

B E R U F S

Europäische Zeitschrift

B I L D U N G

Nr. 20

Mai - August 2000/II

ISSN 0378-5106

Die Politik der
Europäischen Union:
eine Rückschau
Seite 5

Aktuelle
politische Fragen
Seiten 23/32/45

Diskussion -
Entwicklungen
in der Politik
Seiten 59/65/71





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 Erfahrungsvergleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

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

Der Verwaltungsrat des Cedefop hat sich für den Zeitraum 2000 bis 2003 auf eine Reihe mittelfristiger Prioritäten verständigt. In ihrem Rahmen konzentrieren sich die Tätigkeiten des Cedefop auf vier Hauptthemenbereiche:

- ☐ Förderung der Kompetenzen und des lebensbegleitenden Lernens;
- ☐ Förderung neuer Lernformen im gesellschaftlichen Wandel;
- ☐ Förderung von Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit;
- ☐ Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses und der Transparenz in Europa.

Redaktioneller Beirat:

Jordi Planas

Vorsitzender, Universitat Autònoma de Barcelona, Spanien

Sergio Bruno

Facoltà di Scienze Economiche, Italien

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

Ulrich Hillenkamp

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

Tadeusz Kozek

Task Force for Training and Human Resources, Polen

Martin Mulder

Wageningen University, Niederlande

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dänemark

Hilary Steedman

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

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Eric Verdier

Laboratoire LEST/CNRS, Frankreich

Redaktionssekretariat:

Erika Ekström

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering (IFAU), Schweden

Jean-François Giret

CEREQ, Frankreich

Gisela Schürings

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

Chefredakteur:

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender

Direktor

Technische Produktion mit DTP:

Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluß: 01.07.2000

Technische Redaktion und Koordination:

Bernd Möhlmann

Nachdruck – ausgenommen zu

kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

Übersetzung:

Corinna Frey

Katalognummer: HX-AA-00-002-DE-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner

Werbeagentur GmbH, Berlin

Printed in Italy, 2000

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin

Diese Zeitschrift erscheint dreimal

jährlich auf 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 98.**



Editorial

In der Diskussion über den Reformbedarf der Berufsbildungssysteme herrscht heute weitgehend Einigkeit und es geht inzwischen nicht mehr darum, ob, sondern vielmehr *welche* Veränderungen geboten sind.

Die vorliegende Ausgabe der Europäischen Zeitschrift setzt sich mit einigen zentralen politischen Fragen in Bezug darauf auseinander, welcher Kurs bei der Reform der Berufsbildung eingeschlagen werden sollte. Jedoch werden zur Bereicherung der Debatte berufsbildungspolitische Fragen in diesem Heft in den Kontext der geschichtlichen Entwicklung der europäischen Berufsbildungspolitik eingebettet und neueren Erkenntnissen aus wichtigen Forschungsarbeiten zu den zukünftigen Kompetenzbedürfnissen gegenübergestellt.

Der weit verbreitete Konsens über die Notwendigkeit von Reformen, der politische Entscheidungsträger, praktisch Tätige und Forscher aus der gesamten EU vereint, ist von wesentlicher Bedeutung und überaus positiv. Er erleichtert den Meinungs- und Gedankenaustausch und – was besonders wichtig ist – fördert die Aufgeschlossenheit für neue Ideen.

Veränderungen sind für Berufsbildungssysteme freilich nichts Neues und wer dies etwa glaubt, befindet sich im Irrtum. Vielmehr haben sich die Systeme der beruflichen Bildung im Laufe der letzten Jahrzehnte als äußerst dynamisch erwiesen, wie der Artikel (der erste von zwei Beiträgen zum Thema) „Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union“ von Steve Bainbridge und Julie Murray belegt. Dieser Artikel zeichnet die Entwicklung der europäischen Berufsbildungspolitik vom Vertrag von Rom im Jahre 1957 bis zur Unterzeichnung des Vertrags von Maastricht im Jahre 1992 nach. Er zeigt auf, wie die Berufsbildung angesichts der Herausforderungen, die aus dem Anstieg der Arbeitslosigkeit, der sozialen Ausgrenzung und dem technologischen Wandel erwachsen, immer mehr zu einem wichtigen Instrument der Wirtschafts- und Sozialpolitik

wurde. Die historische Perspektive, die dieser Beitrag vermittelt, kann wertvolle Erkenntnisse und Lehren für die zukünftige Politikgestaltung liefern.

Nach der Beleuchtung der Vergangenheit wendet sich die Zeitschrift den aktuellen Fragen zu, vor denen die Berufsbildungspolitik heute angesichts des immer rasanteren wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und technologischen Wandels steht. Hierzu wird zunächst das „Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Leitlinien für die Schaffung eines dualen, pluralen und modularen Systems (DPM-Systems) des lebensbegleitenden Lernens“ des Beirats der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen wiedergegeben. Wie dieses Memorandum zeigt, muss sich selbst das weithin bewunderte und hoch geschätzte deutsche Berufsbildungssystem wandeln, wenn dessen traditionelle Leistungsstärke und hoher Qualitätsstandard erhalten bleiben soll. Allerdings wird in dem Diskussionspapier ebenso darauf hingewiesen, dass die Schwierigkeit darin liegt, bei der Einführung notwendiger Reformen zugleich die Stärken des Systems zu bewahren.

Auf das Berliner Memorandum folgt ein Beitrag einer informellen Arbeitsgruppe von Arbeitgebervereinigungen aus sieben EU-Mitgliedstaaten, „Auf der Suche nach Qualität in Schulen“. Dieser ist aus verschiedenen Gründen interessant. Zum einen spiegelt sich darin eine EU-weite Übereinstimmung über die Notwendigkeit von Reformen wider sowie das starke Engagement der Arbeitgeber – die zu den wichtigsten Investoren in Bezug auf die Entwicklung und Nutzung von Kompetenzen zählen – in der Frage, welcher Kurs bei solchen Reformen verfolgt werden sollte. Und obschon sich der Artikel vornehmlich auf das allgemein bildende Schulwesen bezieht, machen die darin aufgeworfenen Fragen deutlich, dass die Berufsbildung nicht völlig isoliert von anderen Bereichen des Bildungswesens betrachtet werden darf. Dieser Gesichtspunkt kommt auch in einer anderen wichtigen (hier nicht wiedergegebenen) bildungspolitischen Stellungnahme der



Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas (UNICE)¹ zum Ausdruck. Die Zeitschrift hat den Europäischen Gewerkschaftsbund (EGB) dazu aufgefordert, seine diesbezüglichen Standpunkte darzulegen.

Der Beitrag von Senker et al., „Arbeiten, um zu lernen: ein ganzheitlicher Ansatz für die Erstausbildung Jugendlicher“, schlägt einen denkbaren Kurs für die berufliche Bildung im Vereinigten Königreich vor. Der Artikel analysiert die Erfahrungen eines Berufsbildungssystems, das in den letzten Jahren einen tief greifenden Wandel durchlaufen hat. Trotz der umfassenden Veränderungen, die sich in diesem Bereich im Vereinigten Königreich vollzogen haben, weist das britische System, wie der Artikel aufzeigt, nach wie vor einige grundlegende Schwächen auf. Dabei schildern die Autoren eine Reihe von Diskrepanzen zwischen den erklärten Zielen und Absichten, die mit Reformen verfolgt wurden, und den tatsächlich erzielten Ergebnissen. Dies unterstreicht, wie wichtig effektive Institutionen und Instrumente für die Umsetzung bildungspolitischer Vorhaben sind. Der Beitrag macht deutlich, dass neben den Inhalten auch die Art und Weise der Durchführung von Reformen in die Diskussion einbezogen werden muss.

Abschließend behandelt die Zeitschrift in einer Reihe von drei Artikeln ein Forschungsprojekt zum Thema Berufsbildung für gering qualifizierte Menschen, und zwar in den Beiträgen „Gering qualifizierte Per-

sonen am europäischen Arbeitsmarkt: auf dem Weg zu einer Mindestlernplattform?“ von Eugenia Kazamaki Ottersten und Hilary Steedman, „Das Konzept einer Mindestlernplattform – Bildungsinhalte und Methoden zur Förderung gering qualifizierter Personen“ von Arthur Schneeberger sowie „Die Schaffung einer allgemeinen Mindestlernplattform – kritische Fragen mit Auswirkungen auf Strategien und politische Optionen“ von Roberto Carneiro. Diese Artikel erörtern die ersten Ergebnisse des Projekts „New job skills and the low-skilled“ („Newskills“), die nahe legen, dass gering qualifizierten Personen möglicherweise am besten dadurch zu helfen wäre, dass man den Zustrom gering Qualifizierter auf den Arbeitsmarkt reduziert. Das Projekt untersucht auch das Konzept einer „Mindestlernplattform“, die in ihren Grundzügen zum Ziel für alle Bürger in Europa erklärt werden könnte. Darunter ist eine Reihe von Kompetenzen zu verstehen, die unter anderem Eigenschaften umfassen, welche Voraussetzung für den effektiven Einsatz am Arbeitsplatz und für die Fähigkeit sind, dort und anderswo zu lernen und sich bei der Arbeit und in der Gesellschaft weiterzuentwickeln.

Die Debatte über den künftigen Kurs der Berufsbildungspolitik ist eine überaus wichtige Debatte. Sie muss sich auf eine solide Sachkenntnis gründen, damit diesbezüglich wohl fundierte und nachvollziehbare Entscheidungen getroffen werden können. Wir hoffen, dass das vorliegende Heft als Beitrag zu diesem Prozess gesehen wird.

Steve Bainbridge
Chefredakteur

1) UNICE (2000): For education and training policies which foster competitiveness and employment (die sieben Prioritäten der UNICE), Brüssel.



Inhaltsverzeichnis

Die Politik der Europäischen Union: eine Rückschau

Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union.

Teil I - Vom Vertrag von Rom zum Vertrag von Maastricht 5

Steve Bainbridge, Julie Murray

„Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene lässt sich als handlungsorientiert bezeichnen. Die Gemeinschaft hat dabei als wichtiger Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene gedient und die Zusammenarbeit durch praxisbezogene Maßnahmen, beispielsweise durch Modellversuche, den Informations- und Erfahrungsaustausch sowie den Austausch von Personen gefördert.“

Aktuelle politische Fragen

Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung.

Leitlinien für die Schaffung eines dualen, pluralen und modularen

Systems (DPM-Systems) des lebensbegleitenden Lernens 23

Mit dem „Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung“ hat der Beirat der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen im September 1999 ein Strategiepapier vorgelegt, das nicht nur bestehende Probleme benennt, sondern Lösungsansätze zur Diskussion stellt.

Auf der Suche nach Qualität in Schulen

Der Standpunkt der Arbeitgeber 32

Informelle Arbeitsgruppe der Arbeitgebervereinigungen

Reformen sind eine dringende Notwendigkeit. Die Herausforderung besteht heute darin, Anreize zur kontinuierlichen Erhöhung der Qualität in die nationalen Bildungssysteme einzubauen.

Arbeiten, um zu lernen: ein ganzheitlicher Ansatz

für die Erstausbildung Jugendlicher 45

Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep

Malcolm Maguire, David Raffe, Lorna Unwin

Zur Bewältigung der grundlegenden Probleme, an denen die betriebliche Erstausbildung in Großbritannien leidet, ist eine kohärente Strategie erforderlich.

Diskussion - Entwicklungen in der Politik

Gering qualifizierte Personen am europäischen Arbeitsmarkt:

auf dem Weg zu einer Mindestlernplattform? 59

Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman

Gering qualifizierten Personen wäre möglicherweise am besten zu helfen, indem man den Zustrom gering Qualifizierter auf den Arbeitsmarkt verringert und eine „Mindestlernplattform“ einführt – eine Reihe von Kompetenzen, die unter anderem Eigenschaften umfassen, welche Voraussetzung für den effektiven Einsatz am Arbeitsplatz sowie für die Fähigkeit sind, dort und anderswo zu lernen und sich in der Arbeit und in der Gesellschaft weiterzuentwickeln.



**Das Konzept einer Mindestlernplattform - Bildungsinhalte
und Methoden zur Förderung gering qualifizierter Personen 65**

Arthur Schneeberger

Bildung und Ausbildung müssen ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten bieten, die verschiedene Lerngeschwindigkeiten und Lernorte zulassen.

**Die Schaffung einer allgemeinen Mindestlernplattform – kritische
Fragen mit Auswirkungen auf Strategien und politische Optionen 71**

Roberto Carneiro

Die Sicherung einer Mindestlernplattform für alle stellt eine ungeheure Herausforderung an die europäischen Institutionen.

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 79



Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union

Teil I - Vom Vertrag von Rom zum Vertrag von Maastricht

Einleitung

Der hier untersuchte Politikrahmen für die Berufsbildung beinhaltet den „gemeinschaftlichen europäischen Besitzstand“ (*acquis communautaire*), d.h. die Gesamtheit aller gesetzlichen Regelungen der Gemeinschaft, welche den Mitgliedstaaten oder Einzelpersonen Verpflichtungen im Bereich der beruflichen Bildung auferlegen. In diesem Artikel wird der „Besitzstand“ relativ weit ausgelegt und umfasst hier:

- (a) Rechtsinstrumente der Europäischen Gemeinschaft – Verordnungen, Richtlinien, Entscheidungen/Beschlüsse und Empfehlungen;
- (b) Urteile des Europäischen Gerichtshofes;
- (c) nicht rechtsverbindliche politische Erklärungen – Schlussfolgerungen und Entschlüsse des Ministerrats –, die Mitteilungen sowie die Weiß- und Grünbücher der Europäischen Kommission und die Gemeinsamen Stellungnahmen der Sozialpartner.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Entwicklung des Politikrahmens unter Berücksichtigung der nach und nach ver-

abschiedeten Vertragsartikel mit direktem Bezug zur Berufsbildungspolitik. Nicht behandelt werden hier hingegen diejenigen Artikel in den Verträgen bzw. politischen Entwicklungen, die mit dem Europäischen Sozialfonds zusammenhängen.

Im Zeitraum von 1957 bis 1992 gewann die Berufsbildung infolge des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels kontinuierlich an Profil und Bedeutung. Der Politikrahmen in der EU wurde vielfach modifiziert, um den jeweils aktuellen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, und hat damit die Entwicklung der Berufsbildung zu einem wichtigen Instrument der Beschäftigungs- und aktiven Arbeitsmarktpolitik gefördert.

Wie im vorliegenden Artikel gezeigt wird, hat der Politikrahmen, den der „europäische Besitzstand“ konstituiert, die Entwicklung der Berufsbildung grundsätzlich in zweifacher Weise unterstützt. Zum einen hat er eine Debatte zwischen den Mitgliedstaaten in Gang gebracht und so dafür gesorgt, dass einzelstaatliche Fragen in einem größeren Zusammenhang erörtert und gemeinsame Interessenschwerpunkte herausgearbeitet werden konnten. Auf diese Weise stellte die Europäische Union einen wichtigen Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene



Steve Bainbridge

*Cedefop,
Thessaloniki*



Julie Murray

*Cedefop,
Thessaloniki*

Der vorliegende Beitrag ist der erste von zwei Artikeln, in denen die Entwicklung und Durchführung des Politikrahmens auf dem Gebiet der Berufsbildung in der Europäischen Union von der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft durch den Vertrag von Rom im Jahre 1957 bis zum Inkrafttreten des in Amsterdam unterzeichneten Vertrags über die Europäische Union im Mai 1999 dargestellt werden.

Dieser Artikel beleuchtet den Zeitraum ab der Vereinbarung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung im Vertrag von Rom bis zu deren Ablösung durch eine Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft, welche durch den 1992 in Maastricht unterzeichneten Vertrag über die Europäische Union eingeführt wurde. Der Zeitraum von 1992 bis zur Gegenwart wird in einem zweiten Beitrag behandelt, der in der nächsten Ausgabe der Europäischen Zeitschrift erscheinen wird.



„Durch einen rechtsverbindlichen Beschluss wurde (...) die im Vertrag von Rom vorgesehene gemeinsame Politik der Berufsausbildung geschaffen.“

„In politischer Hinsicht hob die gemeinsame Politik der Berufsausbildung auf eine enge und umfassende Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten ab. Laut Definition handelte es sich bei dieser Politik um ein gemeinsames zusammenhängendes und schrittweises Vorgehen sowohl auf Mitgliedstaatenebene wie auch auf europäischer Ebene, und Ziel war die Umsetzung (...) (des) Beschlusses von 1963 (...)“

ne dar. Zum anderen förderte man über die Jahre hinweg durch verschiedene Initiativen und Programme praxisbezogene Maßnahmen, beispielsweise Modellversuche, den Informations- und Erfahrungsaustausch sowie den Austausch von Personen. Diese haben die europaweite Zusammenarbeit vieler verschiedener Beteiligter zur Verbesserung der Berufsbildung erleichtert.

Durch einen rechtsverbindlichen Beschluss wurde 1963 der Rahmen für die im Vertrag von Rom vorgesehene gemeinsame Politik der Berufsausbildung geschaffen¹. In den darauf folgenden Jahren wurde dieser Rahmen immer wieder durch nicht rechtsverbindliche politische Erklärungen angepasst, welche die Richtung für die politische Entwicklung vorgaben und darüber hinaus die Finanzierung einer Reihe praktischer Maßnahmen sicherten. Obwohl sie keine Gesetzeskraft hatten, erwiesen sich die politischen Erklärungen und die durch sie eingeführten Maßnahmen als wirkungsvoll, weil die Mitgliedstaaten sie auf höchster Ebene nachhaltig politisch unterstützten.

Anfang der 80er Jahre wurde hingegen beschlossen, dass die Finanzierung von Aktionen auf europäischer Ebene auf dem Gebiet der Berufsbildung ebenso wie in anderen Bereichen nur noch durch rechtsverbindliche Rechtsakte geregelt werden sollte. Dies löste zusammen mit einer Reihe grundlegender Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofes in den Mitgliedstaaten eine gewisse Besorgnis über die wachsende Einflussnahme Europas auf die einzelstaatliche Bildungs- und Berufsbildungspolitik aus. Als Folge davon wandelte man die im Vertrag von Rom vorgesehene gemeinsame Politik der Berufsausbildung 1992 in eine Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft um, die die Aufgabe hatte, die einzelstaatlichen Maßnahmen zu unterstützen und zu ergänzen; hierdurch wurde die bis dahin implizite Haltung explizit zum Ausdruck gebracht, dass die Verantwortung für Gestaltung und Inhalt der beruflichen Bildung bei den Mitgliedstaaten lag.

Die vorstehend angesprochenen Entwicklungen werden in diesem Artikel ausführlicher erläutert. Der Artikel beschreibt ferner, wie die Sozialpartner bei der Gestaltung der Politik zunehmend an Einfluss

gewonnen haben, und setzt sich mit der Frage auseinander, welchen Beitrag die Berufsbildung zur Freizügigkeit der Arbeitnehmer leistet.

Der Vertrag von Rom: eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung

Zu den Bestimmungen zur Regelung sozialer Fragen, die im Vertrag von Rom zur Errichtung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft enthalten waren, zählte auch Artikel 128. Wie dieser Artikel verfügt,

... stellt der Rat in Bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des Gemeinsamen Marktes beitragen kann.

Diese wurden mit dem Beschluss des Rates vom 2. April 1963¹ über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung festgelegt (vgl. Kasten am Ende des Artikels). Der Beschluss aus dem Jahre 1963 regelte die Formen der geplanten Zusammenarbeit und blieb trotz späterer Änderungen des Vertrags in Kraft.

In politischer Hinsicht hob die gemeinsame Politik der Berufsausbildung auf eine enge und umfassende Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten ab. Laut Definition handelte es sich bei dieser Politik um ein gemeinsames zusammenhängendes und schrittweises Vorgehen sowohl auf Mitgliedstaatenebene wie auch auf europäischer Ebene, und Ziel war die Umsetzung der zehn im Beschluss von 1963 angeführten Grundsätze.

Der Beschluss sah unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zur Verwirklichung der Grundsätze vor, unter anderem Studien und Forschungsarbeiten und einen Informations- und Erfahrungsaustausch. Auch ein gewisses Maß an Harmonisierung war vorgesehen. Gemäß dem achten Grundsatz sollte die gemeinsame Politik der Berufsausbildung so beschaffen sein, dass sie die schrittweise Angleichung der Ausbildungsniveaus erlaubte,



um eine gegenseitige Anerkennung der Qualifikationen zu erreichen. Eine Zusammenarbeit sollte jedoch nicht nur dann möglich sein, wenn alle Mitgliedstaaten zugleich an denselben Fragen arbeiteten. Der Beschluss legte der Europäischen Kommission nahe, gegebenenfalls auch zwei- oder mehrseitige Abkommen abzuschließen.

Die Verwirklichung der Grundsätze war Aufgabe der Mitgliedstaaten und der Europäischen Kommission gleichermaßen. Der Beschluss bot jedoch keine eindeutige Regelung der Frage, wie sich die Zuständigkeiten für die Verwirklichung der Grundsätze zwischen den beiden Seiten verteilen sollten. Zwar legte er den Geltungsbereich einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung fest – die Ausbildung Jugendlicher und Erwachsener, die für eine Berufstätigkeit bis zu mittleren Führungspositionen in Betracht kommen oder eine solche Tätigkeit bereits ausüben –, er bot jedoch keine Definition des Begriffs der Berufsbildung.

Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung war jedoch nicht mit der gemeinsamen Politik in anderen Bereichen vergleichbar, beispielsweise mit der Landwirtschafts-, der Verkehrs- oder der Wettbewerbspolitik. In diesen Politikbereichen bestanden auf europäischer Ebene umfangreiche Entscheidungsbefugnisse – man sprach auch von der Zuständigkeit der Gemeinschaft –, und die Mitgliedstaaten waren demgemäß gezwungen, die einzelstaatlichen Strukturen bzw. Regelungen gegebenenfalls an europäische Regelungen anzupassen. Im Bereich der Berufsbildung sollten nicht so sehr der Aufbau bzw. die Gestaltung der beruflichen Bildung im Zentrum der Bemühungen stehen, es ging vielmehr darum, einheitliche Standards auf dem Gebiet der Befähigungsnachweise, Abschlusszeugnisse und Prüfungen zu erreichen.

Die Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung

Gestützt auf den Beschluss aus dem Jahre 1963, der den Politikrahmen darstellte, begann die Durchführung mit der Institutionalisierung der Rolle, welche die Sozial-

partner neben den Mitgliedstaaten bei der Politikgestaltung spielten, und zwar durch die Einrichtung des Beratenden Ausschusses für die Berufsausbildung² im Dezember 1963, der Stellungnahmen zu allgemeinen oder grundsätzlichen Fragen der Berufsausbildung unterbreiten sollte. Dem folgte eine Empfehlung der Europäischen Kommission, mit der ein Berichtungsverfahren zum Informations- und Erfahrungsaustausch auf dem Gebiet der Berufsberatung auf den Weg gebracht wurde³. Zudem konzentrierte man sich auf die Angleichung der Ausbildungsniveaus, um die Freizügigkeit der Arbeitnehmer zu fördern, und 1970 verabschiedete der Rat eine Empfehlung über die Anwendung eines Europäischen Berufsbildes für die Ausbildung von Facharbeitern an spanenden Werkzeugmaschinen⁴. 1971 kam die Europäische Kommission jedoch zu dem Schluss, dass die im Gefolge des Beschlusses von 1963 geleistete Arbeit nicht zu den erhofften Ergebnissen geführt hatte⁵. Als Gründe hierfür wurden mangelnde Erfahrungen mit Methoden zur Umsetzung abstrakter Grundsätze in konkrete Projekte angeführt, auch sei nicht streng genug unterschieden worden zwischen kurzfristigen Aktionen und längerfristigen Zielen, und schließlich seien die verfügbaren Mittel unzureichend gewesen.

Die Phase der Entschließungen

Ab Mitte der 70er bis Mitte der 80er Jahre war die Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung durch eine Reihe von nicht rechtsverbindlichen Entschließungen des Ministerrats gekennzeichnet (in Bereichen, welche die – nachstehend erörterte – Freizügigkeit der Arbeitnehmer betrafen, wurde ein anderer Ansatz verfolgt). Diese Entschließungen steckten einen Politikrahmen ab, der die zentralen Politikbereiche für eine Zusammenarbeit bestimmte. Die Entschließungen waren Ausdruck der drängenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Debatten, in denen die Berufsbildung eine Rolle spielte, und fungierten als Bezugspunkte für die Politikgestaltung in den einzelnen Mitgliedstaaten. Zudem skizzierten sie unterschiedliche Maßnahmen zur Schaffung eines Politikrahmens und gaben gegebenenfalls Aktionen vor, die auf europäischer Ebene in die Wege geleitet und von den Mitgliedstaaten durchgeführt werden sollten. Indem sie die Grundsätze von

„Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung war (...) nicht mit der gemeinsamen Politik in anderen Bereichen vergleichbar, beispielsweise mit der Landwirtschafts-, der Verkehrs- oder der Wettbewerbspolitik. (...) Im Bereich der Berufsbildung sollten nicht so sehr der Aufbau bzw. die Gestaltung der beruflichen Bildung im Zentrum der Bemühungen stehen, es ging vielmehr darum, einheitliche Standards auf dem Gebiet der Befähigungsnachweise, Abschlusszeugnisse und Prüfungen zu erreichen.“

„Ab Mitte der 70er bis Mitte der 80er Jahre war die Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung durch eine Reihe von nicht rechtsverbindlichen Entschließungen des Ministerrats gekennzeichnet (...). Diese Entschließungen steckten einen Politikrahmen ab, der die zentralen Politikbereiche für eine Zusammenarbeit bestimmte. Die Entschließungen waren Ausdruck der drängenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Debatten, in denen die Berufsbildung eine Rolle spielte, und fungierten als Bezugspunkte für die Politikgestaltung in den einzelnen Mitgliedstaaten. Zudem skizzierten sie unterschiedliche Maßnahmen zur Schaffung eines Politikrahmens und gaben gegebenenfalls Aktionen vor, die auf europäischer Ebene in die Wege geleitet und von den Mitgliedstaaten durchgeführt werden sollten.“



1963 auf die jeweils aktuellen Erfordernisse abstimmten, bauten die Entschlüsse die Berufsbildung zu einem ausgereifteren Instrument der Arbeitsmarktpolitik sowie zur Förderung sozialer Ziele aus.

Die erste Entschlüsselung im Gefolge der Leitlinien von 1971, die neue Anstrengungen auf dem Gebiet der Berufsbildung forderten, wurde 1974 verabschiedet⁶. Sie unterstrich die Bedeutung einer gemeinsamen Politik auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und der schrittweisen Verwirklichung ihrer Ziele und sah die Errichtung des (gemeinhin unter seinem französischen Akronym „Cedefop“ bekannten) Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung vor. Das 1975 gegründete Zentrum⁷ sollte technische und fachliche Unterstützung bieten; weitere Aufgaben waren die Bereitstellung von Informationen zu Fragen der Berufsbildung, die Zusammenstellung und Verbreitung von dokumentarischer Information, die Förderung von Forschungsvorhaben und Arbeiten zur Angleichung der Ausbildungsstandards zwecks Förderung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer.

Der wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel in den 70er Jahren begünstigte den Einsatz der Berufsbildung zur Realisierung sozialer Ziele durch Maßnahmen, die speziell auf den Bedarf bestimmter Gruppen zugeschnitten waren.

Die erste Gruppe, für die gezielt besondere Förderangebote bereitgestellt wurden, waren 1974 behinderte Menschen⁸. Als Nächstes konzentrierte man sich auf Jugendliche. Hierzu führte der Rat eine Reihe von Maßnahmen ein, die sich auf zwei Entschlüsse stützten, eine aus dem Jahre 1976⁹ zur Erleichterung des Übergangs von der Schule zum Berufsleben und eine weitere aus dem Jahre 1979¹⁰ über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen.

Zudem wurde die Berufsbildung zu einem Instrument für die Förderung der Chancengleichheit weiterentwickelt. Die Richtlinie über die Gleichbehandlung aus dem Jahre 1976¹¹ verpflichtete die Mitgliedstaaten, dem Einzelnen den Zugang zur Berufsberatung und Berufsbildung ohne Ansehen des Geschlechts zu sichern. Dadurch, dass sie anerkannte, dass gleiche Bildungschancen für alle eine

entscheidende Voraussetzung für die Verwirklichung gleicher Beschäftigungschancen darstellen, definierte die Richtlinie die Funktion der Berufsbildung im Hinblick auf die Schaffung einer gerechteren Gesellschaft.

Die Arbeitslosigkeit nahm immer weiter zu und hatte in den frühen 80er Jahren alle Altersgruppen erfasst. Insbesondere die Langzeitarbeitslosigkeit stieg erheblich an (Mitte der 80er Jahre waren mehr als die Hälfte der Erwerbslosen ein Jahr oder länger ohne Arbeit). Angesichts dieser Schwierigkeiten trat die Funktion der Berufsbildung als Instrument der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik in den Vordergrund. Man sah es als wesentliche Aufgaben der Berufsbildung an, einen Ausgleich zwischen dem Arbeitskräftebedarf und dem Arbeitskräfteangebot zu schaffen, Langzeitarbeitslose zu unterstützen und – dies war neu – die Entwicklung der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zu fördern. In den frühen 80er Jahren entwickelte sich außerdem zunehmend ein Bewusstsein für die Bedeutung der neuen Technologien, die als entscheidende Motoren des Wandels wirkten. In einer Entschlüsselung aus dem Jahre 1983¹² maß der Rat der Berufsbildung eine wesentliche Funktion bei der Vermittlung der Fähigkeit zur Anpassung an den Wandel im Gefolge der neuen Technologien zu. Eine solche Anpassung war nicht nur von ausschlaggebender Bedeutung für die Vermeidung hoher Arbeitslosenzahlen, sondern auch im Hinblick auf die Ausschöpfung des wirtschaftlichen Potenzials neuer Technologien und die Förderung ihrer Verbreitung und Anwendung.

Im Juli 1983 passte der Rat den gemeinsamen Politikrahmen auf dem Gebiet der Berufsbildung durch eine Entschlüsselung über die Berufsbildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft während der 80er Jahre den aktuellen Gegebenheiten an¹³. Die Entschlüsselung diente dem Ziel, die Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung zu stärken, und beschrieb die strategische, künftig weiter auszubauende Rolle der Berufsbildung

(a) als Instrument einer aktiven Beschäftigungspolitik zur Förderung der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung sowie der Anpassung an die neuen Arbeitsmarktstrukturen;



(b) als Mittel, um Jugendlichen eine wirkliche Vorbereitung auf das Erwerbsleben und ihre Verantwortung als Erwachsene zu sichern;

(c) als Instrument zur Förderung der Chancengleichheit aller Arbeitnehmer beim Zugang zum Arbeitsmarkt.

Die Entschliebung machte deutlich, in welcher Weise der wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel in den zwanzig Jahren, die seit dem Beschluss über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung vergangen waren, das Profil und die Bedeutung der Berufsbildung verändert hatte. Der Berufsbildung kam nun strategische Bedeutung für die Realisierung sowohl wirtschaftlicher als auch sozialer Ziele zu.

Angesichts der Herausforderungen im Gefolge des Wandels hatten die Mitgliedstaaten im Verlauf der Jahre ihre Erfahrungen zusammengetragen und gebündelt. Gestützt auf eine breit angelegte europäische Debatte verabschiedeten sie Entschliebungen, mit denen eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung umgesetzt und entwickelt wurde, und zwar durch Rahmenregelungen, die zwar nicht rechtsverbindlich waren, aber auf nachhaltige politische Unterstützung zählen konnten.

Auf diese Weise entwickelte sich Europa zum Bezugspunkt für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in den einzelnen Mitgliedstaaten. Gefördert wurde diese Rolle durch den Europäischen Rat, der durch eine Entschliebung vom Juli 1983 die Mitgliedstaaten dazu verpflichtete, sicherzustellen, dass alle Jugendlichen, die dies wünschten, insbesondere Jugendliche ohne Qualifikationen, für die Dauer von mindestens sechs Monaten, nach Möglichkeit aber für die Dauer eines Jahres an einem Vollzeitprogramm teilnehmen konnten, das eine Grundausbildung oder Gelegenheit zum Erwerb von Berufserfahrung bzw. eine Kombination von beidem bot.

Zwar fungierte die europäische Ebene als Bezugspunkt, die Mitgliedstaaten entschieden jedoch nach eigenem Ermessen, wie die gemeinsame Politik der Berufsausbildung umzusetzen war, und sorgten

dafür, dass die Kontrolle über Aufbau, Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung auf einzelstaatlicher Ebene weiterhin bei ihnen lag. Wo dies nötig war, unterschieden die Entschliebungen zwischen Maßnahmen auf europäischer Ebene und Maßnahmen auf Mitgliedstaatenebene. Darüber hinaus unterstrich die Entschliebung von 1983 die Notwendigkeit, die Politik auf europäischer Ebene flexibel umzusetzen und der Unterschiedlichkeit der Systeme in den einzelnen Mitgliedstaaten Rechnung zu tragen. Zwar arbeitete man in Bereichen von gemeinsamem Interesse zusammen, die Kooperation fand jedoch nicht mit Blick auf eine Angleichung der Berufsbildungssysteme statt, sondern eher mit Blick darauf, dass in den einzelnen Mitgliedstaaten vergleichbare Probleme in unterschiedlicher Weise angegangen wurden.

