die Fragebögen so konzipiert waren, daß darin verschiedene Ereignisse des Berufsweges festgehalten werden konnten. Ziel war es, den biographischen Übergang von der Ausbildung zur beruflichen Tätigkeit nachzuzeichnen. Einige Autoren bezeichnen diesen Prozeß als „Positionsfolge“ oder „Verlauf“. Andere Möglichkeiten der Analyse sind dagegen die „biographische Erzählung“ oder die Folge von Ereignissen des „Lebenszyklus“.<sup>17</sup>

□ Durch die zweijährige Teilnahme an den Sitzungen des Verbindungsausschusses in Tijuana, der einzigen Organisation, die die Mehrheit der genannten Bildungseinrichtungen sowie Unternehmervertreter unter ihrem Dach vereinigte, wurde eine partizipatorische Forschungsarbeit geleistet.

□ In aufeinander folgenden Phasen wurden 51 halbstrukturierte Umfragen mit Ingenieuren und 15 mit Facharbeitern durchgeführt.

## Die Sektorverknüpfung aus gesellschaftlicher Perspektive

Die gesellschaftliche Analyse hat zwei Zielsetzungen: zum einen die Quantifizierung der Interaktion zwischen Bildungseinrichtungen und Akteuren, um herauszufinden, welche Einrichtungen einen entscheidenden Einfluß ausüben und welche einen geringeren Einfluß haben oder gar nicht beteiligt sind. Auf diese Weise können wir den Grad der *Integration* in den beiden Städten einschätzen. Zweitens können wir anhand einer Reihe qualitativer Kriterien eine erste Einschätzung der *Konsolidierung* und des *Umfangs* der Verknüpfung vornehmen. Unter Umfang verstehen wir dabei die Vielfalt der Inhalte, die die Verknüpfung umfaßt, in Form von Lehrgängen, Berufspraktika, Forschungstätigkeiten usw. Die Konsolidierung bezieht sich schließlich auf den Grad der festgestellten Kontinuität und die Faktoren, die sie verstärken, unterbrechen oder verändern können.



## Die Verknüpfung aufgrund von Abkommen

Bei der Umfrage in den Bildungseinrichtungen erklärten 76,9 %, daß sie in irgendeiner Form Austauschbeziehungen mit den Betrieben der verarbeitenden Industrie unterhielten. Die Mehrzahl dieser institutionellen Beziehungen wurde in den achtziger Jahren ins Leben gerufen (siehe Tabelle 3 und 4). Es handelt sich daher um Initiativen neueren Datums, die im Hinblick auf ihre Ausreifung und Konsolidierung auf gewisse Grenzen stoßen.

Neben der zeitlichen Dimension ist jedoch auch der Grad der Diversifizierung der Beziehungen zwischen den Bildungsstätten zu den Produktionsstätten zu berücksichtigen. Die Daten von 1996 zeigen, daß es eine große Anzahl von Vereinbarungen gibt, denn einige Bildungseinrichtungen unterhalten mehr als 30 Abkommen mit Unternehmen. Auf Seiten der Bildungseinrichtungen legt dies eine sehr weitreichende Verknüpfung mit dem produktiven Sektor nahe. Dennoch bedeutet dies nicht notwendigerweise, daß die Verknüpfung den gesamten produktiven Sektor umfaßt, denn in Tijuana gibt es ca. 600 Betriebe der verarbeitenden Industrie und in Ciudad Juárez ca. 250. Die Umfrage bei den Betrieben zeigt, daß diejenigen, die Abkommen mit Bildungseinrichtungen abschließen, dies mit zwei oder drei Einrichtungen tun. Anders wäre es nicht zu erklären, daß bei einer vom Verbindungsausschuß Tijuana durchgeführten Umfrage bei 200 Betrieben der verarbeitenden Industrie 80 % der Betriebe erklärten, daß sie weder Kontakt zu örtlichen Bildungseinrichtungen hätten, noch deren Ausbildungsprogramm kennen würden. Bei unserer eigenen Umfrage in den Elektronikbetrieben kannten über die Hälfte dieser Betriebe die von den örtlichen Bildungseinrichtungen angebotenen Ausbildungsgänge nicht.

Es läßt sich somit feststellen, daß es in Tijuana einen kleinen Kern von Unternehmen gibt, die eine spürbare Verbindung zum Bildungssektor unterhalten. Im allgemeinen handelt es sich hier um große Betriebe mit einer komplexeren Organisationsstruktur, die in größerem Umfang technisches Personal einstellen. In Ciudad Juárez ist die Verbindung zum Bildungssektor stärker ausgeprägt, da dort über-

wiegend Großunternehmen angesiedelt sind.

Nicht alle Abkommen zwischen Bildungseinrichtungen und Betrieben funktionieren auch in der Praxis. Die Tatsache, daß diese Vereinbarungen getroffen wurden, ist an sich jedoch schon ein Beweis für eine Annäherung zwischen der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen und einem Teil der Betriebe der verarbeitenden Industrie.

An zweiter Stelle ist darauf hinzuweisen, daß sich die meisten Vereinbarungen darauf beschränken, den Auszubildenden einen Praktikumsplatz zur Verfügung zu stellen. Dies ist zwar wichtig, zeugt jedoch von einer gewissen Beschränkung hinsichtlich der Inhalte der Vereinbarungen. Forschungs- oder Entwicklungsaspekte oder technologische Projekte gibt es beispielsweise nicht.

Letztendlich unterliegen die Vereinbarungen mit den Betrieben auch Veränderungen, nämlich dann, wenn die in den Betrieben beschäftigten Facharbeiter und Ingenieure ihre Stelle wechseln. Diese Veränderungen werden vor allem dann deutlich, wenn diese gleichzeitig selbst unterrichten. Auch wenn sich keine statistischen Angaben darüber machen lassen, wie oft dies vorkommt, so kommt in den Interviews doch ganz klar die Vorstellung zum Ausdruck, daß die Beziehungen zwischen Bildungseinrichtung und Unternehmen stark an persönliche Kontakte gebunden sind.

Die Vereinbarungen zwischen den Bildungseinrichtungen und den Unternehmen sind der deutlichste Gradmesser für die Beziehungen zwischen beiden Sektoren; ein weiterer Hinweis ist die Anzahl der Absolventen, die in den Betrieben der verarbeitenden Industrie eine Beschäftigung finden. Dies ist nicht so sehr auf die Effizienz der Bildungseinrichtungen oder anderer Mechanismen wie z.B. Jobbörsen (22 der 39 befragten Bildungseinrichtungen verfügen hierüber) zurückzuführen, sondern vielmehr auf den allgemeinen Beschäftigungszuwachs.

## Die Verknüpfung mit dem Arbeitsmarkt

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, daß die verarbeitende Industrie im allgemei-

**„(...) die meisten Vereinbarungen (...) beschränken [sich darauf], den Auszubildenden einen Praktikumsplatz zur Verfügung zu stellen. Dies ist zwar wichtig, zeugt jedoch von einer gewissen Beschränkung hinsichtlich der Inhalte der Vereinbarungen.“**



**Tabelle 3**  
**Bildungseinrichtungen in Tijuana und ihre Verbindung**  
**zur verarbeitenden Industrie**

| Einrichtung                              | Gründungs-<br>jahr | Zahl der Aus-<br>zubildenden | Neue Ausbildungsgänge<br>seit 1990                                                                                                                                                           | Vereinbarungen |
|------------------------------------------|--------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| CONALEP<br>Tijuana I                     | 1980               | 920                          | 1 Produktivität<br>2 Steuerbuchführung<br>3 Elektromechaniker<br>4 Industrieelektronik<br>5 Mikrocomputerwartung<br>6 Kfz-Mechaniker                                                         | 25             |
| CONALEP<br>Tijuana II                    | 1982               | 916                          | 1 Informatik<br>2 Außenhandel                                                                                                                                                                | 22             |
| COBACH<br>Ausbildungs-<br>stätte Tijuana | 1981               | 2 800                        | 1 Assistent für allgemeine Verwaltung<br>2 Assistent für allgemeine Kontrolle<br>3 Qualitätsassistent für industrielle Verfahren<br>4 EDV-Assistent                                          | 36             |
| COBACH<br>Ausbildungs-<br>stätte La Mesa | 1983               | 1 400                        | 1 Assistent für allgemeine Verwaltung<br>2 Assistent für allgemeine Kontrolle<br>3 Qualitätsassistent für Industrielle Verfahren<br>4 EDV-Assistent                                          | 36             |
| CBTIS 155                                | 1982               | 1 911                        | 1 Buchhalter<br>2 Wirtschaftsinformatik<br>3 Konstruktion von Gußformen<br>für Kunststoffteile                                                                                               | 2              |
| CBTIS 116                                | 1978               | 1 134                        | 1 Elektromechanik<br>2 Bauwesen<br>3 Computer-Steuerwesen<br>4 Produktion                                                                                                                    |                |
| CETYS Universität                        |                    |                              |                                                                                                                                                                                              |                |
| CETYS<br>CECATI 6                        | 1990               |                              | 1 Computertechniker                                                                                                                                                                          |                |
| UABC                                     | 1961               |                              | 1 Licenciado in Wirtschaftsinformatik<br>2 Licenciado in Kommunikationswissenschaft<br>3 Informatikingenieur<br>4 Licenciado in Internationalen Wirtschaftsbeziehungen<br>5 Elektroingenieur |                |
| CECATI 144                               | 1988               |                              | 1 Computertechniker<br>2 Touristikfachkraft<br>3 Elektrotechniker                                                                                                                            |                |
| UNIVSIDAD<br>IBEROAMERICANA              |                    |                              | 1 Buchhaltung<br>2 Licenciado in Betriebswirtschaft<br>3 Krankenpflege                                                                                                                       |                |

Quelle: Hualde Alfredo (1996), Umfrage im Bildungssektor Tijuana und Ciudad Juárez



**Tabelle 4**  
**Bildungseinrichtungen in Ciudad Juárez und ihre Verbindung**  
**zur verarbeitenden Industrie**

| Einrichtung                         | Gründungs-<br>jahr | Immatrikulierte<br>Studenten<br>(1996-1997) | Neue Ausbildungsgänge<br>seit 1990                                                                                                                                                                                               | Vereinbarungen                                                                                                 |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CECATIS<br>121                      | 1986               | 783                                         | Mikrocomputer und Elektrizität<br>– Jobbörse<br>– Betriebsbesuche<br>– Betriebsaufenthalte<br>– technologischer Austausch<br>– Spenden                                                                                           | 6                                                                                                              |
| CECATIS                             | 1983               | 1525<br>(1995-1996)                         | – Industrielle Wartung (1991)                                                                                                                                                                                                    | 13 (1995-1996)                                                                                                 |
| Instituto<br><i>Tecnológico</i>     | 1964               | 5958                                        | – Wirtschaftsingenieurwesen (1991)<br>– Elektrotechnik (1991)<br>– Maschinenbau (1991)<br>– BWL (1993)<br>– Umweltingenieurwesen<br>– Wirtschaftsingenieurwesen<br>(Promotionsstudium) (1995)<br>– M.C. Betriebswirtschaftslehre | 33<br>30 mit Unternehmen<br>Praktika<br>3 mit betrieblichen<br>Organisationen<br>Beratungen<br>und Fortbildung |
| ITESM<br>(Tecnológico<br>Monterrey) | 1983               | 1098                                        | – Internationaler Handel<br>(Lizentiatengrad)<br>– Informatik-Ingenieur                                                                                                                                                          | 15                                                                                                             |
| CONALEP I                           | 1980               | 823                                         | – Herstellung von Kunststoffartikeln                                                                                                                                                                                             | 6                                                                                                              |
| CONALEP II                          | 1985               | 968                                         | – Hotelfachmann/Hotelfachfrau<br>– Krankenpfleger/-in                                                                                                                                                                            | 11<br>Praktika und Jobbörse                                                                                    |
| CETIS 61                            | 1980               | 800                                         | – Sekundarschulabschluß<br>mit Schwerpunkt<br>Wirtschaftsinformatik<br>– EDV-Wartungstechniker                                                                                                                                   | 6<br>Berufspraktika                                                                                            |
| CEBATIS 128                         | 1979               | 1900                                        | – Programmierer                                                                                                                                                                                                                  | 6                                                                                                              |
| CEBETIS 114                         | 1978               | 2079                                        | – Programmierung<br>– Kfz-Elektronik                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                |

Quelle: idem

nen ein wichtiger Arbeitgeber für die Absolventen der befragten Bildungseinrichtungen ist. Lediglich die Absolventen von fünf Bildungsstätten fanden im Jahr vor der Umfrage keine Beschäftigung in diesem Sektor. Hingegen lag bei zehn Bildungseinrichtungen der Prozentsatz der Absolventen mit einer Anstellung in der

verarbeitenden Industrie zwischen 58 % und 95 %. Gemessen an der Gesamtzahl der Auszubildenden sind es vor allem die Absolventen von höheren Bildungseinrichtungen und der Qualifizierungseinrichtungen (CECATIS), die eine Beschäftigung in der verarbeitenden Industrie finden. Der Kontakt zum Arbeits-



Tabelle 5

**Verarbeitende Betriebe und Absolventen der örtlichen Bildungseinrichtungen**

|                                   | Technische<br>Sekundar-<br>schulen | CETYS | CECATYS | CBTYS | Staatliche<br>Technische<br>Hochschulen | CONALEP | Private<br>Technische<br>Hochschulen |
|-----------------------------------|------------------------------------|-------|---------|-------|-----------------------------------------|---------|--------------------------------------|
| TIJUANA                           |                                    |       |         |       |                                         |         |                                      |
| % der Betriebe<br>mit Absolventen | 30,0                               | 10,0  | 25,0    | 15,0  | 70,0                                    | 55,0    | 5,0                                  |
| CIUDAD JUAREZ                     |                                    |       |         |       |                                         |         |                                      |
| % der Betriebe<br>mit Absolventen | 59,4                               | 40,6  | 43,8    | 40,6  | 100                                     | 62,5    | 62,5                                 |

Quelle: Hualde, Alfredo. Umfrage unter Geschäftsführern der verarbeitenden Industrie, Projekt, 1994.

markt erfolgt, bevor die Schüler und Studenten ihre Ausbildung abschließen, da ein Großteil von ihnen das Studium mit der Arbeit verbindet.

Bei der Befragung der Betriebe der verarbeitenden Industrie sind verschiedene Daten hervorzuheben, die die Bedeutung der Verknüpfung mit dem Arbeitsmarkt unterstreichen:

Der hohe Prozentsatz der Betriebe, in denen Absolventen aus bestimmten Bildungseinrichtungen wie den staatlichen *Institutos Tecnológicos* oder Universitäten tätig sind. In Ciudad Juárez haben 100 % der befragten Betriebe unter ihren Arbeitnehmern Absolventen der staatlichen Technologischen Hochschulen und 93,8 % Absolventen der staatlichen Universitäten.

Ein zweiter nennenswerter Aspekt ist die Tatsache, daß die Betriebe in Ciudad Juárez einen höheren Anteil an Absolventen beschäftigen als die Betriebe in Tijuana, was möglicherweise auf die Größe dieser Betriebe zurückzuführen ist. Dies ist der Fall bei den technischen Sekundarschulen, den staatlichen CETYS, den CECATYS, den CBTYS, den staatlichen *Institutos Tecnológicos* und weniger stark bei den CONALEP. Der bedeutendste Unterschied findet sich bei den privaten *Institutos Técnicos* (technischen Fachschulen), deren Absolventen in 62,5 % der Betriebe in Ciudad Juárez, aber nur in 5 %

der Betriebe in Tijuana vertreten sind (siehe Tabelle 5).

Ein interessantes Detail ist auch, daß in den Betrieben mehr Absolventen staatlicher als privater Bildungseinrichtungen arbeiten, obwohl in Ciudad Juárez die Präsenz der privaten *Institutos Técnicos* spürbar ist.

Wenn wir für die zwei Städte im Durchschnitt von vier Verknüpfungsstufen ausgehen, so ergibt sich folgendes Verteilungsschema:

□ In der höchsten Stufe, in der Betriebe angeben, Absolventen einer Bildungseinrichtung zu beschäftigen (mehr als 70 % der Betriebe), finden sich nur die staatlichen *Institutos Tecnológicos* und die staatlichen Universitäten.

□ In der hohen Stufe (zwischen 50 % und 70 % der Betriebe) befinden sich die CONALEP, die Facharbeiter ausbilden.

□ In der mittleren Stufe (zwischen 30 % und 50 % der Betriebe) haben wir die CECATYS (36,5 %), die CBTYS (30,8 %) und die privaten *Institutos Técnicos* (40,4 %).

□ In der untersten Stufe finden wir die privaten *Institutos Tecnológicos* (25 %) und die privaten Universitäten (26,9 %).