Die Entschliebungen erwiesen sich bei der Einführung neuer Formen der Zusammenarbeit, die über die Jahre hinweg ausgeweitet und intensiviert worden waren, als innovativ. Sie umfassten Berichtsverfahren zur Analyse der Erfahrungen, die in den einzelnen Mitgliedstaaten in bestimmten Bereichen vorhanden waren, so u.a. Studienbesuche für Fachleute und Workshops für Lehrer und deren Ausbilder, Erprobungen im Rahmen von Modellversuchen, gemeinsame Forschungsvorhaben, Vernetzungsaktivitäten, Kooperation bei der Erarbeitung statistischen Materials, einen Informations- und Erfahrungsaustausch und die Bereitstellung fachkompetenter technischer Unterstützung durch das Cedefop. Es arbeiteten also nicht nur die politischen Entscheidungsträger und Vertreter der Regierungen zusammen, sondern auch Wissenschaftler und Praktiker, so dass diejenigen direkt eingebunden waren, die sich durch die ermittelten Probleme unmittelbar betroffen sahen.

Mitte der 80er Jahre wurde der Ansatz jedoch modifiziert: Während man sich bislang bei der Konzeption und Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung auf nicht rechtsverbindliche Entschliebungen gestützt hatte, die durch eine Selbstverpflichtung auf höchster politischer Ebene flankiert wurden, legte ein neues Abkommen zwischen den Organen und Einrichtungen der Europäischen Gemeinschaft fest, dass eine Finanzierung durch die Gemeinschaft künftig nur dann

„Angesichts der Herausforderungen im Gefolge des Wandels hatten die Mitgliedstaaten im Verlauf der Jahre ihre Erfahrungen zusammengetragen und gebündelt. Gestützt auf eine breit angelegte europäische Debatte verabschiedeten sie Entschliebungen, mit denen eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung umgesetzt und entwickelt wurde, und zwar durch Rahmenregelungen, die zwar nicht rechtsverbindlich waren, aber auf nachhaltige politische Unterstützung zählen konnten. Auf diese Weise entwickelte sich Europa zum Bezugspunkt für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in den einzelnen Mitgliedstaaten.“

„Zwar fungierte die europäische Ebene als Bezugspunkt, die Mitgliedstaaten entschieden jedoch nach eigenem Ermessen, wie die gemeinsame Politik der Berufsausbildung umzusetzen war, und sorgten dafür, dass die Kontrolle über Aufbau, Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung auf einzelstaatlicher Ebene weiterhin bei ihnen lag.“



„Mitte der 80er Jahre wurde der Ansatz (...) modifiziert: Während man sich bislang bei der Konzeption und Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung auf nicht rechtsverbindliche Entscheidungen gestützt hatte, die durch eine Selbstverpflichtung auf höchster politischer Ebene flankiert wurden, legte ein neues Abkommen zwischen den Organen und Einrichtungen der Europäischen Gemeinschaft fest, dass eine Finanzierung durch die Gemeinschaft künftig nur dann möglich war, wenn ein rechtsverbindlicher Rechtsakt auf der Grundlage des Vertrags diese vorsah.“

„(...) die Tatsache, dass zur Regelung der Finanzierung einer Gemeinschaftsaktion rechtsverbindliche Rechtsakte erforderlich waren, (gab) Anlass zu Meinungsverschiedenheiten, und zwar nicht über die Formen der Zusammenarbeit, sondern vielmehr bezüglich der Frage, wie der Begriff Berufsbildung zu definieren sei, und dementsprechend auch über die Zuständigkeiten der EU im Hinblick auf die Politikgestaltung auf nationaler Ebene.“

möglich war, wenn ein rechtsverbindlicher Rechtsakt auf der Grundlage des Vertrags diese vorsah. Diese Veränderung sollte einschneidende Folgen haben.

Die Phase der Aktionsprogramme

Zwischen 1986 und 1993 wurden durch rechtsverbindliche Rechtsakte, die sich (wenn auch nicht immer ausschließlich) auf Artikel 128 des Vertrags von Rom stützten, eine Reihe von Aktionsprogrammen der Europäischen Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsbildung geschaffen. Im Mittelpunkt der einzelnen Programme stand jeweils ein bestimmter Aspekt der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung: die Förderung der Rolle der Berufsbildung bei der Anpassung an den Wandel (Comett I und II, 1986¹⁴ und 1989¹⁵, und Eurotinet, 1990¹⁶), die Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener (Petra I und II, 1987¹⁷ und 1991¹⁸), die Verbesserung der Weiterbildung (Force, 1990¹⁹), die Förderung der Zusammenarbeit im Hochschulbereich (Erasmus, 1987²⁰), die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen (Lingua, 1990²¹) und die Unterstützung behinderter Menschen (Heliros I und II, 1988²² und 1993²³).

Die Aktionsprogramme fußten auf klaren und etablierten Formen der Zusammenarbeit – einem gemeinsamen Zielrahmen, Pilotprojekten, Netzwerken, Austauschprogrammen und Forschungsvorhaben. Eine Zusammenarbeit gab es auf politischer Ebene und zwischen Praktikern.

Gleichwohl gab die Tatsache, dass zur Regelung der Finanzierung einer Gemeinschaftsaktion rechtsverbindliche Rechtsakte erforderlich waren, Anlass zu Meinungsverschiedenheiten, und zwar nicht über die Formen der Zusammenarbeit, sondern vielmehr bezüglich der Frage, wie der Begriff Berufsbildung zu definieren sei, und dementsprechend auch über die Zuständigkeiten der EU im Hinblick auf die Politikgestaltung auf nationaler Ebene.

Entwicklungen, die zur Änderung des Vertrags führten

Bis zur Einführung der Aktionsprogramme war der Beschluss aus dem Jahre 1963

über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung sowie über die Gründung und Satzung des Beratenden Ausschusses für die Berufsausbildung der einzige rechtsverbindliche Rechtsakt auf der Grundlage von Artikel 128 des Vertrags von Rom. Ein Rechtsakt im Rahmen von Artikel 128 konnte im Rat schon mit einfacher Mehrheit beschlossen werden; eine Pflicht zur Anhörung des Europäischen Parlaments bestand nicht.

Der Beschluss zur Annahme des Comett-Programms, der das erste Aktionsprogramm auf den Weg brachte, wurde im Jahre 1986 auf der Grundlage von Artikel 128 und 235 verabschiedet. Artikel 235 war ein Artikel „für alle Fälle“, auf den man zurückgreifen konnte, um Maßnahmen zu beschließen, für die kein spezieller Artikel als Rechtsgrundlage vorgesehen war. Die Hinzufügung von Artikel 235 erforderte eine einstimmige Annahme des betreffenden Vorschlags durch den Rat nach Anhörung des Europäischen Parlaments. Diese zweifache Rechtsgrundlage wurde in der Folge genutzt, um 1987 das Erasmus-Programm zu beschließen. Der Vorschlag der Europäischen Kommission zur Änderung des Erasmus-Programms aus dem Jahre 1989²⁴ erwies sich jedoch als problematisch, und dies nicht wegen der darin enthaltenen Maßnahmen, sondern wegen der Tatsache, dass ausschließlich auf Artikel 128 zurückgegriffen und kein Bezug auf Artikel 235 genommen wurde, auf den gestützt man das Programm 1987 ursprünglich beschlossen hatte. Der Rat fügte den Artikel 235 hinzu, wogegen die Europäische Kommission jedoch vor dem Europäischen Gerichtshof Widerspruch einlegte²⁵.

Der Fall des Erasmus-Programms machte deutlich, dass es zwischen den Mitgliedstaaten und der Europäischen Kommission beträchtliche Differenzen darüber gab, wie weit die Zuständigkeit der Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsbildung reichte. Die Mitgliedstaaten zeigten sich besorgt angesichts der Möglichkeit, auf der Rechtsgrundlage von Artikel 128 im Rat mit einfacher Mehrheit rechtsverbindliche Verpflichtungen zur Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung zu beschließen. Darüber hinaus galt ihre Sorge auch der Ausdehnung dieser Politik auf das Bildungswesen, da das



Erasmus-Programm den Austausch auf Hochschulebene betraf.

Der Europäische Gerichtshof entschied, dass es nicht notwendig war, Artikel 235 hinzuzufügen. Unter Bezugnahme auf frühere Urteile kam der Gerichtshof zu dem Ergebnis, dass Artikel 128 die Grundlage für rechtsverbindliche Maßnahmen bilden konnte, die den Mitgliedstaaten entsprechende Verpflichtungen zur Zusammenarbeit auferlegen, auch solche, die möglicherweise eine Umgestaltung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme in den einzelnen Mitgliedstaaten erfordern. Zudem stellte der Europäische Gerichtshof fest, dass die gemeinsame Politik der Berufsausbildung auch weite Teile der Hochschulbildung erfasst, da Bildungs- bzw. Studiengänge, die auf einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Tätigkeit vorbereiten, als berufliche Bildung anzusehen sind, und eine Hochschulausbildung in der Regel diese Bedingungen erfüllt.

Dieses Urteil legte Artikel 128 sowie den Beschluss von 1963 in einer Art und Weise aus, die nach Auffassung der Mitgliedstaaten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung die Handlungsfreiheit auf europäischer Ebene vergrößerte. Für die Mitgliedstaaten war dies Besorgnis erregend, da der Ministerrat bereits im Jahre 1974 betont hatte, dass die Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens unter Berücksichtigung der Traditionen jedes Landes sowie der Vielfalt der Bildungspolitik und der Bildungssysteme erfolgen soll. Auch hatten die über die Jahre verabschiedeten Entschlüsse zur beruflichen Bildung Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedstaaten von den Maßnahmen auf europäischer Ebene unterschieden. Zudem wurde auch in den Aktionsprogrammen darauf hingewiesen, dass Aktionen auf europäischer Ebene immer auch die Vielfalt der nationalen Gepflogenheiten und die einzelstaatlichen Rechtsvorschriften im Blick haben mussten. Zwar konnten diese Unterschiede, die die Politik in der Vergangenheit stark geprägt hatten, nicht völlig unberücksichtigt bleiben, sie schienen nun jedoch weniger stark ins Gewicht zu fallen, und es war abzusehen, dass sie künftig weniger Einfluss auf die Gestaltung der Aktionen der Europäischen Union haben würden.

Neben dem, was sie als Schwächung ihrer Position ansahen, führte bei den Mitgliedstaaten auch die Aussicht auf einen europaweit geltenden rechtsverbindlichen Rechtsakt, der den Zugang zur Berufsbildung regelt, zu einer wachsenden Besorgnis. Die 1989 im Rahmen des französischen Ratsvorsitzes verabschiedete Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer, ein nicht rechtsverbindliches Dokument, das eine Reihe von „Rechten“ der Arbeitnehmer aufführte, gab diesen Besorgnissen zusätzlichen Auftrieb²⁶. Die Charta sah unter anderem ein Recht auf lebenslangen Zugang zur Berufsausbildung vor und empfahl die Schaffung von Weiterbildungsstrukturen, die auch eine Bildungsurlaubsregelung vorsahen. Für erhebliche Unruhe und eine heftige politische Debatte sorgte die Tatsache, dass die Möglichkeit bestand, einen Vorschlag für einen rechtsverbindlichen Rechtsakt zur Regelung des Zugangs zur Berufsbildung einzubringen, durch den ein gesetzlich verankerter Anspruch auf Bildungsurlaub hätte geschaffen werden können. Für einen einschlägigen Beschluss auf der Grundlage von Artikel 128 hätte dabei eine einfache Mehrheit im Rat ausgereicht.

Die politische Debatte bezog sich weniger auf die Frage, ob auf europäischer Ebene Aktionen im Bereich der Berufsbildung grundsätzlich erforderlich sind oder nicht, es ging vielmehr darum, in welcher Form einschlägige Aktionen am zweckmäßigsten sind. Nach Auffassung der Mitgliedstaaten bestand die Rolle Europas auf dem Gebiet der Berufsbildung darin, komplementäre Funktionen zu übernehmen. Ziel der Europäischen Gemeinschaft war jedoch ein Vorgehen, dass sich in erster Linie an den Interessen des Binnenmarktes orientierte, was erforderlichenfalls auch die Einführung von Regelungen im Bereich der beruflichen Bildung hätte umfassen können.

Zum einen gab es Gründe, die für eine Stärkung der Rolle Europas in der Berufsbildungspolitik sprachen: Im Anschluss an die Einheitliche Europäische Akte von 1986 und angesichts des Bestrebens, den Binnenmarkt bis Ende 1992 zu vollenden, hatte sich der Prozess der europäischen Integration beschleunigt. Die Vervollendung des Binnenmarktes war ein Ziel, für das alle Seiten eintraten, und die

„(Das) Urteil (des Europäischen Gerichtshofs) legte Artikel 128 sowie den Beschluss von 1963 in einer Art und Weise aus, die nach Auffassung der Mitgliedstaaten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung die Handlungsfreiheit auf europäischer Ebene vergrößerte. (...) Neben dem, was sie als Schwächung ihrer Position ansahen, führte bei den Mitgliedstaaten auch die Aussicht auf einen europaweit geltenden rechtsverbindlichen Rechtsakt, der den Zugang zur Berufsbildung regelt, zu einer wachsenden Besorgnis.“

„Die politische Debatte bezog sich weniger auf die Frage, ob auf europäischer Ebene Aktionen im Bereich der Berufsbildung grundsätzlich erforderlich sind oder nicht, es ging vielmehr darum, in welcher Form einschlägige Aktionen am zweckmäßigsten sind. Nach Auffassung der Mitgliedstaaten bestand die Rolle Europas auf dem Gebiet der Berufsbildung darin, komplementäre Funktionen zu übernehmen. Ziel der Europäischen Gemeinschaft war jedoch ein Vorgehen, dass sich in erster Linie an den Interessen des Binnenmarktes orientierte, was erforderlichenfalls auch die Einführung von Regelungen im Bereich der beruflichen Bildung hätte umfassen können.“



„Zudem ging es um die Schaffung eines Präzedenzfalls. Ein Mitgliedstaat, der sich in der Frage des Ausbildungszugangs für eine rechtsverbindliche Regelung auf europäischer Ebene aussprach, konnte nicht sicher sein, dass künftige Vorschläge zu Fragen der Berufsbildung auch in seinem Sinne sein würden.“

„Die Mitgliedstaaten entschieden, dass, obwohl die Berufsbildung für den Binnenmarkt von wesentlicher Bedeutung war, es aus politischen Gründen für sie wichtiger war, auch weiterhin die ungeteilte Verantwortung für die Berufsbildung zu behalten. (...) Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung wurde durch eine Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft zur Unterstützung und Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten ersetzt. Als Rechtsgrundlage fungierte Artikel 127 des 1992 in Maastricht unterzeichneten Vertrags über die Europäische Union. (...) Es wurde klargestellt, dass die Verantwortung für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung bei den Mitgliedstaaten liegen sollte und insbesondere jegliche Harmonisierung ihrer Rechts- und Verwaltungsvorschriften auf dem Gebiet der Berufsbildung ausgeschlossen war.“

Mitgliedstaaten erkannten die Bedeutung der Berufsbildung für den Binnenmarkt an. Der wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel, der eine engere Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung bewirkt hatte, fungierte als Motor für die Schaffung des Binnenmarktes, wurde aber auch selbst durch diesen vorangetrieben. Der technische Wandel erforderte ein generell höheres Qualifikationsniveau und ein EU-weiter Anspruch auf Bildungsurlaub hätte sicher auch denjenigen besseren Zugang zur Berufsausbildung eröffnet, die im Normalfall keine Ausbildung erhalten.

Entscheidend waren zum anderen, insbesondere aus Sicht der Mitgliedstaaten, der zentrale Grundsatz der Subsidiarität – demgemäß man auf europäischer Ebene ausschließlich in Fällen aktiv werden soll, in denen Ziele auf einzelstaatlicher oder lokaler Ebene nicht angemessen realisiert werden können – sowie die Frage, ob einschlägige Maßnahmen auf europäischer Ebene (wenn auch nur als Möglichkeit) wünschenswert seien, unabhängig davon, auf welches Echo der jeweils in Rede stehende Vorschlag stieß.

Mehrere Faktoren waren zu berücksichtigen, beispielsweise die Auswirkungen auf die Strukturen und Regelungen in den Mitgliedstaaten. Zwar gab es in zahlreichen Mitgliedstaaten ein Recht auf Bildungsurlaub, aber die einschlägigen Regelungen und Strukturen waren vielfältig und uneinheitlich. Das Problem, dem man sich in diesem Zusammenhang gegenüberübersah, ging jedoch weit über rein verwaltungstechnische Fragen hinaus. Die Gestaltung der Berufsbildung und die Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten waren das Ergebnis der unterschiedlichen Wege, die man in den einzelnen Ländern in Anbetracht der unterschiedlichen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten im Verlauf der Jahre beschritten hatte. Es handelte sich um Strukturen, die einen in manchen Fällen recht schwierigen Ausgleich zwischen sehr unterschiedlich gelagerten Interessen schaffen mussten – Interessen der Regierungen auf zentralstaatlicher, regionaler und lokaler Ebene, der Sozialpartner, der Berufsbildungsanbieter, der zeugniserteilenden Gremien, der sektoralen und branchenspezifischen Verbände, der Berufsverbände und der einzel-

nen Ausbildungsteilnehmer – und in deren Rahmen staatliche und private Finanzmittel in beträchtlicher Höhe für Berufsbildungszwecke bereitgestellt wurden. Die Auswirkungen für die unterschiedlichen Interessengruppen – von denen einige in der Frage des Zugangs zur beruflichen Bildung Maßnahmen auf europäischer Ebene favorisierten, andere wiederum nicht –, beispielsweise zusätzliche Kosten für die Unternehmen, konnten nicht übersehen werden. So wiesen etwa die Sozialpartner darauf hin, dass dort, wo man das Recht auf Bildungsurlaub bislang im Rahmen der Tarifverträge geregelt hatte, auch weiter so verfahren werden sollte.

Zudem ging es um die Schaffung eines Präzedenzfalls. Ein Mitgliedstaat, der sich in der Frage des Ausbildungszugangs für eine rechtsverbindliche Regelung auf europäischer Ebene aussprach, konnte nicht sicher sein, dass künftige Vorschläge zu Fragen der Berufsbildung auch in seinem Sinne sein würden. Angesichts der Tatsache, dass der Beschluss eines solchen Vorschlags im Rat mit einfacher Mehrheit möglich war, konnte ein Mitgliedstaat in die Situation geraten, auf nationaler Ebene eine Politik umsetzen zu müssen, die er selbst nicht unterstützt hatte. Auch angesichts der Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofes, mit der die Zuständigkeit der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung auf weite Teile der Hochschulausbildung ausgedehnt wurde, hätte ein solcher Präzedenzfall weit reichende Folgen haben können.

In diesem Fall trug die Politik den Sieg über wirtschaftliche Erwägungen davon. Die Mitgliedstaaten entschieden, dass, obwohl die Berufsbildung für den Binnenmarkt von wesentlicher Bedeutung war, es aus politischen Gründen für sie wichtiger war, auch weiterhin die ungeteilte Verantwortung für die Berufsbildung zu behalten. Seit der Formulierung von Artikel 128 und dem Beschluss von 1963 hatte sich die Lage verändert. Das Ziel einer engen Zusammenarbeit, die auf eine Harmonisierung der Standards auf dem Gebiet der Berufsbildung abhob, das 1957 für eine Gemeinschaft mit sechs Mitgliedstaaten noch angemessen erschien, erwies sich für eine Gemeinschaft mit zwölf Mitgliedstaaten, die mit weiteren Ländern über den Beitritt verhandel-



te, nicht länger als zweckmäßig. Angesichts der Unterschiede zwischen den einzelstaatlichen Berufsbildungssystemen und -maßnahmen und deren enger Verzahnung mit den landestypischen Besonderheiten im Verein mit der Bedeutung des Bildungswesens für die Kultur und die gesellschaftlichen Strukturen eines Landes kamen die Mitgliedstaaten zu der Erkenntnis, dass es notwendig war, das Konzept der gemeinsamen Berufsbildungspolitik sowie deren faktische Bedeutung neu zu überdenken.

Die 1991 eingerichtete Regierungskonferenz plante die Schritte auf dem Weg zur Wirtschafts- und Währungsunion und bot den Mitgliedstaaten Gelegenheit, das Kapitel über soziale Fragen des Vertrags von Rom zu überarbeiten, Artikel 128 eingeschlossen. Die Mitgliedstaaten nutzten diese Gelegenheit: Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung wurde durch eine Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft zur Unterstützung und Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten ersetzt. Als Rechtsgrundlage fungierte Artikel 127 des 1992 in Maastricht unterzeichneten Vertrags über die Europäische Union²⁷. Maßnahmen auf der Grundlage von Artikel 127 mussten im Rat nach Anhörung des Europäischen Parlaments durch qualifizierte Mehrheit beschlossen werden; eine einfache Mehrheit reichte nicht länger aus. Es wurde klargestellt, dass die Verantwortung für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung bei den Mitgliedstaaten liegen sollte und insbesondere jegliche Harmonisierung ihrer Rechts- und Verwaltungsvorschriften auf dem Gebiet der Berufsbildung ausgeschlossen war. Das Bildungswesen wurde von der Berufsbildungspolitik ausgenommen und mit Artikel 126 auf eine gesonderte Rechtsgrundlage gestellt, die den Bezugsrahmen für die künftige Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens bilden sollte. Auch im Bereich des Bildungswesens hatte man das Prinzip der Harmonisierung aufgegeben.

Nach Abschluss des Maastrichter Vertrags und vor dessen Inkrafttreten wurde im Juni 1993 eine nicht rechtsverbindliche Empfehlung über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung beschlossen²⁸. Dies war die letzte Amtshandlung im Rahmen der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung.

Sie hob nicht auf eine Regulierung der Berufsbildungssysteme ab und interessanterweise schnitt sie auch die Frage des Bildungsurlaubs nicht an. Stattdessen richteten sich die Vorschläge dieser Empfehlung an die Unternehmen und legten diesen sowie den lokalen und regionalen Entwicklungsbehörden nahe, die berufliche Weiterbildung als Instrument der strategischen Planung und Ausbildungsausgaben als Investitionen zu begreifen.

Die Empfehlung nahm in vielerlei Hinsicht die neue Politik zur Unterstützung und Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten vorweg. Sie sah von einer Regulierung ab und umriss eine Politik zur Entwicklung der beruflichen Weiterbildung auf der Grundlage eines marktorientierten „bottom-up“-Ansatzes, die die praktischen Ansätze der Aktionsprogramme ergänzen sollte. Damit gab die Empfehlung die Richtung für künftige Entwicklungen vor.

Ein neuer Vertrag, aber keine neue Politik

Durch die mit dem Maastrichter Vertrag eingeführten Neuregelungen blieb die Berufsbildungspolitik nach Maßgabe des Vertrags von Rom im Kern unverändert; eine Änderung der Politik lag auch gar nicht in der Absicht der Mitgliedstaaten. Sie verfolgten weiterhin den Ansatz, der bereits für die gemeinsame Politik der Berufsausbildung kennzeichnend gewesen war. Die fünf in Artikel 127 des Vertrags von Maastricht angeführten Ziele der Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft entsprachen den zentralen Politikbereichen, die im Rahmen des Vertrags von Rom festgelegt worden waren. Die Neuregelungen hatte man eingeführt, um die Möglichkeit eines europäischen Eingriffs in die Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten auszuräumen und dabei die vielfältige praktische Zusammenarbeit unverändert fortsetzen zu können.

Neben dem neuen Artikel zur Berufsbildung enthielt der Maastrichter Vertrag im Anhang eine Vereinbarung zur Sozialpolitik²⁹ (das „Protokoll über die Sozialpolitik“, kurz „Sozialprotokoll“), die mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs alle Mitgliedstaaten unterzeichnet hatten³⁰. Das

„Durch die mit dem Maastrichter Vertrag eingeführten Neuregelungen blieb die Berufsbildungspolitik nach Maßgabe des Vertrags von Rom im Kern unverändert; eine Änderung der Politik lag auch gar nicht in der Absicht der Mitgliedstaaten. Sie verfolgten weiterhin den Ansatz, der bereits für die gemeinsame Politik der Berufsausbildung kennzeichnend gewesen war.“

„Die Neuregelungen hatte man eingeführt, um die Möglichkeit eines europäischen Eingriffs in die Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten auszuräumen und dabei die vielfältige praktische Zusammenarbeit unverändert fortsetzen zu können.“



„(...) die Sozialpartner (haben) zur Entwicklung erst der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung und später der Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft beigetragen. Seit Verabschiedung der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA) von 1986, die dem sozialen Dialog auf europäischer Ebene Auftrieb gab, nahm der Einfluss der Sozialpartner auf die Entwicklungen durch die Gemeinsamen Stellungnahmen zu bestimmten Fragen – auch zu Fragen der Berufsbildung – ständig zu.“

Sozialprotokoll sah die Möglichkeit von vertraglichen Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern auf EU-Ebene vor, die anschließend durch den Rat auf Vorschlag der Europäischen Kommission umgesetzt werden konnten. Im Sozialprotokoll wurde freilich auf die Berufsbildung nur sehr vage eingegangen. Eventuelle vertragliche Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern auf dem Gebiet der Berufsbildung waren auf die Eingliederung sozial ausgegrenzter Menschen beschränkt, denen der Zugang zum Arbeitsmarkt verwehrt war, und etwaige Vereinbarungen dieser Art durften nur unbeschadet des Berufsbildungsartikels des Maastrichter Vertrags abgeschlossen werden. Daraus wird ersichtlich, dass die elf Unterzeichnerstaaten des Sozialprotokolls, wenngleich sie einen Ausbau der Rolle der Gemeinschaft auf dem Gebiet der Sozialpolitik befürworteten, gleichwohl die Einbringung jeglicher rechtsverbindlicher Vorschläge vermeiden wollten, die ihre Zuständigkeit für den Inhalt und die Gestaltung der Berufsbildung beschneiden könnten, wie auch jegliche Vorschläge, die auf eine Harmonisierung abzielten.

Berufliche Bildung und der soziale Dialog in Europa

Durch ihre Funktion in dem 1963 geschaffenen Beratenden Ausschuss für die Berufsausbildung haben die Sozialpartner zur Entwicklung erst der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung und später der Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft beigetragen. Seit Verabschiedung der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA) von 1986, die dem sozialen Dialog auf europäischer Ebene Auftrieb gab, nahm der Einfluss der Sozialpartner auf die Entwicklungen durch die Gemeinsamen Stellungnahmen zu bestimmten Fragen – auch zu Fragen der Berufsbildung – ständig zu³¹.

Die Gemeinsamen Stellungnahmen waren Ausdruck der Trends des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels, welche sich auf die von den Sozialpartnern favorisierten ausbildungspolitischen Konzepte auswirkten. Die Sozialpartner unterstützten den Einsatz der Berufsbildung als Instrument einer aktiven Arbeitsmarktpolitik zur Förderung der Anpassung an

den Wandel, der Eingliederung junger Menschen in den Arbeitsmarkt und der Chancengleichheit sowie zur Vermeidung und Bekämpfung sozialer Ausgrenzung.

Die Gemeinsame Stellungnahme der Sozialpartner über Ausbildung und Motivation, Information und Konsultation unterstrich, wie wichtig es ist, die Einführung neuer Technologien mit beruflicher Bildung zu flankieren. Unter Bezugnahme auf die Gemeinsame Stellungnahme wurden die Sozialpartner in den Ausschuss berufen, der die Durchführung des 1988 gestarteten Programms Comett II beaufsichtigte. Damit wurde ein Präzedenzfall für nachfolgende Programme – Force, Petra II und Eurotecnet – geschaffen.

Zudem leisteten die Sozialpartner einen Beitrag zur Entwicklung der mit dem Vertrag von Maastricht beschlossenen Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft. Ihre Gemeinsame Stellungnahme über Aktionen und die zukünftige Rolle der Gemeinschaft im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung vom Juli 1993 (der im April 1995 eine weitere Stellungnahme folgte) lenkte die Aufmerksamkeit auf die entscheidenden Ziele und Herausforderungen in der Frage der Kompetenzanforderungen. Die Anliegen der Sozialpartner – Anpassung an den Wandel, Verbesserung der Ausbildung zur Förderung der Eingliederung in den Arbeitsmarkt und Herstellung von Beziehungen zwischen Schule, Berufsausbildung und Erwerbsleben – finden sich alle in den politischen Zielen, die der Vertrag anführt, wieder.

Zudem fußte das dem Maastrichter Vertrag 1992 beigefügte – und in den 1997 in Amsterdam ausgehandelten Vertrag aufgenommene – Abkommen über die Sozialpolitik (das Sozialprotokoll) nahezu ausschließlich auf einem Text, den die Sozialpartner im Oktober 1991 gemeinsam beschlossen hatten. Das Abkommen kann als entscheidender Fortschritt gewertet werden, da es die Umsetzung vertraglicher Vereinbarungen durch rechtsverbindliche Rechtsakte des Rates auf der Grundlage eines Vorschlages der Europäischen Kommission vorsah.

Die Sozialpartner haben über ihre Einflussnahme auf den übergeordneten Rahmen hinaus auch in ganz speziellen Bereichen zu den Entwicklungen beigetra-



gen. Ihre Gemeinsame Stellungnahme im Dezember 1991 zu den Maßnahmen, die für den breitestmöglichen Zugang zur beruflichen Bildung nötig sind, diente als Grundlage für Empfehlung zur Frage des Zugangs, die 1993 nach intensiver Diskussion angenommen wurde. Ihre Gemeinsame Stellungnahme zu beruflichen Befähigungsnachweisen und zur Zertifizierung vom Oktober 1992 unterstrich die Bedeutung der Transparenz im Bereich der Qualifikationen, welche erforderlich ist, um für die Arbeitgeber in den Mitgliedstaaten Klarheit darüber zu schaffen, was die einzelnen Befähigungsnachweise inhaltlich umfassen. Seinen Ausdruck fand dies in der 1992 verabschiedeten Entschließung des Rates zur Transparenz auf dem Gebiet der Qualifikationen.

Berufsbildung und Freizügigkeit der Arbeitnehmer

Die Berufsbildung wurde in verschiedenerlei Weise eingesetzt, um die Freizügigkeit der Arbeitnehmer zu fördern. Im Mittelpunkt standen dabei Programme zur Förderung der Mobilität sowie verschiedene Initiativen, mit denen erreicht werden sollte, dass der Einzelne Qualifikationen aus einem bestimmten Mitgliedstaat nutzen kann, um in einem anderen Mitgliedstaat Arbeit zu finden, insbesondere Maßnahmen zur gegenseitigen Anerkennung und zur Angleichung der Ausbildungsniveaus, in Bezug auf die Entsprechung der Befähigungsnachweise und die Transparenz.

Das erste Austauschprogramm für junge Arbeitskräfte wurde im Mai 1964 beschlossen³². Zwar war das Programm streng genommen nicht Teil der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung, ein Programmziel bestand jedoch darin, den Arbeitsaufenthalt in einem anderen Mitgliedstaat zu nutzen, um die Ausbildung junger Menschen zu vervollkommen. Im Juli 1979 wurde ein weiteres Programm eingeführt³³, und 1984 folgte ein drittes³⁴. Von 1991 an sahen zunächst das Petra-II-Programm und später die Leonardo-da-Vinci-Programme die Vermittlung von Praktikumsstellen im Ausland an junge Menschen in der Berufsausbildung vor³⁵.

Mit den Richtlinien über die gegenseitige Anerkennung von Befähigungsnachweisen wurde das Recht des Einzelnen aner-

kannt, seinen Beruf ohne Diskriminierung auch in einem anderen Mitgliedstaat auszuüben³⁶. Bei vielen der frühen Richtlinien handelte es sich um Übergangsregelungen bis zur gegenseitigen Anerkennung der einschlägigen Gesetze. Doch die Verhandlungen gestalteten sich schwierig (so dauerte es beispielsweise sechs Jahre, bis die Richtlinie über Giftstoffe in Kraft treten konnte), selbst nachdem infolge der Einheitlichen Europäischen Akte von 1986 ein Beschluss auf der Basis einer qualifizierten Mehrheit gefasst werden konnte. Dennoch wurden 1988³⁷ und 1992³⁸ Richtlinien über eine allgemeine Anerkennung von Hochschulabschlüssen und anderen beruflichen Befähigungsnachweisen für geregelte Berufe verabschiedet.