Nach den vorstehenden Angaben ergibt sich eine Verknüpfungsskala absteigender Ordnung, von den Universitäten über hö-



here Bildungseinrichtungen bis hin zu den Qualifizierungseinrichtungen. Das gleiche Gefälle läßt sich zwischen den staatlichen und den privaten Einrichtungen beobachten. Wie lassen sich diese Angaben mit den Angaben der Bildungseinrichtungen in Einklang bringen, nach denen höhere Bildungseinrichtungen wie die CONALEP die meisten Absolventen in den Betrieben der verarbeitenden Industrie haben? Eine erste Erklärung ist, daß die Absolventen der Universitäten das berufliche Schicksal der Absolventen diversifizieren, da sie sehr unterschiedliche Studiengänge abgeschlossen haben. Eine zweite Begründung ist, daß die Facharbeiter zwar in die verarbeitende Industrie drängen, jedoch – wie wir bei den Befragungen feststellen konnten – nicht dort verbleiben. Letztendlich hat die Diskrepanz zwischen den Angaben der Bildungseinrichtungen und den Umfrageergebnissen auch mit den charakteristischen Merkmalen dieser letztgenannten Stichprobe zu tun, die – wie bereits erwähnt – nicht repräsentativ ist.

### Die Dozenten als Akteure der Verknüpfung

Die Dozenten sind aufgrund ihrer Tätigkeit sowohl im Bildungssektor als auch im produktiven Sektor ein wichtiger Verknüpfungsfaktor. 1992 waren bei einem Drittel der Bildungsstätten 20 % oder mehr Dozenten in der verarbeitenden Industrie tätig. In sieben Bildungsstätten waren sogar mehr als die Hälfte der Dozenten in diesem Sektor tätig.

Die Verknüpfung durch die Dozenten äußert sich paradoxerweise ebenso in der Rotation des Lehrpersonals an den technischen Bildungseinrichtungen. In elf Bildungseinrichtungen (von 33, die Kontakt zur Industrie haben) lag die Rotation des Lehrpersonals 1992 bei über 10 %, und in sieben der elf Fälle lag sie sogar bei über 20 %. Der Hauptgrund für die Rotation sind die besseren Gehälter, die die Dozenten in der Industrie (verarbeitende Industrie oder andere Branchen) erzielen können. Ein weiterer gewichtiger Faktor ist, daß die Lehrer den Weg in die Selbstständigkeit suchen.<sup>18</sup>

Dennoch ist die gleichzeitige berufliche Tätigkeit in der Industrie und im Bildungswesen miteinander vereinbar. Aus diesem

Grund versuchen viele Dozenten, ihr Einkommen durch die Ausübung beider Tätigkeiten zu verbessern.

Das Arbeitsangebot für Dozenten insbesondere der Hochschuleinrichtungen macht es oft schwierig, die Qualität des Lehrkörpers auf gutem Niveau zu halten. In jedem Fall sind die in der verarbeitenden Industrie tätigen Dozenten der wichtigste Kommunikationskanal, um festzustellen, welche Anforderungen die Betriebe an Absolventen der Sekundar- und Berufsschulen stellen. Ihre Arbeit als Akteure der Verknüpfung spiegelt sich auch in der Einstellung von qualifiziertem Personal wider:

„Der Mann, bei dem, ich anfang zu arbeiten, ist mein Freund. Er unterrichtet Ingenieurwesen, bei ihm hatte ich Unterricht in industrieller Elektronik, und so haben wir uns kennengelernt. Er sagte zu mir: 'Du warst der einzige, der meinen Kurs mit *sehr gut* abgeschlossen hat.' Ein Jahr später rief ich ihn an, und er sagte: ‚Komm, wir haben einen Job für dich. Du kannst alle Projekte übernehmen, die ich nicht machen konnte, weil mich andere Verpflichtungen davon abgehalten haben.‘“ (Ingenieur, 25 Jahre).

Über die institutionelle Anbindung der Dozenten an eine Bildungseinrichtung hinaus wählen diese somit aus den ihnen bekannten Schülern diejenigen aus, die für die Industrie am geeignetsten erscheinen. So bildet sich ein Netzwerk von Bekannten und Freunden, die durch ihre gemeinsamen beruflichen Interessen miteinander verbunden sind.

Eben diese Dozenten bieten den Bildungseinrichtungen Lehrgänge an, für die in den Betrieben Bedarf besteht. In der Grenzregion sind diese Lehrgänge allerdings eine mehr oder weniger zerbrechliche Form der Verknüpfung, da diese sehr an die punktuellen Bedürfnisse der Unternehmen gebunden sind. Auf der anderen Seite haben die großen Unternehmen ihre eigenen Verbands- oder Kammerlehrgänge mit Themen wie Qualitätsnormen oder Organisationsverfahren. Bei Fragen der Handhabung von Geräten und Maschinen greifen sie oft auf ihre eigenen Verkäufer für technisches Gerät als Lernquelle zurück. Für die Bildungseinrichtungen ist dies ein Nachteil im Vergleich zu

**„Die Dozenten sind aufgrund ihrer Tätigkeit sowohl im Bildungssektor als auch im produktiven Sektor ein wichtiger Verknüpfungsfaktor. (...) die in der verarbeitenden Industrie tätigen Dozenten [sind] der wichtigste Kommunikationskanal, um festzustellen, welche Anforderungen die Betriebe an Absolventen der Sekundar- und Berufsschulen stellen.“**

18) Der Fortbestand dieser Rotation im Jahr 1996 konnte durch Interviews in den Bildungseinrichtungen bestätigt werden.



kleinen und mittleren Industrieunternehmen, bei denen die Bildungseinrichtungen viele der Aus- und Weiterbildungsdefizite der Betriebe auffangen.<sup>19</sup>

### Die Verbindungsausschüsse

Durch die regelmäßige Teilnahme an den Sitzungen des seit 1995 nicht mehr bestehenden Verbindungsausschusses von Tijuana konnten die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten einer gemeinschaftlichen Organisation bewertet werden, wie sie in verschiedenen Städten Mexikos auf Initiative des mexikanischen Bildungsministeriums ins Leben gerufen wurden.<sup>20</sup>

Der Verbindungsausschuß Tijuana setzte sich formell aus Vertretern aller Unternehmen und Bildungseinrichtungen der Stadt zusammen.

Während seines Bestehens stieß der Ausschuß auf drei grundlegende Probleme:

- einen gewissen Mangel an Initiative hinsichtlich der Knüpfung von Beziehungen;
- fehlende Mittel zur Erarbeitung einer geeigneten Strategie;
- fehlende Verbindlichkeit bei einigen Institutionen im Hinblick auf ihre Aktionen.

Das Fehlen von Initiativen bezieht sich nicht nur auf den Mangel an Vorschlägen zur Förderung der Knüpfung von Beziehungen, sondern läßt sich auch aus der Funktionsdynamik und der Repräsentationsstruktur der Teilnehmer ableiten. Seitens des Bildungssektors machten die Teilnehmer stets ausdrücklich darauf aufmerksam, daß sie lediglich Vertreter oder Abgesandte der Leitung der entsprechenden Bildungseinrichtung seien. Dadurch waren ihre Möglichkeiten, Initiativen zu ergreifen oder Entscheidungen zu treffen, begrenzt. Die Vertreter der Unternehmen ihrerseits waren zahlenmäßig wenige und schienen zudem auf die Initiativen der Schulzentren zu warten.

Die mangelhafte finanzielle Ausstattung begrenzte die Initiativen des Ausschusses, der sowohl auf den guten Willen der Teilnehmer als auch auf deren konjunkturel-

le Interessen angewiesen war. Der Ausschuß ergriff im wesentlichen folgende Maßnahmen:

- Durch die Veröffentlichung einer Broschüre bündelte der Ausschuß die Informationen über die in der Stadt angebotenen Ausbildungsgänge.
- Er koordinierte die gemeinsamen Werbeaktivitäten der technischen Bildungseinrichtungen.
- Er organisierte die Fachmesse für Bildung und Beschäftigung (Feria de Educación y Empleo), an der die Bildungsstätten sowie einige örtliche Industriebetriebe teilnahmen.
- Er förderte das persönliche Kennenlernen sowie eine gewisse Interaktion zwischen Akteuren verschiedener Sektoren.
- Er verhandelte gemeinsam mit den mexikanischen Bundesbehörden über Mittel zur Verbesserung der Infrastruktur der am schlechtesten ausgestatteten Bildungsstätten.

Ebenso führte der Unterausschuß für Personalfragen im produktiven Sektor eine eigene Umfrage durch, die außer dem mangelhaften Wissen dieses Sektors über die Aktivitäten des Bildungssektors nichts wesentlich Neues ergab.

Letztendlich ist es symptomatisch, daß der Ausschuß mit dieser Struktur im Jahre 1995 seine Tätigkeit einstellte, ohne daß es hierzu eine öffentliche Erklärung gegeben hätte. Einige Ausschußmitglieder schreiben dies der Tatsache zu, daß die mexikanische Bundesregierung anders als in den Vorjahren die Arbeit des Ausschusses nicht mehr unterstützt habe. Unseres Erachtens spiegelt dies den Mangel an Kontinuität der Bundesbehörden bei der Unterstützung bestimmter Instanzen wider, die politischen Zyklen unterworfen und fast immer auch von wirtschaftlichen Krisen begleitet sind.

In Ciudad Juárez nahm sich der Ausschuß in formaler Hinsicht eine Reihe von Aufgaben vor, darunter insbesondere „die Erstellung von Studien über die Notwendigkeit der Bildung von Ressourcen für die Produktions- und Dienstleistungs-

19) Dies ist in jüngster Zeit bei lokalen Industrieunternehmen der Fall, wie z. B. in der Spielzeugindustrie in Ibi (Alicante), wo wir Interviews mit den Personen geführt haben, die für die Beziehungen zu den Unternehmen verantwortlich sind.

20) Die Tatsache, daß dieser Ausschuß seine Tätigkeit eingestellt hat, bedeutet nicht, daß keine kollektiven Verbindungsorgane mehr bestehen. 1998 gab es noch eine kleine, von einem Unternehmerverband in Tijuana geförderte Organisation, die ausschließlich Beziehungen zu Einrichtungen des Hochschulwesens suchte. Ihr Ziel war es, den Bedarf an qualifizierten Arbeitnehmern in Tijuana zu ermitteln, doch es fand keine Unterstützung durch das mexikanische Bildungsministerium.



sektoren im Einzugsgebiet von Ciudad Juárez“. An zweiter Stelle wurde vorgeschlagen, „die gültigen Lehrcurricula, Programme und Ausbildungsgänge zu bewerten und unter Führung der *Consejos Académicos* dieser Einrichtungen die notwendigen Änderungen vorzuschlagen (...)“. Auf der Grundlage dieser Analyse wurden die Studiencurricula einiger Ausbildungsgänge aktualisiert.

Andererseits führte der Ausschuß in Zusammenarbeit mit dem Verband der Verarbeitenden Industrie eine Umfrage bei insgesamt 92 Unternehmen durch, die zusammen mehr als 75 000 Beschäftigte zählten. In der Umfrage wurde nach dem potentiellen Qualifikationsbedarf in Bereichen wie Mechanik und Werkzeugmaschinen, aber auch Elektronik (automatische Bestückung), statistische Qualitätskontrolle, zwischenmenschliche Beziehungen, Auswertung von Diagrammen und Spanisch gefragt.

Trotz der beständigeren Arbeit des Ausschusses von Ciudad Juárez „litt“ dessen Kontinuität auch „unter den Regierungswechseln. Durch den Wechsel von Amtsinhabern auf nationaler Ebene wurden diese Ausschüsse nicht weiter begleitet oder wiederbelebt“, gab der Vertreter des Ausschusses in seinen Antworten auf einen der Fragebögen an. Die Hauptthemen faßte er wie folgt zusammen:

- ❑ keine Beständigkeit der Zentralregierung bei der Begleitung bereits eingeführter, ähnlicher Programme;
- ❑ eher politische denn unternehmerische Beteiligung der Ausschüssen angeschlossenen Kammern;
- ❑ es muß sich die Einstellung der verschiedenen Unternehmensebenen gegenüber der Ansicht verändern, daß berufliche Qualifizierung einen Kostenfaktor und nicht eine Investition darstelle.

Insgesamt gesehen waren Unterschiede zwischen den Ausschüssen beider Städte zu verzeichnen. Der Ausschuß in Tijuana führte weder zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs der Industrie noch zu einer aktiven Beteiligung an der Analyse von Lehrcurricula wirksame Maßnahmen durch. In Ciudad Juárez kam es auf der Grundlage der Vorschläge des Ausschus-

ses in einem Industriesektor und im Bildungssektor zu einigen Reformen.

## **Die Verknüpfung am Arbeitsplatz: vom Lehrcurriculum zu den beruflichen Aufgabenstellungen**

Die Einrichtung neuer Ausbildungsgänge und der Wegfall anderer sowie die Veränderung der Ausbildungscurricula waren eine ständige Sorge der Bildungseinrichtungen bei ihrem Vorhaben, eine bessere Verknüpfung mit der Wirtschaft zu erzielen. Trotz der unterschiedlichen Denksätze entsprechen die gegenwärtig in den Grenzstädten angebotenen Ausbildungsgänge im großen und ganzen den beruflichen Fachrichtungen, die in den verarbeitenden Betrieben angetroffen werden. Die Bildungseinrichtungen weisen eine bemerkenswerte Schnelligkeit auf, wenn es um die Schaffung neuer Ausbildungsgänge und um die Modifizierung des Bildungsangebots geht.

Interessant ist die Untersuchung der seit 1990 ins Leben gerufenen Ausbildungsgänge in der Übersicht. Diese lassen sich wie folgt klassifizieren:

- ❑ eine Reihe von Fachausbildungen im Bereich der Elektronik, die – insbesondere in Tijuana – mit der großen Anzahl von Betrieben zusammenhängt, die in dieser Branche tätig sind.
- ❑ Fachausbildungen im Kunststoffbereich, sowohl in der Fabrikation (Ciudad Juárez) als auch in der Entwicklung von Gußformen (Tijuana). Dies steht im Zusammenhang mit der dortigen kunststoffverarbeitenden Industrie für Spielzeugwaren und medizinisches Gerät sowie den Betrieben, in denen Automobilteile hergestellt werden.

- ❑ Fachausbildungen im Bereich der Informatik und des Computerwesens auf unterschiedlichen Niveaustufen und mit unterschiedlichen Ausrichtungen: EDV-Assistent, EDV-Fachkraft, Computertechniker, Informatik-Ingenieur, Computer-Steuerwesen. Die Verbreitung von Ausbildungsgängen dieser Art spiegelt nicht nur den Einzug der Informatik in die Indu-

**“ (...) die Einrichtung neuer Ausbildungsgänge und der Wegfall anderer sowie die Veränderung der Ausbildungscurricula waren eine ständige Sorge der Bildungseinrichtungen bei ihrem Vorhaben, eine bessere Verknüpfung mit der Wirtschaft zu erzielen. (...) die gegenwärtig in den Grenzstädten angebotenen Ausbildungsgänge [entsprechen] im großen und ganzen den beruflichen Fachkenntnissen, die in den verarbeitenden Betrieben angetroffen werden. Die Bildungseinrichtungen weisen eine bemerkenswerte Schnelligkeit auf, wenn es um die Schaffung neuer Ausbildungsgänge und um die Modifizierung des Bildungsangebots geht.“**



**„Die Vielfalt der bei der Einrichtung von Ausbildungsgängen herangezogenen Kriterien ist oft auch bei Änderung der Ausbildungscurricula anzutreffen, bei denen die Bemühung um eine permanente Einbeziehung praktischer Inhalte am augenscheinlichsten ist. Dies steht im Zusammenhang mit der größeren Bedeutung, die der Ausweitung der Berufspraktika oder der Betriebsaufenthalte einer immer größeren Anzahl von Auszubildenden beigemessen wird.“**

**Die Verknüpfung zwischen dem Bildungssystem und der Wirtschaft steht in (...) Zusammenhang mit der Art des beruflichen Werdegangs, den die Absolventen auf den lokalen Arbeitsmärkten einschlagen. Durch die Interaktion beider Systeme bietet sich den Absolventen eine Reihe von Arbeitsmöglichkeiten, gleichzeitig wird ihnen eine Reihe von Bedingungen und Grenzen aufgezeigt.**

strie, sondern auch in das Wirtschaftsleben im allgemeinen wider.

□ Klassische Ausbildungsgänge und Fachrichtungen wie die der Mechanik und der Elektrotechnik auf verschiedenen Niveaustufen.

□ Fachausbildungen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Produktion stehen, von Qualitätsassistenten bis zu Technikern im Bereich der Produktion und des Wirtschaftsingenieurwesens.