Die Angleichung der Ausbildungsniveaus war im Gegensatz zu den Programmen zur Förderung der Mobilität und zur gegenseitigen Anerkennung ein spezieller Bestandteil der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung und wurde im achten Grundsatz des Beschlusses von 1963 explizit angeführt. Ziel in diesem Zusammenhang waren berufliche Bildungsangebote für Arbeitnehmer bis zur mittleren Führungsebene. 1970 verabschiedete der Rat die Empfehlung über die Anwendung des Europäischen Berufsbildes für die Ausbildung von Facharbeitern an spannen Werkzeugmaschinen, welche in der Folge als Bezugsrahmen für Berufsbildungsprogramme und Qualifikationen für eine Reihe unterschiedlicher Berufe in diesem Tätigkeitsfeld dienen sollte. Die Empfehlung enthielt eine umfangreiche Liste der Mindestanforderungen, die für eine Tätigkeit in den betreffenden Berufen vorausgesetzt wurden, und erließ sogar generelle Benotungskriterien für den Nachweis der Erfüllung dieser Mindestanforderungen. Zudem führte sie für jeden Mitgliedstaat die Befähigungsnachweise auf, die anerkanntermaßen dem Europäischen Berufsbild entsprachen. Das Berufsbild war als Empfehlung zwar eine nicht rechtsverbindliche Regelung, es bestand aber eine starke politische Verpflichtung, diese umzusetzen. 1971 wurde dieser Ansatz jedoch durch den Rat in Frage gestellt, der wissen wollte, wie man angesichts des Wandels bei der Aktualisierung der Berufsbilder vorgehen sollte. 1974 gab man den Ansatz auf; an seine Stelle trat eine Politik, die auf eine Annä-

„Die Berufsbildung wurde in verschiedenerlei Weise eingesetzt, um die Freizügigkeit der Arbeitnehmer zu fördern. Im Mittelpunkt standen dabei Programme zur Förderung der Mobilität sowie verschiedene Initiativen, mit denen erreicht werden sollte, dass der Einzelne Qualifikationen aus einem bestimmten Mitgliedstaat nutzen kann, um in einem anderen Mitgliedstaat Arbeit zu finden, insbesondere Maßnahmen zur gegenseitigen Anerkennung und zur Angleichung der Ausbildungsniveaus, in Bezug auf die Entsprechung der Befähigungsnachweise und die Transparenz.“



„Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene lässt sich als handlungsorientiert bezeichnen. Die Gemeinschaft hat dabei als wichtiger Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene gedient und die Zusammenarbeit durch praxisbezogene Maßnahmen, beispielsweise durch Modellversuche, den Informations- und Erfahrungsaustausch sowie den Austausch von Personen gefördert.“

herung der Ausbildungsstandards setze – eine fast unmerkliche, aber bedeutsame Abkehr von der 1963 vorgesehenen Harmonisierung zugunsten einer flexiblen Herangehensweise.

Die Arbeit zur Annäherung der Ausbildungsstandards mündete in die Entscheidung des Rates vom Juli 1985 über die Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise³⁹. Die Entscheidung präsentierte eine Struktur, die fünf Ausbildungsstufen unterschied und die als Bezugsrahmen zur Einstufung der beruflichen Befähigungsnachweise und Prüfungszeugnisse in den einzelnen Ländern dienen sollte. Es gab jedoch keine Verpflichtung zum Einsatz der Struktur der Ausbildungsstufen, und die Entsprechungen waren rechtlich nicht verbindlich. Zwar konnte die Struktur zu einem besseren Verständnis der Qualifikationssysteme beitragen, sie erwies sich jedoch als kompliziert und ungeeignet, dem durch den rasanten Wandel am Arbeitsmarkt entstehenden Bedarf Rechnung zu tragen. Benötigt wurden, so argumentierte man, Informationen, die für die Arbeitgeber und die Sozialpartner leichter zugänglich waren und die es erlaubten, festzustellen, ob die Qualifikationen eines Bewerbers aus einem anderen Mitgliedstaat für einen angebotenen Arbeitsplatz von Belang sind. Dementsprechend rückte die Verbesserung der „Transparenz“ auf dem Gebiet der beruflichen Qualifikationen in den Mittelpunkt der Diskussion..

Der Begriff „Transparenz“ nimmt auf die Notwendigkeit Bezug, Qualifikationen besser nachvollziehbar und verständlicher zu machen. Im Dezember 1992⁴⁰ beschloss der Rat, die Abkehr von zentral geregelten Einheitslösungen und die Berücksichtigung der Notwendigkeit für den Einzelnen, seinen beruflichen Werdegang und seine Ausbildung, seine Befähigungsnachweise und Kompetenzen sowie seine Berufserfahrung nachvollziehbar zur Geltung bringen zu können. Zudem schlug die Kommission vor, die einschlägigen Informationen zweckmäßigerweise einheitlich zu gestalten.

Schlussbemerkungen

Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene lässt sich als handlungs-

orientiert bezeichnen. Die Gemeinschaft hat dabei als wichtiger Bezugspunkt für die Konzeption der Berufsbildungspolitik auf einzelstaatlicher Ebene gedient und die Zusammenarbeit durch praxisbezogene Maßnahmen, beispielsweise durch Modellversuche, den Informations- und Erfahrungsaustausch sowie den Austausch von Personen gefördert.

Über die Jahre hinweg wurde der durch die zehn Grundsätze des Beschlusses von 1963 geschaffene Politikrahmen durch verschiedene nicht rechtsverbindliche, jedoch nachhaltig unterstützte politische Erklärungen modifiziert und neu abgesteckt, so etwa durch Entschlüsse des Rates, Mitteilungen und Weißbücher der Kommission. Auch die Sozialpartner trugen in zunehmendem Maße zur Entwicklung des Politikrahmens bei, insbesondere durch ihre Gemeinsamen Stellungnahmen. Angetrieben durch die Kräfte des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels hat der Politikrahmen die Entwicklung der Berufsbildung zu einem wirksamen Instrument der Beschäftigungs- und aktiven Arbeitsmarktpolitik gefördert. Entscheidende Funktionen, die der Berufsbildung zugewiesen wurden, waren die Verbesserung der Beschäftigungsaussichten durch Erleichterung der Anpassung an den Wandel, die Unterstützung der Eingliederung Jugendlicher und anderer Gruppen in den Arbeitsmarkt und die Förderung der Chancengleichheit.

Ein wichtiges Ereignis war die im Vertrag über die Europäische Union vorgenommene Modifikation, durch die die gemeinsame Politik der Berufsausbildung durch eine Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft zur Unterstützung und Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten ersetzt wurde. Die Notwendigkeit zur Schaffung einer Rechtsgrundlage für die Finanzierung von Gemeinschaftsaktionen sowie Urteile des Europäischen Gerichtshofes, die nach Auffassung der Mitgliedstaaten die Zuständigkeiten der Gemeinschaft auf diesem Gebiet ausweiteten, beeinflussten und veränderten die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten und der Europäischen Gemeinschaft in wesentlichem Maße. Die Mitgliedstaaten, bei denen die Aussicht auf die europaweit geltende rechtsverbindliche Regulierung der einzelstaatlichen Berufsbildungssysteme Besorgnis auslöste, nutzten die Gelegenheit zur



Änderung des Vertrags. Doch ungeachtet dieser Revision blieb die Berufsbildungspolitik gegenüber der bis 1992 verfolgten Linie im Kern unverändert, und auch das empfindliche Gleichgewicht zwischen den Interessen der einzelnen Mitgliedstaaten und denen der Gemeinschaft blieb erhalten, indem eine Harmonisierung der Berufsbildungssysteme ausdrücklich ausgeschlossen und erneut klargestellt wurde, dass die Verantwortung für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung bei den Mitgliedstaaten lag. Der Vertrag von Maastricht setzte somit die ursprünglich geführte Politik *de facto* fort, was die fünf im Vertrag angeführten Ziele der Berufsbildungspolitik bezeugen, denen zufolge die berufliche Bildung nach wie vor als

wichtiges Instrument der Beschäftigungs- und aktiven Arbeitsmarktpolitik dienen sollte.

Darüber hinaus wird bei den Entwicklungen im Bereich der gegenseitigen Anerkennung, Harmonisierung, Entsprechung und Transparenz eine Parallele zur allgemeinen Entwicklung des Politikrahmens für die Berufsbildung erkennbar. Die Veränderungen zeugen von einer Abkehr von einem zentralisierten, auf rechtsverbindlichen Regelungen fußenden Ansatz und einer Hinwendung zu einer stärker nutzerbezogenen Vorgehensweise zur Förderung der Mobilität. Eine Vorgehensweise, die zudem den einzelstaatlichen Besonderheiten Rechnung trägt.

**Beschluss des Rates vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung****Erster Grundsatz**

Unter gemeinsamer Politik der Berufsausbildung ist ein gemeinsames zusammenhängendes und schrittweises Vorgehen zu verstehen, das bedingt, dass jeder Mitgliedstaat Programme aufstellt und Vorhaben verwirklicht, die mit diesen allgemeinen Grundsätzen und den sich daraus ergebenden Durchführungsmaßnahmen in Einklang stehen.

Die allgemeinen Grundsätze müssen jedem Einzelnen eine angemessene Ausbildung bei freier Wahl des Berufs, der Ausbildungsstätte sowie des Ausbildungs- und des Beschäftigungsorts ermöglichen.

Sie gelten für die Ausbildung Jugendlicher und Erwachsener, die für eine Berufstätigkeit bis zu mittleren Stellungen in Betracht kommen oder eine solche Tätigkeit bereits ausüben.

Die Anwendung dieser allgemeinen Grundsätze obliegt im Rahmen des Vertrags den Mitgliedstaaten und den zuständigen Organen der Gemeinschaft.

Zweiter Grundsatz

Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung hat die Erreichung folgender grundlegender Ziele anzustreben:

- Schaffung der Voraussetzungen, die jedem eine angemessene Berufsausbildung gewährleisten;
- rechtzeitige Schaffung geeigneter Ausbildungseinrichtungen, damit die in den einzelnen Wirtschaftsbereichen benötigten Arbeitskräfte zur Verfügung stehen;
- eine auf der Grundlage der allgemeinen Schulbildung so umfassend gestaltete Berufsausbildung, dass sie die harmonische Entwicklung der Persönlichkeit fördert und den Erfordernissen des technischen Fortschritts, der neuen Produktionsmethoden sowie der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung gerecht wird;
- Möglichkeit für jeden, die zur Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die höchstmögliche Ausbildung zu erwerben, wobei die geistige und sittliche Entwicklung, die staatsbürgerliche Erziehung und die körperliche Entwicklung insbesondere der Jugendlichen zu fördern sind;
- Vermeidung jeder nachteiligen Unterbrechung zwischen dem Abschluss der allgemeinen Schulbildung und dem Beginn der Berufsausbildung sowie während der Berufsausbildung;
- Förderung einer den Erfordernissen angepassten Berufsausbildung sowie gegebenenfalls einer Umschulung während der verschiedenen Abschnitte des Erwerbslebens;
- Zugang jedes Einzelnen zu einer höheren Stellung im Beruf oder seine Vorbereitung auf eine neue, gehobene Tätigkeit entsprechend seinen Neigungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Berufserfahrungen durch ständige Maßnahmen zur Förderung des beruflichen Aufstiegs;



- Herstellung engster Beziehungen zwischen der Berufsausbildung und den Wirtschaftsbereichen, damit die Berufsausbildung möglichst weitgehend den Erfordernissen der Wirtschaft sowie den Interessen der in der Ausbildung stehenden Personen gerecht wird und damit die Wirtschafts- und Fachkreise den Problemen der Berufsausbildung überall das nötige Interesse entgegenbringen.

Dritter Grundsatz

Bei der Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung ist besonderer Wert zu legen auf:

- die Vorausberechnung und Schätzung des quantitativen und qualitativen Bedarfs an Arbeitskräften in den verschiedenen Erwerbskreisen auf einzelstaatlicher und auf Gemeinschaftsebene;
- ständige Berufsberatungs- und Berufsaufklärungsstellen für Jugendliche und Erwachsene, die über Kenntnisse der persönlichen Eignung sowie der Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten verfügen und eng mit den Wirtschaftszweigen der Produktion und Verteilung, den an der Berufsausbildung interessierten Stellen und den allgemeinbildenden Schulen zusammenarbeiten;
- die Möglichkeit, dass jeder Einzelne vor seiner Berufswahl, während seiner Berufsausbildung und während seines gesamten Erwerbslebens die vorstehend genannten Stellen jederzeit in Anspruch nehmen kann.

Vierter Grundsatz

Die Kommission kann dem Rat oder den Mitgliedstaaten im Einklang mit diesen allgemeinen Grundsätzen für die Verwirklichung der darin genannten Ziele im Rahmen des Vertrags geeignete Maßnahmen vorschlagen, die sich als erforderlich erweisen könnten.

Ferner führt die Kommission in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der Berufsausbildung Studien und Forschungsarbeiten durch, um die Verwirklichung der gemeinsamen Politik zu gewährleisten und insbesondere die berufliche Verwendbarkeit und die örtliche und berufliche Freizügigkeit der Arbeitskräfte innerhalb der Gemeinschaft zu fördern.

Sie stellt außerdem ein Verzeichnis der Ausbildungseinrichtungen in den Mitgliedstaaten auf, vergleicht diese Einrichtungen mit dem vorhandenen Bedarf, um die den Mitgliedstaaten zu empfehlenden Maßnahmen zu bestimmen und gibt im Bedarfsfall eine Dringlichkeitsordnung an; gegebenenfalls fördert sie den Abschluss zwei- oder mehrseitiger Abkommen.

Die Kommission verfolgt die Durchführung dieser Maßnahmen, vergleicht deren Ergebnisse und teilt sie den Mitgliedstaaten mit.

Die Kommission wird bei der Erfüllung der Aufgaben, die ihr auf dem Gebiet der Berufsausbildung obliegen, von einem beratenden dreigliedrigen Ausschuss unterstützt, dessen Zusammensetzung und Satzung der Rat nach Anhörung der Kommission festlegt.

Fünfter Grundsatz

Um die bessere Kenntnis aller Einzelheiten und Veröffentlichungen über die Lage der Berufsausbildung in der Gemeinschaft sowie die Modernisierung der verwendeten Lehrmittel zu fördern, trifft die Kommission alle geeigneten Vorkehrungen



für die Sammlung, die Verbreitung und den Austausch aller zweckdienlichen Informationen, Ausbildungsunterlagen und Lehrmittel zwischen den Mitgliedstaaten. Sie sorgt insbesondere für die systematische Verbreitung der Unterlagen über die eingeführten oder einzuführenden Neuerungen. Die Mitgliedstaaten lassen ihrerseits der Kommission jede zur Erfüllung dieser Aufgaben notwendige Hilfe und Unterstützung zuteil werden und übermitteln ihr insbesondere alle zweckdienlichen Informationen über die Lage und Entwicklung der Berufsausbildung in ihren Ländern.

Sechster Grundsatz

Die Kommission fördert in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten jeden direkten Erfahrungsaustausch über die Berufsausbildung, der den für die Berufsbildung zuständigen Stellen sowie den Fachleuten auf diesem Gebiet die Möglichkeit verschaffen kann, verwirklichte Vorhaben und Neuerungen anderer Länder der Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsausbildung kennen zu lernen und zu studieren.

Zur Durchführung dieses Austauschs werden insbesondere Studienseminare und Programme für Besuche und Aufenthalte bei Einrichtungen der Berufsausbildung vorgesehen.

Siebenter Grundsatz

Die zweckentsprechende Ausbildung der Lehrer und Ausbilder, deren Zahl zu erhöhen und deren fachliche und pädagogische Fähigkeiten zu entwickeln sind, ist eine wichtige Voraussetzung für jede wirksame Politik der Berufsausbildung.

Die Mitgliedstaaten unterstützen – gegebenenfalls unter Mitwirkung der Kommission – alle Maßnahmen, die zu einer Verbesserung und Entwicklung dieser Ausbildung beitragen können, insbesondere solche, die geeignet sind, eine ständige Anpassung an die Fortschritte auf dem Gebiet der Wirtschaft und der Technik zu gewährleisten.

Die Herausbildung besonders befähigter Arbeitnehmer zu Ausbildern ist zu fördern. Es ist eine Angleichung in der Heranbildung zu Ausbildern anzustreben; hierzu können jede Art von Erfahrungsaustausch und andere in gleicher Weise geeignete Mittel, wie sie insbesondere im sechsten Grundsatz genannt sind, beitragen.

In den Ländern der Gemeinschaft werden besondere Maßnahmen ergriffen, um die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer und Ausbilder zu fördern, die ihre Tätigkeit in weniger begünstigten Gebieten der Gemeinschaft sowie in Entwicklungsländern und -gebieten, insbesondere in denen, die mit der Gemeinschaft assoziiert sind, ausüben sollen.

Achter Grundsatz

Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung muss insbesondere so beschaffen sein, dass sie die schrittweise Angleichung der Ausbildungsniveaus ermöglicht.

Die Kommission fasst je nach Bedarf zusammen mit den Mitgliedstaaten für verschiedene, eine bestimmte Ausbildung erfordernde Berufe aufeinander abgestimmte Beschreibungen der Grundanforderungen für den Zugang zu den verschiedenen Ausbildungsstufen.

Anhand dieser Beschreibungen wird eine Angleichung der objektiven Bedingungen für das Bestehen der Abschlussprüfungen angestrebt, um eine gegenseitige



Anerkennung der Zeugnisse und sonstigen Urkunden über den Abschluss der Berufsausbildung zu erreichen. Die Mitgliedstaaten und die Kommission fördern die Durchführung europäischer Leistungswettbewerbe und Prüfungen.

Neunter Grundsatz

Um zu einem Gesamtausgleich zwischen Arbeitsangebot und -nachfrage im Rahmen der Gemeinschaft beizutragen, können die Mitgliedstaaten und die Kommission unter Berücksichtigung der zu diesem Zweck vorgenommenen Vorausberechnungen gemeinsam zweckdienliche Maßnahmen ergreifen, insbesondere damit geeignete Ausbildungsprogramme aufgestellt werden. Diese Maßnahmen und Programme müssen die beschleunigte Ausbildung Erwachsener sowie die Umschulung unter Berücksichtigung der Verhältnisse anstreben, die durch wirtschaftlichen Aufschwung oder Rückgang, technische Umstellungen, strukturelle Wandlungen oder besondere Erfordernisse bestimmter Berufe, Berufsgruppen oder Gebiete bedingt sind.

Zehnter Grundsatz

Bei der Anwendung der allgemeinen Grundsätze der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung sind die Sonderprobleme bestimmter Tätigkeitsbereiche oder Personengruppen besonders zu berücksichtigen; zu diesem Zweck können besondere Maßnahmen eingeleitet werden.

Die Maßnahmen zur Verwirklichung der Ziele der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung können gemeinsam finanziert werden.

Bibliographische Angaben

- 1) Beschluss des Rates vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung (63/266/EWG), ABl. 63 vom 20.4.1963.
- 2) Satzung des Beratenden Ausschusses für die Berufsausbildung 63/688/EWG, ABl. 190 vom 30.12.1963.
- 3) Empfehlung der Kommission vom 18. Juli 1966 an die Mitgliedstaaten über den Ausbau der Berufsberatung, (66/484/EWG), ABl. 154 vom 24.8.1966.
- 4) Empfehlung des Rates vom 29. September 1970 an die Mitgliedstaaten über die Anwendung des Europäischen Berufsbildes für die Ausbildung von Facharbeitern an spanenden Werkzeugmaschinen (70/449/EWG), ABl. L 219 vom 5.10.1970.
- 5) Allgemeine Leitlinien zur Ausarbeitung eines gemeinschaftlichen Tätigkeitsprogramms auf dem Gebiet der Berufsausbildung, ABl. C 081 vom 12.8.1971.
- 6) Entschließung des Rates vom 21. Januar 1974 über ein sozialpolitisches Aktionsprogramm, ABl. C 013 vom 12.2.1974.
- 7) Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates vom 10. Februar 1975 über die Errichtung eines Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung, ABl. L 39 vom 13.2.1975.
- 8) Entschließung des Rates vom 27. Juni 1974 über das erste gemeinschaftliche Aktionsprogramm zur beruflichen Rehabilitation von Behinderten, ABl. C 080 vom 9.7.1974.
- 9) 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 vom 30.12.1976 (geändert durch die Entschließungen vom 15. Januar 1980, ABl. C 23 vom 30.1.1980, und vom 12. Juli 1982, ABl. C 193 vom 28.8.1982).
- 10) Entschließung des Rates vom 18. Dezember 1979 über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen, ABl. C 1 vom 3.1.1980 (siehe auch: Empfehlung der Kommission vom 6. Juli 1977 über die berufliche Vorbereitung, ABl. L 180 vom 20.7.1977).
- 11) Richtlinie des Rates (76/207/EWG) vom 9. Februar 1976 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in Bezug auf die Arbeitsbedingungen, ABl. L 39 vom 14.2.1976.
- 12) Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 19. September 1983 über Maßnahmen zur Einführung neuer



Informationstechnologien im Bildungswesen, ABl. C 256 vom 24.9.1983.

13) Entschließung des Rates vom 11. Juli 1983 über die Berufsbildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft während der achtziger Jahre, ABl. C 193 vom 20.7.1983.

14) Beschluss des Rates vom 24. Juli 1986 zur Annahme des Programms über Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der Technologie (Comett) (86/365/EWG), ABl. L 222 vom 8.8.1986.

15) Beschluss des Rates vom 16. Dezember 1988 (Comett II) (1990-1994) (89/27/EWG), ABl. L 13 vom 17.1.1989.

16) Beschluss des Rates vom 18. Dezember 1989 über ein Aktionsprogramm zur Förderung von Innovationen in der Berufsbildung in der Folge des technologischen Wandels in der Europäischen Gemeinschaft (Eurotecte) (89/657/EWG), ABl. L 393 vom 30.12.1989.

17) Beschluss des Rates vom 1. Dezember 1987 über ein Aktionsprogramm für die Berufsbildung Jugendlicher und zur Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben (Petra) (87/569/EWG), ABl. L 346 vom 10.12.1987.

18) Beschluss des Rates vom 22. Juli 1991 zur Änderung des Beschlusses 87/569/EWG über ein Aktionsprogramm für die Berufsbildung Jugendlicher und zur Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben (Petra) (91/387/EWG), ABl. L 214 vom 2.8.1991.

19) Beschluss des Rates vom 29. Mai 1990 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft (Force) (90/267/EWG), ABl. L 156 vom 21.6.1990.

20) Beschluss des Rates vom 15. Juni 1987 über ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten (Erasmus), (87/327/EWG), ABl. L 166 vom 25.6.1987.

21) Beschluss des Rates vom 28. Juli 1989 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft (Lingua), (89/489/EWG), ABl. L 239 vom 16.8.1989.

22) Beschluss des Rates vom 18. April 1988 über ein zweites Aktionsprogramm der Gemeinschaft zugunsten der Behinderten (88/231/EWG), ABl. L 104 vom 23.4.1988.

23) Beschluss des Rates über ein drittes Aktionsprogramm der Gemeinschaft zugunsten der Behinderten (Helios II, 1993-1996), (93/136/EWG), ABl. L 56 vom 9.3.1993.

24) Beschluss des Rates vom 14. Dezember 1989 zur Änderung des Beschlusses 87/327/EWG über ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten (Erasmus), (89/663/EWG), ABl. L 395 vom 30.12.1989.

25) Rechtssache 242/87 Kommission der Europäischen Gemeinschaften gegen Rat der Europäischen Gemeinschaften Slg. 1989, 687.

26) Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer KOM (89) 248 endg.

27) ABl. C 224 vom 31.8.1992.

28) Empfehlung des Rates vom 30. Juni 1993 über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung (93/404/EWG), ABl. L 181 vom 23.7.1993.

29) ABl. C 224 vom 31.8.1992, S. 126.

30) Das Sozialprotokoll wurde vom Vereinigten Königreich 1997 unterzeichnet und anschließend in das Vertragswerk über die Europäische Union aufgenommen.

31) Eine Auflistung von wichtigen Gemeinsamen Stellungnahmen der Sozialpartner findet sich in Cedefop, Bainbridge, Murray (2000): Lernen in unserer Zeit. Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene, Cedefop, Thessaloniki, S. 24.

32) Beschluss des Rates vom Mai 1964 über das erste gemeinsame Programm zur Förderung des Austauschs junger Arbeitskräfte innerhalb der Gemeinschaft (64/307/EWG), ABl. 078 vom 22.5.1964.

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

34) Beschluss des Rates vom 13. Dezember 1984 über ein drittes gemeinsames Programm zur Förderung des Austauschs junger Arbeitskräfte innerhalb der Gemeinschaft (84/636/EWG), ABl. L 331 vom 19.12.1984.

35) Beschluss des Rates vom 6. Dezember 1994 über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft (94/819/EG), ABl. L 340 vom 29.12.1994. Beschluss des Rates vom 26. April 1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“ (1999/382/EG), ABl. L 146 vom 11.6.1999.

36) Eine Auflistung der Richtlinien des Rates über die gegenseitige Anerkennung von Diplomen findet sich in Cedefop, Bainbridge, Murray (2000): Lernen in unserer Zeit. Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene, Cedefop, Thessaloniki, S. 26.

37) Richtlinie 89/48/EWG des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen, ABl. L 19 vom 24.1.1989.

38) Richtlinie 92/51/EWG des Rates vom 18. Juni 1992 über eine zweite allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise in Ergänzung zur Richtlinie 89/48/EWG, ABl. L 209 vom 24.7.1992.

39) Entscheidung des Rates vom 16. Juli 1985 über die Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften, (85/368/EWG), ABl. L 199 vom 31.7.1985.

40) Entschließung des Rates vom 3. Dezember 1992 zur Transparenz auf dem Gebiet der Qualifikationen, ABl. C 49 vom 19.2.1993.



Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung Leitlinien für die Schaffung eines dualen, pluralen und modularen Systems (DPM- Systems) des lebens- begleitenden Lernens

Mit dem „Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung“ hat der Beirat der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen im September 1999 ein Strategiepapier vorgelegt, das nicht nur bestehende Probleme benennt, sondern Lösungsansätze zur Diskussion stellt. Das Berliner Memorandum wurde an das Bundesministerium für Forschung und Bildung übergeben. Es ist geplant das Memorandum in die laufenden Arbeiten des Bundesministeriums aufzunehmen.

Einleitung

Die Autoren des Memorandums, Mitglieder des „Beirats Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“, analysieren die Ursachen der aktuellen Situation und berücksichtigen die Vorschläge verschiedener mit der beruflichen Bildung befasster Interessengruppen. Auch vielversprechende Lösungen aus anderen EU-Ländern beziehen sie ein. Daraus entwickelten sie sieben Leitlinien, mit denen das bundesdeutsche Berufsbildungssystem den sozialen und technologischen Anforderungen der nächsten Jahrzehnte angepasst werden soll. Im Folgenden werden die wesentlichen Inhalte des Memorandums zusammengefasst vorgestellt.

Hintergrund

Mit der immer rasanter fortschreitenden wissenschaftlich-technologischen Entwicklung entstehen in immer kürzeren Zeitabständen neue Beschäftigungsfelder, während alte wegbrechen. Ehemals einfache Arbeitsplätze weichen qualifizierten Tätigkeiten - insbesondere auch im Dienstleistungsbereich. Die Informations- und Kommunikationstechnologien sind dabei, Einzug in nahezu sämtliche Bereiche von Industrie und Dienstleistung zu halten. Bio- und Gentechnologien werden in Zukunft, kombiniert mit den modernen Informationstechnologien, völlig

neue Produktivitätssprünge auslösen. Seit den 80er Jahren finden in zahlreichen Industrienationen - in Westeuropa, in den USA, in Lateinamerika und im ostasiatischen Raum - umfangreiche betriebliche Reorganisationsprozesse statt, mit denen Unternehmen versuchen, sich über Kosteneinsparungen, Qualitätssteigerung und verkürzte Innovationszyklen in Zeiten turbulenter Marktentwicklung wettbewerbsfähig zu positionieren. Die neue Kundenorientierung, die Diversifikation und Spezialisierung der Unternehmen, die Kurzlebigkeit technologischer Produkte und die neuen Organisationsformen der Arbeit verlangen Zug um Zug mehr Professionalität und eine hohe Flexibilität.

Fundamentale Fragestellungen sind dabei allgegenwärtig: Sind die in den letzten hundert bis zweihundert Jahren in Deutschland entwickelten Formen der Allgemeinbildung und Ausbildung noch zeitgemäß? Taugen die für die Industriegesellschaft angepassten Formen der Wissensentstehung, der Wissensvermittlung, Wissensverteilung und Anwendung für die neue Epoche veränderter Wertschöpfung? Passen Schule, berufliche Erstausbildung, Fachhochschule und Universitäten noch zusammen? Stehen wir vor einem Ende der Beruflichkeit und dem deutschen System der „Facharbeit“? Hat es noch Sinn für einen Beruf auszubilden, sei es im akademischen oder im mittleren Qualifizierungsbereich, wenn doch



„Das deutsche Bildungssystem verharrt (...) nach wie vor in seiner traditionellen Rolle, am Beginn einer Laufbahn auf das Berufsleben vorzubereiten. Das 'Gerede' vom systematisierten lebensbegleitenden Lernen verhält bis zum heutigen Tage genauso, wie die zunehmend geforderte Umgestaltung der gesellschaftlichen Institutionen zu 'lernenden Organisationen' bisher kaum bildungspolitische Konsequenzen gehabt hat und nur auf der betrieblichen Ebene Modellösungen hervorbringt. Betrachtet man die Entwicklung der dualen Ausbildung der letzten Jahre etwas genauer, so wird deutlich, dass es sich bei der gegenwärtigen 'Krise' der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland um eine kumulative Verschränkung zweier Krisentypen (...) handelt (...)

lebenslanges Lernen für fast alle beruflichen Tätigkeiten angesagt ist? Hat der Beruf als persönliches Lebensziel und Lebenssinn ausgedient?

Die heutige Form der Facharbeit muss sich konsequenterweise von der tayloristischen Definition lösen und erhebliche Teile der Kompetenzen des Managements als Teil der neuen Facharbeit denken. Wenn flache Organisationsstrukturen, kooperatives Management, Arbeit im Team und autonome Entscheidungen wesentliche Merkmale zukünftiger Arbeitsorganisation sind, muss dies sowohl gelehrt, aber eben auch trainiert werden. Hier muss die Berufsbildung völlig neue Wege gehen. In dem klassischen Verständnis von beruflicher Bildung sind solche Leitideen nicht angelegt. Das Grundmuster vom mündigen, eigenverantwortlichen und sozial handelnden Bürger muss zur Leitidee jeglicher Bildung werden und muss darüber hinaus ebenso im gesellschaftlichen wie im betrieblichen Handeln verankert werden.

Daher wird die Facharbeit zukünftig eine Aufwertung erfahren und die traditionellen Grenzen zwischen Management und Fachebene, aber auch die der Abschottung der Bildungssäulen und der allgemeinen von der beruflichen Bildung sprengen. Der Modernisierung der Beruflichkeit und einer neuen, offenen und dynamischen Form der Facharbeit gehört die Zukunft sowohl in den Bereichen der industriellen als auch der Dienstleistungssektoren.

Auf diese Maßgabe antworten die einzelnen europäischen Länder noch mit sehr unterschiedlichen Gestaltungsinitiativen: Ländern wie Dänemark und den Niederlanden gelingt es immer besser, den Wandel am Arbeitsmarkt zu bewältigen und dabei die Arbeitslosigkeit generell und die Jugendarbeitslosigkeit deutlich zu senken. Auch Schweden und Finnland haben in den vergangenen Jahren erhebliche Erfolge erzielt. All diese Länder haben dabei neben einer ganzen Reihe von beschäftigungswirksamen Maßnahmen insbesondere auch auf geeignete Qualifizierungsstrategien gesetzt. Damit hat sich dort auf breiter Basis eine wichtige Erkenntnis durchgesetzt: Je höher das Tempo des technologischen Fortschritts, je flexibler die Beschäftigungsverhältnisse, umso

weniger haltbar das auf die Arbeitsplätze bezogene Wissen ist, desto stärker müssen Politik, Betriebe und Arbeitnehmer umdenken, dazulernen und sich immer wieder mit Neuem auseinandersetzen.

Plädoyer für den Ausbau des dualen Systems. An Europa orientieren

Das deutsche Bildungssystem verharrt dagegen nach wie vor in seiner traditionellen Rolle, am Beginn einer Laufbahn auf das Berufsleben vorzubereiten. Das „Gerede“ vom systematisierten lebensbegleitenden Lernen verhält bis zum heutigen Tage genauso, wie die zunehmend geforderte Umgestaltung der gesellschaftlichen Institutionen zu „lernenden Organisationen“ bisher kaum bildungspolitische Konsequenzen gehabt hat und nur auf der betrieblichen Ebene Modellösungen hervorbringt.

Betrachtet man die Entwicklung der dualen Ausbildung der letzten Jahre etwas genauer, so wird deutlich, dass es sich bei der gegenwärtigen „Krise“ der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland um eine kumulative Verschränkung zweier Krisentypen, Konjunktur- und Strukturkrise handelt, wobei der strukturellen Komponente größere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Auffällig ist, dass seit Anfang der neunziger Jahr ein stetiger Rückgang der Ausbildungskapazitäten in generell allen Branchen zu verzeichnen ist; sowohl in prosperierenden als auch in Beschäftigung abbauenden Bereichen, sowohl in zukunftsorientierten als auch in eher traditionellen Bereichen. Lediglich schulische Berufsgänge weiten ihr Angebot aus. Daran konnte weder die Appellpolitik der Regierungen noch die Steigerung der staatlichen Finanzierung - in den neuen Bundesländern sind etwa 80 Prozent der bestehenden Ausbildungsplätze aus öffentlichen Etats subventioniert - etwas ändern.

Als Ursachen für diese „Krise“ des dualen Systems sind eine Reihe von Gründen zu nennen, wie die mangelhafte Anpassung der Ausbildungs- an die Beschäftigungsstruktur, das veränderte Rekrutierungsverhalten, besonders der innovationsstarken Betriebe, die Ausweitung integrationistischer Arbeitsorganisationskonzepte, die betriebliche Einordnung der Ausbildung als Kostenfaktor und nicht als



Investition, der Anstieg des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus sowie erhöhte Anforderungen an extrafunktionale Kompetenzen. Daneben führen auch gewandelte Bildungs- und Berufsvorstellungen der Jugendlichen zum Abbau dualer Ausbildungsstrukturen.

Um dieser Misere zu entinnen, müssen für die berufliche Bildung in Deutschland realistische Perspektiven entwickelt werden, die Chancen auf eine politische Umsetzung haben. Dabei können sicherlich nicht alle in den Nachbarländern getroffenen Maßnahmen ohne Weiteres auf das deutsche System der Berufsausbildung übertragen werden. Sie geben aber wichtige Denkanstöße für die in Deutschland gerade beginnende Debatte um die (Berufs-)Bildung.

Die bildungspolitische Debatte hat mit den engagierten Reden des ausgeschiedenen Bundespräsidenten Roman Herzog eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit erreicht. Auch der Bundestagswahlkampf im Jahre 1998 hat die besondere Bedeutung, die einer Modernisierung des Bildungssystems zukommt, in den Vordergrund gestellt. Konkrete Schritte zur Realisierung des Reformvorhabens lassen allerdings noch auf sich warten. Wie die inhaltliche Ausgestaltung der neuen Bildungspolitik aussehen soll, kann man auf der Basis der Koalitionsvereinbarung von SPD und Bündnis 90 - Die Grünen nur erahnen. Zwar sind darin wichtige Schlüsselbegriffe einer zukünftigen Bildungspolitik genannt, aber nach den euphorischen Beschwörungen im Bundestagswahlkampf verstärkt sich nunmehr der Eindruck, dass die Dinge nicht energisch und weitreichend genug in Angriff genommen werden. Ob das von der Bundesministerin für Bildung und Forschung ins Leben gerufene „Forum Bildung“ den Anforderungen entspricht, wird sich zeigen.

Dualität, Pluralität und Modularität. Die Gestaltungsprinzipien eines modernen Systems der beruflichen Bildung in Deutschland und Europa

Der Beirat „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“ geht davon aus, dass

die eindeutigen Stärken des deutschen Berufsbildungssystem unbedingt erhalten bleiben müssen. Dazu zählt vor allem die Fähigkeit, die wirtschaftlichen Anforderungen der mittleren Qualifikationsebene in hervorragendem Maße zu bedienen. Diese Stärke wird in Deutschland durch eine berufliche Bildung erreicht, die sich nicht auf einen Ort und ein Niveau konzentriert, sondern „plural“ an verschiedenen Lernorten im Rahmen von Aus- und Weiterbildung angeboten wird. Dabei ist ein wesentliches Ziel der Berufsbildung in Deutschland die Vermittlung vollqualifizierender Berufsabschlüsse in anerkannten Berufen.

Diese Berufsförderung bietet den Arbeitnehmern und Arbeitgebern Orientierungshilfen am Arbeitsmarkt, verringert bei einer betrieblichen Ausbildung die betrieblichen Transaktionskosten bei der Beschaffung von Fachkräften und fügt der tariflichen Sicherung des Erwerbseinkommens den sozialen Schutz des jeweils erreichten Status hinzu. Damit wird deutlich, dass die Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nicht bloß Chancen des Einkommenserwerbs, sondern Lebenslagen verteilt. Insofern muss sich eine Reform des Berufsbildungssystems an der Zielvorgabe „Beruflichkeit“ orientieren. Allerdings unter der Maßgabe, dass sich die Berufsförderung nicht mehr nach überholten tayloristischen Mustern fortentwickelt.

Eine weitere unverzichtbare Errungenschaft, unter der die berufliche Erstausbildung Deutschlands weltweite Anerkennung gefunden hat, ist das Markenzeichen der „Dualität“. Die zwischen Staat und Wirtschaft geteilte Verantwortung bei der beruflichen Erstausbildung, die mit dem Begriff der Dualität umschrieben wird, ist sowohl unter Qualifikationsaspekten als auch unter Gesichtspunkten beruflicher Sozialisation im Vergleich zu monostrukturierten Systemen ein herausragendes Qualitätsmerkmal.

Dies gilt nach wie vor, auch wenn das Kennzeichen „Dualität“ schon seit geraumer Zeit nicht mehr den realen Verhältnissen des deutschen Erstausbildungssystems entspricht. Was die klassische Lernortteilung zwischen Betrieb und Schule betrifft, so gibt es heute mit einer Ergänzung durch überbetriebliche und au-

„Um dieser Misere zu entinnen, müssen für die berufliche Bildung in Deutschland realistische Perspektiven entwickelt werden, die Chancen auf eine politische Umsetzung haben.“

„Diese Stärke wird in Deutschland durch eine berufliche Bildung erreicht, die sich nicht auf einen Ort und ein Niveau konzentriert, sondern 'plural' an verschiedenen Lernorten im Rahmen von Aus- und Weiterbildung angeboten wird. Dabei ist ein wesentliches Ziel der Berufsbildung in Deutschland die Vermittlung vollqualifizierender Berufsabschlüsse in anerkannten Berufen. (...) (Damit verteilt) die Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nicht bloß Chancen des Einkommenserwerbs, sondern Lebenslagen (...). Insofern muss sich eine Reform des Berufsbildungssystems an der Zielvorgabe 'Beruflichkeit' orientieren. Allerdings unter der Maßgabe, dass sich die Berufsförderung nicht mehr nach überholten tayloristischen Mustern fortentwickelt.“

„Eine weitere unverzichtbare Errungenschaft, unter der die berufliche Erstausbildung Deutschlands weltweite Anerkennung gefunden hat, ist das Markenzeichen der 'Dualität'.“



„Um die bisherigen Stärken der deutschen Berufsausbildung nicht zu gefährden, schlägt der Beirat 'Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik' vor, das Berufsbildungssystem sanft zu transformieren. Das deutsche Berufsbildungssystem muss von seiner starken Konzentration auf die berufliche Erstausbildung in ein umfassend 'duales, plurales und modulares' System (DPM-System) der Berufsausbildung überführt werden, das verstärkt auf lebensbegleitendes Lernen setzt. Dabei ist das Leitbild des DPM-Systems die Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Menschen für ihre Bildungsprozesse.“

„Für den Staat bedeutet dies, dass er von seiner bisherigen Praxis, die Bildungswege exakt vorzuzeichnen und bis ins kleinste Detail zu organisieren, abrücken und neue Rahmenbedingungen schaffen muss.“

Berschulische Berufsbildungsstätten eine Vielfalt von unterschiedlichen Lernorten und Lernortkombinationen. Auch die Steuerung des Systems beschränkt sich nicht auf die Dualität von Staat und Markt, sondern ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie die Vielfalt der Interessen von Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften und Fachverbänden in einem komplexen Aushandlungsprozess berücksichtigt. Die Steuerung des dualen Systems auf dieser sozialpartnerschaftlichen Konsensbasis trug in der Vergangenheit wesentlich dazu bei, einer Polarisierung der Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften entgegenzuwirken, Risiken des Markt- und Staatsversagens zu begrenzen, informationelle Ressourcen zu vernetzen sowie Blockaden bei der Umsetzung berufsbildungspolitischer Entscheidungen in die betriebliche Ausbildungspraxis zu vermeiden. Ohne dieses komplexe Arrangement wäre das am Berufskonzept ausgerichtete und in erheblichen Anteilen privatwirtschaftlich finanzierte Ausbildungssystem sehr wahrscheinlich schon längst an differierenden Interessen gescheitert.

Um die bisherigen Stärken der deutschen Berufsausbildung nicht zu gefährden, schlägt der Beirat „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“ vor, das Berufsbildungssystem sanft zu transformieren. Das deutsche Berufsbildungssystem muss von seiner starken Konzentration auf die berufliche Erstausbildung in ein umfassend „**duales, plurales und modulares**“ System (DPM-System) der Berufsausbildung überführt werden, das verstärkt auf lebensbegleitendes Lernen setzt. Dabei ist das Leitbild des DPM-Systems die Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Menschen für ihre Bildungsprozesse. Mit diesen neuen Leitbildern werden die Bildungsideale der Vergangenheit, wie Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Effizienz, nicht verdrängt, sondern unter den heutigen Bedingungen durch einige wichtige Komponenten ergänzt. Dies erfordert allerdings ein Umdenken bei allen Beteiligten. Die Einzelnen müssen sich ihrer neuen Verantwortung bewusst werden, sie annehmen und als Chance begreifen. Für den Staat bedeutet dies, dass er von seiner bisherigen Praxis, die Bildungswege exakt vorzuzeichnen und bis ins kleinste Detail zu organisieren, abrücken und neue Rahmenbedingungen schaffen muss. Die von ihm zur

Gewährleistung der Berufsbildung installierten Institutionen müssen sich verstärkt der Herausforderung stellen, in Zukunft neben den Bildungsangeboten auch Information, Beratung und Qualitätssicherung zu betreiben.

Schritte und Leitlinien zur Realisierung des DPM-Systems der beruflichen Bildung in Deutschland

Zielsetzung ist es mit der Formulierung von „Strategiefeldern der Modernisierung“ Ansatzpunkte für eine Reform der beruflichen Bildung hervorzuheben. Insofern sollte niemand einen Handlungskatalog mit 150 Einzelschritten und konkreten Vorschlägen, welche Punkte in welchem Gesetzesvorhaben geregelt werden müssen, erwarten. Dafür ist es in der Tat zu früh.

Mit der Einführung des DPM-Systems der Berufsbildung sind zu diskutieren:

Der Ausbau des dualen Systems zu einem pluralen System miteinander vernetzter Lernorte mit dem Ziel der Förderung selbstorganisierten Lernens und der Verbesserung regionaler Infrastrukturbedingungen

In der Praxis sind in Deutschland insbesondere Großbetriebe bereits auf dem Weg einer Reform der Ausbildung „von unten“. Bei einem durchgängig abnehmenden quantitativen Niveau von Ausbildungsplätzen gehen die Veränderungen dabei in zwei Richtungen: Zum einen tragen die Betriebe dem Bedürfnis nach Erhöhung ihres Flexibilitätspotenzials beim Personaleinsatz durch eine *Entdifferenzierung des angebotenen Berufsspektrums* und durch eine *stärkere Konzentration der Ausbildungsinhalte* Rechnung. Zum anderen *stärken sie in der Ausbildung die Prozessorientierung*. Um die Attraktivität des deutschen dualen Systems für die Unternehmen wieder zu erhöhen, sollte man diesem vorgezeichneten Weg folgen und nicht versuchen, gegen wirtschaftliche Interessen ein abstraktes Modell zu etablieren.

In der praktischen Umsetzung müsste dies so aussehen, dass Ausbildungsordnungen



neben einem Kern relativ stabiler Basisqualifikationen genug Raum für flexibel zu handhabende Ausbildungsinhalte lassen (Konzept der offenen dynamischen Berufsbilder). Ein solcher Flexibilitätskorridor garantiert im Rahmen definierter Ziele, dass branchen-, betriebs- und regionalspezifische Besonderheiten bei der beruflichen Erstausbildung berücksichtigt werden können.

Die Weiterentwicklung der Teilzeitberufsschulen zu regionalen Zentren für Innovation, Beratung und Bildung, die sich auch in der Weiterbildung engagieren und denen durch die Annahme von Auftragsarbeiten auch Möglichkeit zu einer Verknüpfung von Forschen, Arbeiten und Lernen gegeben wird

Die Berufsschulen müssen den Auszubildenden und Betrieben in Zukunft für die prozessorientierte Berufsausbildung beratend, experimentierend und entwickelnd zur Seite stehen können. Dabei ist die Vermittlung von beruflichem Zusammenhangswissen im Vordergrund der pädagogischen Arbeit anzusiedeln. Berufliches Zusammenhangswissen bildet die Basis für hohes Know-how, wenn es sich an betrieblichen Wertschöpfungsketten und den darin zunehmend integrierten Technologien orientiert. Dafür ist es notwendig, dass die Berufsschulen selbst sich modernisieren und sich entsprechend ihrer Kundennachfrage leistungsdifferenziert strukturieren und ein regionales Innovationszentrum für Handwerk, Gewerbe und Dienstleistungen werden. Dies kann am besten gewährleistet werden, wenn sie verstärkt Kooperationen mit anderen Bildungs- und Forschungseinrichtungen eingehen und selber innovativ tätig werden. Auch die Umgestaltung der Berufsschulen nach dem Vorbild der dänischen Produktionsschulen ist durchaus ein Weg vor allem lernschwächeren Jugendlichen eine Ausbildung zu ermöglichen. Hinzu kommt, dass diese Schulen einen Teil ihrer Betriebskosten selber erwirtschaften können und sollen. Damit sind sie in der Lage Aufgaben zu übernehmen, die normale Schulaktivitäten weit hinter sich lassen. Im dualen System wäre die Produktionsschule nicht nur ein Partner für die Mehrheit der auszubildenden Betriebe, sie wäre gleichzeitig ein echter Konkurrent.

Die Zulassung von Doppelqualifizierungen und die Herstellung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Erstausbildung und dem Hochschulwesen

Im Sinne der dualen, pluralen und modularen Berufsausbildung sollten im Rahmen der beruflichen Erstausbildung enge Verbindungen mit Fachhochschulen und Universitäten eingegangen werden. Für die Berufsschüler ließen sich dadurch die Übergänge zu diesen Institutionen durch Doppelqualifizierungen verbessern. Die Eröffnung eines solchen Weges wird schon deshalb immer dringlicher, weil in allen Wirtschaftsbereichen der Bedarf an berufsorientiert qualifizierten Führungskräften stetig wächst. Damit würde man auch der Zielperspektive, die in jüngster Zeit als „Universalisierung der dualen Qualifikationsform“ zunehmend diskutiert wird, ein gutes Stück entgegen kommen. Bisher steht der klaren Struktur, die das Allgemeinbildungsangebot mit Gymnasium und anschließendem Studium aufweist, auf beruflicher Seite mit den Berufsakademien nur ein vielversprechendes Pendant gegenüber. Umgekehrt müsste natürlich der beruflichen Oberstufe von Seiten der Fachhochschulen und Universitäten ein verbindungsfähiges Anschlussangebot bereitgestellt werden. Vorschläge zur integrierten Meister- und Ingenieur Ausbildung in Form einer dualen Hochschulausbildung weisen dabei in die richtige Richtung, denn gerade mit einer solchen Kombination wird ein attraktiver Beitrag zur Schließung der Unternehmerlücke im Handwerk geleistet.

Die volle Integration von Fördermaßnahmen und -programmen für Benachteiligte in das Erst- und Weiterbildungssystem. Bildungsarmut verhindern

Wichtiger Bestandteil der dualen, pluralen und modularen Berufsbildung ist das Recht auf berufliche Bildung „für jeden“. Über diesen Anspruch darf es in einer sich solidarisch begreifenden Gesellschaft keinen Zweifel geben. Auch dann nicht, wenn konjunkturelle Bedingungen oder regionale Gegebenheiten der Realisierung dieses Ziels entgegenstehen. Die Bundesrepublik Deutschland kann sich keine Form der „Bildungsarmut“ leisten. Der Zugang zur Berufsausbildung in einer auf



„(...) eine der größten Herausforderung für die Berufsbildung (besteht) in der Eröffnung von Wegen in die mittlere Qualifikations-ebene für alle Jugendlichen. Steigende Qualifikationsanforderungen bei gleichzeitiger Abnahme von Arbeitsplätzen für Ungelernte gefährden zunehmend die beruflichen Zukunftschancen bildungs- und sozial benachteiligter Jugendlicher.“

„(...) den Vorzügen einer an Modulen orientierten Qualifizierung (darf man sich) nicht verschließen. Wenn Module als standardisierte Teilkompetenzen entwickelt werden, die in unterschiedlichen Bereichen – auf horizontaler und vertikaler Ebene – einsetzbar sind, kann damit die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung gelingen.“

den Beruf zentrierten Sozialordnung ist die Voraussetzung dafür, dem Einzelnen ein ökonomisches und soziales „Existenzminimum“ zu sichern, ganz abgesehen von den identitätsstiftenden Potenzialen, die dem Beruf für die Persönlichkeitsentwicklung auch heute noch zugesprochen werden.

Insofern besteht eine der größten Herausforderung für die Berufsbildung zunächst in der Eröffnung von Wegen in die mittlere Qualifikationsebene für alle Jugendlichen. Steigende Qualifikationsanforderungen bei gleichzeitiger Abnahme von Arbeitsplätzen für Ungelernte gefährden zunehmend die beruflichen Zukunftschancen bildungs- und sozial benachteiligter Jugendlicher. Dabei erscheint es immer unwahrscheinlicher, dass benachteiligte Jugendliche ausschließlich über Fördermaßnahmen herkömmlicher Art in den Arbeitsmarkt zu integrieren sind. Um Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt für alle Jugendlichen herzustellen, müssen Konsequenzen im Sinne einer veränderten Förder- und Beratungspolitik gezogen werden. In dieser Hinsicht stellt das von der Bundesregierung aufgelegte Sofortprogramm „Jump“ einen ersten Schritt dar. Der Berufsausbildung vorgeschaltete Trainingsmaßnahmen, Hilfen zum Erreichen eines Schul- und Ausbildungsabschlusses und Brücken in Beschäftigung nach Abschluss der Berufsausbildung weisen in die richtige Richtung. Für eine kontinuierliche und verlässliche Jugendförderung muss „Jump“ aber dringend weiter ausgebaut und der Anspruch auf Leistungen aus diesem Programm gesetzlich verankert werden. Erst wenn „Jump“ sich als Programm etabliert und auf längere Sicht zu einem Synonym für den erfolgreichen Einstieg junger Menschen in den Arbeitsmarkt wird, hat dieses Programm tatsächlich sein Ziel erreicht.

Die Verbesserung der Zugänge für Quer- und Seiteneinsteiger durch die Zertifizierung informeller Lern- und Arbeitserfahrungen, weil effektiver Wissenstransfer oft informell und improvisiert ist

Um dies zu ermöglichen bedarf es systematischer konzeptioneller Feldversuche, die eine zweckmäßige „Modularisierung im Rahmen des Berufskonzeptes“ vorsehen. Solche Vorschläge gehen auf den

britischen Qualifizierungsansatz zurück und sind in den letzten Jahren heftig diskutiert worden. Varianten des Modulsystems sind inzwischen auch in Frankreich, der Schweiz, den Niederlanden und Spanien in die jeweiligen Berufsbildungssysteme eingegangen. In Deutschland gehen die Meinungen über dieses System immer noch sehr weit auseinander, denn es liegt ihm eine grundsätzlich andere Philosophie zugrunde als dem deutschen Berufsbildungssystem. Diese kritischen Anmerkungen haben ihre Berechtigung und man muss ihnen bei einer Realisierung des Modul-Konzeptes dringend Rechnung tragen. Die Modularisierung darf nicht dazu beitragen Schmalspurausbildungen Vorschub zu leisten. Andererseits darf man sich den Vorzügen einer an Modulen orientierten Qualifizierung nicht verschließen. Wenn Module als standardisierte Teilkompetenzen entwickelt werden, die in unterschiedlichen Bereichen – auf horizontaler und vertikaler Ebene – einsetzbar sind, kann damit die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung gelingen. Auf diese Weise ließe sich die Ausbildung flexibler gestalten und die Unübersichtlichkeit der Weiterbildung reduzieren.

Ein System des lebensbegleitenden Lernens, das den Wildwuchs in der Weiterbildung in geordnete Bahnen lenkt

Lernen auf Vorrat für ein ganzes Erwerbsleben, wie es bis dato konzipiert ist, steht den heutigen und zukünftigen Erfordernissen des Arbeits- und Qualifikationsprozesses entgegen. An diese Stelle muss das systematisierte lebensbegleitende Lernen treten. Wichtige Grundvoraussetzung dafür ist allerdings, dass bereits in der Schule begonnen wird Grundlagen- und Zusammenhangswissen bezogen auf die Schlüsselfragen der gegenwärtigen Gesellschaft zu vermitteln. Genauso müssen die methodischen Kompetenzen hinsichtlich der Handhabung ständig neuer technischer Grundlagen, die sozialen Kompetenzen des Umgangs mit anderen und die personalen Kompetenzen durch Reflexivität und Identität stärker als bisher Eingang in den Bereich der Grundbildung finden.

Den Bedeutungswandel der Weiterbildung belegen eindrucksvoll die stetig wachsende Nachfrage und das entsprechende



Angebot. Diese einerseits wünschenswerte Vielfalt birgt andererseits eine Reihe von Problemen in sich. Niemand hat derzeit einen Überblick, welche Institutionen wirklich seriöse Weiterbildung anbieten. Selbst die Bundesanstalt für Arbeit, als größter Kunde auf dem Weiterbildungsmarkt, kann derzeit nicht überblicken, wer tatsächlich ein gutes Angebot macht. Hier müssen Regelungen getroffen werden, mit denen das Institutionenspektrum systematisiert und die Transparenz erreicht werden. Damit die Tendenz dahin geht, dass sich Programmanbieter zu qualitativ hochwertigen Dienstleistern entwickeln, muss den einzelnen Trägern und Einrichtungen ein schärferes Profil abverlangt werden. Bedarfsplanung, Qualitätssicherung, Programm- und Curriculumentwicklung müssen von den Programmanbietern bei der Ausgestaltung ihrer Angebote stärker als bisher berücksichtigt werden. Damit dies gewährleistet wird, ist es notwendig, dass sich die Weiterbildungsunternehmen regelmäßig bundeseinheitlichen Überprüfungen, die von unabhängigen Stellen durchgeführt werden, unterziehen. Dies liegt auch im Interesse der Anbieter selbst und stellt für die seriösen Unternehmen in dieser Branche kein Problem dar. Ein derartiger „Weiterbildungs-TÜV“ wäre auch die geeignete Institution, um die Entwicklung eines gemeinsamen träger- und einrichtungsübergreifenden Zertifizierungssystems der Weiterbildung voranzubringen. Die Verwend- und Verwertbarkeit von heute an Weiterbildungsteilnehmer vergebenen Zertifikaten ist oftmals sehr eingeschränkt. Teilnahme- und Leistungsnachweise der Weiterbildung müssen in ihren Aussagen eindeutiger und die unterschiedlichen Angebote zeit- und ortsunabhängig miteinander vergleichbar gemacht werden.

Die Job-Rotation als ein erster Schritt zu einem System lebensbegleitenden Lernens

Das Instrumentarium der Job-Rotation war 1994 ein zentraler Bestandteil bei der Reform der dänischen Arbeitsmarktpolitik. Dieses ursprünglich arbeitsmarktpolitische Instrument wurde mit dem Recht auf Weiterbildung bis zu einem Jahr verknüpft. Nach Absprache und Einvernehmen mit den Arbeitgebern können sich Beschäftigte bis zu einem Jahr für Weiterbildung freistellen lassen. Wäh-

rend dieser Zeit erhalten sie volles Arbeitslosengeld (teilweise aufgestockt durch zusätzliche Lohnleistungen der Arbeitgeber nach Vereinbarung). Stellt die Firma während dieser Zeit einen Arbeitslosen ein, erhält sie zusätzlich einen Lohnkostenzuschuss. Das ist in Dänemark bei ca. 60 % der Fall. Dies zeigt, dass das Instrument der Job-Rotation sowohl als Qualifizierungs- und Eingliederungselement und auch als Personalanpassungsinstrument genutzt wird.

Das Instrument der Job-Rotation ist kein Allheilmittel für die Lösung der Beschäftigungsprobleme und des Qualifizierungsbedarfs in den Unternehmen. Es ist lediglich eine intelligente Methode im positiven Sinne für alle Beteiligten kostengünstig Qualifizierung, betrieblichen Strukturwandel und Beschäftigungspolitik miteinander zu verknüpfen. In Dänemark selbst ist dieses Instrument zwischenzeitlich an den Endpunkt seiner Wirksamkeit angelangt. Dies begründet sich durch die Tatsache, dass die Arbeitslosigkeit in Dänemark nachhaltig reduziert werden konnte. Das Instrument greift nicht mehr, da keine erforderliche Zahl von Stellvertretern vorhanden ist und die Nachfrage der Beschäftigten als auch der Arbeitgeber nicht mehr realisiert werden kann. Aber bis zu diesem Punkt haben wir in der Bundesrepublik Deutschland noch einen weiten Weg vor uns.

Die weitere Professionalisierung des Ausbildungspersonals

Professionelles Handeln von Berufsschullehrern, Berufspädagogen und Ausbildern ist eine der entscheidenden Voraussetzungen für die Neugestaltung der beruflichen Bildung in Deutschland. Für die Ausbildungskräfte des dualen Systems der Berufsbildung bestehen bereits rechtsverbindlich definierte Qualifikationsvoraussetzungen. Es muss aber überprüft werden, ob sie in ihrer jetzigen Form geeignet sind, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Überall dort, wo Mindeststandards für die berufliche Bildung fehlen, besteht ein dringender Nachholbedarf – so etwa im sensiblen Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens. Auch im Bereich der Weiterbildung besteht ein großes Missverhältnis zwischen fachlicher Kompetenz und pädagogischer Leistungsfähigkeit. Die meisten Lehrkräfte sind in

Es ist „(...) notwendig, dass sich die Weiterbildungsunternehmen regelmäßig bundeseinheitlichen Überprüfungen, die von unabhängigen Stellen durchgeführt werden, unterziehen. Dies liegt auch im Interesse der Anbieter selbst und stellt für die seriösen Unternehmen in dieser Branche kein Problem dar.“

„Professionelles Handeln von Berufsschullehrern, Berufspädagogen und Ausbildern ist eine der entscheidenden Voraussetzungen für die Neugestaltung der beruflichen Bildung in Deutschland. Für die Ausbildungskräfte des dualen Systems der Berufsbildung bestehen bereits rechtsverbindlich definierte Qualifikationsvoraussetzungen. Es muss aber überprüft werden, ob sie in ihrer jetzigen Form geeignet sind, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden.“



„Die Finanzierung der beruflichen Bildung ist ein altes und noch nicht gelöstes Problem. (...) Eine denkbare Möglichkeit ist, das bestehende Finanzierungsarrangement nicht wie bisher von der Angebots-, sondern der Nachfrageseite zu regulieren. Dazu wäre es nötig einen Qualifizierungsfond zu errichten, an den alle privaten und öffentlichen Institutionen, inklusive Bund, Länder und Gemeinden, einen bestimmten Prozentsatz ihres Budgets abführen. Zusätzlich wird privates Bildungssparen staatlicherseits einkommensabhängig gefördert.“

diesem Bereich auf Honorarbasis angestellt. Die Zahl der hauptberuflich Tätigen ist nach wie vor relativ gering. Damit geht eine „marginale Professionalisierung“ einher, die den heutigen Anforderungen nicht mehr gerecht wird. Insofern ist für die Qualität von Weiterbildungsangeboten einerseits das Verhältnis von hauptberuflichen Mitarbeitern und Honorarkräften deutlich zu verbessern und andererseits die Aus- und Weiterbildung des Personals sicherzustellen. Ein Ansatz zur Verbesserung dieser Situation bietet sich durch eine verstärkt personalgebundene öffentliche Förderung der Weiterbildungs-träger.

Grundsätzlich sollte bei der Ausbildung von Berufspädagogen verstärkt auf Funktionen und nicht auf Institutionen (wie die Berufsschule) geachtet werden. Die Professionalisierung der Berufspädagogen muss sich an fachlichen Schwerpunkten genauso orientieren wie an Fragen des Bildungsmanagements, der Steuerung von Lernprozessen und der Personalentwicklung. Deshalb sollten Staatsexamina konsequent durch akademische Abschlüsse (z.B. Diplom oder Magister) ersetzt werden. Diplom Berufspädagogen, die Berufspädagogik mit einer beruflichen Fachrichtung kombinieren, sind besser in der Lage, die Überlappung der Einsatzbereiche mit den verschiedenen Lernorten sicherzustellen.

Die Stärkung von Marktchancen der Bildungskunden, indem das Finanzierungssystem beruflicher Aus- und Weiterbildung auf ein langfristig tragfähiges Fundament gestellt wird

Die Finanzierung der beruflichen Bildung ist ein altes und noch nicht gelöstes Problem. Der ständig steigende Bedarf an beruflicher Bildung, bei dem Individuen, Staat und Wirtschaft in finanzieller Hinsicht derzeit jeweils unterschiedlich belastet sind, lässt zunehmend Forderungen nach Alternativen zur Bildungsfinanzierung laut werden. Erste Versuche dazu wurden bereits in der vergangenen Legislaturperiode unternommen, aber wegen vielerlei Bedenken nicht realisiert.

Nachdem die Umlagefinanzierung wohl nur noch wenig Aussichten auf Realisierung hat, muss über andere Alternativen nachgedacht werden. Eine denkbare Mög-

lichkeit ist, das bestehende Finanzierungsarrangement nicht wie bisher von der Angebots-, sondern der Nachfrageseite zu regulieren. Dazu wäre es nötig einen Qualifizierungsfond zu errichten, an den alle privaten und öffentlichen Institutionen, inklusive Bund, Länder und Gemeinden, einen bestimmten Prozentsatz ihres Budgets abführen. Zusätzlich wird privates Bildungssparen staatlicherseits einkommensabhängig gefördert. Der Fonds weist jeder Person, die die Pflichtschulzeit abgeschlossen hat, ein Gutscheinkonto zu. Die Empfänger sind, verteilt über das gesamte Arbeitsleben, frei darin, das Gutscheinguthaben, das auch als verzinsbar gedacht werden kann, für jede Form beruflicher Bildung in den akkreditierten Institutionen zu nutzen. Die Gutscheine selbst bestehen aus einer Subventions- und einer Darlehenskomponente. Die Höhe des Darlehens hängt dabei von der individuellen ökonomischen Leistungsfähigkeit (gemessen am laufenden Einkommen und am Vermögen der Haushalte und unter Berücksichtigung der familiären Verantwortlichkeiten) ab. Dies bedeutet, dass die Darlehenskomponente mit wachsender Leistungsfähigkeit steigt, dass aber leistungsschwache Personen einen Satz vollständig subventionierter Gutscheine in Anspruch nehmen können. Leistungsstärkere Personen werden sich mit einer hohen Darlehenskomponente begnügen müssen, die sie aber nicht in Anspruch nehmen müssen, wenn sie ausreichend Eigenmittel haben (z.B. aus dem Bildungssparkonto).

Dieses zugegebenermaßen in der hier vorgestellten Form etwas holzschnittartige Modell wird sich schnell den Vorwurf eines überdimensionierten bürokratischen Apparates, der Organisations- und Durchführungseffizienz und natürlich der Verlagerung von Entscheidungsmacht - diesmal allerdings nicht in den Fonds, sondern auf die Seite der Nachfrager - einhandeln. Diese vorweggenommene Kritik wäre im Einzelnen zu prüfen, ihre Reichweite hinge natürlich auch von der konkreten Ausgestaltung eines solchen Finanzierungssystems ab. Grundsätzlich soll dieses Modell auch im wesentlichen verdeutlichen, dass die Weiterentwicklung beruflicher Bildung hin zu einer Struktur, die lebensbegleitendes Lernen möglich macht, auch neue Finanzierungslösungen erfordert.