□ Ausbildungsgänge im Bereich Rechnungswesen und Betriebsführung.

□ Fachausbildungen für die Wartung von technischem Gerät.

□ Fachausbildung zum Umweltingenieur am *Instituto Tecnológico* von Ciudad Juárez.

Die Durchsicht der eingerichteten Ausbildungsgänge vermittelt eine gewisse Vorstellung davon, welche Industriezweige sich in den genannten Städten entwickelt haben. Es fehlen noch Ausbildungsgänge wie Industriedesign oder Qualitätssicherung, doch im allgemeinen ist die Flexibilität der Bildungseinrichtungen bei der Anpassung der Ausbildungsinhalte recht gut.

Dennoch fehlt ein einheitlicher oder vorherrschender Ansatz bei der Einrichtung von Ausbildungsgängen, denn die Modifizierung der Ausbildungsgänge und Lehrcurricula erfolgt in unterschiedlicher Weise. Bei der Schaffung bzw. Abschaffung von Ausbildungsgängen spielen die tatsächliche Nachfrage, die von den Unternehmen zur Verfügung gestellten Informationen sowie eine klare Tendenz zu Ausbildungsgängen im Bereich der Elektronik eine Rolle. Einfluß nehmen hier auch die allgemeinen Bildungsreformen wie die des Jahres 1993, die zur Reduzierung von 55 Fachausbildungsgängen für Ingenieure auf 19 führte. Dennoch gibt es noch andere Entscheidungen und Vorgehensweisen, die viel stärker vom Zufall abhängen, wie z.B. die Durchführung von Umfragen unter den Auszubildenden oder die „Entdeckung“, daß die Ausstattung einer Bildungseinrichtung für einen bestimmten Ausbildungsgang geeigneter war als für einen anderen.

Die Vielfalt der bei der Einrichtung von Ausbildungsgängen herangezogenen Kriterien ist oft auch bei Änderung der Ausbildungscurricula anzutreffen, bei denen die Bemühung um eine permanente Einbeziehung praktischer Inhalte am augenscheinlichsten ist. Dies steht im Zusammenhang mit der größeren Bedeutung, die der Ausweitung der Berufspraktika oder der Betriebsaufenthalte einer immer größeren Anzahl von Auszubildenden beigemessen wird.<sup>21</sup> Unter diesen Umständen ist es bezeichnend, daß die Dozenten und vor allem die Absolventen noch immer die Ansicht vertreten, daß der Erwerb von Kenntnissen sequentiell erfolge: In der Schule werden theoretische Kenntnisse erworben, und bei der Arbeit kommen diese zur Anwendung.

## Berufliche Werdegänge und Identitäten

Die Verknüpfung zwischen dem Bildungssystem und der Wirtschaft steht in einem komplexen Zusammenhang mit der Art des beruflichen Werdegangs, den die Absolventen auf den lokalen Arbeitsmärkten einschlagen. Durch die Interaktion beider Systeme bietet sich den Absolventen eine Reihe von Arbeitsmöglichkeiten, gleichzeitig wird ihnen eine Reihe von Bedingungen und Grenzen aufgezeigt. Allerdings verändern sich die Grenzen und Möglichkeiten durch die individuellen und kollektiven Strategien, die die Absolventen selber anwenden. So gesehen sind die Absolventen Akteure, die mit konkreten Ressourcen und Fähigkeiten ausgestattet sind.

Diese Beziehung zwischen den beruflichen Werdegängen und der Interaktion zwischen den beiden Systemen läßt sich aus zwei Blickwinkeln betrachten:

□ Die Einschlagung bestimmter beruflicher Werdegänge durch die Absolventen beeinflußt das Bild, das sich die Betriebe von den Bildungseinrichtungen und ihren Absolventen machen. Man könnte also sagen, daß sie die Betriebe auf der *reflexiven Ebene* beeinflussen, da diese aufgrund ihrer Erfahrungen mit den Absolventen entscheiden können, ob sie die Beziehung zu bestimmten Bildungsstätten vertiefen oder lockern und mehr, weniger oder andere Absolventen einstellen wollen.

21) Es gibt hier gewisse Anhaltspunkte dafür, daß die älteren Befragten keine Berufspraktika absolviert haben.



□ Die zweite Einflußnahme ist direkter. In dem Maße, wie die Absolventen bestimmter Bildungseinrichtungen mehr Entscheidungs- und Einflußmöglichkeiten in den Betrieben erlangen, nehmen auch die Verbindungsmöglichkeiten zu den Bildungsstätten zu. Die Absolventen haben in diesem Sinne eine aktive Rolle, denn sie „werden“ zum Teil des produktiven Systems. Diese Art der Beziehung dürfte besonders bei den Hochschulen deutlich werden, deren Absolventen in größerem Maße auf die Ebene der Entscheidungsträger aufsteigen. Allerdings gibt es auch Einflußmöglichkeiten auf der mittleren Hierarchieebene, von der aus persönliche Kontakte mobilisiert werden können, um so zu einer engeren Verknüpfung beider Bereiche zu gelangen.

Die beruflichen Werdegänge der Ingenieure und Facharbeiter zeichnen sich im allgemeinen durch die folgenden Eigenschaften aus:

□ Der Zugang zur Beschäftigung erfolgt noch während der Ausbildung. Es gibt keine Abfolge nach dem Muster „erst Studium, dann Berufstätigkeit“ wie anderswo. Nur in drei der bei der Stichprobe befragten Bildungseinrichtungen widmen sich die Studenten ausschließlich ihrem Studium. In 22 Bildungsstätten sind es 40 % oder mehr, die gleichzeitig studieren und arbeiten. In sieben Bildungsstätten gehen sogar 70 % oder mehr beiden Tätigkeiten nach. Die berufliche Stellung, die sie während des Studiums ausüben, ist niedriger als die, die sie nach Abschluß ihrer Ausbildung erreichen. Angehende Facharbeiter können zunächst eine Anstellung als Arbeiter finden, und künftige Ingenieure arbeiten im allgemeinen als Experten.

□ Ein großer Anteil absolviert Berufspraktika im verarbeitenden Sektor. Bei der Umfrage unter den Absolventen gaben 80 % an, Praktika gemacht zu haben. Auch die Umfrage bei den Betrieben bestärkt die These, daß es zunehmend üblich wird, ein Praktikum zu absolvieren. Nur sechs der 52 befragten Betriebe stellen keine Praktikanten ein.<sup>22</sup>

Die Werdegänge der Ingenieure und Facharbeiter sind unterschiedlich. Es ist äußerst schwierig, Facharbeiter zu finden, die älter als 30 Jahre sind und eine Be-

ruferfahrung von fünf oder mehr Jahren vorweisen können. Hierfür sind verschiedene Faktoren verantwortlich:

□ Viele Facharbeiter, die eine technische Ausbildung absolviert haben, standen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung, da sie sich anderen Dingen widmeten – Frauen z.B. dem Haushalt – oder weiter studierten.

□ Einige arbeiten in Branchen, die in keinem Zusammenhang mit ihrer Ausbildung stehen.

Diese Zahlen belegen die zuvor getroffenen Aussagen. Bei den in Tijuana befragten Ingenieuren hat mehr als ein Viertel den derzeitigen Arbeitsplatz seit zwei bis fünf Jahren inne, ein etwas geringerer Anteil von ihnen schon seit über fünf Jahren. In Ciudad Juárez arbeiten 36 % der Befragten seit über fünf Jahren auf ihrem derzeitigen Arbeitsplatz und 30 % seit zwei bis fünf Jahren. Diese Stabilität wird durch die Einzelfälle einiger Absolventen noch untermauert, die zehn, zwölf und sogar 20 Jahre im selben Betrieb gearbeitet haben.

Bei den Facharbeitern ergab die Befragung eine relativ hohe Verweildauer an ihrem ersten Arbeitsplatz: In beiden Städten lag sie im Durchschnitt bei mehr als zwei Jahren. Aufgrund der Umfrage ist es allerdings schwierig, überhaupt von beruflichen Werdegängen zu sprechen, denn in Tijuana hatte fast die Hälfte der Befragten lediglich eine einzige Anstellung im Verlauf des beruflichen Werdegangs, und 21,4 % hatten zwei Anstellungen inne. In einigen wenigen Fällen wurde über fünf und sogar sechs Anstellungen im Verlauf des beruflichen Werdegangs berichtet. Hier zeigt sich eine erste Schwierigkeit, nämlich die geringe Berufserfahrung, will man von beruflichen Werdegängen und Identitätsformen sprechen.

Der Fall Ciudad Juárez ist bezeichnend für die unterschiedliche Altersstruktur und vielleicht auch für zwei unterschiedliche Schichten. Eine Schicht, die fast 70 % der befragten Facharbeiter umfaßt, hatte nicht mehr als drei Anstellungen, und die restlichen 30 % hatten zwischen drei und zehn Anstellungen. Die große Mobilität dieser Schicht läßt den beruflichen Werdegang dieser Facharbeiter dem der für

**„Die beruflichen Werdegänge der Ingenieure und Facharbeiter zeichnen sich im allgemeinen durch die folgenden Eigenschaften aus:**

**– Der Zugang zur Beschäftigung erfolgt noch während der Ausbildung.**

**– Ein großer Anteil absolviert Berufspraktika im verarbeitenden Sektor.(...)“**

22) Der Kontakt zur Industrie in Form von Praktika ist am häufigsten bei den staatlichen Bildungseinrichtungen zu beobachten. Weniger als die Hälfte der Betriebe nimmt Auszubildende aus privaten Einrichtungen. Dagegen nehmen mehr als 60 % der Unternehmen CONALEP-Praktikanten und Praktikanten staatlicher Universitäten auf; mehr als 50 % der Betriebe nehmen Studenten der CECATIS, CEBETIS und der staatlichen *Institutos Tecnológicos* auf.



**„(...) die Arbeit der Ingenieure [zeichnet sich] insbesondere durch ihre Vielseitigkeit [aus]. (...) die von den Facharbeitern ausgeübten Funktionen [stehen] in einem engen Zusammenhang mit der studierten Fachrichtung. Die Vielseitigkeit ist daher weniger ausgeprägt.**

die verarbeitende Industrie typischen Maschinenarbeiter/Bediener vergleichbar erscheinen.

Wie aus den Umfragen und Interviews hervorgeht, ist der Werdegang der Facharbeiter und die Wahrnehmung ihrer beruflichen Identität sehr unterschiedlich. Ein Extremfall ist sicher der einer Frau, die so schnell wie möglich ihre Anstellung als Facharbeiterin in der verarbeitenden Industrie aufgab, um einen Verwaltungsposten im Sozialversicherungswesen anzunehmen. In diesem Fall diente die Berufsausbildung lediglich dazu, sie vor dem Montageband zu „retten“. Einige Facharbeiter dagegen, vor allem Mechaniker und in geringerem Maße auch Elektrotechniker, sind der Ansicht, daß sie die Arbeit eines Ingenieurs verrichten, und sie beziehen Gehälter, die zuweilen über denen der Jungingenieure liegen.

### **Die Aufgaben der Ingenieure und Facharbeiter**

Die Feldstudie zeigt, daß sich die Arbeit der Ingenieure insbesondere durch ihre Vielseitigkeit auszeichnet. Im Wirtschaftsingenieurwesen ist die Vielfalt der Inhalte ein zentrales Merkmal des Studiums. Im anschließenden Berufsleben wird diese Vielfalt als ein Attribut geschätzt, das die Ausübung verschiedener Aufgaben und die Zuordnung zu verschiedenen beruflichen Stellungen ermöglicht. Dennoch ist es nicht nur das breit gefächerte Lehrcurriculum, das diese Diversität ermöglicht, sondern auch die Vielfalt der vorhandenen Arbeitsplätze in den Unternehmen. Darüber hinaus gibt es zwei entscheidende Faktoren, die sich aus der Entwicklung in der verarbeitenden Industrie während der letzten Jahre ergeben: eine komplexere Organisationsstruktur der Betriebe und die Verwaltung bzw. das Management des in diesem Falle qualifizierten Personals. In diesem Sinne gibt es nach Sengenberger (1988) unter den Wirtschaftsingenieuren praktisch keine horizontale Segmentierung. Ein anderer wichtiger Faktor ist die eigene Strategie der Absolventen, sich während ihres beruflichen Werdegangs Kenntnisse anzueignen. Die Bildungsnachweise lassen eine relativ breite Palette von Funktionen und beruflichen Stellungen zu, die wiederum von den Bedürfnissen, den angebotenen

Laufbahnen und den jeweiligen Merkmalen der Betriebe abhängen.<sup>23</sup>

Bei den Facharbeitern sieht die Situation anders aus. Einerseits stehen die von den Facharbeitern ausgeübten Funktionen in einem engen Zusammenhang mit der studierten Fachrichtung. Die Vielseitigkeit ist daher weniger ausgeprägt. Dennoch gibt es in diesem Zusammenhang zwei Aspekte, die erwähnt werden müssen, um die Art der Aufgaben zu verstehen, zu denen ein Abschluß als *técnico* führt. Einerseits sind die Facharbeiterposten zuweilen von Arbeitern besetzt, die der Betrieb selbst ausgebildet hat, sowie von angelernten Arbeitern und von Ingenieuren mit abgebrochener Ausbildung. Hinzu kommen die Facharbeiter aus den technischen Ausbildungsgängen des Sekundarschulwesens. Andererseits werden die von ihnen verrichteten Aufgaben und ihr Status innerhalb der Betriebe sowohl von den Facharbeitern selbst als auch von den Ingenieuren sehr unterschiedlich wahrgenommen. Die Management-Hierarchie oder die Ingenieure betrachten sie zuweilen als qualifizierte Arbeiter. Das Bild, das sich die Facharbeiter von sich selbst machen, ist dagegen sehr unterschiedlich: Ein Teil der Facharbeiter ist der Ansicht, daß sie die Arbeit von Ingenieuren verrichten, während der andere Teil der Ansicht ist, der größte Vorteil ihrer Ausbildung bestehe darin, daß ihnen dadurch ermöglicht wurde, einer manuellen Arbeit am Fließband zu entgehen.

Die unterschiedlichen und sogar gegenteiligen Einschätzungen der Aufgaben von Facharbeitern sind das Ergebnis sehr unterschiedlicher Erfahrungen. Dies findet seinen Ausdruck in einem Management, das sich eng an das organisatorische oder administrative Konzept des Unternehmens anlehnt, wenn auch aus anderen Gründen als bei den Ingenieuren (Maurice et al., 1987). In der Personalpolitik gibt es keine klare Norm im Hinblick auf die Facharbeiter, und auch nicht bei der Organisation der Arbeit. Daher gibt es kein fest umrissenes Arbeitsmarktsegment für Facharbeiter. Der Zugang zu dieser beruflichen Stellung ist noch immer offen für Personen mit unterschiedlichen Vorbildungen, weshalb es nahezu keine vertikale Segmentierung für bestimmte qualifizierte Arbeiter oder für die angelernten Arbeiter gibt. Es gibt in dieser Kate-

23) Zu dieser Vielseitigkeit kann es auch in ganz einfach strukturierten Betrieben kommen, wo ein oder zwei Ingenieure mit der Produktionsorganisation, der Verwaltung, den Beziehungen zum Mutterhaus usw. beauftragt sind.



gorie auf dem Arbeitsmarkt keine verschlossenen Türen aufgrund der Bedeutung der Vorbildung. Auf der anderen Seite kommt es zu einem Phänomen, das Abbott (1988) als *workplace assimilation* bezeichnet, d.h. die Wahrnehmung von Aufgaben, die einem Beruf wie dem des Ingenieurs entsprechen, durch einen Angehörigen einer anderen Berufsgruppe, dem Facharbeiter, der durch die berufliche Praxis zum *Fachmann* wird und hierfür weder von den Ingenieuren noch vom Betrieb eine wirkliche Anerkennung erfährt. Das Phänomen wird in dem Moment verschwommen, wo die eigentlichen Aufgaben des Facharbeiters keine eindeutige und präzise organisatorische und gesellschaftliche Eingrenzung erfahren.

### **Verschiedene Modelle der Verknüpfung? Begrenzte Professionalisierung und wachsende Polarisierung**

Die über die Verknüpfung zwischen dem Bildungs- und Produktionssektor in Tijuana und Ciudad Juárez gesammelten Daten und Interpretation erlauben die Schlußfolgerung, daß sich beide Sektoren weder voneinander entfernen noch ihre Bindung zueinander verlieren. Es gibt zahlreiche Formen der Verknüpfung, deren Ursache in dem Druck begründet liegt, der vom Arbeitsmarkt ausgeht. Die Mechanismen zeugen jedoch von einer gewissen Ambivalenz. Da sie stark auf persönlichen Kontakten basieren, erweisen sie sich zuweilen als zu brüchig, um eine kontinuierliche und präzise Politik der Verknüpfung zu gewährleisten. Dennoch können soziale Netzwerke eine gute Gewährleistung dafür bieten, daß die Verbindungen auch in Zukunft Bestand haben werden.

Die Inhalte der Verknüpfung sind auf Berufspraktika beschränkt, die weder seitens der Bildungseinrichtungen noch seitens der Betriebe begleitet werden. Dennoch lernen die Studenten während ihrer Tätigkeit den Arbeitsmarkt kennen.

Bestimmte, vom mexikanischen Bildungsministerium ins Leben gerufene Maßnahmen weisen keine ausreichende Kontinuität auf, da sie den Launen der Politik un-

terworfen sind, und zwar sowohl auf lokaler als auch auf nationaler Ebene.

In der Praxis führt die Verknüpfung zwischen dem Bildungssektor und der Industrie zu zwei Modellen: ein Modell, das auf die Professionalisierung des Segments der mittleren und hohen Führungspositionen abzielt und sich aus Absolventen der Ingenieurwissenschaften zusammensetzt; und ein zweites, wesentlich weniger klar umrissenes Modell, bei dem die Verknüpfung von den Initiativen der Auszubildenden, der Politik der Betriebe und den verschiedenen Ressourcen der Bildungseinrichtungen abhängt. Dieses Modell der zuweilen diskontinuierlichen beruflichen Identitäten betrifft die Facharbeiter. Geht man neben diesen Modellen davon aus, daß die einfachen Arbeiter praktisch keine fachliche Ausbildung haben (Hualde, 1994), gewinnt man den Eindruck eines polarisierten produktiven Sektors, der – so redundant es auch klingen mag – lediglich die bereits professionell Ausgebildeten weiter professionalisiert.<sup>24</sup>

Andererseits trifft es zu, daß einige Arbeitnehmer in den Unternehmen ausgebildet werden, so daß sie sogar in die Kategorie der Facharbeiter aufsteigen können. Doch die sogar in den Interviews mit den Ingenieuren zu Tage tretenden Fakten lassen es nicht zu, von einer eindeutigen beruflichen Laufbahn der Arbeitskräfte zu sprechen. Bei den Facharbeitern zeigt die Analyse der beruflichen Werdegänge und Identitätsformen sehr deutlich, daß berufliches Vorankommen für sie bedeutet, nicht länger Facharbeiter, sondern Ingenieur zu sein. Nur letztere haben die Möglichkeit, ihre beruflichen Kenntnisse zu verbessern, gehaltsmäßige Anerkennung in einem Zeitraum von acht oder zehn Jahren zu erlangen und in die Managementebene aufzusteigen.

Das Gesamtbild zeigt, daß das Produktionssystem der verarbeitenden Industrie eher zu einer Polarisierung der Arbeitskräfte neigt, wobei ein Teil der Ingenieure (nicht alle) aufgrund ihres langen Verbleibs in dem Sektor und in den Betrieben, einer großen Bereitschaft zu Überstunden, zum Wechsel des Arbeitsplatzes sowie zu Reisen zeigt, mit dem Ziel sich weiterzubilden, berufliche Zusatzkenntnisse und eine Anerkennung seitens der Unternehmen zu erlangen.

24) Zum Thema Polarisierung siehe Lope Peña (1997).



### Abkürzungsverzeichnis

|                                                  |                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CETYS                                            | Centro de Enseñanza Técnica y Superior<br>Zentrum für Fach- und Hochschulwesen                                                                                                                |
| CECATIS = CECATYS                                | Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial<br>Zentren für industrielle Weiterbildung                                                                                                  |
| CONALEP                                          | Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica<br>Staatliche höhere Schule für Berufsfachbildung                                                                                           |
| UABC                                             | Universidad Autónoma de Baja California<br>Freie Universität Baja California                                                                                                                  |
| ITESM                                            | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de<br>Monterrey<br>Institut für Technologie und Hochschulbildung Monterrey                                                                     |
| COBACH                                           | Colegio de Bachilleres<br>Höhere Sekundarschulen                                                                                                                                              |
| CEBETIS = CEBATIS =<br>CBTIS = CBTYS=<br>CEBATYS | Centro Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios<br>Zentrum zur Erlangung des höheren Sekundarschul-<br>abschlusses für den technologisch-industriellen und<br>Dienstleistungssektor |

### Bibliographie

- Abbott A.** (1988): *The system of professions*, The University of Chicago Press
- Alba Vega C.** (1998): *Tres regiones de México ante la globalización: los casos de Chihuahua, Nuevo León y Jalisco*, Carlos Alba, Ilán Bizberg und Hélène Rivière D' Arc, El Colegio de México/CEMCA/ORSTOM, S. 189-263
- Bericat E.** (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Ariel Sociología, Barcelona
- Bryman A.** (1987): „The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology?“, *The British Journal of Sociology*, Band XXV, 1.
- Bryman A., Burgess R.** (Hrsg.) (1994): *Analyzing Qualitative Data*, Routledge
- Carrillo J.** (Zusammenstellung) (1988): *Reestructuración industrial. Maquiladoras en la frontera México-Estado Unidos*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes – Colegio de la Frontera Norte, Mexiko
- Carrillo J.** (Koordinator) (1993): *Condiciones de empleo y capacitación en la industria maquiladora de exportación*, Colef-STyps
- Carrillo J., Hernández A.** (1985): *Mujeres fronterizas en la industria maquiladora*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
- Carrillo J., Hualde A.** (1997): „Maquiladoras de tercera generación. El caso de Delphi-General Motors“, *Comercio Exterior*, Bd. 47, Nr. 9, September, S. 747-758
- Casas R., Luna M.** (Hrsg.) (1997): *Gobierno, academia y empresas en México. Hacia una nueva configuración de relaciones*, Plaza y Valdés/UNAM, Mexiko, S. 346 ff
- CEPAL** (1991): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile
- Cook M. L.** (1996): G. Bensusan und A. Arteaga (Koordinatoren), *Integración regional y relaciones industriales en América del Norte*, UAM-Iztapalapa/FLACSO
- Coutrot L., Dubar C.** (1992): *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Iresco, La Documentation Française
- De Ibarrola M.** (1993): *Industria y Escuela Técnica. Dos Experiencias Mexicanas*, Lecturas de Educación y Trabajo, Nr. 1, UNESCO/OREALC/CIID-CENEP, Mexiko
- De Ibarrola M., Gallart M.-A.** (Koordinator) (1994): *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Lecturas de Educación y Trabajo, Nr. 2, UNESCO/OREALC/CIID-CENEP, Mexiko
- Domínguez L., Brown F.** (1990): in B. González-Aréchiga und J.C. Ramírez, *Subcontratación y empresas transnacionales*, (Mexiko, COLEF/Friedrich-Ebert-Stiftung)
- Dubar C.** (1991): *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris
- Fernández-Kelly M. P.** (1983): State University of New York Press
- Frobel, Heinrichs, Kreye** (1981): *La nueva división internacional del Trabajo*, Siglo XXI, Mexiko



**Gallart M. A.** (Zusammenstellung) (1992): *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Cinterfor, Montevideo

**Gallart M. A.** (Zusammenstellung) (1995): *La Formación para el Trabajo en el Fin de Siglo: Entre la Reconversión Productiva y la Exclusión Social*, Lecturas de Educación y Trabajo, Nr. 4, UNESCO/OREAL/CIID-CENEP, Mexiko

**Gitahy L.** (Organisatorin) (1994): *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, CIID-CENEP, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CINTERFOR-IAO, IG-UNICAMP, UNESCO-OREALC, Campinas

**González-Aréchiga B., Ramírez J. C.** (Zusammenstellung) (1990): *Subcontratación y empresas transnacionales*, (Mexiko, COLEF/Friedrich-Ebert-Stiftung)

**Hualde A.** (1999): *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México: la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*, Cuaderno del Trabajo 16 Secretaría del Trabajo y Previsión Social, S. 217 ff.

**Hualde A.** (1997): „Las maquiladoras en México a fin de siglo“, Cuaderno de Trabajo del Seminario subregional Tripartito sobre aspectos sociales y laborales de las zonas francas industriales de exportación“, Organización Internacional del Trabajo, San José de Costa Rica, 25.-28. November 1997

**Hualde A.** (1994): „Capacitación y calificación en la maquiladora fronteriza: Un ensayo de evaluación“, in Daniel Villavicencio (Kordinator): *Continuidades y discontinuidades de la capacitación*, UAM-X/Friedrich-Ebert-Stiftung, Mexiko

**Hualde A., Pérez-Sáinz J. P.** (1994): *Sociología del Trabajo* 22, Siglo XXI, Madrid, Spanien

**IAO** (1997): *La industria de la maquila en Centroamérica. Informe para el Seminario Sub-*

*regional de Empleadores de Centroamérica y República Dominicana*, San José de Costa Rica

**IAO** (1998): *Informe sobre el empleo en el mundo, 1998-1999*, Genf

**Inegi** (1998): Estadísticas de la industria maquiladora de exportación

**Jick T.** (1979): *Qualitative Research*

**Kourous G.** (1998): „La salud y la seguridad laboral en las maquiladoras“, *Borderlines* 47, Bd. 6, Nr. 6, August. Internet [www.zianet.com/irc/bordline](http://www.zianet.com/irc/bordline)

**Lope Peña A.** (1996): *Innovación tecnológica y cualificación*, CES, Madrid

**Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J.** (1987): *Política de Educación y Organización Industrial en Francia y Alemania. Aproximación a un Análisis Societal*, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, Madrid, Erste Ausgabe 1982

**Milkman R.** (1991): *Japan's California Factories: Labor Relations and Economic Globalization*, Institute of Industrial Relations, University of California, Los Angeles, S. 130 ff.

**Novick M.**: „La transformación de la organización del trabajo“ in *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Enrique de la Garza (Kordinator), Kap. IV, S. 31 ff. (in Druck)

**OECD** (1997): *Competitivité regional et qualifications*, Paris

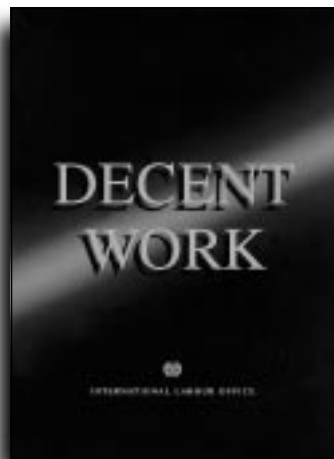
**Quintero C.** (1998): *Sindicalismo en las maquiladoras fronterizas. Balance y perspectivas*. Estudios Sociológicos. XVI: 46. S. 89-116

**Sengenberger W.** (1988): Lecturas sobre el mercado de trabajo en la República Federal de Alemania, Bd. II, Sengenberger (Zusammenstellung), Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, Madrid

# Lektüre zum Thema

Diese Rubrik wurde von  
**Anne Waniart**,  
Bibliothekar in im  
CEDEFOP, mit Unterstüt-  
zung der Mitglieder des  
Dokumentations-  
netzwerkes erstellt

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



## Literaturhinweise

## Europa International

### Informationen, vergleichende Studien

#### Finanzierung der Berufsbildung in Deutschland: Finanzierungsporträt.

HUMMELSHEIM, S., TIMMERMANN, D.,  
WESTPHALEN, S. A. (Hrsg.)

Europäisches Zentrum für die Förderung  
der Berufsbildung, CEDEFOP  
Universität Bielefeld – Fakultät für Päd-  
agogik

Luxemburg: EUR-OP, 1999, 103 S.

(Panorama, 94)

ISBN: 92-828-6928-8, de

Von den nationalen EU-Verkaufsstellen –  
<http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>

Kat. Nr.: HX-22-99-046-DE-C

DE

Ende 1997 brachte das CEDEFOP ein Pro-  
jekt auf den Weg, dessen Ziel es war,  
Finanzierungsporträts der Berufsbildungs-  
systeme in den einzelnen Mitgliedstaaten  
der Europäischen Union zu erarbeiten.  
Das Finanzierungsporträt für Deutschland  
bietet eine qualitative Beschreibung der  
Mittelströme im Rahmen der Berufsbil-  
dungsstrukturen, die auch die Finanzie-  
rungsquellen und Verteilungsmechanis-  
men identifiziert, ergänzt durch empiri-  
sches Datenmaterial über die Ausgaben  
für unterschiedliche Ausbildungsformen.  
In dem Bericht werden folgende Berei-  
che unterschieden: die berufliche Erstaus-  
bildung, die berufliche Weiterbildung,  
Berufsbildungsangebote für Arbeitslose  
und kombinierte Ausbildungsformen.

#### Decent work: International Labour Conference, 87th session 1999: Report of the Director-General.

Internationale Arbeitsorganisation, IAO

Genf: IAO, 1999, 79 S.

ISSN: 0074-6681

ISBN: 92-2-110804-X

EN

Der Bericht schlägt vor, vor dem aktuel-  
len Hintergrund des globalen Wandels die  
Sicherung menschenwürdiger Arbeit für  
Frauen und Männer weltweit zu einem  
vordringlichen Arbeitsziel der IAO zu er-

klären. Das Streben nach menschenwür-  
diger Arbeit ist das am weitesten verbrei-  
tete Bedürfnis, das Einzelpersonen, Fami-  
lien und Gemeinschaften in allen Gesell-  
schaften und auf allen Entwicklungsstufen  
teilen. Menschenwürdige Arbeit ist  
heute eine globale Forderung, mit der sich  
politische und wirtschaftliche Entschei-  
dungsträger überall in der Welt konfront-  
tiert sehen. Unsere gemeinsame Zukunft  
hängt in hohem Maß davon ab, inwieweit  
es gelingt, diese Herausforderung zu be-  
wältigen.

[http://www.ilo.org/public/english/10ilc/  
ilc87/rep-i.htm](http://www.ilo.org/public/english/10ilc/ilc87/rep-i.htm)

#### Vocational education and training in Europe on the threshold of the 21st century: final version.

International Project on Technical and  
Vocational Education, UNEVOC

Organisation der Vereinten Nationen für  
Erziehung, Wissenschaft und Kultur,  
UNESCO

Berlin: UNESCO, 1999, 113 S.

(Dokument Nr. ED/IUG/018)

UNESCO – UNEVOC, Fehrbelliner Platz 3,  
D-10707 Berlin, E-mail: [info@unevoc.de](mailto:info@unevoc.de)  
EN

Ziel dieses im September 1998 abgehal-  
tenen, von der UNESCO gemeinsam mit  
der Organisation für berufliche Bildung  
und Ausbildung (OEEK) veranstalteten  
Symposium war es, die Herausforderun-  
gen, die sich für den technischen und  
berufsfachlichen Unterricht im frühen 21.  
Jahrhundert abzeichnen, aus einem eu-  
ropäischen Blickwinkel heraus zu erör-  
tern. Der vorliegende Bericht macht die  
Beiträge des Symposiums einem breite-  
ren Publikum zugänglich. Folgende The-  
men werden erörtert: Berufsbildung und  
neue Technologien; Bildungs- und Aus-  
bildungsangebote im Umweltbereich; die  
sich verändernden Rollen des öffentlichen  
und des privaten Sektors in der Berufs-  
bildung, Internationalisierung der wirt-  
schaftlichen Aktivitäten und Tourismus,  
nichtkommerzieller Austausch und beruf-  
liche Bildung.

[http://www.unevoc.de/publicat/pdf/  
iug018e.pdf](http://www.unevoc.de/publicat/pdf/iug018e.pdf)



### **Innovating schools. Les écoles innovantes.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – Centre for Education Research and Innovation  
OECD, CERI

Paris: OECD, 1999, 135 S.

(Schooling for tomorrow)

ISBN: 92-64-17021-9, en

ISBN: 92-64-27021-3, fr

OECD,

2 rue André-Pascal

F-75775 Paris Cedex 16

oecd@oecd.org

EN FR

Eckpfeiler der „Wissensgesellschaften“ ist heute unbestritten das Lernen, dessen Bedeutung in Zukunft noch zunehmen wird. Auch der Schule kommt, darin sind sich alle einig, eine zentrale Funktion zu: Sie vermittelt allen Personen die elementaren Kenntnisse, die Grundlage sind für das lebensbegleitende Lernen. Inwieweit werden jedoch die avisierten Ziele erreicht? Inwieweit sind Schulen als innovative Einrichtungen anzusehen? Und wo finden sich in den OECD-Ländern die Beispiele, die den größten Erfolg versprechen und von denen wir lernen können? Dies sind die Fragen, die in dem vorliegenden Band erörtert werden, und zwar gestützt auf die Ergebnisse einer von der OECD und Japan gemeinsam veranstalteten großen Konferenz in Hiroshima, an der Experten aus 24 Ländern teilnahmen, sowie einer „virtuellen“ Konferenz, die parallel dazu abgehalten wurde. Der Band stellt die wesentlichen Entwicklungstrends und politischen Herausforderungen vor, denen sich die Schule heute und in der Zukunft gegenüber sieht. Bei der Analyse werden neben den traditionellen europäischen Ansätzen auch die unterschiedlichen Perspektiven berücksichtigt, die den asiatisch-pazifischen Raum kennzeichnen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Situation in Japan. Neben den einzelnen Kapiteln, die von Experten erstellt wurden, findet sich eine Synthese, die Beispiele für innovative schulische Einrichtungen aus zahlreichen Ländern aufführt, die an der Konferenz von Hiroshima teilgenommen haben. Die Publikation erörtert Fragen der Curricula, der innovativen Entwicklungen und des lebensbegleitenden Lernens in der Schule von morgen.