Resümee

Vor dem Hintergrund der geschilderten Strategiefelder wird deutlich, dass eine ganze Reihe von Maßnahmen notwendig sind, um dem Ziel eines modernen DPM-Berufsbildungssystems (dual, plural und modular) in Deutschland näherzukommen. Der Bezugspunkt, an dem die Veränderungen zunächst ansetzen müssen, ist das Berufsbildungsgesetz von 1969, bei dem wichtige Zielsetzungen und Bestimmungen erhalten bleiben sollen. Der hohe Anspruch, der sich in der Bezeichnung „Berufsbildungsgesetz“ ausdrückt, muss allerdings wieder verstärkt in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt und konsequent eingelöst werden. Das Berufsbildungsgesetz gibt die Möglichkeit, Wege zur Bedarfsermittlung der Qualifizierung zu definieren, offene dynamische Berufsfelder zu gestalten, durch Ergänzung auch den Stellenwert der Berufsschule neu zu definieren und vor allem die Rahmenbedingungen für Doppelqualifikationen und Anschlussqualifikationen festzuschreiben. Das Modell der Job-Rotation nach dänischem Muster sollte im Rahmen der arbeitsmarktpolitischen Gesetzgebung

(SGB III) geregelt werden, da es hierbei darum geht, Qualifizierungsstrategien im umfassenden Sinne für einen Übergangszeitraum zu gestalten. Auch Elemente der Berufsvorbereitung und der nachholenden Abschlüsse sollten in diesem Zusammenhang definiert und verstetigt werden.

Angesichts der großen Herausforderung die Innovationskraft und Modernisierung von Wirtschaft und Gesellschaft durch eine wesentliche Anhebung des Potenzials der gegenwärtig und in naher Zukunft Erwerbstätigen zu stärken, sollten sich Experten zusammenfinden, die diese Vorschläge diskutieren und auf eventuelle „Ungereimtheiten“ und Interessenkollisionen hin überprüfen. Um die politische Debatte fachlich und wissenschaftlich zu untermauern scheint es dringend erforderlich, den einschlägigen Bund-/Länderausschüssen Beiräte zuzuordnen, die, mit einem klaren Mandat versehen, zu den angeschnittenen Fragestellungen detaillierte Lösungsvorschläge zu entwickeln hätten. In diesem Sinne wird auch der Beirat „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“ seine Arbeit fortsetzen und konkrete Ausarbeitungen vorlegen.

„Angesichts der großen Herausforderung die Innovationskraft und Modernisierung von Wirtschaft und Gesellschaft durch eine wesentliche Anhebung des Potenzials der gegenwärtig und in naher Zukunft Erwerbstätigen zu stärken, sollten sich Experten zusammenfinden, die diese Vorschläge diskutieren und auf eventuelle ‘Ungereimtheiten’ und Interessenkollisionen hin überprüfen.“



Informelle Arbeitsgruppe der Arbeitgeber- vereinigungen¹

In diesem Artikel werden die grundsätzlichen Ansichten der Arbeitgebervereinigungen aus sieben EU-Mitgliedstaaten in Bezug auf eine qualitative Verbesserung der Primar- und Sekundarschulbildung wiedergegeben. Die Gruppe erkennt an, dass die Organisation des Bildungswesens Aufgabe der Regierungen in den einzelnen Staaten ist, möchte jedoch einen Beitrag zur Debatte über die Qualität der Schulen leisten.

1) 1999 lud A. Oliva, der Vorsitzende des Schulausschusses des italienischen Arbeitgeberverbands Confindustria, die Arbeitgebervereinigungen anderer EU-Staaten zur Bildung einer informellen Arbeitsgruppe ein, die sich mit der Qualität der Primar- und Sekundarschulbildung in den jeweiligen Ländern befassen sollte. Mitglieder dieser Arbeitsgruppe sind:

Dänemark, DA: L. Skanting
Deutschland, BDA: D. Kluxen-Pyta
Frankreich, MEDEF: A. Dumont, J.P. Farrugia
Italien, Confindustria: A. Oliva (Vorsitzender), C. Gentili, F. Paterno
Niederlande, VNO-NCW: C. Renique
Österreich, VÖI: G. Riemer,
E. Altrichter
Vereinigtes Königreich, CBI:
M. Murray

Auf der Suche nach Qualität in Schulen Der Standpunkt der Arbeitgeber

Einleitung

Dieser Artikel ist als Beitrag zur Debatte über die Qualität der Schulen gedacht. Maßnahmen zur qualitativen Verbesserung der nationalen Bildungssysteme sind mittlerweile in allen hier beleuchteten Ländern eingeleitet worden. Wir hoffen, dass der vorliegende Diskussionsbeitrag Anstoß zu weiteren Schritten geben wird, und würden es begrüßen, wenn sich auch andere zu diesem Thema äußern würden. Der Artikel ist in vier Abschnitte gegliedert, die sich jeweils mit der Frage nach dem „Warum“, dem „Was“, dem „Wie“ und schließlich mit dem „Wer“ und „Wann“ in Bezug auf die Verwirklichung von Schulreformen für das kommende Jahrhundert auseinander setzen. Wir sind der Überzeugung, dass die von uns vorgelegten Reformvorschläge in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen und sich gegenseitig ergänzen (vgl. Tabelle 1).

Unserer Meinung nach empfiehlt es sich, die von uns unterbreiteten Vorschläge als systemische Konzeption umzusetzen. Bei einer übermäßigen Betonung einzelner Elemente auf Kosten anderer hätten die Reformen deutlich geringere Wirkungskraft, und unter Umständen könnten sogar die eigentlich verfolgten Absichten untergraben werden.

Warum?

Im 20. Jahrhundert gelang es den entwickelten Ländern, die allgemeine Bildung allen Bürgern zugänglich zu machen; dabei sahen sie sich der Herausforderung gegenüber, ihre Schulen auf eine univer-

sale Bildungsversorgung einzustellen, ohne dass dies mit einer Änderung des Wesens und der Organisation der Schulen einherging. Die Herausforderung, dem sich das Bildungswesen im 21. Jahrhundert stellen muss, besteht darin, neuen Bedürfnissen entgegenzukommen und Anreize zur kontinuierlichen Erhöhung der Qualität in die nationalen Bildungssysteme einzubauen. Die von uns vorgelegten Vorschläge gehen von der Grundannahme aus, dass nur qualitativ hoch stehende Bildungssysteme den gesellschaftlichen Zusammenhalt, Fortschritt und ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum garantieren können.

Die Fertigkeiten und Kenntnisse, die in fünfzig oder auch schon in zehn Jahren benötigt werden, könnten vielleicht ganz anders aussehen als die Kompetenzen, die heute gefordert sind. Geht man von den derzeitigen wirtschaftlichen Trends aus, zeichnet sich für die nahe Zukunft in etwa folgendes Bild ab:

- ❑ Veränderungen vollziehen sich in einem hohen Tempo: Kenntnisse und Fertigkeiten werden schnell veralten;
- ❑ der technologische Wandel wird sich im Alltag und im Erwerbsleben noch deutlicher bemerkbar machen;
- ❑ die Globalisierung der Handelsbeziehungen und deren Auswirkungen auf unser Leben dürften sich noch weiter intensivieren und nicht etwa abschwächen;
- ❑ die Fertigkeiten und Fähigkeiten aller Bürger werden zum entscheidendsten Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit und

**Tabelle 1**

Zehn elementare Forderungen

Das Bildungssystem muss grundlegend reformiert werden, damit die Schulen ihren Schülern künftig das notwendige Rüstzeug mitgeben können, um sich in der Welt des 21. Jahrhunderts zu entfalten, und damit die Lücke zwischen den Kenntnissen und Kompetenzen, die die Schulen heute vermitteln, und denen, die im Hinblick auf eine hohe Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit zunehmend benötigt werden, geschlossen wird.

Die Schulen müssen ihren Anspruch und ihre Organisation erneuern. Sie müssen auch weiterhin qualitativ hoch stehende Grundfertigkeiten und eine solide Wissensgrundlage vermitteln. Doch müssen sie ebenso großen Wert auf die Vermittlung von sozialen und persönlichen Kompetenzen, grundlegenden staatsbürgerlichen Werten und der Fähigkeit zur ständigen lebensbegleitenden Weiterbildung legen, welche für die Arbeitswelt, die Mobilität und die Lebensqualität im 21. Jahrhundert benötigt werden.

Die einzelnen Staaten müssen den Schulen Autonomie zur Selbstverwaltung einräumen. Die Schulen müssen hohe Erwartungen hegen, sich selbst Ziele setzen und die Verantwortung dafür übernehmen, dass diese auch erreicht werden. Sie sollten die Möglichkeit erhalten, ihr Lehrerkollegium selbst auszuwählen und enge Kontakte zu den Eltern, ihrem örtlichen Umfeld, anderen Schulen und Arbeitgebern zu knüpfen.

Ferner müssen die einzelnen Staaten dafür sorgen, dass die Schulen über die Kosten und Qualität ihrer Arbeit Rechenschaft ablegen, und landesweit gültige Leistungsmaßstäbe für jedes Curriculumfach festsetzen, die zur Beurteilung der schulischen Leistungen herangezogen werden und den Schulen als Instrument für die Selbstbewertung und ständige Verbesserung ihrer Arbeit dienen können. Solche landesweiten Leistungsmaßstäbe sollten den höchstmöglichen Leistungsstand herbeiführen. Jeder Staat sollte eine unabhängige Instanz einrichten, die die Qualität jeder einzelnen Schule und des Systems insgesamt evaluiert. Die Ergebnisse der Arbeit der Schulen sollten im Hinblick auf nationale Leistungsvergleiche zwischen gleichartigen Schulen und zur Information von Schülern, Eltern, Arbeitgebern und Bildungspolitikern veröffentlicht werden.

Mehr Geld beinhaltet nicht zwangsläufig auch eine höhere Qualität. Vorrangig müssen vielmehr Reformen im Bereich der Personalverwaltung, der Unterrichtsmethoden und der Organisation angestrebt werden. Die Schulen müssen die vorhandenen Ressourcen effektiver nutzen, um den sich wandelnden Bedürfnissen der Schüler und Arbeitgeber gerecht zu werden. Die Zuweisung von Geldern der öffentlichen Hand an die Schulen sollte grundsätzlich nachfragegesteuert erfolgen und sich nach der Schülerzahl der einzelnen Schule richten.

Eine umfassende und effiziente Bildungsvermittlung setzt sowohl Zusammenarbeit als auch Wettbewerb voraus. Elemente des Wettbewerbs – wie etwa die Wahl der am besten geeigneten Schule durch die Eltern auf der Grundlage umfassender Informationen, die Auswahl der Lehrer durch die jeweilige Schule sowie Leistungsvergleiche zwischen gleichartigen Schulen anhand von festgelegten Bezugsnormen – müssen im Rahmen eines staatlichen Regelwerks eingeführt werden.

Die Schulen sollten zu stimulierenden Zentren des aktiven, individuell zugeschnittenen Lernens werden, indem sie das Potenzial der Informations- und Kommunikationstechnologien voll ausschöpfen.

Die Schulen müssen gewährleisten, dass Theorie und Praxis im Unterricht in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen – dass sowohl das Wissen als auch dessen praktische Anwendung betont wird. Um die Wissbegierde der Schüler zu fördern, sollten die Schulen ihren Schülern vermitteln, wie sie die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in der Praxis nutzen können.

Auf die Schulleiter und Lehrer kommt es ganz besonders an. Sie sind für den Erfolg der schulischen Arbeit ausschlaggebend. Deshalb müssen sie hoch qualifiziert sein, einen Universitätsabschluss oder eine gleichwertige bzw. darüber hinausgehende Befähigung besitzen, daneben eine praktische Ausbildung absolviert haben und zudem die Möglichkeit zur laufenden beruflichen Fortbildung erhalten. Die Arbeitsbedingungen dieser Berufsgruppe müssen modernisiert werden, damit Schulleiter und Lehrer durch eine nach Aufgabenumfang und Leistung differenzierte Besoldung den notwendigen Ansporn zu einer erfolgreichen Tätigkeit bekommen. Alle Lehrkräfte müssen außerdem die Wichtigkeit von Innovationen erkennen, da sie im Rahmen ihrer beruflichen Rolle zunehmend Betreueraufgaben wahrnehmen werden. Dabei wird künftig immer größerer Wert auf Teamarbeit gelegt werden müssen.

Die Arbeitgeber müssen die Schulen bei der Vorbereitung der Schüler auf das Erwerbsleben und im Hinblick auf eine effektivere schulische Selbstverwaltung aktiver unterstützen – insbesondere durch Berufsberatungsleistungen, Arbeitserfahrungen, die Bereitschaft zur Entsendung von Fachleuten, Aufgeschlossenheit gegenüber der Veranstaltung von betrieblichen Praktika für Schulleiter und Lehrer und Hilfestellung bei der Einführung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Schulen, Eltern und Arbeitgeber müssen gemeinsam sicherstellen, dass die Schüler in Bezug auf ihre weitere Ausbildungs- und Berufswahl wohl fundierte Entscheidungen treffen.



Tabelle 2

Die nationalen Bildungssysteme – aus der Sicht der Arbeitgeber

Dänemark Die Achillesferse des nationalen Bildungssystems ist dessen mangelnde Kenntnisnahme der außerschulischen Welt: Die Schulen unterhalten kaum Beziehungen zur Arbeitswelt und weisen kaum Bezüge zu den Zielen Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit auf.

Bericht des Dänischen Arbeitgeberverbands, „Zielsetzungen, Qualität und Management – Forderungen an die Primarstufe und Sekundarstufe I“, 1999

Deutschland Den Schulen gelingt es nicht, das Potenzial der Schüler freizusetzen, und noch nicht einmal, ihnen lebensnotwendige Grundkompetenzen zu vermitteln. Die Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitswelt kostet die deutschen Arbeitgeber rund 70 000 DM pro Schüler – eine Vorbereitung, die die Schule eigentlich hätte vollenden müssen.

Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft, 1999

Frankreich Französische Schulen vermitteln einen guten Wissensstand, bringen den Schülern jedoch nicht bei, wie sie dieses Wissen ausbauen oder weiterentwickeln können. Seit jeher haben sich die Unternehmen auf das staatliche Bildungswesen verlassen, dieses jedoch gleichzeitig heftig kritisiert ... mittlerweile sind sie sich bewusst geworden, welche Rolle sie selbst übernehmen sollten.

Französischer Arbeitgeberverband MEDEF, unter Berufung auf Godet und Crozier, „Objectif Compétences“, 1998

Italien Das italienische Bildungswesen zeichnet sich durch Quantität auf Kosten von Qualität aus – es gibt zu viele Curriculumfächer, zu viele Lehrkräfte und zu viele Schulen im Verhältnis zur Zahl der Schüler.

Bericht des italienischen Arbeitgeberverbands Confindustria, „Auf dem Weg zur Schule 2000: Zusammenarbeit und Wettbewerb“, 1998

Niederlande Zu wenige Schulen verfolgen eine pädagogische Linie, die auf eine Verbesserung des traditionellen Unterrichts im Klassenzimmer abzielt. Nur selten wird eine Evaluierung von schulischen Innovationen vorgenommen. Im Durchschnitt werden an den Schulen der Sekundarstufe I nur 64 % der Ziele des nationalen Curriculums erreicht.

Bericht der nationalen Schulaufsichtsbehörde der Niederlande, September 1999

Österreich Obwohl Österreich in Bezug auf die Ausgaben für das Schul- und Bildungswesen im internationalen Vergleich eine Spitzenposition einnimmt, klafft zwischen den von der Wirtschaft nachgefragten Qualifikationen und denen, die durch die Schulen vermittelt werden, eine deutliche Lücke. Durch den Einsatz von marktwirtschaftlichen Elementen wie Qualitätskontrolle, schulischer Selbstverwaltung usw. würden die Unterrichtsqualität erhöht und die vorhandenen Ressourcen besser genutzt.

Bericht der Vereinigung der Österreichischen Industrie, „Österreich AG“, 1999

Vereinigtes Königreich Die unzulänglichen Ergebnisse der schulischen Grundbildung sind für alle Arbeitgeber Besorgnis erregend. Das Problem liegt dabei hauptsächlich an den zu niedrigen Erwartungen ... die große Mehrzahl der Jugendlichen hat das Potenzial, sehr viel mehr zu erreichen, als gemeinhin von ihnen erwartet wird, und muss dazu ermuntert werden, dieses Potenzial auch zu erreichen.

Bericht des Dachverbands der britischen Industrie, „A skills passport“, 1995. Die Schlussfolgerungen des Berichts beziehen sich auf die unterschiedlichen Bildungssysteme von England und Wales, Schottland und Nordirland.

den Wohlstand jedes Landes sowie für die individuelle Beschäftigungsfähigkeit und Lebensqualität der Menschen;

□ die Arbeitsmärkte werden weiterhin offen und flexibel sein und hohe Anforderungen stellen.

Im kommenden Jahrhundert wird sich das Arbeitsumfeld der Schulen durch neue Medien, Fortschritte im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien und neue Möglichkeiten zur Befriedigung der Informations- und Bildungsnachfrage radikal verändern. Die Schulen müssen den Schülern das nötige Rüstzeug an die Hand geben, damit sie neue Medien nutzen, unter den angebotenen Informationen auswählen und ihr Wissen nutzbringend einsetzen können. Die Schulen sind heute nicht mehr die Hauptquelle für Informationen und Bildung, sondern stehen vielmehr im Wettbewerb mit anderen Bildungsmedien.

Zwischen den Kompetenzen, die sich die Arbeitgeber in zunehmendem Maße von ihren Beschäftigten wünschen werden, und den Kompetenzen, die die Schulen den Schülern gegenwärtig vermitteln, klafft eine deutliche Lücke (Tabelle 2). Diese Lücke wird immer größer. Schüler sollten indes Qualifikationen erwerben, die dem höchsten Qualitätsstandard entsprechen, sowohl im Hinblick auf die Erhaltung und den Ausbau des kulturellen Reichtums unserer Länder als auch zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit unserer Volkswirtschaften.

Gelingt es uns nicht, diese Herausforderungen zu bewältigen, wird es zu einer Verarmung der Schüler und der Gesellschaft insgesamt kommen. Alle Schüler sollten ihre Schulbildung abschließen; keiner darf die Schule vorzeitig verlassen. Von den Schülern, Lehrern und Regierungen sollten wir hohe Ambitionen erwarten und fordern.

Der Unterricht und die schulischen Lernprozesse werden keiner hinreichenden Qualitätskontrolle unterzogen. Die staatliche Schulbildung wird zwar von Eltern und Schülern als „kostenlos“ aufgefasst, doch zahlt die Gesellschaft als Ganzes viel Geld für die Unterhaltung ihrer Bildungssysteme. In allen hoch entwickelten Ländern werden durchschnittlich 5 bis 6 %



Tabelle 3

Ausgaben pro Schüler für staatliche und private Bildungseinrichtungen (einschließlich der prozentualen Abweichung vom EU-15-Durchschnitt) in USD, umgerechnet auf die Kaufkraftparität

1995	Alle Bildungsstufen**		Vorschulerziehung		Primarstufe		Sekundarstufe	
Dänemark	5968	(+21 %)	4964	(+32,1 %)	5713	(+46,7 %)	6247	(+25,1 %)
Deutschland*	5972	(+21 %)	4381	(+16,6 %)	3361	(-13,6 %)	6254	(+25,2 %)
Frankreich	5001	(+1,4 %)	3242	(-13,7 %)	3379	(-13,2 %)	6182	(+23,8 %)
Italien*	5157	(+4,5 %)	3316	(-11,7 %)	4673	(+20 %)	5348	(+7,1 %)
Niederlande	4397	(-10,9 %)	3021	(-19,6 %)	3191	(-18 %)	4351	(-12,9 %)
Österreich*	6763	(+37,1 %)	4907	(+30,6 %)	5572	(+43,2 %)	7118	(+42,6 %)
Vereinigtes Königreich	4222	(-14,4 %)	5049	(+34,4 %)	3328	(-14,5 %)	4246	(-15 %)
Durchschnitt								
EU 15	4934		3758		3892		4983	
USA	7905	(+60,2 %)	k. A.		5371	(+38 %)	6812	(+36,4 %)
Japan	4991	(+1,5 %)	2476	(-34,1 %)	4065	(+4,4 %)	4465	(-10,6 %)

* nur staatliche Bildungseinrichtungen; ** einschließlich des tertiären Bildungsbereichs (Hochschulen)

Quelle: OECD „Bildung kompakt“, 1998

Tabelle 4

Verhältnis von Schülern zu Lehrkräften in verschiedenen Bildungsstufen (einschließlich der prozentualen Abweichung vom EU-15-Durchschnitt)

1995	Vorschulerziehung		Primarstufe		Sekundarstufe	
Dänemark	13,1	(-29,8 %)	11,2	(-33,3 %)	11	(-18,5 %)
Deutschland	23,7	(+27,1 %)	20,9	(+24,4 %)	15	(+11,1 %)
Frankreich	24,6	(+31,9 %)	19,5	(+16,1 %)	13,3	(-1,5 %)
Italien	13,9	(-25,5 %)	11,2	(-33,3 %)	10,2	(-24,4 %)
Niederlande	20	(+7,2 %)	20	(+19 %)	18,6	(+37,8 %)
Österreich	18,9	(+1,3 %)	12,7	(-24,4 %)	8,9	(-34,1 %)
Vereinigtes Königreich	19,1	(+2,4 %)	21,3	(+26,8 %)	15,6	(+15,5 %)
Durchschnitt EU 15	18,65		16,8		13,5	
USA	21,9	(+17,4 %)	16,9	(+0,6 %)	16,1	(+19,2 %)
Japan	17,8	(-4,5 %)	19,7	(+17,2 %)	15,9	(+17,8 %)

Berechnung auf der Grundlage von Vollzeitäquivalenten

Quelle: OECD „Bildung kompakt“, 1998

des Bruttoinlandsprodukts für das nationale Bildungswesen ausgegeben, einschließlich der Aufwendungen für den tertiären Bildungsbereich. Daraus ergeben sich beträchtliche Ausgaben pro Schüler, das sinnvollste Maß für internationale Vergleiche (vgl. Tabelle 3). Es müssen zuverlässige Verfahren zur Rechenschaftslegung eingeführt werden, damit sichergestellt werden kann, dass die Schulen für dieses Geld auch eine entsprechende Leis-

tung erbringen und dass die wichtigsten Kostenfaktoren (wovon die Lehrerkosten am bedeutendsten sind) strengen Kontrollen unterzogen werden. Das rechnerische Schüler-Lehrer-Verhältnis in verschiedenen Ländern ist in Tabelle 4 aufgeführt.

Es gibt deutliche Belege, die die Besorgnis der Arbeitgeber bestätigen. So schneiden Europäer etwa in internationalen Untersuchungen wie der 3. Internationalen



Tabelle 5

Resultate in der 3. Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS). Mathematische Leistungen von 14-jährigen Schülern

1995	Mittelwert	TIMSS-Gesamtplatzierung
Belgien (Flämische Gemeinschaft)	565	5
Bulgarien	540	11
Dänemark	502	26
Deutschland	509	23
Finnland	k.A.	k.A.
Frankreich	538	13
Griechenland	484	32
Irland	527	17
Italien *	502	19
Lettland	493	29
Litauen	477	34
Luxemburg	k.A.	k.A.
Niederlande	541	9
Österreich	539	12
Portugal	454	36
Rumänien	482	33
Schweden	519	22
Slowakei	547	7
Slowenien	541	10
Spanien	487	30
Tschechische Republik	564	6
Ungarn	537	14
Vereinigtes Königreich	506	24
Zypern	474	35
Durchschnitt EU 15	513	
USA	500	27
Japan	605	3
Singapur	643	1
Korea	607	2

* Quelle und Berechnungen: CEDE

Wie die Ergebnisse des letzten TIMSS-Testes zeigen, schneiden die EU-Mitgliedstaaten im Durchschnitt schlechter ab als die besten asiatischen Länder: Japan, Südkorea und Singapur.

Quelle: OECD „Bildung kompakt“, 1998

teren Sinne vorzubereiten. Diese Zielsetzung ist nach wie vor unverändert, doch müssen sich die Schulen mit der Frage auseinander setzen, was die Erreichung dieses Ziels heute und in den kommenden Jahren beinhaltet. Als Ausgangspunkt hierfür lohnt es sich, die Empfehlungen des Bildungsberichts der UNESCO von 1996 in Erwägung zu ziehen, die mit den Erfahrungen der Arbeitgeber in Einklang stehen. Der Bericht kam zu folgenden Schluss:

„Bildung muss die Landkarten einer komplexen und sich ständig verändernden Welt liefern sowie den Kompass zur Orientierung.“

Gemäß den Empfehlungen dieses Berichts müssen Schulen dafür Sorge tragen, dass den vier primären Elementen der Bildung – dem Erlernen von Wissen („*learning to know*“), dem Erlernen von Fertigkeiten („*learning to do*“), der Befähigung zum Zusammenleben mit anderen („*learning to live with others*“), der Formung der eigenen Identität („*learning to be*“) – gleich viel Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Für die Arbeitgeber folgt aus diesen Prinzipien, dass Schüler mit folgenden Kompetenzen ausgestattet werden sollten:

□ grundlegende Kompetenzen – Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten, aktuelles und zweckdienliches Wissen bzw. Verständnis von Sachverhalten;

□ praktische Kompetenzen, z.B. die Fähigkeit zur Problemlösung, die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien, die Vermittlung einer Arbeitsethik;

□ soziale Kompetenzen, z.B. die Kommunikation mit anderen Menschen, die Zusammenarbeit mit anderen in verschiedenen Umfeldern und Kulturen, Fremdsprachen, grundlegende staatsbürgerliche Werte;

□ persönliche Kompetenzen und Werte, u.a. Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein, emotionale Intelligenz, Unternehmergeist, Lernbegierde und Lernfähigkeit, die Fähigkeit zur praktischen Anwendung von Gelerntem, die Fähigkeit zur Nutzung des Potenzials von Veränderungen sowie die Fähigkeit, die eigenen

Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) merklich schlechter ab als die Bürger anderer hoch entwickelter Länder (Tabelle 5).

Was?

Der grundsätzliche Auftrag der Schulen besteht seit langem darin, die Schüler auf die Arbeitswelt und auf die volle Teilnahme am gesellschaftlichen Leben im wei-



Stärken und Schwächen zu beurteilen und mit diesen sinnvoll umzugehen.

Es ist so wichtig wie eh und je, dass Schüler bei ihrem Abgang von der Schule über eine solide Grundlage in traditionellen Kenntnissen und Fertigkeiten verfügen: Lesen, Schreiben, Rechnen und eine fundamentale Kenntnis der Vergangenheit und der Gegenwart sind nach wie vor unerlässlich. Praktisch kein Schüler sollte die Schule ohne formalen Abschluss verlassen (vgl. Tabelle 6). Doch müssen die Schulen den Schülern auch die erforderlichen Kompetenzen und Grundeinstellungen vermitteln, die sie zur vollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in einer zunehmenden globalisierten Umwelt befähigen werden.

Um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, müssen die Schulen nicht nur ihre Ziele neu beleben, sondern auch ihre Verfahrensweisen. Es müssen moderne pädagogische Methoden zum Einsatz kommen, die den Schülern helfen, die oben beschriebenen Kompetenzen auf integrierte Weise zu entwickeln – d.h. mehrere Kompetenzen gleichzeitig zu entwickeln, ganz so, wie sie dies in ihrem späteren Erwerbsleben tun werden. In vielen Schulen lernen Schüler heute in dem gleichen Umfeld und mit den gleichen Mitteln, wie es bereits ihre Eltern oder gar ihre Großeltern taten, um sich ihrerseits auf eine völlig andere Welt vorzubereiten. Schulen sollten reizvolle Herausforderungen und ein stimulierendes Umfeld bieten, was sie unserer Meinung nach durchaus können. Mit Hilfe der Informations- und Kommunikationstechnologien könnte dieser Wandlungsprozess in den Schulen instrumentell unterstützt werden.

Lernen endet längst nicht mehr an den Schultoren. Das A und O der Beschäftigung im 21. Jahrhundert liegt in der Fähigkeit, über das gesamte Erwerbsleben hinweg zu lernen und sich an neue Gegebenheiten anzupassen. Die Schulen müssen den Schülern den Nutzen des lebensbegleitenden Lernens beibringen und ihnen das nötige Rüstzeug und den Wunsch mitgeben, sich ein Leben lang weiterzubilden. Die Schulen müssen den jungen Menschen helfen, ihre Verantwortung zur persönlichen Weiterbildung zu erkennen. Wie im Weißbuch der EU von 1995, „Auf dem Weg zur kognitiven Ge-

Prozentualer Anteil der Bevölkerung mit einem der Sekundarstufe II entsprechenden Abschluss im typischen Alter des Abschlusserwerbs

Tabelle 6

1996	
Dänemark	81 %
Deutschland	86 %
Frankreich	85 %
Italien	79 %
Niederlande	93,9 %
Österreich	86 %
Vereinigtes Königreich*	81 %
Durchschnittswe EU 15	85,9 %
USA	72 %
Japan	99 %

* Quelle: Britisches Ministerium für Bildung und Beschäftigung. Die Daten beziehen sich auf den prozentualen Anteil der Personen in England über 16 Jahren, die wenigstens einen GCSE-Abschluss erworben haben.

Quelle: OECD „Bildung kompakt“, 1998

sellschaft“, dargelegt, sollte die Heranbildung einer lernenden, „kognitiven“ Gesellschaft angestrebt werden, für die die Schulen das Fundament und den Antrieb liefern.

Die Internationale Stichprobenerhebung zu den Lese- und Schreibfertigkeiten Erwachsener (IALS) von 1995 zeigt, dass ein hoher Anteil (zwischen 25 % und 50 %) der Bevölkerung in hoch entwickelten OECD-Ländern nicht das wünschenswerte Niveau der Lese- und Schreibfertigkeiten erreichte (Tabelle 7). Diese Zahlen sind überaus Besorgnis erregend und unterstreichen sowohl die Notwendigkeit eines qualitativ hoch stehenden Primar- und Sekundarschulsystems als auch die Wichtigkeit des lebensbegleitenden Lernens.

Wie?

„Die Schaffung einer guten Schule setzt einen starken, kompetenten Schulleiter voraus, der versteht, wie wichtig eine klare Führung, engagierte Lehrkräfte und Eltern, hohe Erwartungen an jedes Kind und vor allem ein guter Unterricht sind, ... in einem Klima, in dem jede Schule ständig gefordert ist, sich mit anderen ähnlichen Schulen zu vergleichen



Tabelle 7

Prozentualer Anteil der Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren auf verschiedenen Leistungsstufen der Lese- und Schreibfähigkeit bzgl. Dokumenten. Daten aus der Internationalen Stichprobenerhebung zu den Lese- und Schreibfertigkeiten Erwachsener (IALS)

1994/5	IALS-Stufe 1*	IALS-Stufe 2	IALS-Stufe 3	IALS-Stufe 4
Australien	17 %	28 %	38 %	17 %
Belgien	15 %	24 %	43 %	17 %
(Flämische Gemeinschaft)				
Deutschland	9 %	33 %	40 %	19 %
Irland	25 %	32 %	32 %	12 %
Kanada	18 %	25 %	32 %	25 %
Neuseeland	21 %	29 %	32 %	18 %
Niederlande	10 %	26 %	44 %	20 %
Schweden	6 %	19 %	39 %	36 %
USA	24 %	26 %	31 %	19 %
Vereinigtes Königreich	23 %	27 %	31 %	19 %

* Die Leistungsstufen 1 und 2 gelten als unzureichend im Hinblick auf die Erfüllung der Anforderungen der heutigen Arbeitswelt und des heutigen Alltagslebens. Die IALS-Studie wurden 1994/95 gemeinsam von der OECD und dem Statistischen Amt Kanadas durchgeführt. Dabei wurden die Lese- und Schreibfertigkeiten in dreierlei Hinsicht getestet, und zwar insbesondere bezüglich der Bewältigung von Prosatexten, der Bewältigung von Dokumenten und der quantitativen Textbewältigung. Die Daten in der obigen Tabelle beziehen sich vorrangig auf die Fähigkeit zur Bewältigung von Dokumenten, d.h. auf die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Auffindung und Nutzung von Informationen in Dokumenten verschiedener Art wie etwa Stellenbewerbungsbögen, Lohn-/Gehaltsformularen, Fahrplänen, Karten, Tabellen und Schaubildern benötigt werden. Österreich, Dänemark, Frankreich und Italien nahmen an dieser Erhebung nicht teil.

Quelle: OECD, „Bildung kompakt“ (1998)

die als Instrument zur Beurteilung der Leistungen in jedem Fach des nationalen Curriculums dienen und den Schulen die notwendigen Informationen zur Evaluierung der eigenen Arbeit an die Hand geben. Landesweite Maßstäbe sollten den höchstmöglichen Leistungsstand herbeiführen; alle Schulen müssen sich ständig eigene Ziele im Hinblick auf die Erreichung dieses Leistungsstands setzen. Die Leistungen der Schüler müssen durch ein System von zentralen Prüfungen in allen Hauptphasen des schulischen Curriculums objektiv bewertet werden. Neben den formalen theoretischen Kenntnissen sollten dabei auch die von den Schülern zu erlernenden praktischen Fertigkeiten beurteilt werden.

Der Staat und die Schulen müssen ausgehend von den landesweiten Ergebnissen Zielvorgaben für den weiteren Fortschritt festsetzen. Eine objektive Leistungsbewertung wird es dem Staat, den Eltern und den Arbeitgebern ermöglichen, wohl fundierte Entscheidungen zu treffen. Praktisch kein Schüler sollte die Schule ohne Abschluss verlassen.