### **Overcoming exclusion through adult learning.**

### **Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes.**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – Centre for Education Research and Innovation  
OECD, CERI

Paris: OECD, 1999, 178 S.

ISBN: 92-64-17026-X, en

ISBN: 92-64-27026-4, fr

OECD,

2 rue André-Pascal

F-75775 Paris Cedex 16

oecd@oecd.org

EN FR

Eines der drängenden Probleme am Vorabend des 21. Jahrhunderts ist die soziale Ausgrenzung. Zwar nimmt der Wohlstand in den Ländern der OECD insgesamt gesehen tendenziell zu, vielen Menschen kommt jedoch dieses Wachstums nicht zugute, und für manche verschlechtern sich die Aussichten sogar. Eines der wichtigsten Instrumente zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung stellt die Ausbildung (in Bildungseinrichtungen, im Rahmen unterschiedlicher gemeinschaftlicher Zusammenhänge oder im Betrieb) dar. Über die Auswirkungen der schulischen Ausbildung für Jugendliche weiß man recht genau Bescheid, die Zusammenhänge, die zwischen Ausgrenzung und Erwachsenenbildung bestehen, sind dagegen bislang kaum untersucht worden. Diese Forschungslücke soll mit der vorliegenden Studie geschlossen werden, welche 19 innovative Modellversuche präsentiert, die sich in den folgenden sechs Ländern bewährt haben: in (der flämischen Gemeinschaft von) Belgien, in Mexiko, in den Niederlanden, in Norwegen, in Portugal und im Vereinigten Königreich (England). Inwieweit tragen diese Modellversuche dem Ausbildungsbedarf Erwachsener Rechnung, die von Ausgrenzung bedroht sind? Wie sind sie aufgebaut und was macht ihren innovativen Charakter aus? Die Studie versucht, Antworten auf diese zwei zentralen Fragen zu erarbeiten. Berücksichtigt werden nicht nur die Ansichten der Organisatoren, Manager und Beobachter der Modellversuche, sondern auch die der erwachsenen Ausbildungsteilnehmer selbst.



**Handbuch der Ausbildungsfelder.**

ANDERSSON, R., OLSSON, A.-K.  
 Europäisches Zentrum für die Förderung  
 der Berufsbildung, CEDEFOP  
 Statistisches Amt der Europäischen Ge-  
 meinschaften, EUROSTAT  
 Luxemburg: EUR-OP, 1999, 45 S.  
 (Panorama, 92)  
 ISBN: 92-828-6345-X, en  
 ISBN: 92-828-6346-8, fr  
 ISBN: 92-828-6344-1, de  
*von den nationalen EU-Verkaufsstellen –*  
*<http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>*  
 Kat. Nr.: HX-21-99-141-EN-C  
 EN FR DE

Heute, wo eine angemessene Vorbereitung des einzelnen auf das Erwerbsleben besonders wichtig ist, benötigen die politischen Entscheidungsträger, damit sie ausbildungspolitische Maßnahmen wirksam konzipieren, kontrollieren und evaluieren können, unbedingt umfassende, detailgenaue und vergleichbare Informationen über die Ausbildungsbeteiligung im Bereich der beruflichen Bildung. Dies gilt für alle Formen beruflicher Bildung, von der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher bis zur beruflichen Weiterbildung Beschäftigter. Zwar wurden in der Vergangenheit Datenbestände mit unterschiedlichen Schwerpunkten zusammengestellt, um die Situation im Bereich dieser grundlegenden Berufsbildungsinformationen zu verbessern, ein Aspekt der Ausbildung blieb dabei jedoch systematisch unberücksichtigt: Informationen über das Ausbildungsfachgebiet. Dies hatte einen einfachen, aber entscheidenden Grund – es gab keine internationale vergleichbare Klassifikation, auf die man sich bei der Datenerhebung hätte stützen können. So schuf man im Rahmen der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) ein Subsystem zur Klassifikation nach Ausbildungsfeldern, um unter Wahrung des Ansatzes und der Systematik der ISCED-Klassifikation detailgenauere und präzisere Informationen zu erhalten. Die neue Klassifikation nimmt auf unterschiedliche 'Felder der beruflichen Bildung' Bezug und stellt einen zweiten und entscheidenden Schritt zur Sicherung einer konsequenten Anwendung der Klassifikation in den verschiedenen Ländern dar. Das hier vorgestellte Handbuch soll demgemäß klare Leitlinien für den Einsatz der Klassifikation der Ausbildungsfelder liefern.

**Who's who in distance learning.**

Bonn: International WHERE+HOW, 1998,  
 624 S.  
 ISBN: 3-925-144-11-0  
 EN

Das internationale „Who's Who“ für den Bereich des Fernunterrichts ermöglicht eine weltweite Vernetzung von Personen und von Programmen, die online oder auf Fernunterrichtsbasis angeboten werden. Mit 867 Einträgen aus 58 verschiedenen Ländern bietet diese Referenzquelle ausführliche Informationen über die führenden Persönlichkeiten auf dem Gebiet des Online- und des Fernunterrichts. Dies umfaßt Adressen, detaillierte biographische Angaben, Informationen zur Ausbildung, zum beruflichen Werdegang und zu den akademischen Leistungen sowie über die Mitgliedschaft in Vereinigungen, über Berufserfahrung und Veröffentlichungen. Besonders hilfreich ist der Index des Buches, der eine Aufschlüsselung nach Fachgebieten vornimmt und dadurch die einzigartige Möglichkeit bietet, für alle Sparten des Online-Unterrichts Experten zu ermitteln und mit diesen in Kontakt zu treten.

**The future of continuing education in Europe: lifelong learning for all, in changed learning environments.**

DOHMEN, G.  
 Bundesministerium für Bildung, Wissen-  
 schaft, Forschung und Technologie, BMBF  
 Bonn: BMBF, 1998, 90 S.  
 BMBF  
*Heinemannstr. 2*  
*D-53175 Bonn*  
 EN

Ein Konzept mit zentraler Bedeutung für die Zukunft der Aus- und Weiterbildung in Europa stellt das „lebensbegleitende Lernen aller“ dar. Die Europäische Union steht vor einer entscheidenden Herausforderung: Sie muß allen Bürgern nahebringen, daß Lernen künftig ein integraler Bestandteil ihres Lebens sein wird, und sie muß das Lernen und die Vermittlung von Wissen als künftige Kernbereiche sozialer Aktivität fördern – mit dem Ziel, für kreative Lösungen und ein intelligentes Management der drängenden Probleme in Verbindung mit dem Wandel bislang ungenutztes menschliches Potential zu mobilisieren. Will man dieser Heraus-



förderung gerecht werden, so ist vor allem folgendes erforderlich: eine weitere Diversifizierung der Lernmöglichkeiten, die Vernetzung unterschiedlicher Lernmöglichkeiten, die Anerkennung aller formalen und nicht formalen Wege und Möglichkeiten menschlichen Lernens, die Förderung des offenen und selbstgesteuerten Lernens usw. und die Integration all dieser Reformansätze im Rahmen eines europäischen Netzwerks zu Fragen des Lernens.

**Qualifikation als Standortfaktor: Deutschland, USA, Japan im Vergleich.**

MÜNCH, J.

Hochrhein am Main: Neres, 1999, 197 S.  
ISBN: 3-9802836-9-0  
DE

Diese Veröffentlichung bietet eine systematische Analyse der Rolle von Qualifikationen als Standortfaktor für die drei stärksten Wirtschaftsmächte Deutschland, USA und Japan. Das Bildungs- und Berufsbildungssystem der einzelnen Länder – von der Sekundarstufe II und der Hochschulbildung über die Berufsausbildung bis hin zur beruflichen Weiterbildung – wird evaluiert und verglichen. Schwächen zeigen sich in allen untersuchten Ländern, verglichen mit den USA und Japan schneidet jedoch Deutschland am besten ab. Insbesondere das duale Ausbildungssystem zeigt sich den in den USA und in Japan beobachteten Formen der beruflichen Bildung überlegen.

**The cost of vocational training.**

TSANG, M. C.

Education and Training (Bradford) 41(2), 1999, 56-62 S.

ISSN: 0040-0912

MCB University Press

60/62 Toller Lane

Bradford

West Yorkshire

England BD8 9BY

EN

Diese Publikation erörtert Methoden zur Berechnung der Kosten von zwei weit verbreiteten Formen beruflicher Bildung, nämlich der Berufsbildung in Bildungseinrichtungen und der betriebsbasierten Berufsbildung. Es wird darauf hingewiesen, daß es, wenn Informationen über die

Kosten der in Bildungseinrichtungen vermittelten beruflichen Bildung zusammengestellt werden sollen, besser ist, die einschlägigen Erhebungen und Befragungen bei den Einrichtungen direkt durchführen anstatt bei staatlichen Stellen. Zur Berechnung der Kosten betriebsbasierter beruflicher Bildung sollten häufiger Fallstudien und Erhebungen eingesetzt werden. Zudem bietet die Veröffentlichung eine Kostenanalyse der verschiedenen Formen beruflicher Bildung, die auf einschlägigen empirischen Untersuchungen in hochentwickelten Staaten und Entwicklungsländern fußt. Sie zeigt, daß die Ausbildungskosten von verschiedenen Faktoren abhängig sind: davon, welche Technologien als Ausbildungsmittel eingesetzt werden, von den Personalkosten für Lehrkräfte und deren Determinanten, von der Dauer der beruflichen Bildungsgänge, vom Ausmaß der Verschwendung und der mangelnden Inanspruchnahme, vom „Ausbildungsinput“ und der Größenordnung des betreffenden Programms. In der Regel erfordern berufsfachliche bzw. technische Bildungsgänge einen größeren Mittelaufwand als allgemeinbildende Unterrichtsprogramme, und die berufliche Erstausbildung vor dem Übergang ins Erwerbsleben ist kostenintensiver als die berufsbegleitende berufliche Bildung. Schließlich werden auch die Implikationen dieser Erkenntnisse für die Ausbildungspolitik erörtert.

**Lifelong learning and the trade unions.**

Training strategies for tomorrow 1(3), 1998, S. 10-13

ISSN: 1369-7234, en

EN

Eine lebensbegleitende und erstklassige Ausbildungs-, Laufbahn- und Berufsberatung gewinnt für den einzelnen zunehmend an Bedeutung. Viele Beschäftigte suchen zunächst am Arbeitsplatz selbst Unterstützung. Die Gewerkschaften vertreten die Auffassung, daß ihnen sowohl als Fürsprecher der Beschäftigten als auch als Informations- und Beratungsinstanz eine zentrale Aufgabe zuwächst.



**Of cabbages and key skills: exploding the mythology of core transferable skills in post-school education.**

HYLAND, T., JOHNSON, S.  
Journal of Further and Higher Education (Abingdon) 22(2), 1998, S. 163-172  
ISSN: 0309-877X, en  
Carfax Publishing Limited  
PO Box 25  
Abingdon, Oxfordshire OX143UE, UK  
E-mail: sales@carfax.co.uk  
EN

Die Begriffe Schlüsselqualifikationen bzw. Kern-/Schlüsselkompetenzen sind im bildungspolitischen Diskurs unserer Tage allgegenwärtig und zum integralen Bestandteil der Empfehlungen für allgemeine und berufliche Bildungsgänge von der Schule bis zur Universität geworden. Wir sind der Auffassung, daß Kompetenzen dieser Art – verstanden als isolierbare, kontextunabhängige Fähigkeiten – weder philosophisch noch empirisch zu fundieren sind und rein imaginäre Konstrukte darstellen. Zwar hat die Idee der integrierten Rumpfausbildung bzw. gemeinsamer Ausbildungseinheiten, die dem Curriculum für nachschulische Bildungsgänge zugrunde liegen, unter erzieherischem Aspekt eine gewisse Berechtigung, die Suche nach allgemein übertragbaren Kern- bzw. Schlüsselkompetenzen bedeutet jedoch, mit großem Aufwand einem Hirngespinnst nachzujagen. Damit sollte jetzt Schluß sein.

**Contemporary apprenticeship: perspectives on learning, teaching, policy and design.**

FULLER, A. (Hrsg.), UNWIN, L. (Hrsg.)  
Journal of Vocational Education and Training (Wallingford, Oxfordshire) 50(2), 1998, 325 S.  
ISSN: 1363-6820  
Triangle Journals Ltd  
PO Box 65  
Wallingford  
Oxfordshire OX10 0YG, UK  
E-mail: journals@triangle.co.uk  
EN

In dieser umfassend dokumentierten internationalen Zeitschrift erscheinen wissenschaftliche Beiträge, die sich mit Theorie und Praxis der arbeitsbezogenen Ausbildung befassen; an welchem Lernort diese erworben wird, fällt dabei nicht ins

Gewicht. Die hier vorgestellte Sondernummer der Zeitschrift soll eine dringend erforderliche Debatte anregen zum Verhältnis von Arbeit und Lernen sowie zur Rolle der Lehrlingsausbildung in einer Zeit, in der schwierige und komplexe Fragen zur Zukunft der Erwerbsarbeit, zur Fähigkeit von Organisationen, sich dem Wandel anzupassen, sowie zu den Bedürfnissen und Wünschen der Menschen in aller Welt beantwortet werden müssen, von denen viele in der Arbeitswelt künftig keine Sicherheit und kein sorgenfreies Leben mehr erwarten können.

**Of paradigms, policies and practices: the changing contours of training and development in five European economies.**

HERATY, N. (Hrsg.), MORLEY, M. (Hrsg.)  
Journal of European Industrial Training 22 (4,5), 1998, 228 S.  
ISSN: 0309-0590  
MCB University Press Ltd  
62 Toller Lane  
Bradford  
West Yorkshire, England BD8 9BY

Die hier vorgestellte Ausgabe ist dem Wandel der Ausbildung in fünf Ländern gewidmet. Sie enthält fünf Artikel. Der erste Beitrag versucht, das Bildungs- und Ausbildungsangebot in Dänemark seinem Wesen nach zu beschreiben. Der zweite stellt die Debatte vor, die in der jüngsten Zeit in den Niederlanden geführt wird, und in deren Rahmen die Frage aufgeworfen wurde, ob die holländische Wirtschaft den Anforderungen der sich herausbildenden Wissensgesellschaft gerecht werden kann. Ziel des dritten Beitrags ist es, die Kernpunkte der Debatte zu Fragen der Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Situation im Vereinigten Königreich herauszustellen. Der vierte Beitrag gliedert sich in vier große Abschnitte und bietet 1) eine Übersicht über den Arbeitsmarkt und die Ausbildungs- und Berufsstrukturen in Irland, 2) eine Beschreibung der Entwicklung der Aus- und Weiterbildung in Irland, 3) einen kritischen Bericht über die aktuellen Praktiken und Trends im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und 4) eine Erörterung verschiedener bedenklicher Herausforderungen, die sich in Irland auf dem Weg ins nächste Jahrtausend stellen. Der fünfte Beitrag schließlich befaßt sich



mit der Entwicklung der Humanressourcen in Schweden, beschreibt die charakteristischen Merkmale des nationalen Bildungs- und Berufsbildungssystems und prüft die jüngsten politischen Entwicklungen.

**Lifelong learning and the European Union: a critique from a 'risk society' perspective.**

HAKE, B.

LLinE: Lifelong Learning in Europe. (Helsinki) 1, 1998, S. 54-60

ISSN: 1239-6826

LLinE, KVS Foundation

Museokatu 18 A 2

FIN-00100 Helsinki

EN

Ist die „biographische Kompetenz“ als die Kompetenz anzusehen, welche den einzelnen zum Umgang mit den Risiken befähigt, die in Zusammenhang mit Übergängen und schwierigen Lebensphasen auftreten? Die Gefahren sozialer Ausgrenzung hängen damit zusammen, daß die derzeitige Bildungspolitik der EU die Europäisierung der Arbeitsmärkte nicht berücksichtigt. Die „biographische“ Arbeit, die geleistet werden muß, um zu lernen, wie man in einer lernenden Gesellschaft überlebt, stellt eine Risikosituation dar, mit der sich immer mehr Bürger Europas konfrontiert sehen. Die lernende Gesellschaft mit ihren ungleich verteilten Möglichkeiten des intentionalen Lernens ist faktisch eine Risikogesellschaft, in der soziale Ausgrenzung die Antithese zur Verheilung einer persönlichen Entwicklung bildet. Das hier vorgestellte Papier bietet eine kritische Erörterung der EU-Politik im Bereich des lebensbegleitenden Lernens unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Theorien zur Frage der Globalisierung, der reflexiven Modernisierung und der Risikogesellschaft.