Die Anwendung von landesweiten Maßstäben zur Leistungsbeurteilung ist auch aus internationaler Perspektive wichtig. Internationale Leistungsvergleiche anhand von Bezugsnormen dürften die Ergebnisse der schulischen Arbeit transparenter machen und die Zusammenarbeit und die Mobilität fördern. Dies könnte insbesondere für naturwissenschaftliche Fächer von Bedeutung sein, wo die Einführung von vergleichbaren Standards in verschiedenen Ländern praktisch möglich und zweckmäßig ist.

Die Entwicklung von Kriterien zur Bewertung von persönlichen und sozialen Kompetenzen wie auch von theoretischen Kenntnissen wäre zwar sinnvoll, doch erkennen wir an, dass diese Frage noch einer eingehenderen wissenschaftlichen Untersuchung bedarf.

Eine unabhängige Instanz muss die Ergebnisse der Arbeit der Schulen an den landesweiten Leistungsmaßstäben messen. Diese sollte die Gesamtqualität des nationalen Schulwesens evaluieren und dabei Vergleiche mit internationalen Maßstäben gestatten. Die Evaluierung der Ergebnisse der Schulen sollte zudem kon-

„Es müssen klare landesweite Wissens- und Kompetenzmaßstäbe festgelegt werden, die als Instrument zur Beurteilung der Leistungen (...) dienen. (...) Die Anwendung von landesweiten Maßstäben zur Leistungsbeurteilung ist auch aus internationaler Perspektive wichtig. Internationale Leistungsvergleiche anhand von Bezugsnormen dürften die Ergebnisse der schulischen Arbeit transparenter machen und die Zusammenarbeit und die Mobilität fördern.“

und bewährte Verfahrensweisen zur Erzielung besserer Ergebnisse zu übernehmen.“

Nachstehend legen wir die elementaren Reformen dar, die unserer Ansicht nach notwendig sind, um den Veränderungsprozess in Gang zu bringen. Einige dieser Veränderungen wurden in manchen europäischen Ländern bereits eingeleitet, doch sind sie bislang noch nirgends vollständig umgesetzt worden.

Landesweit gültige Leistungsmaßstäbe und eine unabhängige Evaluierung

Es müssen klare landesweite Wissens- und Kompetenzmaßstäbe festgelegt werden,



struktive Empfehlungen liefern. Innerhalb des nationalen Schulwesens sollte jede Schule durch externe Gutachter an den landesweiten Maßstäben gemessen werden. Der Staat und die Eltern können daraufhin vergleichbare Schulen beurteilen und die Fortschritte der einzelnen Schulen gegenüber früher erzielten Ergebnissen nachvollziehen. Einzelne Schulen und einzelne Lehrkräfte sollten die Möglichkeit haben, die Ergebnisse ihrer Arbeit zu bewerten und die eigenen Fortschritte mit denen anderer zu vergleichen. Es muss zu einer Kultur der Selbstbewertung und der laufenden Verbesserung angespornt werden. Um diese Ziele wirksam zu erreichen, muss die unabhängige Evaluierungsinstanz der Regierung über die Leistungsbeurteilung der Schulen Bericht erstatten und die Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen. Dass Schulen versagen, sollte auf keinen Fall hingenommen werden – Jugendliche bekommen schließlich nur eine einzige Chance zu einer Schullaufbahn.

Zusammenarbeit und Wettbewerb

Die Fähigkeit der Schulen, den Bedürfnissen ihrer Schüler entgegenzukommen, wird durch die Schulwahl der Eltern einer effektiven Probe unterzogen. Eine Schulwahl durch die Eltern, die sich auf umfassende Informationen über Ergebnisse der einzelnen Schule gründet, prämiiert diejenigen Schulen, die den Bedürfnissen ihrer Schüler am besten gerecht werden. Dies schafft den notwendigen Ansporn, von den besten Vorbildern zu lernen, Neuerungen einzuführen und den Leistungsstand anzuheben. Die Schulen sollten sowohl zusammenarbeiten als auch miteinander wetteifern. Die Schulen sollten dieses Element des Wettbewerbs nicht etwa fürchten – es wird ihnen vielmehr dabei helfen, bessere Schulen zu werden. In diesem Sinne befürworten wir den Wettbewerb zwischen vergleichbaren Schulen, damit diese darum wetteifern, den Bedürfnissen der Schüler effektiver nachzukommen.

Die Vergabe von Geldern durch die öffentliche Hand sollte sich hauptsächlich auf die Schülerzahl und die von der jeweiligen Schule erzielten Ergebnisse grün-

den. Dies sorgt für die notwendige finanzielle Dynamik, damit sich die Schulwahl der Eltern reell bemerkbar macht, und es wird ein nachfragegesteuertes System geschaffen. Die Finanzierung sollte auch die Fortschritte prämiieren, die die Schulen mit ihren Schülern erzielen. Die Schulen müssen die Verantwortung für ihre eigenen Finanzen und die Steuerung ihrer Kosten übernehmen. Wenn den Schulen die Verantwortung für die Erreichung bestimmter Zielvorgaben übertragen werden soll, muss man ihnen dazu auch die erforderlichen Instrumente an die Hand geben.

Mittelzuweisungen müssen an Ergebnisse geknüpft werden, damit ein Anreiz geboten wird, den Bedürfnissen der Schüler besser nachzukommen. Mehr Geld beinhaltet nicht zwangsläufig auch eine höhere Qualität. Vorrangig müssen vielmehr Reformen im Bereich der Personalverwaltung, der Unterrichtsmethoden und der Organisation angestrebt werden. Das Bildungswesen muss imstande sein, zu besseren Leistungen anzuspornen, und zwar sowohl die einzelnen Schulen als auch die Lehrer und Schüler an diesen Schulen, so dass für jede Schule und die dazugehörige Lehrerschaft ein System geschaffen wird, das gute Leistungen belohnt.

Ein Curriculum für 21. Jahrhundert

Ein ausgewogenes Curriculum, das die Bedeutung von geisteswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern angemessen widerspiegelt, kann dazu beitragen, den Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Die Schulen sollten danach streben, umfassend gebildete Menschen hervorzubringen, die die Bereitschaft und das nötige Rüstzeug zur vollen Teilnahme am Leben in der Welt von heute besitzen und sich ihrer zentralen staatsbürgerlichen Pflichten bewusst sind. Ebenso müssen die Schulen den Schülern die einleuchtenden Gründe für die Übernahme der grundlegenden Werte unserer Gesellschaft nahe bringen, denen gegenüber sich die Schulen nicht schlicht neutral verhalten können. Die Schüler müssen ferner auf die Mobilität vorbereitet werden, indem ihnen Fremdsprachenkenntnisse und Kompetenzen auf

„Eine Schulwahl durch die Eltern, die sich auf umfassende Informationen über Ergebnisse der einzelnen Schule gründet, prämiiert diejenigen Schulen, die den Bedürfnissen ihrer Schüler am besten gerecht werden. Dies schafft den notwendigen Ansporn, von den besten Vorbildern zu lernen, Neuerungen einzuführen und den Leistungsstand anzuheben. Die Schulen sollten sowohl zusammenarbeiten als auch miteinander wetteifern. Die Schulen sollten dieses Element des Wettbewerbs nicht etwa fürchten – es wird ihnen vielmehr dabei helfen, bessere Schulen zu werden.“



dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologien vermittelt werden. Die Unternehmen sollten einen besonderen Beitrag zur Förderung der beruflichen Bildung und des Übergangs der Schüler von der Schule in die Arbeitswelt leisten: Arbeitgeber, die ehemalige Schüler später einmal einstellen, müssen sich auch an der Vorbereitung ihres Eintritts in das Erwerbsleben beteiligen.

Die schulische Bildung sollte so weit als möglich auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten werden, ebenso jedoch die Schüler auf die Gesellschaft vorbereiten. Die Schüler sollten in zunehmendem Maße als aktive Teilnehmer am Lernprozess behandelt werden und nicht nur als passive Unterrichtsrezipienten. Die Lehrer sollten die Schüler zum selbstständigen Lernen anleiten. An den Schulen sollte überlegt werden, wie sich z.B. ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Unterrichtung der Schüler und der Anleitung zum eigenständigen Lernen in der Zukunft erzielen lässt. Außerdem sollten die Schulen danach streben, die Schüler zum lebensbegleitenden Lernen zu erziehen und anzuspornen, indem sie anerkennen, dass sich die Ausbildung des Menschen über das gesamte Erwerbsleben hinweg fortsetzt. Die Schulen sollten die Wissbegierde ihrer Schüler fördern, indem sie die praktische Anwendung und Umsetzung der vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen besonders hervorheben.

Die Schulen müssen eine qualitativ hoch stehende Ausbildungs- und Berufsberatung bieten, um den Schülern den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben zu erleichtern. Eltern, Schulen und insbesondere auch Arbeitgeber sollten den Schülern gemeinsam dabei helfen, fundierte Entscheidungen in Bezug auf ihre künftige Laufbahn zu treffen. Den Schülern sollte die Erkenntnis vermittelt werden, dass sich Bildung langfristig rentiert, und es muss deutlich betont werden, welche Verantwortung ihnen für die eigene Zukunft zukommt.

Die ersten Jahre der Bildungslaufbahn (Vorschulerziehung und Primarstufe) sind ebenso wichtig wie die Jahre, die im Sekundar- und Tertiärbereich verbracht werden. Dem sollte bei der Zuweisung von Geldern und Unterrichtsmitteln Rechnung getragen werden.

Autonomie für die Schulen

Die Schulen müssen die Freiheit erhalten, sich selbst zu verwalten und selbst über ihre Unterrichtsmethoden zu entscheiden. Zur Erhöhung der Qualität müssen die Schulen die Verantwortung für die kontinuierliche Verbesserung ihrer Ergebnisse gegenüber den landesweiten Leistungsmaßstäben übernehmen und dabei den höchstmöglichen Leistungsstand anstreben. Den Schulverwaltungsgremien oder der zuständigen öffentlichen Behörde muss das Recht zur Auswahl der Schulleiter zugestanden werden. Die Schulen (Schulleiter bzw. Schulverwaltungsgremien) müssen die Möglichkeit haben, ihre eigenen Lehrer auszuwählen, die besten Lehrkräfte zu belohnen und diejenigen, die einen eindeutig schädlichen Einfluss auf die Ausbildung der Schüler ausüben, zu entlassen. Die Selbstverwaltung könnte etwa durch die Einsetzung von Schulverwaltungsgremien erreicht werden, die zusammen mit den Schulleitern den Eltern und dem Staat gegenüber Rechenschaft über die Ergebnisse der schulischen Arbeit ablegen müssen. Solche Schulverwaltungsgremien sollten sowohl mit Personen besetzt sein, die unmittelbar in der Schule tätig sind, als auch mit Vertretern externer Interessengruppen.

Im Rahmen der schulischen Autonomie sollte es den Schulen gestattet sein, flexibel über die zur Verfügung stehenden Mittel zu disponieren. Die Schulen müssen die Freiheit erhalten, über die effektivste Nutzung ihrer Gebäude und sonstigen Ressourcen selbst zu entscheiden und sich auch dem Erwachsenenbildungsbereich und der Gesellschaft im Allgemeinen zu öffnen.

Schulen müssen Zugang zu Forschungs- und Analysearbeiten über die bewährtesten pädagogischen und administrativen Verfahrensweisen erhalten. Einzelne Lehrer und Schulen sollten im Hinblick auf diese Zielsetzung selbst Kontakte knüpfen, doch werden sie ebenso mit universitären und sonstigen Forschungseinrichtungen zusammenarbeiten müssen, um sich das vorhandene Material am sinnvollsten zunutze machen zu können. Die Einführung von Neuerungen sollte von staatlicher Seite gefördert werden, und die Arbeitgeber sollten sich bereit zeigen,



vorbildliche Verfahrensweisen aus dem Bereich des Managements weiterzugeben und Lehrern und Schulleitern betriebliche Praktika anzubieten.

Die Schulen müssen bestrebt sein, bewährte Verfahrensweisen, Innovationen und Leitgedanken aus vielen verschiedenen Umfeldern zu beziehen, u.a. auch aus der Sphäre der privaten Wirtschaft. Die Schulen und die Arbeitgeber sollten zur Erkenntnis gelangen, dass sie Wertvolles voneinander lernen können, und dass ihnen die wichtige gemeinsame Aufgabe zukommt, Schüler auf die Arbeitswelt und das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten.

Eine Lehrerschaft von höchster Qualität

Schulleiter sollten ihre Schulen führen, eine Befähigung für diese Aufgabe besitzen und mit der notwendigen Autonomie und Verantwortung ausgestattet sein, damit sie ihre Führungsrolle auch wirklich wahrnehmen können. Sie sollten nach ihren Arbeitsergebnissen bewertet werden.

Lehrer sollten hoch geschätzte, akademisch gebildete Fachleute sein, denen die Aussicht auf eine Berufslaufbahn geboten wird, die bessere Leistungen angemessen honoriert, engagierten und motivierten Lehrkräften besondere Anreize bietet und eine flexiblere Gestaltung der Arbeitsverträge gestattet – so z.B. den Abschluss von Vollzeit-, Teilzeit- und Zeitverträgen.

Für die Ausbildung und Auswahl der Lehrer ist ein gründliches, durch Investitionen gestütztes System erforderlich, das Schulleitern und Lehrern das erforderliche Rüstzeug für die Bewältigung neuer Anforderungen an die Hand gibt. Jeder Lehrer sollte einen Universitätsabschluss oder eine gleichwertige bzw. darüber hinausgehende Befähigung besitzen und zudem eine praktische Ausbildungszeit in einer Schule absolviert haben. Damit die Kompetenzen der aktiven Lehrkräfte stets mit der aktuellen beruflichen Entwicklung Schritt halten, müssen ihnen laufend Fortbildungsmaßnahmen angeboten werden, darunter auch Fortbildungsmaßnahmen in außerschulischen Umfeldern. Unternehmen können hierzu einen Bei-

trag leisten, indem sie sich einem wechselseitigen Austausch von Personal gegenüber aufgeschlossen zeigen. Der Schulleiter sollte die Verantwortung für die berufliche Fortbildung des ihm unterstellten Lehrerkollegiums übernehmen.

Lehrer müssen in der Lage sein, sich die moderne Informationstechnik in vollem Umfang zunutze zu machen. Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben das Potenzial, die Unterrichtsmethoden und das eigenständige Lernen von Grund auf zu verändern, indem sie es gestatten, dem einzelnen Schüler die Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu übertragen. Die Schulen und die politischen Entscheidungsträger sollten ausloten, welche Möglichkeiten aus der Multimedia-Technologie für den Fernunterricht und den Ausbau der Kompetenzen der Lehrer erwachsen. Um dieses Potenzial voll auszuschöpfen, muss man nicht nur in Hardware und Software investieren, sondern ebenso in die Fortbildung der Lehrer, die darin geschult werden müssen, wie sich der Unterricht mithilfe der Informations- und Kommunikationstechnologien neu gestalten lässt.

Wer und wann?

Im vorliegenden Artikel wird ein Katalog von grundlegenden Reformen dargestellt. Diese Maßnahmen sind nach Überzeugung der Arbeitsgruppe der sieben Arbeitgebervereinigungen notwendig, damit Bildungsreformen erfolgreich verwirklicht werden können. Dies setzt eine systemische Konzeption voraus, bei der alle Elemente als wichtig aufgefasst und in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander gesehen werden. Wir hoffen, dass unsere Vorschläge ebenso wie unsere Bestandsaufnahme in Tabelle 8 einen wertvollen Beitrag zu diesem Prozess leisten können.

Wir erkennen an, dass in verschiedenen Ländern derzeit Reformen durchgeführt werden, die in unterschiedlichem Tempo erfolgen. In jedem der sieben Länder sind mittlerweile gewisse Fortschritte erzielt worden, doch hat jedes Land noch einen weiten Weg vor sich, bevor die von uns ersehnten systematische Reformen vollständig umgesetzt worden sind. Im Hinblick auf die Erhaltung der Wettbewerbs-

„Für die Ausbildung und Auswahl der Lehrer ist ein gründliches, durch Investitionen gestütztes System erforderlich, das Schulleitern und Lehrern das erforderliche Rüstzeug für die Bewältigung neuer Anforderungen an die Hand gibt. Jeder Lehrer sollte einen Universitätsabschluss oder eine gleichwertige bzw. darüber hinausgehende Befähigung besitzen und zudem eine praktische Ausbildungszeit in einer Schule absolviert haben.“



Tabelle 8

Wie weit sind die Schulreformen in sieben europäischen Ländern vorangekommen? – Die Bestandsaufnahme der Arbeitgeber

Aspekt	Österreich	Dänemark	Frankreich
Individuelle Ergebnisse in Curriculumfächern werden an landesweiten Maßstäben gemessen.	Teilweise	Die Erreichung landesweiter Zielvorgaben wird bei Abschluss der Pflichtschule beurteilt. Die Schulen sind gehalten, die Leistungen der Schüler über die gesamte Schullaufbahn hinweg zu bewerten.	Ja
Es besteht ein einheitliches Prüfungssystem, das extern bewertet wird.	Nein	Prüfungssysteme werden nicht extern beurteilt, doch werden externe Prüfer eingesetzt.	Nein
Eine unabhängige nationale Instanz überwacht und evaluiert die Ergebnisse der Arbeit der Schulen.	Nein	Es gibt eine unabhängige nationale Instanz zur Evaluierung des Bildungswesens, jedoch nicht zur Evaluierung der Schülerleistungen.	Nein
Jede Schule besitzt Autonomie in Bezug auf die Verwaltung, die eigenen Finanzen, die Personalauswahl und die Unterrichtsgestaltung.	Teilweise. Seit 1990 läuft ein Prozess zur schrittweisen Ausweitung der Autonomie.	Die kommunalen Behörden sind für die Verwaltung der Schulfinanzen zuständig, müssen dabei jedoch gesetzliche Vorgaben einhalten.	Nein
Die Finanzierung der Schulen gründet sich auf die Zahl der eingetragenen Schüler.	Ja	Möglich, da über die Finanzierung auf örtlicher Ebene entschieden wird.	Teilweise
Schulleiter besitzen eine landesweiten Kompetenzmaßstäben entsprechende Befähigung und werden vom Schulverwaltungsgremium im Anschluss an ein Auswahlverfahren ernannt.	Ja – die Befähigung der Schulleiter ist je nach Bundesland unterschiedlich. Mit der Einführung eines Auswahlverfahrens für die Ernennung der Schulleiter wurde vor kurzem begonnen.	Der Schulvorstand legt einen Vorschlag bzgl. der Bewerbung vor. In den meisten Fällen bringen die Schulleiter eine Lehrerausbildung und entsprechende Berufserfahrung mit.	Nein
Lehrkräfte besitzen eine landesweiten Kompetenzmaßstäben entsprechende Befähigung und werden nach Leistung und Verantwortung besoldet.	Lehrer besitzen eine landesweit gültige Befähigung, werden jedoch nicht nach Verantwortung und Leistung besoldet.	Lehrkräfte besitzen eine landesweit gültige Befähigung, werden jedoch nicht vollständig nach Leistung und Verantwortung besoldet.	Teilweise. Keine leistungsabhängige Besoldung
Schüler haben während ihrer gesamten Schullaufbahn Zugang zu einer qualitativ hoch stehenden Ausbildungs- und Berufsberatung.	Ja	Ja	Nein
Die Schulverwaltungsgremien haben strategische Verwaltungsbefugnisse und sind sowohl mit Personen besetzt, die unmittelbar in der Schule tätig sind, als auch mit Vertretern externer Interessengruppen.	Nein	Nur die Eltern sind als nicht dem unmittelbaren schulischen Umfeld angehörende externe Interessengruppe vertreten.	Verwaltungsgremien besitzen keine wirklichen Machtbefugnisse.
Es bestehen enge Beziehungen zwischen der Schule und der Wirtschaft.	Ja, insbesondere im Berufsschulbereich	Nicht landesweit – die Situation ist von Ort zu Ort verschieden.	Teilweise

Unserer Auffassung nach kommt diesen Reformen für die Erhöhung der Qualität der Schulen ausschlaggebende Bedeutung zu – diese Bestandsaufnahme stellt jedoch keine Beurteilung der gegenwärtigen Qualität des jeweiligen Bildungssystems dar.



Deutschland	Italien	Niederlande	Vereinigtes Königreich **
Nein	Nein. Landesweite Zielvorgaben, aber keine landesweiten Leistungsmaßstäbe	Ja	Ja. Schrittweise Einführung im Laufe der 90er Jahre
Nein	Nein. Staatliche Prüfungen im Alter von 14 und 18 Jahren; einheitliche schriftliche, jedoch keine mündlichen Tests. Es erfolgt keine externe Beurteilung.	Nur in der Sekundarstufe	Mit 16 Jahren. Prüfungen im Alter von 7, 11 und 14 Jahren wurden im Laufe der 90er Jahre nach und nach eingeführt.
Nein	Ja, ab dem Jahre 2000, jedoch nicht unabhängig. Die Evaluierung beschränkt sich auf die erzielten Lernleistungen, erstreckt sich hingegen nicht auf die Effektivität.	Aufgabe der Schulaufsichtsbehörde, die mit einer gewissen Autonomie ausgestattet ist*	Ja, seit 1992
Autonomie nur in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts und der Lernprozesse	Ja, ab dem Jahre 2000, allerdings nur in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und die Organisation, bislang noch nicht bezüglich der Personalauswahl und der Finanzen.	Ja. Vollständig in Schulen der Sekundarstufe, weitgehend in Schulen der Primarstufe*	Ja, seit 1990
Teilweise	Nein	Ja	Ja, seit 1990
Nein	Ab 2001 werden sämtliche Schulleiter zu Schulverwaltern mit begrenzten Machtbefugnissen, die im Anschluss an ein Auswahlverfahren ernannt werden. Die Auswahl erfolgt jedoch nicht durch die einzelnen Schulen.	Schulleiter werden im Anschluss an ein Auswahlverfahren ernannt, es werden allerdings besondere Anforderungen an Schulleiter gestellt.	Die Ernennung der Schulleiter erfolgt nach einem Auswahlverfahren. 1999 wurde ein nicht verbindlicher landesweiter Befähigungsnachweis für Schulleiter eingeführt.
Es besteht ein Regelwerk in Bezug auf die Lehramtsbefähigung, die Besoldung erfolgt jedoch nicht leistungsabhängig.	Ja, jedoch nur für 20 % der Lehrer ab 2001 in Form einer zusätzlichen Leistungsprämie (10 bis 15 % des Gehalts) nach einer externen Beurteilung.	Nein	Nein. Ein System von landesweit gültigen Kompetenzmaßstäben wurde 1999 eingeführt. Die allmähliche Einführung eines leistungsbezogenen Gehaltszuschlags ist ab 2001 geplant.
Teilweise	Teilweise, jedoch nicht systematisch und nur in Schulen der Sekundarstufe.	Wird hauptsächlich in Schulen der Sekundarstufe geboten, jedoch keine Qualitätsmaßstäbe.	Hauptsächlich in Schulen der Sekundarstufe. Qualität ungleichmäßig.
Nein	Keine Vertreter externer Interessengruppen und ohne wirkliche Machtbefugnisse.	Ja	Ja
Nein. Nur vereinzelte Initiativen	Hauptsächlich bei technischen Schulen. Nicht systematisch.	Nicht in der Primar- oder Sekundarstufe	Die meisten Schulen unterhalten Beziehungen, jedoch von unterschiedlicher Intensität und Qualität.

* Diese Reformen wurden im Laufe der 90er Jahre nach und nach entwickelt.

** (Die Beschreibung bezieht sich vornehmlich auf England und Wales.)



fähigkeit unserer Länder müssen wir Bildungsreformen vorrangige Priorität einräumen. Den einzelnen Staaten kommt dabei eine wesentliche Aufgabe zu: Sie müssen neue „Spielregeln“ vorgeben, damit die Energie- und Begabungsreserven, die in unseren Schulen bereits vorhanden sind, freigesetzt und genutzt werden.

Unserer Auffassung nach sind Reformen eine dringende Notwendigkeit. Wir emp-

fehlen jedem Land, im Jahre 2000 eine Analyse des eigenen Bildungssystems vorzunehmen. Durch Hinzuziehung von Experten aus einem weiten Umfeld, das über die Landesgrenzen hinausgehen sollte, würde diese Analyse auf eine solidere inhaltliche Grundlage gestellt. Die Arbeitgebervereinigungen würden es begrüßen, wenn auch sie auf nationaler und internationaler Ebene in diesen Prozess mit einbezogen würden.



Arbeiten, um zu lernen: ein ganzheitlicher An- satz für die Erstaus- bildung Jugendlicher

**Peter Senker
Helen Rainbird
Karen Evans
Phil Hodgkinson
Ewart Keep
Malcolm Maguire
David Raffae
Lorna Unwin**

Einleitung

Welche Verbesserungen sollte die britische Regierung am Erstausbildungssystem für Jugendliche vornehmen, die im Alter von 16 bis 19 Jahren ihre schulische Vollzeitbildung abschließen, um die Erstausbildung besser auf die Bedürfnisse der betreffenden Jugendlichen, der Wirtschaft und der Gesellschaft insgesamt abzustimmen? Mit dieser Frage setzte sich unser Bericht „*Working to Learn*“ („Arbeiten, um zu lernen“) im Jahre 1997 auseinander (Evans et al., 1997).

Wir waren der Auffassung, dass die Politik der Regierung gravierende Mängel aufwies, und hielten es für wichtig, die Ansichten von Arbeitgebern, Jugendlichen, Ausbildungsveranstaltern und anderen betroffenen Parteien, die in zahlreichen Untersuchungen zusammengetragen worden sind, in geordneter Form zu präsentieren und den politischen Entscheidungsträgern zur Kenntnis zu bringen. In unserem Bericht „*Working to Learn*“, der im vorliegenden Artikel zusammengefasst wird, werden die Schwächen der derzeit verfolgten Politik analysiert und stichhaltige Argumente für eine grundlegende Reform geliefert.

Die Politik der bis 1997 amtierenden konservativen britischen Regierung ging anscheinend von der Annahme aus, dass die Entwicklung langsam, aber sicher in die richtige Richtung voranschreite. Aus diesem Blickwinkel bedurften die bestehenden Strukturen lediglich einer weiteren Feinabstimmung. Die Labour-Regierung, die 1997 im Vereinigten Königreich die Macht übernahm, zeigt bislang eine sehr ähnliche Haltung. Zwar hat die Regierung

in der Tat mehrere wichtige neue Initiativen ins Leben gerufen, wie z.B. das *New Deal*-Programm, die Universität für die Wirtschaft und die individuellen Lernkonten. Eine bedeutsame Entwicklung war die gesetzliche Festschreibung des Anspruchs auf bezahlten Bildungsurlaub für 16- und 17-Jährige. Vor kurzem stimmten der Verband der britischen Kommunalverwaltungen, der Finanzierungsrat für die weiterführende Bildung, FEFC (*Further Education Funding Council*), und die Räte für die betriebliche Ausbildung, TECs (*Training and Enterprise Councils*), einem Vorschlag zu, wonach jedem unter 25 Jahren künftig das Recht auf drei Jahre kostenlose Ausbildung gewährt werden soll (Bright, 1998). Diese Maßnahmen beinhalten einige Schritte in die richtige Richtung. Gleichwohl bilden diese unsystematischen Initiativen keine kohärente Strategie zur Bewältigung der grundlegenden Probleme, an denen die betriebliche Erstausbildung im Vereinigten Königreich leidet. Wir sind der Überzeugung, dass eine solche Strategie erforderlich ist, und legen unsere Argumente hierfür im vorliegenden Artikel dar.

Zunächst skizzieren wir, warum hier unserer Ansicht nach neue Konzepte vorgelegt werden müssen, und zwar sowohl aus der Sicht der einzelnen Jugendlichen als auch aus unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten. Trotz zahlreicher Reformversuche ist das Erstausbildungsangebot nach wie vor strukturell unzusammenhängend und, wie internationale Vergleiche belegen, sind viele der Ausbildungsmaßnahmen, die Jugendlichen im Vereinigten Königreich an der Schwelle zum Erwerbsleben angeboten werden, qualitativ minderwertig. Anschließend befassen wir uns mit einigen der nachhaltigen

Nach Meinung der Verfasser des vorliegenden Artikels weist die britische Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung für Jugendliche im Alter von 16 bis 19 Jahren gravierende Mängel auf. In dem hier zusammengefassten Bericht „*Working to Learn*“ („Arbeiten, um zu lernen“) werden die Schwächen der derzeit verfolgten Politik analysiert und stichhaltige Argumente für eine grundlegende Reform geliefert.



„Die Ineffektivität der Politik ergab sich zum Teil auch aus widersprüchlichen Visionen in Bezug auf die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung, die der Politik zugrunde gelegt wurden und einige Verwirrung auslösten – während die eine Vision eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung als alleinige Grundlage für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit auf lange Sicht pries, sah die andere vielmehr die wirtschaftlichen Vorteile, die den Unternehmen aus der Verfügbarkeit von flexiblen, befristet einsetzbaren Arbeitskräften auf einem deregulierten Arbeitsmarkt erwachsen könnten.“

„Zahlreiche Initiativen haben darunter gelitten, dass sie sich auf eine gar zu simple Sichtweise der eigentlichen Probleme gründeten, die es zu lösen galt. Außerdem herrscht eine beunruhigende Tendenz zur zunehmenden Beschränkung der bildungspolitischen Schwerpunkte (...) Immer wieder wurden ursprünglich breit angelegte bildungspolitische Ziele nach und nach eingeengt.“

Veränderungen, die sich innerhalb der britischen Volkswirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt für Jugendliche vollzogen haben und auf die sich die bildungspolitische Entwicklung bedauerlicherweise nicht in angemessener Form eingestellt hat. Zahlreiche Initiativen haben darunter gelitten, dass sie sich auf eine gar zu simple Sichtweise der zu lösenden Probleme gründeten.

Die Ineffektivität der Politik ergab sich zum Teil auch aus widersprüchlichen Visionen in Bezug auf die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung, die der Politik zugrunde gelegt wurden und einige Verwirrung auslösten – während die eine Vision eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung als alleinige Grundlage für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit auf lange Sicht pries, sah die andere vielmehr die wirtschaftlichen Vorteile, die den Unternehmen aus der Verfügbarkeit von flexiblen, befristet einsetzbaren Arbeitskräften auf einem deregulierten Arbeitsmarkt erwachsen könnten.

Danach wird das langjährige Festhalten der Regierung am Prinzip der Freiwilligkeit erörtert, auf das zahlreiche Probleme zurückzuführen sind. Zwar nehmen die Arbeitgeber in Bezug auf alle Aspekte der Beschäftigung und der Berufsbildung außerordentlich wichtige Funktionen wahr, doch werden bei Anwendung des Prinzips der Freiwilligkeit die berechtigten und überaus gewichtigen Interessen anderer Beteiligter außer Acht gelassen. So gebietet es etwa das allgemeine öffentliche Interesse, dass junge Menschen eine breiter gefächerte und qualitativ bessere Ausbildung durchlaufen, als sie ihnen die meisten Arbeitgeber in Betracht ihrer eigenen, vergleichsweise kurzfristigen betrieblichen Interessen je anbieten dürften.

Nach der Skizzierung der Gründe, die für einen ganzheitlichen Ansatz zur Entwicklung einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Erstausbildung sprechen, werden die im Bericht „Working to Learn“ unterbreiteten Vorschläge in groben Zügen dargestellt. Zugegebenermaßen würden die Vermittlung der geforderten breiter gefächerten allgemeinen und beruflichen Erstausbildung für Jugendliche erheblich höhere direkte Kosten verursachen als heute. Durch eine Reduzierung der un-

verhältnismäßig hohen Verwaltungskosten des gegenwärtigen Systems könnten jedoch Mittel freigesetzt werden, die sich für diese Zwecke verwenden ließen. Dagegen wären die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesamtkosten im Falle einer Fortführung des derzeit beschrittenen Weges aller Wahrscheinlichkeit nach gewaltig.

Abschließend legen wir unseren Standpunkt dar, dass eine Reform des Systems der betrieblichen Erstausbildung, durch die qualitativ hochwertige Ausbildungsangebote für alle Jugendlichen geschaffen würden, die nicht in der schulischen Vollzeitbildung stehen, eine Frage von höchster Priorität ist, weil alle Jugendlichen die Chance erhalten sollten, ihre Ausbildung nach Vollendung der Schulpflicht fortzuführen, und weil außerdem ein qualitativ hochwertiges betriebliches Erstausbildungssystem die notwendige Grundlage für eine lebensbegleitende Weiterbildung schafft.