**Europäische Union:  
Politiken, Programme,  
Akteure**

**Profile of... Key topics in education:  
volume 1: financial support for students in higher education in Europe.  
Trends and debates.**

Bildungsinformationsnetz der Europäischen Gemeinschaften, EURYDICE

Brüssel: EURYDICE, 1999, 24 S.

ISBN: 2-87116-284-0, en

ISBN: 2-87116-283-2, fr

Koordinierungsstelle EURYDICE

rue d'Arlon 15

B-1050 Brüssel

Tel. (32-2) 238 30 11

Fax. (32-2) 230 65 62

EURYDICE.UEE@euronet.be

Kat. Nr.: D/1999/40008/8;

EN FR

Die Überblicksdarstellung nimmt auf die Studie „key topics on education“ (Kernthemen im Bildungsbereich) Bezug, die von der Europäischen Kommission (GD XXII) in Auftrag gegeben und von EURYDICE realisiert wurde. Sie erörtert die staatliche Ausbildungsförderung für Hochschulstudenten. Der gewählte, breit angelegte Ansatz geht über eine rein statistische Aufarbeitung dieser Frage hinaus: Analysiert wird auch die Arbeitsweise der Systeme (d.h. die Kriterien für die Bewilligung von Fördermitteln, die Gremien und Stellen, die über die Ausgaben entscheiden, die Zahl der anspruchsberechtigten Schüler und Studenten usw.); beleuchtet werden zudem die unterschiedlichen Kulturen, aus denen die einzelnen Systeme hervorgegangen sind wie auch die Geschichte der Systeme selbst.

**Die beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1999**

**Entschließung des Rates vom 22. Februar 1999**

Rat der Europäischen Union

Luxembourg: EUR-OP, 1999, 14 S.

(Beschäftigung und Sozialfragen)

ISBN: 92-828-6375-1, en

ISBN: 92-828-6376-X, fr

Von den nationalen EU-Verkaufsstellen –

<http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>

Kat. Nr.: CE-18-98-542-EN-C

EN FR DE DA EL ES FI IT NL PT SV



Es ist von entscheidender Bedeutung, daß die Beschäftigungsleitlinien auf nationaler Ebene in konkrete Aktionspläne umgesetzt werden. Entscheidende Voraussetzung für eine wirksame Beobachtung und Evaluierung der politischen Maßnahmen auf einzelstaatlicher wie Gemeinschaftsebene ist der Einsatz von gemeinsamen Indikatoren aus dem Bereich der vergleichenden Statistik. Bislang kamen im Rahmen mehrerer gemeinsamer Beschäftigungsberichte Indikatoren für die grundlegende Leistungsfähigkeit des Beschäftigungssystems zum Einsatz, und die Arbeit an Indikatoren für den Bereich der Politik, die sich auf konkrete Leitlinien beziehen, ist seit längerem im Gange. In Luxemburg beschloß man, daß die Koordinierung der Beschäftigungspolitiken der einzelnen Mitgliedsstaaten letztlich dem Ziel dienen soll, einen dauerhaften Anstieg der Erwerbsquote in Europa zu erreichen. Damit es gelingt, konkrete Ergebnisse zu erarbeiten, sind die Mitgliedstaaten 1) dazu angehalten, die Konzeption und Zusammenstellung vergleichbarer Daten zu fördern und müssen 2) dafür Sorge tragen, daß künftig geeignete und vergleichbare Datenbestände und Verfahren bereit stehen. Zudem sind die Mitgliedstaaten aufgefordert, auf nationaler Ebene Zielvorgaben festzulegen und diese auch, wo immer dies sich anbietet und zweckmäßig erscheint, zu quantifizieren.

[http://europa.eu.int/comm/dg05/emplesf/empl99/guide\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dg05/emplesf/empl99/guide_en.htm)

**Note: Official Journal of the European Communities C 069, 1999 Luxembourg Improving the human research potential and the socio-economic knowledge base: 1998-2002.**

Europäische Kommission – GD XII  
Brüssel: EC-DG XII, 1999, unterschiedliche Seitennumerierung  
*Europäische Kommission – GD XII*  
Rue de la Loi 200, B-1049 Brüssel  
EN

Das Dokument faßt vier Papiere zusammen. Das wichtigste ist das Arbeitsprogramm für die Schlüsselmaßnahme „Improving the socio-economic knowledge base“ (Verbesserung der sozioökonomischen Wissensgrundlage), die als Teilbereich D des Arbeitsprogramms für das Sonderprogramm „Improving the human research potential and the socio-

economic knowledge base“ (Verbesserung des Personalbestands im Forschungsbereich und der sozioökonomischen Wissensgrundlage) geführt wird. Es liefert eine inhaltliche Beschreibung der Aktionsbereiche, für die Vorschläge eingereicht werden können, und präsentiert eine vorläufige Terminplanung für die Durchführung des Programms. Das zweite Papier enthält die Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen, führt die Aktionsbereiche an, für die Vorschläge eingereicht werden können und gibt den Schlußtermin für die Übermittlung der Angebote bekannt. Der Leitfaden für die Evaluierung beschreibt die Kriterien, anhand derer die Vorschläge schließlich bewertet werden sollen und gibt damit potentiellen Bewerbern quasi eine Checkliste an die Hand, mit der sie ihre Vorschläge auf Vollständigkeit hin prüfen können. Der Leitfaden für Bewerber verweist darüber hinaus auf weitere Dokumente, Berichte, Formulare und Software-Instrumente, die für die Ausarbeitung von Vorschlägen von Nutzen sein können..

**A Europe for all: for a European strategy to combat social exclusion: EAPN contribution to the European Commission Conference of May 6-7 1999.**

European Anti-Poverty Network, EAPN  
Brüssel: EAPN, 1999, 10 S.  
EAPN,  
rue Belliard 205 – Bte 13 –  
B-1040 Brüssel  
Tel. (32-2) 230 44 55  
Fax. (32-2) 230 97 33  
E-mail [eapn@euronet.be](mailto:eapn@euronet.be)  
EN FR

Das Dokument erweitert das Spektrum der Diskussionen des Europäischen Netzes zur Bekämpfung der Armut (EAPN) auf der Grundlage der Resolution, die auf der Vollversammlung im November 98 in Oporto getroffen wurde und stellt den Beitrag des Netzwerks zu der Konsultationskonferenz am 6. und 7. Mai 1999 dar. Es soll in den kommenden Monaten in dem Maße weiter ausformuliert werden, wie sich der Dialog zwischen den Mitgliedstaaten des Netzwerks intensiviert und der politische Dialog mit der Kommission und anderen Organen der Gemeinschaft vorankommt. Im Anhang des Dokuments zeichnet die Kommission ein





eindringliches Bild der sich in den vergangenen Jahren verschärfenden Ausgrenzung und Ungleichheit sowie der Gefahren, die diese Entwicklung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die europäische Integration mit sich bringt. Wie in dem Dokument festgestellt wird, schaffen die Vollendung des Binnenmarktes und die Einführung des Euro dadurch,

daß sie die Marktmechanismen stärken, „Gewinner und Verlierer“. Wir sind der Auffassung, daß die Kommission mit einer Strategie, die in erster Linie auf dem Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen allen Beteiligten über bewährte Verfahrensweisen fußt, nicht die Konsequenzen zieht, die sich aus ihrem eigenen Beschluß eigentlich ergeben.

## Aus den Mitgliedstaaten

### **D Modul für Modul zum Berufsabschluß: die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung**

DAVIDS, S. (Hrsg.)

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB  
Bielefeld: Bertelsmann, 1998, 280 S.

(Berichte zur beruflichen Bildung, 216)

ISBN: 3-7639-0830-7

DE

Die Beiträge dieses Bandes beziehen sich auf die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ und sind nach folgenden Schwerpunkten gegliedert: 1. modulare Nachqualifizierung in Deutschland, 2. Lernprozeßsteuerung in modularen Qualifizierungssystemen, 3. Modularisierung im Spannungsfeld zwischen deutschem Berufskonzept und europäischen Bildungssystemen. Es wird auf die Bedeutung der modularen Qualifizierung für die Flexibilisierung des Bildungssystems eingegangen. Die Sicherung des Qualitätsstandards bei Einführung von Modularisierung ist ein weiterer Schwerpunkt der Diskussion. Der theoretische Ansatz wird mit anderen europäischen Modulkonzepten verglichen.

### **Qualifizierungsanforderungen und Qualifikationsvermittlung.**

KATH, F.

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB  
Berlin [et al.]: BIBB, 1998, 14 S.

(Reden und Aufsätze aus dem BIBB)

BIBB, Fehrbelliner Platz 3

D-10707 Berlin

DE

Der Autor beschäftigt sich mit Aspekten der Entwicklung des dualen Systems, die in letzter Zeit kritisiert wurden. Die Rahmenbedingungen werden allgemein akzeptiert. Häufig diskutierte Punkte sind hauptsächlich das Berufsprinzip, Fragen des Erwerbs von Zusatzqualifikationen und der Flexibilität der Ausbildungsordnungen, die Ausbildungsplanung, die Kooperation der Lernorte, das Ausbildungsplatzangebot sowie bildungspolitische Aspekte. Der Autor verweist auf Modernisierungsbestrebungen zur dualen Ausbildung

### **Weiterbildung als Lern-, Such- und Arbeitsprozeß**

SAUTER, E.

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB  
Berlin [et al.]: BIBB, 1998, 8 S.

(Reden und Aufsätze aus dem BIBB)

BIBB

Fehrbelliner Platz 3

D-10707 Berlin

DE

Der Autor betrachtet den Wandel des Lernkonzeptes in der Weiterbildung, das sich zu einem Prozeß des lebenslangen Lernens gewandelt hat. Die Konturen verändern sich in zwei Richtungen. Zum einem werden Zusatzqualifikationen unmittelbar nach der Ausbildung erworben und verbinden Aus- und Weiterbildung fließend („vertikale“ Dimension). Zum anderen verstärkt sich in der „horizontalen“ Dimension die Verbindung von Arbeiten und Lernen. Neben traditionelle Weiterbildungsformen treten neue Lern- und Qualifizierungsformen.



## **DK Dansk uddannelses og erhvervs leksikon.**

Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning

Kopenhagen: RUE, 1999, 2 Bd., 1 416 S.  
ISBN: 87-7773-175-1

RUE

Vester Voldgade 123

DK-1552 Kopenhagen V

DA

Das dänische Bildungs- und Berufslexikon ist eine Referenzveröffentlichung und bietet Indices der Bildungsgänge und Berufsfelder. Das Lexikon enthält 955 alphabetisch geordnete Artikel zu Fragen der Ausbildung und der Erwerbsarbeit. Die Artikel bieten standardisierte Informationen über Bildungsgänge und/oder Berufsfelder. Die bildungsbezogenen Artikel informieren über die Anbieter eines Bildungsgangs, die Zulassungsvoraussetzungen, Aufbau und Inhalte des betreffenden Bildungsgangs, die wirtschaftliche Situation der Ausbildungsteilnehmer während der Ausbildung, Möglichkeiten der Weiterbildung, verwandte Bildungsgänge. Darüber hinaus bieten sie weitere Informationen und führen wichtige Adressen auf.

## **Fremtidens uddannelser: ny struktur og sammenhæng.**

BRAAD, C. (Hrsg.)

Dansk Industri, DI

Kopenhagen: DI, 1999, 28 S.

(Diskussion)

ISBN: 87-7353-293-2

Dansk Industri, DI, 1787 Kopenhagen V

DA

Die Veröffentlichung erscheint im Rahmen einer Reihe zur Debatte über das Bildungssystem in Dänemark. Als Herausgeber fungiert der Dachverband der dänischen Wirtschaft (Danske Industri, DI). Im Mittelpunkt der hier vorgestellten Ausgabe steht die berufliche Bildung, wobei sich der Dachverband auf die einschlägigen Strukturen und die Bildungsgänge konzentriert. Er schlägt vor, alle Bildungseinrichtungen, die berufliche Bildung bis zum Niveau des „Bachelor“-Abschlusses anbieten, in neuartigen Einrichtungen, sogenannten „Berufsbildungsakademien“, zusammenzufassen. Darüber hinaus wird empfohlen, die beruflichen Bildungsgänge im Hinblick auf ein höheres Maß an

Kohärenz zwischen den einzelnen Bildungsgängen zu überarbeiten. Diese sollten flexibler werden und bessere Möglichkeiten zur Übertragung und Anerkennung von Kreditpunkten bieten. Auf diesem Weg soll die Attraktivität der beruflichen Bildungsgänge gesichert und zudem ein kosteneffizientes Berufsbildungssystem geschaffen werden.

## **Undervisning af 16-25-årige flygtninge og indvandrere: en undersøgelse af særlige tilbud.**

LA COUR, A. et al.

Udviklingscenter for undervisning af voksne indvandrere, UVI

Udviklingscentret for undervisning og uddannelse af tosprogede børn og unge, UC2

Kopenhagen: UVI, 1999, 74 S.

(Diskussion)

ISBN: 87-90808-00-2

DEL, Rigsgade 13

DK-1316 Kopenhagen K

DA

Ein großer Teil der jungen Flüchtlinge und Zuwanderer in Dänemark absolviert die Pflichtschule und verbleibt danach weiter im Bildungssystem. Ein nicht unerheblicher Teil dieser Personen wird jedoch durch das reguläre Bildungswesen nicht erfaßt und ist von sozialer Ausgrenzung bedroht. Der hier vorgestellte Bericht beschreibt, wie sich Provinzen und Gemeinden um diesen Personenkreis bemüht haben, indem sie spezielle Bildungsangebote schufen, welche die Möglichkeiten dieser Jugendlichen zum Übergang in das reguläre Bildungssystem bzw. das Erwerbsleben verbessern. Der Bericht beschreibt 18 Kurse auf regionaler und lokaler Ebene und liefert darüber hinaus Informationen über die Zielgruppe der Maßnahmen, d.h. über Anzahl, Charakteristika und Wohnort der betreffenden Personen.

## **Videnbaseret konkurrence: udfordring for efteruddannelsessystemet.**

WINGE, B., BRAAD, C. (Hrsg.)

Dansk Industri, DI

Kopenhagen: DI, 1999, 40 S.

(Diskussion)

ISBN: 87-7353-295-9;

Dansk Industri, DI, 1787 Kopenhagen V

DA



Die Veröffentlichung erscheint im Rahmen der Reihe zur Debatte über das Bildungssystem in Dänemark. In der hier vorgestellten Ausgabe präsentiert der Dachverband der dänischen Wirtschaft (DI) seinen Beitrag zu der Frage, wie das Weiterbildungssystem in Dänemark verbessert werden kann. Nach Auffassung des Verbandes muß das System vereinfacht werden; dies betrifft Organisationsstrukturen, Management und Zugangsmöglichkeiten gleichermaßen. Er weist auf die Tatsache hin, daß die technische Entwicklung eine Verbesserung der Kompetenzen aller Beschäftigten erforderlich macht. Dies gilt sowohl für Ungelernte als auch für Fachkräfte sowie für Beschäftigte, die einen weiterführenden Bildungsabschluß oder einen Hochschulabschluß vorweisen können. Zudem regt der Verband an, die Weiterbildung stärker in das Bildungssystem zu integrieren. Insgesamt kommt er zu dem Schluß, daß eine Reform der Weiterbildungsstrukturen erforderlich ist, um die Wettbewerbsfähigkeit der dänischen Wirtschaft zu sichern.

## **F La formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux: rapport de Nicole Péry.**

Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle  
Paris: Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 1999, 246 S.

*Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle*

Paris 07 SP

FR

Unter Hinweis auf die Veränderungen in der Erwerbsbevölkerung, den Wandel am Arbeitsmarkt, die Grenzen des betrieblich finanzierten Ausbildungsangebots, die Rolle der Behörden im Hinblick auf Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende und die berufliche Eingliederung Jugendlicher werden vier Tätigkeitsfelder für die Entwicklungsarbeit angeführt: Die Förderung eines verbrieften und übertragbaren individuellen Rechts auf Ausbildung, die Berücksichtigung der Berufserfahrung im Rahmen des beruflichen Werdegangs, die Entwicklung alternierender Ausbildungsformen und die Klarstellung der Rollen, die die unterschiedlichen Akteure übernehmen. Ein zweiter Teil bietet Zahlenmaterial zu folgenden Themen:

Betriebliche Ausbildungsfinanzierung; Möglichkeiten der Beschäftigten, Bildungsurlaub zu nehmen; ungleiche Chancen beim Zugang zur Ausbildung; die Qualifizierung Arbeitsuchender; die berufliche Eingliederung Jugendlicher; Zertifizierung und Validierung der erworbenen Kompetenzen; Gemeinschaftsrecht und Berufsbildung in den Ländern der Europäischen Union.

## **Recueil d'études sociales n°14: parues de septembre à décembre 1998.**

Institut national de la statistique et des études économiques, INSEE

Paris: INSEE, 1999, 409 S.

ISSN: 1259-4261

ISBN: 2-11-067015-0

FR

Die Veröffentlichungen der Reihe „Recueil d'études sociales“ fassen Artikel zusammen, die von folgenden Einrichtungen aus dem Bereich der Forschung und der Statistik publiziert wurden: Institut National de la Statistique et des études économiques, INSEE (Staatliches Institut für Statistik und Wirtschaftsstudien), Institut national d'études démographiques, INED (Staatliches Institut für Demographie), Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, CREDOC (Forschungszentrum zur Untersuchung und Beobachtung der Lebensbedingungen), Centre d'études de l'emploi, CEE (Institut für Arbeitsforschung), Centre d'études et de recherches sur les qualifications, CEREQ (Institut für Qualifikationsforschung) sowie den statistischen Diensten des Arbeits-, des Gesundheits-, des Bildungs- und des Justizministeriums. Die Artikel sind nach fünf Themenbereichen geordnet: Bevölkerung, Ausbildung, berufliche Tätigkeit, Einkünfte, Lebensformen. Die Daten zum Themenbereich Ausbildung sind so strukturiert, daß sie eine Analyse des Sektors nach folgenden Kriterien erlauben: Primarstufe, Sekundarstufe, Hochschulbereich, berufliche Bildung, Weiterbildung, Bildungssystem.  
<http://popinfo.ined.fr/Base/Services/Recueil/Recueil.htm>





## **GR** **Compensatory Legitimation in Greek Educational Policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France.**

PERSIANIS, P.

*Comparative Education* (Abingdon) 34 (1), 1998, S. 71-84

ISSN: 0305-0068

*Carfax Publishing Ltd, PO Box 25*

*Abingdon, Oxfordshire OX14 3UE, UK*

*E-mail: sales@carfax.co.uk*

EN

Der Artikel untersucht die politische Dynamik bei der Planung und Umsetzung von Bildungsreformen in Griechenland und vergleicht sie mit denjenigen in Frankreich. Der Autor argumentiert, daß die lange Reihe ergebnisloser Bildungsreformen in Griechenland mit Blick auf das Streben des Staates nach 'ausgleichender Legitimierung' seiner Autorität wesentlich besser zu erklären ist als mit den Theorien, auf die sich die Bildungssoziologen und -historiker in Griechenland bislang gestützt haben. Darüber hinaus kommt er anhand eines Vergleichs der Strategien, die in den zwei Ländern zur 'ausgleichenden Legitimierung' angewendet werden, zu dem Schluß, daß es in Griechenland zwar traditionell üblich ist, sich auf gesetzliche und verfassungsmäßige Bestimmungen zu berufen, man sich aber im Gegensatz zu Frankreich erst seit kurzem und noch sehr begrenzt auf die Kenntnisse von Experten stützt und einen Diskurs der Partizipation zuläßt.

## **IRL** **Cross-cultural training and education in the Republic of Ireland.**

McPHERSON, A., McDONALD, S.

*University College Dublin – Graduate School of Business*

*Dublin: The School, 1999, 33 S.*

*(Business research programme working paper, 27)*

*Graduate School of Business*

*University College Dublin*

*Carysfort Avenue, Blackrock*

*Dublin, Ireland*

*http://www.ucd.ie/hostmaster*

EN

Gestützt auf eine Ende 1995 realisierte Erhebung, die bei 140 aus dem Ausland stam-

menden, in Irland tätigen multinationalen Unternehmen aus dem Hochtechnologiebereich durchgeführt wurde, und auf die Untersuchung eines interkulturellen kaufmännischen Ausbildungsprogramms analysiert die Studie die internationalen Praktiken von in Irland tätigen multinationalen Großunternehmen im Bereich der Ausbildung und der Stellenvermittlung sowie die Implikationen der internationalen Ausbildung für die künftige Wettbewerbsfähigkeit. Zudem wird das Programm für Übersee-Stipendien (Overseas Sponsorship Programme, OSP) der Irischen Anstalt für Arbeit (FAS) untersucht. Wie die Studie zeigt, entsandten 63 % dieser Unternehmen Beschäftigte in andere Länder, wo diese dann eine Ausbildung in anderen Unternehmenszweigen absolvieren. 44 % der Unternehmen nutzten internationale Ausbildungsmöglichkeiten für technisches Fachpersonal und Techniker, und 41 % schickten Führungs- und Verwaltungskräfte ins Ausland. Arbeiter und ausführendes Personal entsandten jedoch nur 15 % der Unternehmen und Bürokräfte ganze 7 %. Manche Unternehmen entsandten – das Personalmanagement mitgerechnet – bis zu 72 % ihrer Führungskräfte ins Ausland. Für Mitarbeiter der Finanz-, Marketing- und Verkaufsabteilungen sowie für Mitarbeiter, die Sprachkenntnissen benötigen, lag die Zahl bei 67 %, für Mitarbeiter, die eine Informatikausbildung oder eine Ausbildung in anderen Bereichen der Hochtechnologie absolvierten, bei 66 %. Ein Drittel der untersuchten Unternehmen hatte von dem OSP-Programm der FAS keine Kenntnis. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, daß „das Programm zwar gut funktionierte, wenn es um die Vermittlung einer interkulturellen Ausbildung auf individueller Ebene ging, bei der anschließenden Einbindung dieser Kompetenzen in die Wirtschaft jedoch nur suboptimale Resultate erzielt wurden“.

## **P** **A problemática da certificação profissional.**

DUARTE, A.

*Instituto do Emprego e Formação Profissional, IEFEP*

*Lissabon: IEFEP, 1999, 112 S.*

*ISBN: 972-732-397-Y*

*Instituto do Emprego e Formação*

*Profissional, Av. José Malhoa 11 – Piso 0 P-1070 Lisboa*

PT



Die vorliegende Monographie ist in zwei Teile untergliedert. Der erste Teil beschreibt die Problematik der Zertifizierung beruflicher Kompetenzen: Er stellt die aktuelle Situation in diesem Bereich sowie die mögliche zukünftige Entwicklung der Zertifizierung auf dem Arbeitsmarkt in Abhängigkeit vom Ausbildungsstand der Erwerbsbevölkerung dar. Im zweiten Teil werden die verschiedenen Verfahren zur Zertifizierung beruflicher Kompetenzen erörtert.

**Jobrotation: formação profissional em rotatividade.**

NUNES, L. [Koord.]

Instituto para a Inovação na Formação, INOFOR

Lissabon: INOFOR, 1999, 103 S.

(Projecto Metodologias de Formação e Desenvolvimento Curricular)

ISBN: 972-97579-3-3

INOFOR, Rua Soeiro Pereira Gomes 7 – Edif. América sala 29 – 2º andar

P-1600 Lisboa

PT

Die vorliegende Monographie ist einer Maßnahme aus dem Bereich der Arbeitsorganisation gewidmet, die als „job rotation“ bezeichnet wird, Beschäftigte wie Arbeitslose gleichermaßen einbezieht und auf den Ausbildungsbegriff insgesamt sowie dessen gesellschaftliche Konsequenzen zurückwirkt. Diese Veröffentlichung will zu neuen Erkenntnissen über die „job rotation“ beitragen, indem sie vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausbildungsangebote, die es in Portugal gibt, deren innovative Aspekte herausstellt. Sie will zudem im Rahmen einer Strategie zur Verbreitung von Innovationen zeigen, daß diese Maßnahme geeignet ist, erfolgreiche Ausbildungspraktiken hervorzubringen.

**Na rota da pedagogia.**

MÃO-DE-FERRO, A.

Lissabon: Edições Colibri, 1999, 283 S.

ISBN: 972-772-069-2

Edições Colibri,

Faculdade de Letras-Alameda da Universidade

P-1699 Lisboa Codex

PT

Die vorliegende Monographie behandelt eine Reihe von Aspekten in Verbindung mit der Ausbildung von Ausbildern. Unter anderem werden folgende Themenkomplexe erörtert: Funktionen des Ausbilders, Trends und pädagogische Methoden bei der Ausbildung von Ausbildern, die Beziehung zwischen Ausbilder und Auszubildendem, Ausbildungsmodelle [Fernunterricht und modulare Qualifizierung], pädagogische Ziele, Konzeption und Evaluierung der Ausbildung, neue Technologien als Ausbildungsmittel. Darüber hinaus bietet die Monographie eine Reihe von Überlegungen zum Bildungswesen und zum Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigung.

**SE Competence accounting: methods for measuring and valuing key-competencies.**

LAURELL, K., HÖRTE, S.-Å.

Luleå University of Technology, Division of Industrial Organization;

Luleå: Luleå University of Technology, 1999, ohne Seitennumerierung.

(AR, 99(33))

Luleå University of Technology

Division of Industrial Organization

S-971 87 Luleå

EN

Sollen die individuellen und die organisationsgebundenen Kompetenzen in einer Organisation betrachtet werden, so müssen die Verfahren zur Ermittlung und Bewertung der Kompetenzen den Zusammenhang zwischen individuellen Lernprozessen und organisatorischem Lernen berücksichtigen und ebenso die Risiken, die mit einem Verlust von Schlüsselkompetenzen verbunden sind. Die untersuchten Verfahren zur Berechnung der Personalkosten, zur Bilanzierung der Humanressourcen und zum Wissensmanagement zeigen und veranschaulichen, daß die Humanressourcen an Wert verlieren und der Betrieb Erfahrungen einbüßt, wenn Beschäftigte das Unternehmen verlassen. Die Verfahren, auf die man derzeit zurückgreift, um den Verlust an Schlüsselkompetenzen einzuschätzen, müssen durch neue Verfahren ergänzt werden, die auch die Lernprozesse im Unternehmen berücksichtigen.



**Konstruktivism i distansutbildning:  
Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande.**

JOHANSSON, K.

University of Umeå, Faculty of social sciences

Umeå: University of Umeå, 1999, 199 S. (Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen Umeå Universitet, 99(48))

ISSN: 0281-6768

ISBN: 91-7191-644-X

Umeå Universitet,

Pedagogiska Institutionen, S-901 87 Umeå SV

Hauptziel dieser wissenschaftlichen Arbeit war es, zu klären, ob im Rahmen eines auf interaktive Videos gestützten Fernunterrichts konstruktivistische Verfahren problemlos eingesetzt werden können oder nicht. Darüber hinaus sollte die Qualität der Lernprozesse im Rahmen des Fernunterrichts untersucht und mit der des Lernens in traditionellen Bildungsstrukturen verglichen werden. Alle Ergebnisse zeigten, daß die Schwierigkeiten, die sich im Bereich des Fernunterrichts ergaben, im Hinblick auf die Einführung konstruktivistischer Lernverfahren keine negativen Auswirkungen hatten.

**UK A new way of learning:  
the Ufi network:  
developing the University for Industry concept.**

University for Industry, Ufi

Sheffield, England: Ufi, 1999, 34 S.

Ufi, The Innovation Centre

217 Portobello, Sheffield S1 4DP, UK

EN

Die Wirtschaftsuniversität (University for Industry, Ufi) ist eine umfassende, staatlich geförderte Initiative mit dem Ziel, den Zugang zu lebensbegleitendem Lernen zu fördern und zu erleichtern. Die Universität wird als GmbH geführt und hat einen Antrag auf Anerkennung als gemeinnützige Einrichtung gestellt. Vorsitzender, stellvertretender Vorsitzender und Direktor der Wirtschaftsuniversität wurden durch den Staatssekretär für Bildung und Beschäftigung eingesetzt. Der vorliegende Entwicklungsplan legt ausführlich dar, in welcher Weise die Wirtschaftsuniversität mit den verschiedenen Akteuren des lebensbegleitenden Lernens – unter anderem mit Bildungs- und Ausbildungsträgern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern, Entwicklungsagenturen, Finanzierungsgremien und -behörden sowie zeugniser teilenden Gremien – zusammenarbeiten und sie dabei unterstützen will, ein breiteres Zielpublikum zu erreichen. Der Plan sieht vor, daß bestimmte Zielgruppen Vorrang haben: Erwachsene mit geringer Basisqualifikation, Beschäftigte in Kleinunternehmen, Beschäftigte im Einzelhandel, in der Kraftfahrzeugindustrie, im Umweltbereich und im Multimediasektor und schließlich Einzelpersonen und Unternehmen, die ihre Kenntnis der Informationstechnologien verbessern müssen. Die Wirtschaftsuniversität wird eine Website und eine datenbankgestützte Telefon-Hotline einrichten; damit soll dem Bedarf der Lernenden und der Ausbildungsträger entsprochen werden. Daneben sollen Lernzentren geschaffen werden, die insbesondere Leistungen der Wirtschaftsuniversität zur Unterstützung der Lernenden anbieten.





# Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

## CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung  
P.O. Box 22427  
GR-55102 THESSALONIKI  
Tel. (30-31) 49 01 11 Zentrale  
Tel. (30-31) 49 00 79 Sekretariat  
Fax (30-31) 49 01 74 Sekretariat  
Marc Willem  
Leiter des Bibliotheks- und Dokumentationsdienstes  
E-mail: mwi@cedefop.gr  
Dokumentationsnetzwerk Sekretariat  
E-mail: doc\_net@cedefop.eu.int  
Homepage:  
<http://www.cedefop.eu.int>  
Interactive Website:  
<http://www.trainingvillage.gr>

## CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung  
20 avenue d'Auderghem  
B-1040 BRÜSSEL  
Tel. (32-2) 230 19 78  
Fax (32-2) 230 58 24  
J. Michael Adams  
Leiter Büro Brüssel  
E-mail: jma@cedefop.be  
Marieke Zwanink  
E-mail: mz@cedefop.be  
Marise Alberts  
E-mail: mrs@cedefop.be  
Homepage:  
<http://www.cedefop.gr>  
Interactive Website:  
<http://www.trainingvillage.gr>

## FOREM

Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi  
CIDOC  
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle  
Boulevard Tirou 104  
B-6000 CHARLEROI  
Tel. (32-71) 20 61 73 S. Dieu  
Tel. (32-71) 20 61 74 F. Denis  
Fax (32-71) 20 61 98  
Sigrid Dieu  
Projektleiterin  
E-mail: sigrid.dieu@forem.be  
Fabienne Denis  
Assistentin  
E-mail: fabienne.denis@forem.be  
Webadresse: <http://www.forem.be>

## VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding  
ICODOC  
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding  
Keizerlaan 11  
B-1000 BRÜSSEL  
Tel. (32-2) 506 04 58  
Tel. (32-2) 506 04 59  
Fax (32-2) 506 04 28  
Reinald Van Weydeveldt  
Dokumentation  
E-mail: rvweydev@vdab.be  
Tomas Quaethoven  
E-mail: tq@vdab.be  
Webadresse: <http://www.vdab.be>

## DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse  
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers  
Rigensgade 13  
DK-1316 KOBENHAVN K  
Tel. (45-33) 14 41 14 Ext. 317  
P. Cort  
Tel. (45-33) 14 41 14 Ext. 301  
M. Heins  
Fax (45-33) 14 19 15  
Fax (45-33) 14 42 14  
Pia Cort  
Forschungsassistentin  
E-mail: pia.cort@delud.dk  
Merete Heins  
Bibliothekarin  
E-mail: merete.heins@delud.dk  
Webadresse: <http://www.delud.dk>

## BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Referat K4  
Hermann-Ehlers-Str. 10  
D-53113 BONN  
Tel. (49-228) 10 70 Zentrale  
Tel. (49-228) 107 21 26 Dr. Risse  
Tel. (49-228) 107 21 31 S. Bliedung  
Fax (49-228) 107 29 77  
Dr. Risse  
E-mail: risse@bibb.de  
Steffi Bliedung  
E-mail: bliedung@bibb.de  
Webadresse: <http://www.bibb.de>

## OEEK

Organisation for Vocational Education and Training  
1 Ilioupoleos Street  
GR-17236 ATHEN  
Tel. (30-1) 976 44 64 Zentrale  
Tel. (30-1) 979 33 47 H. Barkaba  
Fax (30-1) 976 44 64 Zentrale  
Fax (30-1) 973 15 93 H. Barkaba  
Loukas Zahilas  
Direktor  
E-mail: zalouk@hol.gr  
Hermioni Barkaba  
Leiterin der Dokumentation  
Webadresse: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