Hintergrund

Aus volkswirtschaftlicher Sicht sind Kompetenzen eine wichtige Determinante des wirtschaftlichen Wettbewerbsvorteils. Vom Standpunkt des einzelnen Jugendlichen aus gesehen, beeinflusst der individuelle Übergang von der Schule ins Erwerbsleben die Einstellung dieses Menschen zum Lernen während seines gesamten weiteren Lebens. Wir haben den Bericht „Working to Learn“ verfasst, weil Studienergebnisse nahe legen, dass die schwerwiegenden politischen Fehlschläge der Vergangenheit in diesem Bereich tiefer liegende Ursachen haben. Zahlreiche Initiativen haben darunter gelitten, dass sie sich auf eine gar zu simple Sichtweise der eigentlichen Probleme gründeten, die es zu lösen galt. Außerdem herrscht eine beunruhigende Tendenz zur zunehmenden Beschränkung der bildungspolitischen Schwerpunkte, möglicherweise einmal abgesehen von Teilen des Programms *Modern Apprenticeship* („Zeitgemäße Lehrlingsausbildung“). Immer wieder wurden ursprünglich breit angelegte bildungspolitische Ziele nach und nach eingeengt. Manchmal, so etwa im Falle der *New-Training*-Initiative, bewirkte der Rückgang der Konjunktur und der dadurch bedingte



Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit eine dramatische Verknappung der Ausbildungsplätze. Die anschließende Konzentration der Bemühungen auf die Beschaffung von Ausbildungsplätzen führte unweigerlich zur Aushöhlung aller breiter angelegten Ziele. In anderen Fällen wurde dagegen die Schwerpunktbeschränkung von vorneherein in das bildungspolitische Konzept mit eingebaut. So hat zum Beispiel die Entwicklung der nationalen Befähigungsnachweise (NVQs) eine Einengung der Inhalte und des Umfangs beruflicher Ausbildungsgänge nach sich gezogen und dazu geführt, dass den Befähigungsnachweisen eine übermäßig hohe Bedeutung beigemessen wurde. Forschungsergebnisse belegen indessen, dass der Erwerb eines Befähigungsnachweises an sich noch keine Garantie für eine gute Ausbildung ist und dass das jeweilige Lernumfeld, der Lernprozess und die Kompetenz der Ausbilder im Hinblick auf den Erfolg von Ausbildungsmaßnahmen mindestens ebenso ausschlaggebend sind wie Qualifizierungsstrukturen zur Erlangung von Befähigungsnachweisen.

1989 stellte der Dachverband der britischen Wirtschaft, CBI, eine Reihe von Maßstäben für die berufliche Erstausbildung auf, die die britische Erwerbsbevölkerung seiner Auffassung nach in die Lage versetzen würden, sich im internationalen Wettbewerb zu behaupten. Der Verband kam dabei zu folgendem Schluss:

„Die allgemeine und berufliche Ausbildung, die Jugendliche erhalten, ist unzulänglich und unzureichend, um bestehenden Kompetenzanforderungen gerecht zu werden, und die gegenwärtige Situation ist unhaltbar ... die Arbeitgeber sind der Auffassung, dass die allgemeine und berufliche Ausbildung Jugendlicher erhebliche qualitative Verbesserungen erfahren muss, sowohl um den Erfordernissen der britischen Wirtschaft zu entsprechen als auch um sich mit der Konkurrenz zu gleichen Bedingungen messen zu können.“ (1989:13)

Keine der vom CBI aufgestellten Mindestanforderungen wurde bislang erfüllt. Trotz der hohen Erwartungen, die durch die Einführung des Erstausbildungsprogramms *Youth Training* geweckt wurden, schied die Mehrzahl der Auszubildenden noch vor dem Abschluss aus der Ausbil-

dung aus, ohne eine vollständige berufliche Qualifikation erworben zu haben; zudem befanden sich 1996 mindestens 14 % aller Schulabgänger im Anschluss an die Erfüllung ihrer Schulpflicht weder in der schulischen Vollzeit- oder Teilzeitausbildung, noch erhielten sie Arbeitslosen- oder Sozialhilfe oder durchliefen eine berufliche Erstausbildung im Rahmen des *Youth-Training*-Programms.

Selbst Ende der 90er Jahre konnten Jugendliche nach wie vor ihre formale Ausbildung mit dem Abgang von der Schule mit 16 Jahren de facto beenden. Wir bezweifeln, dass die gegenwärtigen Verfahrensweisen in Bezug auf die berufliche Erstausbildung Jugendlicher, die vom Prinzip der Freiwilligkeit ausgehen, den Bedürfnissen der Jugendlichen selbst oder denen der Volkswirtschaft gerecht werden können. Des Weiteren wird unserer Ansicht nach das Potenzial der betrieblichen Ausbildung sowohl zur Motivierung von Jugendlichen als auch zur Entfaltung ihrer verborgenen Fähigkeiten bedauerlicherweise zu Unrecht unterschätzt.

Viele Jugendliche sind beim Ausscheiden aus dem Bildungswesen in Bezug auf die formale Ausbildung desillusioniert: Sie haben nur geringe Erwartungen an ihr eigenes Leistungspotenzial und fühlen sich durch die Qualität des Berufsbildungsangebots kaum motiviert. Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kosten, die dieses ständige Scheitern heraufbeschwört, sind extrem hoch. Sofern nicht die gesamte jugendliche Erwerbsbevölkerung Zugang zu einer allgemeinen und beruflichen Erstausbildung erhält, werden die Kosten für spätere berufliche Weiterbildungsmaßnahmen enorm sein, und viele dieser Maßnahmen dürften zwangsläufig den Charakter von Förderunterricht annehmen. Wenn zahlreiche Jugendliche de facto von der allgemeinen und beruflichen Bildung abgehalten werden oder nur ungeeignete oder qualitativ minderwertige Bildungsmaßnahmen angeboten bekommen, werden diese jungen Menschen langfristig schlechte Beschäftigungsaussichten haben, und ihre Entwicklung zu aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhabenden Bürgern wird ernsthaft beeinträchtigt. Wenngleich die Rolle der Bildung im Hinblick auf die Schaffung einer zivilisierteren Gesellschaft derzeit immer wieder beschworen wird,

„(...) das Potenzial der betrieblichen Ausbildung sowohl zur Motivierung von Jugendlichen als auch zur Entfaltung ihrer verborgenen Fähigkeiten (wird) bedauerlicherweise zu Unrecht unterschätzt. (...) Dessen ungeachtet werden betriebliche Ausbildungsmaßnahmen auch weiterhin eine wichtige Rolle im Leben von mindestens jedem fünften britischen Jugendlichen spielen und in bestimmten Gegenden und Bevölkerungsgruppen dürfte dieser Anteil sogar noch deutlich höher liegen. Eben deshalb müssen diese Ausbildungsgänge so gestaltet sein, dass sich die Teilnahme für jedermann lohnen würde.“



bleibt doch die unzureichende Erziehung zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben nach wie vor ein schwerwiegendes Manko. Im Rahmen der betrieblichen Erstausbildung für Jugendliche müssen auch umfassendere Fragen der sozialen Gerechtigkeit angegangen werden und es sollte so viel wie möglich getan werden um Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit, der gesellschaftlichen Herkunft, der geographischen Lage oder der sexuellen Orientierung auszugleichen.

Ein ständiges Problem, mit dem die betriebliche Erstausbildung in Großbritannien zu kämpfen hat, ist das geringe gesellschaftliche Prestige, das dieser beige-messen wird. Angesichts der zunehmenden Verweildauer junger Menschen in der schulischen Vollzeitbildung und des entsprechenden Rückgangs der Teilnahme an beruflichen Ausbildungsgängen könnte sich dieses Problem im Laufe der letzten Jahre unter Umständen sogar noch verschärft haben. Möglicherweise mit Ausnahme des *Modern-Apprenticeship*-Programms gelten betriebliche Ausbildungsgänge immer noch als Bildungsmaßnahmen für „anderer Leute Kinder“, und zwar solche, die zu Stellen mit niedrigeren Qualifikationsanforderungen, geringerem gesellschaftlichem Prestige und unsicheren Zukunftsaussichten führen.

Dessen ungeachtet werden betriebliche Ausbildungsmaßnahmen auch weiterhin eine wichtige Rolle im Leben von mindestens jedem fünften britischen Jugendlichen spielen und in bestimmten Gegenden und Bevölkerungsgruppen dürfte dieser Anteil sogar noch deutlich höher liegen. Eben deshalb müssen diese Ausbildungsgänge so gestaltet sein, dass sich die Teilnahme für jedermann lohnen würde. Ihnen kommt im Hinblick auf die Anhebung des Qualifikationsstands der britischen Erwerbsbevölkerung und die Heranbildung einer lernenden Gesellschaft eine große Bedeutung zu. Ebenso können sie zur Förderung der sozialen Gerechtigkeit beitragen und dem Problem der Entfremdung junger Menschen entgegenwirken, die in manchen Fällen zum Abgleiten in die Kriminalität führen kann – wenn auch solche Ziele allein durch die Verbesserung der betrieblichen Erstausbildung für Jugendliche wohl kaum zu erreichen sein dürften.

Beschäftigungsbedürfnisse und der Wandel des Arbeitsmarktes für Jugendliche

Parallel zum Wandel der Politik zur betrieblichen Erstausbildung für Jugendliche haben sich in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt für Jugendliche gewaltige Veränderungen vollzogen. Hierzu gehören die umfangreiche und fortdauernde Verlagerung der Beschäftigung aus dem verarbeitenden Gewerbe in den Dienstleistungsbereich; der Abbau von Arbeitsplätzen für sowohl gelernte wie ungelernte, überwiegend männliche Arbeitnehmer mit manuellen Tätigkeiten; die zunehmende Zahl von befristeten Beschäftigungsverhältnissen; die wachsende Nachfrage nach weiblichen Arbeitskräften; die deutliche Verlängerung der Verweildauer im Bildungswesen nach Erfüllung der Schulpflicht sowie ein genereller Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten für Jugendliche.

Immer mehr Jugendliche werden heute in Teilzeitstellen und in befristeten Arbeitsverhältnissen beschäftigt und die Jugendarbeitslosigkeit konzentriert sich in zunehmendem Maße auf gering qualifizierte männliche Jugendliche. Gleichzeitig hat der Entzug des Anspruchs auf Arbeitslosenunterstützung für 16- und 17-Jährige in Kombination mit dem geringen Ansehen eines Großteils der *Youth-Training*-Ausbildungen bei den potenziellen Nutzern bewirkt, dass immer mehr junge Menschen aus den amtlichen Statistiken verschwinden.¹ Die Existenz dieser „unbekannten“ Gruppe von beträchtlichem Ausmaß beweist zum einen die Unzulänglichkeit des derzeitigen Ausbildungsangebots für diese Altersgruppe und unterstreicht zugleich die Schwächen der bestehenden Verfahrensweisen zur Beobachtung des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben.

Der potenzielle Nutzerkreis für eine künftige betriebliche Erstausbildung dürfte sehr wahrscheinlich kleiner sein als die Massenklientel, die für das ursprüngliche *Youth-Training*-Programm ins Auge gefasst wurde, doch wird er keineswegs völlig verschwinden. Dieser kleinere Nutzerkreis ist seinem Wesen nach unbeständig und vielgestaltig. Zwar werden

1) Diese Jugendlichen sind weder legal beschäftigt, noch Empfänger von Arbeitslosen- oder Sozialhilfe, noch durchlaufen sie irgendeine Form der allgemeinen oder beruflichen Bildung. Wie Untersuchungen in Südwest Wales (Istance et al., 1994) ergeben haben, machte diese Gruppe in der Region South Glamorgan nicht etwa, wie die amtlichen Statistiken nahe legten, 1,5 bis 4,5 % der Altersgruppe aus, sondern vielmehr zwischen 16 und 23 % der entsprechenden Alterskohorte zu jedem gegebenen Zeitpunkt. Studien in anderen Gegenden des Landes brachten vergleichbare Ergebnisse hervor und bestätigten damit das Ausmaß und die Schwere des Problems dieser jugendlichen „Drop-outs“ (Wilkinson, 1995).



viele dieser Nutzer zu denjenigen gehören, denen in der Schule am wenigsten Erfolg beschert war, doch wie die Modellversuche des *Modern-Apprenticeship*-Programms gezeigt haben, schlagen weiterhin auch andere, hoch begabte Schulabgänger den betrieblichen Ausbildungsweg ein, vielleicht besonders nach Vollendung des 17. Lebensjahres. Einige Jugendliche dürften in die betriebliche Ausbildung einsteigen und später wieder daraus ausscheiden, wenn sich ihre persönlichen Umstände und ihre beruflichen Ambitionen beim Übergang in das Erwachsenenleben verändern.

Die Entwicklung der betrieblichen Erstausbildung für die Altersgruppe der 16- bis 19-Jährigen lässt sich nicht ohne Weiteres von der umfassenderen Problematik der Aneignung und Nutzung von Kompetenzen auf dem britischen Arbeitsmarkt trennen. Die Nachfrage nach umfangreicheren und höheren Kompetenzen ist ausgesprochen ungleichmäßig, und der noch verbleibende Arbeitsmarkt für Jugendliche dürfte einer der Bereiche sein, in denen diese Nachfrage am schwächsten ausgebildet ist. Solche Nachfrageprobleme resultieren zum Teil aus den Produktmarktstrategien, die in vielen Unternehmen angewandt werden, und aus den damit verbundenen Systemen der Arbeitsorganisation und der Arbeitsplatzgestaltung, die nur begrenzte Möglichkeiten zum Einsatz höherer Kompetenzen bieten. Wenn die Nachfrage der Betriebe nach Kompetenzen gesteigert werden und die erzeugten Kompetenzen produktiv zum Einsatz kommen sollen, muss sich die Politik mit Verfahrensweisen auseinander setzen, durch die die Unternehmen in allen Wirtschaftszweigen dazu angespornt werden, ihre Arbeitsprozesse zu „enttaylorisieren“ und Kompetenzen besser in ihre Wettbewerbsstrategien zu integrieren. Eine Politik, die stillschweigend davon ausgeht, dass eine Nachfrage existiert und dass lediglich eine institutionelle Neustrukturierung des Kompetenzangebots erforderlich sei, ist zum Scheitern verurteilt. Viele Arbeitgeber haben bislang nur geringes Interesse an einer Anhebung des Qualifikationsstands ihrer jugendlichen Beschäftigten erkennen lassen. Diese Arbeitgeber ziehen Auszubildende oft aus der Ausbildung ab, noch bevor diese den jeweiligen Ausbildungsgang vollendet haben, und gestatten es ihnen so, ohne

Erwerb einer Qualifikation aus der Erstausbildung auszuschneiden.

Vor ihrer Niederlage bei den Wahlen zum Unterhaus 1997 propagierte die konservative britische Regierung zwei widersprüchliche Visionen im Hinblick auf die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung. Die eine Sichtweise pries eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung als alleinige Grundlage für die langfristige Aufrechterhaltung von Wettbewerbsvorteilen. Nach der anderen wiederum wurde den Unternehmen erklärt, dass die niedrigen Lohnkosten, die ein hochgradig deregulierter, flexibler Arbeitsmarkt mit befristet einsetzbaren Arbeitskräften mit sich brächte, zur Entstehung der dynamischsten Volkswirtschaft in Europa führen würden. Letztere Strategie stellt dabei nicht einfach nur eine Alternative zur ersteren dar, sie strebt vielmehr die Schaffung von strukturellen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt an, die es zunehmend erschweren würden, eine britische Erwerbsbevölkerung heranzubilden, die eine auf einem hohen Kompetenzniveau, hohem Engagement und hoher Qualität basierende Wettbewerbsstrategie aufrechterhalten könnte (Keep und Mayhew, 1996). Wir müssen uns im Vereinigten Königreich darüber klar werden, welche dieser Visionen wir künftig weiterverfolgen wollen und warum.

Immer wieder wird die Notwendigkeit zur Anhebung des Qualifikationsstands der Erwerbsbevölkerung von der allgemeinen Meinung bekräftigt. Wenn diese Forderung ernst genommen werden soll, müssen Bedingungen und Anreize geschaffen werden, die die Betriebe zur Einführung von Wettbewerbsstrategien ermuntern, die auf die Bereitstellung von hoch spezialisierten Gütern und Dienstleistungen mit hohem Mehrwert abzielen, die eine entsprechend hoch qualifizierte Belegschaft voraussetzen. Derartige Strategien werden gegenwärtig in vielen anderen entwickelten Ländern angewandt. In Großbritannien trifft man sie dagegen kaum an, da hier bislang weithin davon ausgegangen wurde, dass die Kräfte des Marktes allein die gewünschten Ergebnisse schon herbeiführen würden.

Der Erfolg einer betrieblichen Erstausbildung ist sehr viel wahrscheinlicher, wenn diese in eine umfassendere Politik



„Der Erfolg einer betrieblichen Erstausbildung ist sehr viel wahrscheinlicher, wenn diese in eine umfassendere Politik eingeflochten wird, die die Steigerung der Nachfrage nach Kompetenzen und Qualifikationen zum Ziel hat. Ohne eine Ankurbelung der Nachfrage nach höheren Qualifikationen in den Reihen der jungen Arbeitnehmer und ihrer jetzigen und zukünftigen Arbeitgeber wird die Schaffung der für eine erfolgreiche Erstausbildung erforderlichen Anreize schwieriger und es besteht die Gefahr, dass angesichts des Fehlens von Produktmarkt- und Wettbewerbsstrategien, die auf die Bereitstellung von qualitativ hochwertigen Gütern und Dienstleistungen abzielen, die erzeugten Kompetenzen nicht effektiv verwertet würden.“

eingeflochten wird, die die Steigerung der Nachfrage nach Kompetenzen und Qualifikationen zum Ziel hat. Ohne eine Ankurbelung der Nachfrage nach höheren Qualifikationen in den Reihen der jungen Arbeitnehmer und ihrer jetzigen und zukünftigen Arbeitgeber wird die Schaffung der für eine erfolgreiche Erstausbildung erforderlichen Anreize schwieriger und es besteht die Gefahr, dass angesichts des Fehlens von Produktmarkt- und Wettbewerbsstrategien, die auf die Bereitstellung von qualitativ hochwertigen Gütern und Dienstleistungen abzielen, die erzeugten Kompetenzen nicht effektiv verwertet würden.

Soll eine wie auch immer geartete betriebliche Erstausbildung auch nur das gegenwärtige Niveau der einschlägigen öffentlichen Ausgaben rechtfertigen, müssen langfristige nationale Beschäftigungsbedürfnisse geltend gemacht werden, wobei anerkannt werden muss, dass die Gesellschaft insgesamt und nicht nur die Arbeitgeberschaft ein legitimes Interesse daran hat. Dementsprechend sollten auch andere Interessengruppen, etwa Gewerkschaften, die die Interessen der Arbeitnehmer vertreten, in den entsprechenden Regulierungsapparat mit einbezogen werden.

Staatlich geförderte betriebliche Ausbildungsgänge sollten jedoch noch umfassendere Ziele anstreben als nationale Beschäftigungsbedürfnisse, so wichtig diese auch sind. Ausbildungsmaßnahmen dieser Art haben ebenso eine wichtige Funktion im Hinblick darauf, Jugendliche in ihrer Entwicklung zu mündigen Bürgern zu unterstützen sowie Fragen der sozialen Gerechtigkeit anzugehen. Betriebliche Ausbildungsgänge besitzen ein enormes Potenzial zur Ausweitung der Bildungschancen für junge Menschen. Dieses breiter angelegte Ziel liegt sowohl im Interesse der Jugendlichen selbst als auch im Interesse der Gesellschaft insgesamt. Es setzt die Eingliederung einer allgemeinbildenden Komponente in die berufliche Erstausbildung voraus, um die Fähigkeiten und den Horizont von Jugendlichen beim Übergang von der Schule zum Erwachsenen- und Erwerbsleben zu erweitern. Dies sollte für alle Fähigkeiten und Leistungsniveaus gelten, während die im Dearing-Bericht von 1996 unterbreiteten Vorschläge eine gewisse Breite der Aus-

bildung offenbar nur für die begabteren jungen Menschen vorsahen.

Vielen Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 Jahren bleibt der Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung versagt. Einige sind in unsicheren Arbeitsverhältnissen beschäftigt, in denen sie keine Ausbildung erhalten. Andere wiederum, die gelegentlich als „Nullstatus“-Gruppe bezeichnet werden, sind aus allen amtlichen Verzeichnissen verschwunden, da sie weder beschäftigt sind noch eine allgemeine oder berufliche Ausbildung durchlaufen. Im derzeitigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Klima in England und Wales sieht ein nicht unerheblicher Teil dieser Jugendlichen keinerlei Anreize zur Eingliederung in das offizielle System, sondern erliegt vielmehr der Verlockung, einer Beschäftigung auf dem schwarzen Arbeitsmarkt oder kriminellen Aktivitäten nachzugehen (Istance et al., 1994). Diesen Jugendlichen müssen Ausbildungsmöglichkeiten geboten werden, die ihnen zugänglich und förderlich sind, und zwar unabhängig davon, ob sie imstande sind, einen regulären Arbeitsplatz zu finden. Man kann nicht verlangen, dass die Arbeitgeber die volle Verantwortung für diese umfassenderen Aspekte einer betrieblichen Erstausbildung auf sich nehmen.

Die Problematik des Prinzips der Freiwilligkeit

Für die Arbeitgeber äußert sich das Prinzip der Freiwilligkeit auf verschiedene Weise. Zum einen steht es den Arbeitgebern frei, ob sie sich an der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher beteiligen wollen oder nicht. Ferner steht es ihnen frei, ob sie die Jugendlichen, die sie beschäftigen, ausbilden wollen oder nicht. Ebenso steht es ihnen frei, jedes Beschäftigungs- und/oder Ausbildungsverhältnis entsprechend den arbeitsrechtlichen Bestimmungen zu kündigen, und es wird ihnen zudem immer mehr Freiheit eingeräumt, die Inhalte der Ausbildung zu bestimmen, die ein bei ihnen beschäftigter Jugendlicher erhält. Dass Arbeitgeber Jugendlichen unter 19 Jahren Vollzeitarbeitsplätze anbieten, auf denen diese keine Ausbildung erhalten, läuft indes dem nationalen Interesse zuwider. Hier sind Ge-



setze gefordert, die es den Arbeitgebern untersagen würden, Jugendliche für länger als drei volle Arbeitstage pro Woche zu beschäftigen, es sei denn, dies geschieht im Rahmen eines anerkannten Ausbildungsgangs. Teilzeitbeschäftigten Jugendlichen sollten ergänzende Ausbildungsmaßnahmen angeboten werden. Damit würde sichergestellt, dass alle Arbeitgeber zu gleichen Bedingungen am Markt konkurrieren, und der derzeitige tendenzielle Abbau der Arbeitsplätze ohne Ausbildungskomponente für 16- bis 19-Jährige in Großbritannien würde weiter vorangetrieben.

Es wäre weder gerechtfertigt noch praktikabel, den Arbeitgebern das Recht zur Kündigung eines Beschäftigungs- oder Ausbildungsverhältnisses zu entziehen. Jedoch sollten Jugendliche vor Situationen bewahrt werden, in denen sie ohne eigenes Verschulden von der Fortführung ihrer Berufsausbildung abgehalten werden. Jedem 16- bis 19-Jährigen sollte deshalb ein Anspruch auf Absolvierung eines zusammenhängenden Ausbildungsgangs gewährt werden, der ihm unabhängig von einer eventuellen Veränderung der äußeren Umstände erhalten bleibt.

Es wäre unrealistisch, zu erwarten, dass die Arbeitgeber die in einem solchen System geforderte Breite auf völlig freiwilliger Basis vermitteln würden. Hier sind staatliche Maßnahmen notwendig, durch die die Kapazität der kleinen und mittleren Betriebe (die einen sehr großen Teil der Gesamtbeschäftigung stellen) zur Vergrößerung und Verbesserung ihres Angebots an betrieblichen Ausbildungsplätzen gefördert wird. Die breiter angelegten allgemeinbildenden Komponenten sollten mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, und der Anspruch der Auszubildenden auf berufsbezogene und allgemeinbildende Bildungsmaßnahmen ist durch landesweite Rahmenvereinbarungen zu sichern, die gesetzlich verankert sein sollten. So setzen etwa die wünschenswerte staatsbürgerliche Erziehung und die umfassenden beschäftigungspolitischen Ziele voraus, dass alle Jugendlichen die Möglichkeit zur Teilnahme an außerbetrieblichem Unterricht erhalten, den nur äußerst wenige kleine und mittlere Betriebe in eigener Regie veranstalten könnten. Ferner müssten viele Jugendliche, die eine Ausbildung in einem kleinen Betrieb durch-

laufen, im Hinblick auf den Erwerb einer umfassenderen berufspraktischen Erfahrung ein weiteres Ausbildungspraktikum in einem anderen Betrieb absolvieren. Auch wenn die Arbeitgeber mit etwas gutem Willen zumindest einigen Jugendlichen solche Möglichkeiten bieten könnten, so könnte dies doch nicht für alle Auszubildenden gewährleistet werden. Ein System, das auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, birgt immer die Gefahr, dass diejenigen Arbeitgeber, die eine umfassende und vielseitige Ausbildung anbieten, am Markt benachteiligt werden, wenn sie höhere Ausbildungskosten zu tragen haben als ihre Konkurrenten, die billiger oder auch gar nicht ausbilden. Durch eine entsprechende Gesetzgebung könnte der Ausbildungsanspruch Jugendlicher festgeschrieben werden, sodass allen Betrieben gleiche Wettbewerbsbedingungen garantiert würden.

Es sollten also Strukturen geschaffen werden, die es den Arbeitgebern gestatten, das Ausmaß ihres Ausbildungsengagements selbst zu bestimmen, flankiert durch Maßnahmen, die dieses Ausbildungsangebot, wo immer erforderlich, ergänzen. Als notwendiges Gegengewicht zum Recht der Arbeitgeber auf Selbstbestimmung über das betriebliche Ausbildungsengagement sollten auf nationaler und örtlicher Ebene Ausbildungsmaßstäbe vereinbart werden, die die Interessen der Jugendlichen, der Arbeitgeber im Allgemeinen und des Staates als Gemeinwesen absichern. Voraussetzung hierfür wäre freilich, dass die bisherige alleinige Bestimmungsgewalt der Arbeitgeber über die Berufsausbildung im Vereinigten Königreich durch partnerschaftliche Verwaltungsstrukturen abgelöst würde, in denen die Arbeitgeber wohl eine zentrale Rolle und ein bedeutendes Mitspracherecht erhalten sollten, ebenso aber auch andere Parteien, wie etwa Vertreter des Bildungswesens und die Gewerkschaften.

Betriebsübergreifende Ausbildungsprojekte (*group training schemes*) könnten in Zukunft eine bedeutendere Rolle im Hinblick auf die Förderung der Ausbildungskapazität kleiner und mittlerer Betriebe übernehmen. Solche Ausbildungsprojekte erlebten Ende der 60er Jahre eine rasche Ausweitung, die durch die branchenspezifischen Ausschüsse für



„Die Motivation zur Entwicklung einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Erstausbildung beruht auf der Erkenntnis, dass der Betrieb einen kreativen und motivierenden Lernort bilden kann und dass hierzu ein integrierter, ganzheitlicher Ansatz erforderlich ist, der es Jugendlichen ermöglicht, inner- und außerbetriebliche Lernerfahrungen zu verbinden.“

die betriebliche Ausbildung (*Industry Training Boards*) – vor allem durch den Ausbildungsausschuss der Maschinenbauindustrie – vorangetrieben wurde. Ihre vorrangige Funktion war indes nicht die Veranstaltung von Ausbildungsmaßnahmen, vielmehr sollten sie als Ausbildungsabteilungen für kleinere Betriebe agieren, die sich die Unterhaltung einer eigenen Ausbildungsabteilung nicht leisten konnten. Dies beinhaltete u.a. die Unterstützung kleinerer Betriebe bei der Anwerbung und Auswahl von Auszubildenden und den Entwurf von Ausbildungsmaßnahmen für diese Betriebe (Senker, 1992). In den letzten Jahren wurden diese betriebsübergreifenden Ausbildungsprojekte allmählich in private Ausbildungsveranstalter umgewandelt. Viele davon bieten nach wie vor kleineren Unternehmen die Dienstleistungen einer „Ausbildungsabteilung“ gegen ein marktübliches Entgelt an. So helfen sie kleineren Betrieben zum Beispiel, bei den TECs finanzielle Unterstützung für die Ausbildung und Leistungsbeurteilung nach den NVQ-Maßstäben zu beantragen, indem sie ihnen die entsprechenden schriftlichen Formalitäten abnehmen oder auch Prüfer und externe Gutachter ausbilden und zur Verfügung stellen. Nichtsdestoweniger liegt der Schwerpunkt ihrer Tätigkeiten seit Jahren primär im Angebot von Ausbildungsmaßnahmen im Wettbewerb mit anderen Akteuren auf dem Markt.

Angesichts des allgemeineren Bedarfs der Gesellschaft an jungen Auszubildenden sollten derartige Organisationen dazu ermuntert und dabei unterstützt werden, sich verstärkt in Partnerschaften mit Arbeitgebern zu engagieren, um so zu einem Anstieg der Nachfrage nach jugendlichen Auszubildenden beizutragen und dafür Sorge zu tragen, dass dieser Nachfrage entsprochen wird. Darüber hinaus müssen Fördermittel für die Einrichtung und Entwicklung von deutlich mehr Organisationen dieser Art bereitgestellt werden. Diese konzentrieren sich nach wie vor auf bestimmte Wirtschaftszweige, vor allem auf den Maschinenbau, und das Angebot solcher Dienstleistungen muss auf deutlich mehr Bereiche ausgeweitet werden, damit die Nachfrage nach Auszubildenden angekurbelt wird. Die gegenwärtige Angebotsverteilung in Bezug auf dieser Dienstleistungen entspricht zwar

der Nachfrage des Marktes, doch spiegelt sie keineswegs die wichtigen Funktionen wider, die solche Organisationen für das allgemeinere gesellschaftliche Wohl erfüllen könnten. Immer noch gibt es Schwierigkeiten bei der Beschaffung von betrieblichen Ausbildungsplätzen in Gegenden mit angespannter Beschäftigungssituation und für Jugendliche, die besonderer Unterstützung bedürfen und/oder ein geschütztes Arbeitsumfeld benötigen. In diesen Fällen sind die Kosten, die der Gesellschaft entstehen, wenn keine besonderen Maßnahmen ergriffen werden, wesentlich höher als die Kosten des Angebots alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten mittels geeigneter Formen von gemeinnütziger Arbeit, sportlicher Betätigung und Freizeitaktivitäten mit Arbeitskomponente. Der ehrenamtliche Bereich bildet hier einen wichtigen potenziellen Anbieter von Ausbildungsplätzen und Beschäftigungsmöglichkeiten.

Die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes

Die Motivation zur Entwicklung einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Erstausbildung beruht auf der Erkenntnis, dass der Betrieb einen kreativen und motivierenden Lernort bilden kann und dass hierzu ein integrierter, ganzheitlicher Ansatz erforderlich ist, der es Jugendlichen ermöglicht, inner- und außerbetriebliche Lernerfahrungen zu verbinden.

Der Begriff der „Praxisgemeinschaft“ (*community of practice*) liefert ein nützliches Betrachtungsmodell dafür, wie verschiedene Partner, die im Rahmen der betrieblichen Erstausbildung aufeinander treffen, einander ergänzen könnten (Lave, 1991). Im Mittelpunkt dieser „Praxisgemeinschaft“ stehen die Jugendlichen, die theoretische und praktische Kenntnisse mit Fertigkeiten verbinden, um ihre praktischen Verfahrensweisen zu verändern. Sowohl der betriebliche Arbeitsplatz als auch der außerbetriebliche Unterricht muss daher so gestaltet sein, dass die Jugendlichen dort neue Fertigkeiten und Kenntnisse – und somit ihr wahres Potenzial als Arbeitnehmer und als Auszubildende – erwerben und auch unter Beweis stellen können. Da eine qualitativ hochwertige betriebliche Erstausbildung die Grenzen



sowohl des traditionellen Klassenzimmers als auch des traditionellen Betriebs (Werkstatt/Büro/Geschäft etc.) überschreiten sollte, halten wir die Entwicklung von neuen pädagogischen Methoden für angebracht. Diese könnten etwa eine Arbeitspädagogik umfassen (Fuller und Unwin, 1996), bei deren praktischer Umsetzung sinnvolle Verknüpfungen zwischen dem Lernprozess, der Produktion und der Arbeitsorganisation entstehen. Durch die Anwendung eines expansiven Lernansatzes würden Jugendliche so ermutigt, die im Betrieb angewandten Verfahrensweisen in Frage zu stellen.