## INEM

Instituto Nacional de Empleo  
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
Condesa de Venadito 9  
E-28027 MADRID  
Tel. (34-91) 585 95 82 Zentrale  
Tel. (34-91) 585 95 80  
M. Luz de las Cuevas Torresano  
Fax (34-91) 377 58 81  
Fax (34-91) 377 58 87  
Bernardo Díez Rodríguez  
Stellvertretender Direktor des technischen Dienstes  
Maria Luz de las Cuevas Torresano  
Information/Dokumentation  
E-mail: mluz.cuevas@inem.es  
Webadresse: <http://www.inem.es>

## Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente  
Tour Europe Cedex 07  
F-92049 PARIS LA DEFENSE  
Tel. (33-1) 41 25 22 22  
Fax (33-1) 47 73 74 20  
Patrick Kessel  
Direktor  
E-mail: kessel@centre-inffo.fr  
Danièle Joulieu  
Leiterin der Dokumentation  
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr  
Stéphane Héroult  
Abteilung Dokumentation  
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr  
Webadresse:  
<http://www.centre-inffo.fr>

## FAS

The Training and Employment Authority  
P.O. Box 456  
27-33 Upper Baggot Street  
DUBLIN 4, Irland  
Tel. (353-1) 607 05 36  
Fax (353-1) 607 06 34  
Margaret Carey  
Leiterin Bibliothek und technische Information  
E-mail: careym@iol.ie  
Jean Wrigley  
Bibliothekarin  
Webadresse: <http://www.fas.ie>

## ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori  
Via Morgagni 33  
I-00161 ROM  
Tel. (39-06) 44 59 01  
Fax (39-06) 44 29 18 71  
Alfredo Tamborlini  
Direktor  
Colombo Conti  
Leiter der Dokumentation  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Luciano Libertini  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Webadresse: <http://www.isfol.it>

## Industrie und Handelskammer des Großherzogtums Luxemburg

2 Circuit de la Foire Internationale  
P.O. Box 1604 (Kirchberg)  
L-1016 LUXEMBURG  
Tel. (352) 426 76 71  
Fax (352) 42 67 87

## CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
Centre for Innovation of Education and Training  
Pettelaarpark 1  
Postbus 1585  
5200 BP's-HERTOGENBOSCH  
Niederlande  
Tel. (31-73) 680 08 00  
Tel. (31-73) 680 08 62 M. Jacobs  
Fax (31-73) 612 34 25  
Martin Jacobs  
E-mail: mjacobs@cinop.nl  
Astrid Busser  
E-mail: abusser@cinop.nl  
Webadresse: <http://www.cinop.nl>

**abf-Austria**

Arbeitsgemeinschaft  
Berufsbildungsforschung  
Rainergasse 38  
A-1050 WIEN  
Tel. (43-1) 545 16 71 31  
Fax (43-1) 545 16 71 22  
Susanne Klimmer  
E-mail: klimmer@ibw.at  
Marlis Milanovich (IBE)  
E-mail: milanovich@ibe.co.at  
Webadresse: <http://www.ibw.at>  
Webadresse: <http://www.ibe.co.at>

**CIDES**

Centro de Informação e Documenta-  
ção Económica e Social – Ministério  
do Trabalho e da Solidariedade  
Praça de Londres 2-1º Andar  
P-1091 LISBOA Codex  
Tel. (351-1) 844 12 18  
O. Lopes dos Santos  
Tel. (351-1) 844 12 19 F. Hora  
Fax (351-1) 840 61 71  
Odete Lopes dos Santos  
Direktorin  
E-mail: odete.santos@deppmts.gov.pt  
Fátima Hora  
Abteilung Dokumentation  
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt  
Webadresse:  
<http://www.deppmts.gov.pt>

**NBE**

National Board of Education  
Finnisches Zentralamt für  
Unterrichtswesen  
Hakaniemenkatu 2  
P.O. Box 380  
FIN-00531 HELSINKI  
Tel. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö  
Tel. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila  
Fax (358-9) 77 47 78 65  
Matti Kyrö  
E-mail: matti.kyro@oph.fi  
Arja Mannila  
E-mail: arja.mannila@oph.fi  
Webadresse: <http://www.oph.fi>

**SEP**

Svenska EU Programkontoret  
Utbildning och kompetensutveckling  
The Swedish EU Programme Office  
for Education, Training and  
Competence Development  
Box 7785  
S-10396 STOCKHOLM  
Tel. (46-8) 453 72 00  
Fax (46-8) 453 72 01  
Fredrik Gunnarsson  
E-mail: fredrik.gunnarsson@eupro.se  
Gunilla Spens (NIWL)  
E-mail: gunilla.spens@niwl.se  
Webadresse: <http://www.eupro.se>  
Webadresse: <http://www.niwl.se>

**IPD**

Institute of Personnel and  
Development  
IPD House  
35 Camp Road  
LONDON SW19 4UX, United Kingdom  
Tel. (44-181) 971 90 00  
J. Schramm  
Fax (44-181) 263 33 33 Zentrale  
Fax (44-181) 263 34 00 Bibliothek  
Jennifer Schramm  
E-mail: j.schramm@ipd.co.uk  
Cathy Doyle  
Bibliothekarin  
E-mail: c.doyle@ipd.co.uk  
Webadresse: <http://www.ipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

**NCU**

Leonardo Norge  
P.O. Box 2608  
St. Hanshaugen  
N-0131 OSLO  
Tel. (47-22) 86 50 00  
Fax (47-22) 20 18 01  
Halfdan Farstad  
E-mail: farh@teknologisk.no  
Grethe Kjeldahl  
E-mail: kjeg@teknologisk.no  
Webadresse: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

**Assoziierte Organisationen****EK**

Europäische Kommission  
GDXXII  
Generaldirektion Bildung und Kultur  
Rue de la Loi 200 (B7, 04/67)  
B-1049 BRÜSSEL  
Tel. (32-2) 295 75 62 E. Spachis  
Tel. (32-2) 295 59 81 D. Marchalant  
Fax (32-2) 295 57 23 E. Spachis  
Fax (32-2) 296 42 59 D. Marchalant  
Eleni Spachis  
E-mail: eleni.spachis@dg22.cec.be  
Dominique Marchalant  
E-mail:  
dominique.marchalant@dg22.cec.be  
Webadresse: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>

**EURYDICE**

Bildungsinformationsnetz in Europa  
15 rue d'Arlon  
B-1050 BRÜSSEL  
Tel. (32-2) 238 30 11  
Fax (32-2) 230 65 62  
Patricia Wastiau-Schlüter  
Direktor  
E-mail: eurydice.uee@euronet.be  
Webadresse: <http://www.eurydice.org>

**ETF**

Europäische Stiftung für  
Berufsbildung  
Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 TURIN  
Tel. (39-011) 630 22 22  
Fax (39-011) 630 22 00  
Denise Loughran  
Bibliothekarin  
E-mail: dlo@etf.it  
Webadresse: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

**IAO**

Internationales Arbeitsamt  
4 Route des Morillons  
CH-1211 GENÈVE 22  
Tel. (41-22) 799 69 55  
Fax (41-22) 799 76 50  
Pierrette Dunand  
Employment & Training Department  
Dokumentarin  
E-mail: dunandp@ilo.org  
Webadresse: <http://www.ilo.org>

**IAO**

Internationales Ausbildungszentrum  
der IAO  
125 Corso Unità d'Italia  
I-10127 TURIN  
Tel. (39-011) 693 65 10  
Fax (39-011) 693 63 51  
M. Krouch  
Dokumentation  
E-mail: krouch@itcilo.it  
Webadresse: <http://www.itcilo.org>

**CINTERFOR/OIT**

Centro Interamericano de  
Investigación y Documentación so-  
bre Formación Profesional  
Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
11000 MONTEVIDEO  
URUGUAY  
Tel. (598-2) 92 05 57  
Tel. (598-2) 92 00 63  
Fax (598-2) 92 13 05  
Pedro Daniel Weinberg  
Direktor  
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy  
Martha Piaggio  
Leiterin der Dokumentation  
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy  
Webadresse: <http://www.cinterfor.org.uy>

**Dfee**

Department for Education and  
Employment  
Room E3  
Moorfoot  
SHEFFIELD S1 4PQ, United Kingdom  
Tel. (44-114) 259 33 39  
Fax (44-114) 259 35 64  
Julia Reid  
Bibliothekarin  
E-mail: library.dfee.mf@gtmet.gov.uk  
Webadresse: <http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

**FVET**

Foundation for Vocational Education  
and Training Reform  
Liivalaia 2  
EE-10118 TALLINN  
Tel. (372) 631 44 20  
Fax (372) 631 44 21  
Lea Orro  
Geschäftsführerin  
E-mail: lea@vetpmu.online.ee  
Ms. Tina Enok  
E-mail: tiina@vetpmu.online.ee  
Webadresse: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Zuletzt  
erschienene  
deutsche Ausgaben**



## **Nr. 15/98 Qualitätssicherung in der Berufsbildung**

### **Bewertung der Bewertungen**

- Öffentliche Qualitätssteuerung der Berufsausbildung in Deutschland, Frankreich und England (Richard Koch, Jochen Reuling)
- Zur Evaluierung der Qualitätsaspekte von Berufsbildungsmaßnahmen (Erwin Seyfried)
- Anwendung der ISO-9000-Normen in der allgemeinen und beruflichen Bildung (Wouter Van den Berghe)

### **Sicherstellung der Qualität betrieblicher Weiterbildung**

- Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen (Thomas Stahl)
- Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? (Thomas Stahl)

### **Fallstudien**

- Das Zulassungssystem für Berufsbildungseinrichtungen – Entstehung, Ziele und Methodik des Zulassungssystems (Carlos Capela)
- Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung für kleine und mittlere Unternehmen des deutschen Handwerks – dargestellt an der Bildungsarbeit der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) (Klaus Jenewein, Beate Kramer)
- Schaffung eines externen Qualitätssicherungssystems für die Hochschulbildung – Beispiel Polen (Maria Wójcicka)

## **Nr. 16/99**

### **Kompetenzentwicklung und Bedarfsantizipation in Unternehmen**

- Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf in Betrieben (Karin Büchter)
- Zur Errichtung von lernenden Organisationen: Theorie auf dem Prüfstand – Lehren aus den Erfahrungen europäischer Unternehmen (Barry Nyhan)

### **Lernen durch Mobilität**

- Mobilität als Lernprozeß (Søren Kristensen)
- Fremdsprachenvermittlung, Berufsbildung und Standortsicherung (Jacob Kornbeck)

### **Hilfe für Schulabbrecher – ein nordischer Ansatz**

- Wiedereingliederung von Schulabbrechern in Schule und Arbeit – die skandinavischen Volkshochschulen (Staffan Laestadius, Ingrid Hallman)

### **Über- und Unterausbildung**

- Über- und Unterqualifikation und ihre Beziehung zur beruflichen Weiterbildung (Joop Hartog)

### **Diskussion – Zeugnisse und Arbeitsmarkt**

- Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt: Ergebnisse und Fragen (Louis Mallet)
- Veränderung des Qualifikationsbedarfs (Christoph F. Buechtemann)
- Zeugnisse kontra Kompetenzen (Hilary Steedman)
- Bildungsabschlüsse, Arbeitsmarktsignale und die Verteilung von Kompetenz auf Arbeitsplätze (Gunnar Eliasson)



**Nr. 17/99****Lern- und Arbeitsorganisation**

- Die neuen Zwänge zur betrieblichen Weiterbildung (Jacques Delcourt)
- Risiken und Chancen des Lernens im Arbeitsprozeß (Edgar Sauter)

**Lernen und Kultur**

- Das französische Bildungssystem als Ausdruck einer politischen Kultur (Alain d'Iribarne; Philippe d'Iribarne)

**Systeme**

- Berufsbildungsfinanzierung im zwischenstaatlichen Vergleich – Zielsetzungen und Wirkweisen (Folkmar Kath)
- Neue Reformbestrebungen im beruflichen Bildungswesen in der Schweiz (Philipp Gonon)

**Qualifikationsanforderungen im Wandel - Theorie und Praxis**

- Strukturmerkmale und Zielkategorien einer ganzheitlichen Berufsbildung (Bernd Ott)
- Zur Bedeutung von Internet und Online-Systemen für die zukünftige Entwicklung von Qualifikationsanforderungen; Hypothesen und Erfahrungswerte (Angelika Lippe-Heinrich)

**Europäische Berufsbildungsforschung**

- Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung, ihren Funktionen und Problemen (Burkart Sellin; Phillip Grollmann)



Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das CEDEFOP senden.



- ☐ Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- ☐ Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift "Berufsbildung" (3 Ausgaben, EUR 15 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- ☐ Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von EUR 7 (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

|         |  |  |  |  |
|---------|--|--|--|--|
| Ausgabe |  |  |  |  |
| Sprache |  |  |  |  |

Name \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CEDEFOP**

Europäisches Zentrum für die  
Förderung der Berufsbildung  
PO Box 22427

**GR-55102 Thessaloniki**



# **Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge**

Die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung veröffentlicht Artikel von Berufsbildungs- und Beschäftigungsforschern und -fachleuten. Interesse besteht vor allem an Beiträgen, die die Ergebnisse hochkarätiger Forschungsarbeiten, insbesondere grenzübergreifender vergleichender Forschung, einem breiten, internationalen Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätigen nahebringen.

Die Europäische Zeitschrift ist eine unabhängige Veröffentlichung, deren Inhalt ständig überprüft wird. Sie erscheint dreimal jährlich in englischer, französischer, deutscher und spanischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom CEDEFOP (dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) herausgegeben und soll der Diskussion über die Entwicklung der beruflichen Bildung, insbesondere durch die Darstellung der europäischen Sichtweise, Impulse verleihen.

In der Zeitschrift sollen Beiträge veröffentlicht werden, die neues Gedankengut enthalten, Forschungsergebnisse verbreiten und über Vorhaben auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene berichten. Ferner werden Positionspapiere zu berufsbildungsrelevanten Themen sowie Reaktionen auf diese veröffentlicht.

Eingereichte Artikel müssen wissenschaftlich exakt, gleichzeitig jedoch einem breiten und gemischten Leserkreis zugänglich sein. Sie müssen Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verständlich sein, die nicht unbedingt mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder vertraut sind. Das heißt, die Leser sollten in der Lage sein, Kontext und Argumentation eines Beitrags vor dem Hintergrund ihrer eigenen Traditionen und Erfahrungen nachzuvollziehen.

Neben der Hardcopy-Fassung werden Auszüge aus der Zeitschrift in das Internet gestellt. Auszüge der letzten Ausgaben können eingesehen werden unter <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder in eigenem Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Diese sollten rund 2 500 bis 3 000 Wörter lang sein und in spanischer, dänischer, deutscher, griechischer, englischer, französischer, italienischer, niederländischer, norwegischer, portugiesischer, finnischer oder schwedischer Sprache abgefaßt sein.

Artikel sollten sowohl als Ausdruck als auch auf Diskette im Format Word oder via E-mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden. Außerdem sollten eine Kurzbiographie des Autors und knappe Angaben zu seiner derzeitigen Stellung beigefügt werden. Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet. Die veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des CEDEFOP widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar widersprüchliche Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie einen Artikel einreichen möchten, so wenden Sie sich bitte telefonisch (30 31) 490 111, per Fax (30-31) 490 175 oder via E-mail ([sb@cedefop.eu.int](mailto:sb@cedefop.eu.int)) an den Herausgeber Steve Bainbridge.



Die europäische Zeitschrift Berufsbildung erscheint dreimal jährlich in vier Sprachen (DE, EN, ES, FR). Ein Jahresabonnement umfaßt alle im Kalenderjahr (Januar bis Dezember) erscheinenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift Berufsbildung. Es verlängert sich automatisch um ein Kalenderjahr, falls es nicht bis zum 30. November gekündigt wird. Die europäische Zeitschrift Berufsbildung wird Ihnen vom Amt für amtliche Veröffentlichungen der EU, Luxemburg zugesandt. Die Rechnung erhalten Sie vom Verlag Bundesanzeiger, Köln. Der Abonnementpreis versteht sich exkl. Mehrwertsteuer. Die Zahlung ist nach Erhalt der Rechnung vorzunehmen!

Jahresabonnement (zuzüglich MwSt.): EUR 15

Einzelheft (zuzüglich MwSt.): EUR 7

Schreiben Sie uns bitte, wenn Sie bestellen möchten.



# CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Postadresse:

PO Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tel. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020

E-mail: [info@cedefop.gr](mailto:info@cedefop.gr) Homepage: [www.cedefop.gr](http://www.cedefop.gr) Interaktive Website: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)