Die Vorschläge des Berichts „*Working to Learn*“ zielen darauf ab, Jugendlichen breit gefächerte betriebliche Lernerfahrungen zu vermitteln, die sie auf eine ungewisse, veränderliche Zukunft vorbereiten und ihnen dabei helfen sollen, sich weiterzuentwickeln und persönlich zu entfalten. Neue Formen der betrieblichen Erstausbildung für Jugendliche dürften am ehesten effektiv umzusetzen sein, wenn sie im Rahmen einer neuen Art der Politikgestaltung und einer neuen Ausrichtung der Politik auf nationaler Ebene eingeführt werden. Ein breit angelegtes ganzheitliches Modell der betrieblichen Erstausbildung bedarf der gesetzlichen Verankerung. Ein solches Programm sollte sich auf Partnerschaften auf örtlicher und nationaler Ebene gründen, im Rahmen derer die bisweilen gegensätzlichen, jedoch legitimen Interessen verschiedener beteiligter Parteien zum Ausdruck gebracht und in Erwägung gezogen werden können. Zu denjenigen, die in Bezug auf die betriebliche Erstausbildung berechnete Interessen anzumelden haben, zählen neben den Jugendlichen und den Arbeitgebern u.a. die Gewerkschaften, der Staat und professionelle Anbieter von Ausbildungsmaßnahmen und Beratungsleistungen.

Landesweit sollte die Veranstaltung der betrieblichen Erstausbildung durch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Branchen- und/oder Berufsvereinigungen und örtlich zugelassenen Ausbildungsveranstaltern erfolgen. Berufsvereinigungen käme vor allem dort eine wichtige Rolle zu, wo berufliche Kompetenzen branchenübergreifender Art sind (so z.B. im Sekretariatsbereich); hier sollten Zusammenschlüsse auf nationaler Ebene gebildet werden, die über die Branchen-

grenzen hinweg dafür Sorge zu tragen hätten, dass weitgehend identische Maßnahmen nicht unnötigerweise doppelt angeboten werden. Die Branchen- und/oder Berufsvereinigungen könnten hierfür sektorale Modelle in Zusammenarbeit mit anderen interessierten Parteien entwerfen. In Wirtschaftszweigen mit einer Vielzahl kleiner Betriebe könnten die von den Arbeitgebern unterhaltenen nationalen Ausbildungsorganisationen dazu angeregt werden, betriebsübergreifende Ausbildungsangebote einzurichten, um die Veranstaltung von Ausbildungsgängen zu ermöglichen.

Das Prinzip der Partnerschaft ist auch auf der Ebene der einzelnen Jugendlichen und Arbeitgeber wichtig und die Gestaltung dieser Partnerschaften sollte die legitimen Bedürfnisse der verschiedenen beteiligten Parteien berücksichtigen. In diesem Zusammenhang kommt dem Grundsatz des gesetzlich garantierten Anspruchs wesentliche Bedeutung zu. Bei einer betrieblichen Erstausbildung nach unseren Vorstellungen stünde die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen am Arbeitsplatz im Mittelpunkt, und zwar ähnlich, wie es bei den derzeitigen Ausbildungsgängen im Rahmen der Programme *Youth Training* und *Modern Apprenticeship* der Fall ist. Gleichwohl sollte diese neu gestaltete betriebliche Erstausbildung noch sehr viel weiter gehen. Jugendliche, die Qualifikationen dieser Art anstreben, würden dabei eine Vielfalt von Lernerfahrungen sammeln – eine ausgewogene Kombination von innerbetrieblichen, betriebsnahen und außerbetrieblichen Ausbildungselementen. Bei der Zusammenstellung dieser Kombination müssten die Bedürfnisse der verschiedenen Beteiligten sowie die örtlichen Gegebenheiten und Einrichtungen berücksichtigt werden. „Außerbetriebliche“ Arbeits- und Lernerfahrungen könnten sowohl auf dem Gelände des ausbildenden Betriebs selbst als auch andernorts erworben werden.

Jeder Auszubildende sollte während seiner Ausbildungszeit in wenigsten zwei verschiedenen betrieblichen Umfeldern arbeiten, um eine ausreichend breit gefächerte Lernerfahrung zu erhalten. In vielen größeren Unternehmen könnte dies etwa dadurch geschehen, dass der Auszubildende verschiedene Abteilungen

„Neue Formen der betrieblichen Erstausbildung für Jugendliche dürften am ehesten effektiv umzusetzen sein, wenn sie im Rahmen einer neuen Art der Politikgestaltung und einer neuen Ausrichtung der Politik auf nationaler Ebene eingeführt werden. Ein breit angelegtes ganzheitliches Modell der betrieblichen Erstausbildung bedarf der gesetzlichen Verankerung. Ein solches Programm sollte sich auf Partnerschaften auf örtlicher und nationaler Ebene gründen (...)“

„Das Prinzip der Partnerschaft ist auch auf der Ebene der einzelnen Jugendlichen und Arbeitgeber wichtig und die Gestaltung dieser Partnerschaften sollte die legitimen Bedürfnisse der verschiedenen beteiligten Parteien berücksichtigen. In diesem Zusammenhang kommt dem Grundsatz des gesetzlich garantierten Anspruchs wesentliche Bedeutung zu.“



„Allgemeine Rahmenstrukturen sollten auf nationaler Ebene entwickelt werden, die näheren Einzelheiten der jeweiligen Ausbildungsgänge wären jedoch vor Ort auszuarbeiten. Uns schwebt diesbezüglich die Bildung von branchenspezifischen örtlichen Partnerschaften zwischen Arbeitgebern und anderen Ausbildungsveranstaltern vor, deren Zusammensetzung jeweils von der Fähigkeit und Bereitschaft der betreffenden Arbeitgeber abhängen wird, eine qualitativ hochwertige breit angelegte Ausbildung zu vermitteln.“

durchläuft. In anderen Fällen kann dagegen ein vorübergehender Wechsel in einen anderen Betrieb erforderlich sein. In Anbetracht dessen, dass Jugendliche sich verändern, dass ihnen ihre ursprüngliche Ausbildungsplatzwahl nach einiger Zeit vielleicht nicht mehr angemessen erscheint und dass eines der wesentlichen Ziele der von uns befürworteten betrieblichen Erstausbildung darin besteht, die persönliche Entfaltung des Einzelnen zu fördern, müsste diese auch die Möglichkeit vorsehen, den gewählten Ausbildungsberuf wenigstens einmal zu wechseln, ohne dass dem betreffenden Jugendlichen, dem Arbeitgeber oder einem Ausbildungsveranstalter dadurch ein Nachteil entsteht. Ferner sollten allen Jugendlichen ein Anspruch darauf eingeräumt werden, gegebenenfalls über einen gewissen Zeitraum verschiedene berufliche Tätigkeiten auszuprobieren.

Einer breit gefächerten Allgemeinbildung kommt im Hinblick auf die persönliche Entfaltung des Einzelnen und als Vorbereitung auf künftige Veränderungen in der beruflichen Laufbahn und der Arbeitswelt eine entscheidende Bedeutung zu. Diese sollte kommunikative und mathematische Fähigkeiten umfassen, sich jedoch keineswegs nur auf diese beschränken. So wäre es etwa sinnvoll, Auszubildenden Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Organisation und die Rolle der Gewerkschaften zu vermitteln. Den Auszubildenden sollte zudem ein gewisser Spielraum gelassen werden, um eigenen Ausbildungsinteressen nachgehen zu können.

Ferner müssten Verfahrensweisen zur Vermittlung der Auszubildenden an bestimmte Ausbildungsveranstalter und zur Sicherung zufriedenstellender Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen eingerichtet werden. Diese Aufgaben könnten vom nationalen Berufsberatungsdienst wahrgenommen werden. Eine wesentliche Rolle sollte dabei einem flexibel gehaltenen Entwicklungsplan zur individuellen Gestaltung der Berufsausbildung zukommen. Dieser müsste sich hingegen von den Aktionsplänen unterscheiden, die sich auf die Entwicklungsarbeit eher hemmend ausgewirkt haben, da sie in ihrer Funktion oft gar zu bürokratisch und mit viel „Papierkram“ verbunden waren. Im Mittelpunkt des flexiblen Entwicklungsplans stünden die Auswertung von früheren und

derzeitigen Erfahrungen und ein selbstgesteuerter Lernprozess zur Bestimmung des zukünftigen Vorgehens. Ein Mentor würde dem einzelnen Jugendlichen beratend und unterstützend zur Seite stehen und gegebenenfalls die Interessen des Jugendlichen wahrnehmen, z.B. indem er als Förderer oder Fürsprecher agiert und sich um organisatorische Aspekte kümmert. Mentoren sollten das Recht haben, einzuschreiten, wenn entweder die dem Jugendlichen vermittelte Ausbildung unzulänglich ist oder aber der Auszubildende seinem Arbeitgeber oder Ausbildungsveranstalter gegenüber ein ungebührliches Verhalten an den Tag legt.

Ein wesentlicher Teil einer Berufsausbildung besteht darin, umfangreiche Erfahrungen im entsprechenden Beruf zu sammeln. Aus eben diesem Grunde und um die geforderte größere Breite zu ermöglichen, sollte eine berufliche Vollzeitausbildung mindestens zwei Jahre dauern und gegebenenfalls auch auf drei Jahre verlängert werden können. Diejenigen, die besonders schnell lernen, sollten zusätzlich gefordert werden, indem man ihnen Gelegenheit zum weiteren Ausbau ihrer Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen gibt und nicht etwa einen Ansporn zum frühzeitigem Abschluss der Ausbildung.

Allgemeine Rahmenstrukturen sollten auf nationaler Ebene entwickelt werden, die näheren Einzelheiten der jeweiligen Ausbildungsgänge wären jedoch vor Ort auszuarbeiten. Uns schwebt diesbezüglich die Bildung von branchenspezifischen örtlichen Partnerschaften zwischen Arbeitgebern und anderen Ausbildungsveranstaltern vor, deren Zusammensetzung jeweils von der Fähigkeit und Bereitschaft der betreffenden Arbeitgeber abhängen wird, eine qualitativ hochwertige breit angelegte Ausbildung zu vermitteln. Viele Arbeitgeber, vor allem Kleinbetriebe, sind nicht in der Lage, die Komplexität auch nur der heutigen, relativ beschränkten, Ausbildungsansätze zu bewältigen, geschweige denn die Komplexität beruflicher Ausbildungsgänge mit den hier geforderten umfassenderen Zielen. Zwar kommt den Arbeitgebern eine zentrale Rolle zu und dies sollte auch so bleiben, doch müssen Strukturen zur Unterstützung und Erhöhung des Engagements geschaffen werden, das diese Arbeitgeber durchaus anbieten könnten.



Auf örtlicher Ebene sollten örtliche Ausbildungskoordinationsstellen eingerichtet werden, denen die Hauptverantwortung dafür zukäme, die Bedürfnisse der verschiedenen an einem Ausbildungsgang beteiligten Parteien gegeneinander abzuwägen, wobei jedoch den legitimen Bedürfnissen des jugendlichen Auszubildenden stets Vorrang einzuräumen wäre. Finanzierungs- und Regulierungsfragen würden auf örtlicher Ebene über die örtlichen Ausbildungskoordinationsstellen abgewickelt. Nach unserer Vorstellung dürften vier Arten von Ausbildungsveranstaltern Beziehungen zu den örtlichen Ausbildungskoordinationsstellen unterhalten: Arbeitgeber, ein ausgedehntes Netz von betriebsübergreifenden Ausbildungsprojekten, die mit kleineren Betrieben zusammenarbeiten, private Ausbildungsveranstalter und weiterführende Bildungseinrichtungen. Die drei Letzteren müssten jeweils entsprechende Verbindungen zum Arbeitgeber des Auszubildenden über die örtliche Ausbildungskoordinationsstelle knüpfen und unterhalten. Den Ausbildungsveranstaltern käme die Aufgabe zu, jedem Auszubildenden einen angemessen qualifizierten Mentor zuzuweisen.

Die Regulierung der Ausbildung sollte durch Branchen- oder Berufsverbände erfolgen, die die Maßstäbe für Ausbildungsgänge und Betriebspraktika innerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs festsetzen würden. Dazu gehören etwa Anforderungen an Ausbildungsgänge und Betriebspraktika, die zum Erwerb von anerkannten Qualifikationen führen, und im Falle von Arbeitgebern, die Ausbildungsgänge anbieten, könnten dies u.a. Auflagen in Bezug auf das Vorhandensein von durchstrukturierten Programmen für betrieblichen Praktika, die Beschäftigung von anerkannten Ausbildern und/oder die Erfüllung von Qualitätsnormen wie etwa „Investors in People“ sein.

Finanzierungsbedingte Angebotsverzerrungen – wie sich Mittel effektiver einsetzen ließen

Unsere im Vorangegangenen skizzierten Vorschläge würden, was die direkten Auf-

wendungen für die anzubietenden Ausbildungsgänge betrifft, beachtlich höhere Kosten verursachen als die gegenwärtigen Strukturen. Allerdings sind die heutigen Verwaltungsverfahren derart komplex, ineffizient und ineffektiv, dass sich die von uns vorgeschlagenen Maßnahmen sehr wahrscheinlich mit nur geringfügigem Nettomehraufwand für die öffentliche Hand oder sogar völlig kostenneutral umsetzen ließen.

Die Finanzierungsmethodik für das im Vereinigten Königreich bestehende System der allgemeinen und beruflichen Bildung nach Erfüllung der Schulpflicht ist gegenwärtig viel zu komplex gestaltet. Die Finanzierung von allgemeinen und beruflichen Bildungsmaßnahmen für 16- bis 19-Jährige durch den Staat erfolgt im Wesentlichen über vier Systeme:

- a. Die allgemeinbildenden *Sixth Forms* (= Jahrgangsstufe 12 und 13) an den von den örtlichen Bildungsbehörden (*Local Education Authorities*, LEA) getragenen Schulen erhalten Finanzmittel über das örtliche Schulverwaltungssystem der zuständigen örtlichen Bildungsbehörde.
- b. *Sixth Forms* an den selbstverwalteten Schulen, die nicht der Verwaltung der örtlichen Bildungsbehörden unterstehen, erhalten ihre Finanzmittel vom Amt für Schulfinanzierung (*Funding Agency for Schools*, FAS).
- c. Die berufsvorbereitenden weiterführenden Bildungseinrichtungen und die eigenständigen allgemeinbildenden *Sixth-Form Colleges* erhalten Finanzmittel vom Finanzierungsrat für die weiterführende Bildung (FEFC).
- d. Veranstalter betrieblicher Ausbildungsgänge erhalten Finanzmittel von den örtlichen Räten für die betriebliche Ausbildung (TECs).

Jedes dieser Systeme funktioniert nach seinen eigenen spezifischen Regeln, auch wenn die in verschiedenen Systemen angebotenen Ausbildungsgänge und Qualifikationen manchmal durchaus identisch sein können. Weiterführende Bildungseinrichtungen und private Ausbildungsveranstalter beteiligen sich jedes Jahr an einem harten Kampf um ausreichende Zuwendungen aus den immer geringeren

„Weiterführende Bildungseinrichtungen und private Ausbildungsveranstalter beteiligen sich jedes Jahr an einem harten Kampf um ausreichende Zuwendungen aus den immer geringeren hierfür vorgesehenen Mitteln des Ministeriums für Bildung und Beschäftigung. Dieses alljährliche Gerangel um Mittelzuweisungen hat zu einer kurzfristigen Planung beigetragen und dem Aufbau einer soliden Infrastruktur zur Förderung der betrieblichen Erstausbildung entgegenwirkt.“



„Die Veranstalter sind somit gezwungen, Ausbildungsmaßnahmen anzubieten, die nur einen geringen Ressourcenaufwand voraussetzen und weitgehend in einem Klassenzimmer vermittelt werden können. Aufgrund der leistungsbezogenen Finanzierung sind die Veranstalter zudem eher dazu geneigt, risikolose Ausbildungen durchzuführen, die von möglichst vielen Teilnehmern erfolgreich abgeschlossen werden und in kürzester Zeit absolviert werden können. (...) Die hauptsächlichen Prüfsteine für die Qualität des Ausbildungsangebots sind der Erwerb vorgegebener Qualifikationen (NVQs) und die Anwerbung von Teilnehmern. Die NVQs sind indes nicht dazu geeignet, ein angemessenes Ausbildungsniveau sicherzustellen (...) Durch das Zusammenwirken dieser Faktoren ergeben sich erhebliche finanzierungsbedingte Angebotsverzerrungen, so dass das Ausbildungsangebot immer weniger darauf ausgerichtet ist, den Bedürfnissen der örtlichen Wirtschaft gerecht zu werden und Jugendlichen eine sinnvolle berufliche Identität und Stellung zu vermitteln.“

hierfür vorgesehenen Mitteln des Ministeriums für Bildung und Beschäftigung. Dieses alljährliche Gerangel um Mittelzuweisungen hat zu einer kurzfristigen Planung beigetragen und dem Aufbau einer soliden Infrastruktur zur Förderung der betrieblichen Erstausbildung entgegengewirkt. Darüber hinaus hat das Prinzip der leistungsbezogenen Finanzierung in vielen Fällen dazu geführt, dass finanziellen Erwägungen gegenüber der Sicherung der Qualität des Lernprozesses und der Qualität der Lernergebnisse der Vorzug gegeben wurde.

Eine der gravierendsten Folgen der jährlichen Mittelzuweisungen und Haushaltskürzungen ist, dass es sich viele Ausbildungsveranstalter mittlerweile nicht mehr leisten können, in die für berufsbildende Fächer benötigten Anlagen zu investieren, so etwa im Maschinenbau und im Baugewerbe. Die Veranstalter sind somit gezwungen, Ausbildungsmaßnahmen anzubieten, die nur einen geringen Ressourcenaufwand voraussetzen und weitgehend in einem Klassenzimmer vermittelt werden können. Aufgrund der leistungsbezogenen Finanzierung sind die Veranstalter zudem eher dazu geneigt, risikolose Ausbildungen durchzuführen, die von möglichst vielen Teilnehmern erfolgreich abgeschlossen werden und in kürzester Zeit absolviert werden können. Im derzeit herrschenden Wettbewerbsklima ist es für die Ausbildungsveranstalter leichter, ihre Erträge durch eine Senkung der Kosten zu steigern als durch die Erhöhung der Ausbildungsqualität und die bessere Abstimmung der Ausbildung auf die Bedürfnisse des örtlichen Arbeitsmarktes. Dementsprechend fallen die pädagogischen, beruflichen, standortbezogenen und gesellschaftlichen Aspekte der „Praxisgemeinschaft“, wie sie von Fuller und Unwin (1999) ermittelt wurden, kaum ins Gewicht. Die hauptsächlichen Prüfsteine für die Qualität des Ausbildungsangebots sind der Erwerb vorgegebener Qualifikationen (NVQs) und die Anwerbung von Teilnehmern. Die NVQs sind indes nicht dazu geeignet, ein angemessenes Ausbildungsniveau sicherzustellen, und so wählen heute viele Jugendlichen und Arbeitgeber einen Ausbildungsgang nicht etwa aufgrund seiner Qualität oder mangelnden Qualität (Steedman und Hawkins, 1994). Durch das Zusammenwirken

dieser Faktoren ergeben sich erhebliche finanzierungsbedingte Angebotsverzerrungen, so dass das Ausbildungsangebot immer weniger darauf ausgerichtet ist, den Bedürfnissen der örtlichen Wirtschaft gerecht zu werden und Jugendlichen eine sinnvolle berufliche Identität und Stellung zu vermitteln.

Für die Zwecke des vorliegenden Artikels sind die beiden Finanzierungssysteme, die vom FEFC und von den TECs verwaltet werden, am relevantesten, da im Rahmen dieser beiden Systeme Finanzmittel für betriebliche Ausbildungsgänge bereitgestellt werden. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den TECs und den weiterführenden Bildungseinrichtungen liegt in dem Freiraum, den sie in Bezug auf die Finanzierung als eigenständige Organisationen genießen. Während sich alle weiterführenden Bildungseinrichtungen an die vom FEFC landesweit vorgegebene Finanzierungsmethodik halten müssen, handeln die einzelnen TECs mit der zuständigen staatlichen Regionalbehörde (*Government Regional Office, GRO*) jeweils eigene Finanzierungsregelungen aus.

Obschon sie unterschiedlichen Finanzierungsregelungen unterliegen, müssen die weiterführenden Bildungseinrichtungen und TECs bei der Veranstaltung der betrieblichen Erstausbildung auf örtlicher Ebene zusammenarbeiten. So können weiterführende Bildungseinrichtungen beispielsweise als Verwaltungsinstanzen für *Youth-Training*-Ausbildungen agieren und sämtliche weiterführenden Bildungseinrichtungen bieten außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen sowohl für die *Youth-Training*- als auch für die *Modern-Apprenticeship*-Ausbildungen an. Die TECs verwalten einen nationalen Fonds in Höhe von etwa 20 Millionen britischen Pfund, aus dem die weiterführenden Bildungseinrichtungen Mittel zur Durchführung von Maßnahmen beantragen können, um den Bedürfnissen des jeweiligen örtlichen Arbeitsmarktes entgegenzukommen. Die TECs und die weiterführenden Bildungseinrichtungen können auch bei der Beantragung von Mitteln aus dem *Single Regeneration Budget*, einem Sondervermögen für Stadterneuerungsmaßnahmen, und von Mitteln des Europäischen Sozialfonds zusammenarbeiten.



Das gegenwärtige System arbeitet ganz offensichtlich ineffizient und vergeudet beträchtliche finanzielle Summen in einer umständlichen Verwaltung. Nach unseren Schätzungen dürfte das heutige System über genügend Geldmittel verfügen, um jedem 16-Jährigen einer Jahreskohorte eine Ausbildung zum Erwerb eines nationalen Befähigungsnachweises der Stufe 3 zu erlauben, wenn man von durchschnittlichen Kosten pro Ausbildungsgang von 6500 Pfund ausgeht. Die Freisetzung von Geldern dieses Umfangs setzt allerdings eine durchgreifende Änderung der derzeitigen Strukturen voraus. Durch eine grundlegende Systemreform könnten Einsparungen erzielt werden, die einen bedeutenden Beitrag zur Finanzierung der Zusatzkosten leisten könnten, die mit der Verwirklichung einiger unserer Vorschläge verbunden sind.

Ferner sorgt das derzeitige Finanzierungssystem dafür, dass viele Ausbildungsinvestitionen von einem wirtschaftlichen Standpunkt aus ineffektiv eingesetzt werden, da sie lediglich zum Ausbau von Kompetenzen dienen, die sich relativ günstig erzeugen lassen, anstatt zur Heranbildung von gefragten Kompetenzen, die zur Steigerung der Produktivität der Volkswirtschaft benötigt werden.

Ebenso ist es angebracht, umfassendere Überlegungen über die gesamtgesellschaftlichen Kosten und Nutzen in Betracht zu ziehen. Nach Schätzungen des *Prince's Trust* lagen die durchschnittlichen Kosten, die der öffentlichen Hand durch eine von einem Jugendlichen (im Alter von 10 bis 20 Jahren) begangene Straftat entstanden, 1994 bei 2620 Pfund. Angesichts dessen, dass 44 % aller Straftaten von Jugendlichen verübt wurden, belief sich die diesbezügliche Gesamtrechnung für das Jahr 1994 auf 5,5 Milliarden Pfund. Wenn mehr junge Menschen die Chance erhalten würden, eine interessante allgemeine und berufliche Ausbildung zu durchlaufen, die auf die Erfordernisse der Volkswirtschaft zugeschnitten ist, und die Jugendkriminalität und die hiermit verbundenen enormen Kosten so auch nur geringfügig reduziert würden, könnte sich die betriebliche Erstausbildung, wie sie oben dargestellt wurde, als ausgezeichnete finanzielle Investition für die öffentliche Hand erweisen.

Schlussfolgerungen

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Erstausbildung ist die Erkenntnis, dass der Betrieb einen kreativen und motivierenden Lernort bilden kann und dass hierzu ein integrierter, ganzheitlicher Ansatz erforderlich ist, der es Jugendlichen ermöglicht, inner- und außerbetriebliche Lernerfahrungen zu verbinden. Eine Reihe von tief verwurzelten, miteinander verbundenen Faktoren hat dazu beigetragen, dass es im Vereinigten Königreich bislang nicht gelungen ist, eine zusammenhängende, umfassende, qualitativ hochwertige betriebliche Erstausbildung für Jugendliche anzubieten. Zu diesen Faktoren gehören u.a. ein Bildungswesen, das wiederholt Schulabgänger hervorbringt, die von formalen Ausbildungsmaßnahmen überhaupt nichts mehr wissen wollen; eine Gesellschaft, die nur geringe Erwartungen in Bezug auf die Leistungsfähigkeit vieler junger Menschen hat, und die implizit davon ausgeht, dass viele für die Arbeitslosigkeit oder für die lebenslange Beschäftigung in gering qualifizierten Stellungen prädestiniert sind, die nur wenig formale Vorbildung voraussetzen; ein gewisser (oft berechtigter) Zynismus in Bezug auf die Qualität des staatlichen Ausbildungsangebots für Arbeitslose; die nach wie vor vorhandenen Arbeitsplätze für Jugendliche, auf denen diese nur wenig oder überhaupt keine Ausbildung erhalten; und die geringe Nachfrage der britischen Arbeitgeber nach einer generellen Anhebung des Qualifikationsstands der Arbeitnehmerschaft. All dies hat insgesamt dazu geführt, dass betriebliche Ausbildungsmaßnahmen für Jugendliche bislang de facto hauptsächlich auf die leistungsschwächeren Abgänger des Schulsystems ausgerichtet waren. Viele Jugendliche, insbesondere aus den am stärksten benachteiligten Gruppen, sind durch die Maschen des Systems hindurchgefallen und bleiben inaktiv. Eine Reform des britischen Systems der betrieblichen Erstausbildung, durch die qualitativ hochwertige Ausbildungsangebote für alle Jugendlichen geschaffen würde, die nicht in der schulischen Vollzeitbildung stehen, ist eine Frage von höchster Priorität, zum einen weil alle Jugendlichen die Chance erhalten sollten, ihre Ausbildung auch nach Vollendung der Schulpflicht fortzuführen, und zum anderen weil ein qualitativ



„Die Erinnerung an frühere gescheiterte Versuche zur Lösung des Problems beeinträchtigt bisweilen die Erwartungen in Bezug darauf, was machbar ist, und als Folge der fruchtlosen Bemühungen um die Einrichtung von institutionellen Strukturen und Ausbildungsformen, die später wieder verworfen wurden, haben sich eine gewisse Desillusion und Zynismus im Hinblick auf alle zukünftigen Entwicklungen breit gemacht.“

hochwertiges betriebliches Erstausbildungssystem für Jugendliche die notwendige Grundlage für ein effektives System der lebensbegleitenden Weiterbildung schafft.

Wenn es für diese Probleme eine einfache Lösung gäbe, so hätte man sie schon vor langem gefunden und umgesetzt. Sämtliche Aspekte des Problems der Erstausbildung Jugendlicher sind komplex, und einige scheinen sich jeglichen Lösungsversuchen zu widersetzen. Zudem schränken die wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten in Kombination mit den institutionellen und politischen Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit die möglichen Wege, die für die Gestaltung der Politik zur Wahl stehen, deutlich ein. Die Erinnerung an frühere gescheiterte Versuche zur Lösung des Problems beeinträchtigt bisweilen die Erwartungen in Bezug darauf, was machbar ist, und als Folge der fruchtlosen Bemühungen um die Einrichtung von institutionellen Strukturen und Ausbildungsformen, die später wieder verworfen wurden, ha-

ben sich eine gewisse Desillusion und Zynismus im Hinblick auf alle zukünftigen Entwicklungen breit gemacht.

Nur wenn wir gewillt sind, uns mit diesen Fragen auseinander zu setzen und sie in umfassenderer und koordinierterer Form anzugehen, als dies bislang der Fall war, sind wesentliche Fortschritte erzielbar. Zwar ist es wichtig, auf den Stärken der betrieblichen Erstausbildung in Form der traditionellen Lehre aufzubauen, doch kann ein bloßes Herumbasteln an den institutionellen Verfahren keine befriedigende Lösung liefern. Wenn es nicht gelingt, eine weiter gehende Reform durchzuführen, die von höher gesteckten Erwartungen, gesetzlich garantierten Ansprüchen und einer aktiven partnerschaftlichen Zusammenarbeit aller, die an der Veranstaltung von Bildungsmaßnahmen für Jugendliche beteiligt sind, ausgeht, werden wir uns auch noch in zehn Jahren über die Unzulänglichkeit des britischen Ausbildungsangebots für junge Menschen an der Schwelle zum Erwerbsleben beklagen können.

Literaturhinweise

Bright M. (1998) Free lessons will stretch youth education further, *The Observer*, 17. Mai

Confederation of British Industry (1989) *Towards a Skills Revolution – A youth charter*, CBI, London

Dearing R. (1996) *Review of Qualifications for 16- to 19-Year-Olds*, London, SCAA

Evans K., Hodkinson P., Keep E., Maguire M., Raffie D., Rainbird H., Senker P. und Unwin L. (1997) *Working to learn: A work-based route to learning for young people*, Institute of Personnel Development, London

Fuller A. und Unwin L. (1996) *Reconceptualizing the work-based route: the potential of the Modern Apprenticeship*, Referat, gehalten auf der Eröffnungskonferenz des „Work and Learning Network“ des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Universität Sheffield am 14. November

Fuller A. und Unwin L. (1999) „Apprenticeship: Towards a New Paradigm of Learning“, Hrsg. Patrick Ainley und Helen Rainbird, Kogan Page Ltd., London

Istance D., Rees G. und Williamson H. (1994) *Young People Not in Education, Training or Employment in South Glamorgan*, South Glamorgan Training and Enterprise Council, Cardiff

Keep E. und Mayhew K. (1996) „Evaluating the assumptions that underlie training policy“, in *Acquiring Skills*, Hrsg. A. Booth und D. J. Snower, Cambridge University Press, Cambridge

Lave J. (1991) „Situating learning in communities of practice“, in *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Hrsg. L. Resnick, J. Levine und S. Behrend, American Psychological Association, Washington D.C.

Senker P. (1992) *Industrial Training in a Cold Climate: An assessment of Britain's training policies*, Avebury Press, Aldershot

Steedman H. und Hawkins J. (1994) Shifting foundations: the Impact of NVQs on Youth Training for the Building Trades, *National Institute Economic Review*, August, S. 93-102

Wilkinson C. (1995) *The Drop-Out Society: Young People on the Margin*, Youth Work Press, Leicester



Gering qualifizierte Personen am europäischen Arbeitsmarkt: auf dem Weg zu einer Mindestlernplattform?

Einleitung

Die meisten europäischen Arbeitsmärkte haben sich in den letzten Jahren verändert. Die zunehmende Konkurrenz durch die Schwellenländer, die wachsende Bedeutung der Technologie in der Produktion und die Veränderung der Arbeitsorganisation haben zu einer starken Nachfrage nach Humankapital und insbesondere nach höher qualifizierten Arbeitskräften geführt.

Diese Reihe von drei Beiträgen erörtert die ersten Ergebnisse des Projekts „New job skills and the low-skilled“, die nahe legen, dass gering qualifizierten Personen möglicherweise am besten zu helfen wäre, wenn man den Zustrom gering Qualifizierter auf den Arbeitsmarkt reduzierte. Das Projekt untersucht auch das Konzept einer „Mindestlernplattform“, die in ihren Grundzügen zum Ziel für alle Bürger in Europa erklärt werden könnte. Darunter ist eine Reihe von Kompetenzen zu verstehen, die unter anderem Eigenschaften umfassen, welche Voraussetzung für den effektiven Einsatz am Arbeitsplatz und für die Fähigkeit sind, dort und anderswo zu lernen und sich bei der Arbeit und in der Gesellschaft weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden die ersten Ergebnisse des Projekts „Newskills“ dargelegt und dann in den beiden anschließenden Beiträgen erörtert. Der erste, von Arthur Schneeberger verfasste Beitrag untersucht, wie sichergestellt werden kann, dass so viele Jugendliche wie möglich mit einem Mindestmaß an Wissen und Kompetenzen aus dem Bildungssystem hervorgehen,

das sie zum Weiterlernen und für ihre Beschäftigungsfähigkeit benötigen. In dem zweiten Beitrag betrachtet Roberto Carneiro die Mindestlernplattform als Notwendigkeit und vertritt die Auffassung, dass es einer Änderung der herkömmlichen Ansätze im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung bedarf, um eine solche Mindestplattform sicherzustellen.

Gering qualifizierte Personen am europäischen Arbeitsmarkt

Das Projekt „Newskills“, das im Rahmen des Programms für sozioökonomische Schwerpunktforschung (TSER) durchgeführt wird, untersucht das Niveau der Qualifikationen in verschiedenen europäischen Ländern sowie das Angebot an und die Nachfrage nach solchen Qualifikationen. An dem Projekt nehmen Frankreich, die Niederlande, Portugal, Schweden und das Vereinigte Königreich teil. Außerdem wurden Daten über Deutschland erhoben und, sofern möglich, in die Forschungsarbeit einbezogen. Der Untersuchungszeitraum umfasst primär die Jahre 1985-1995, die Laufzeit des Projekts erstreckt sich von 1996 bis 1999. Das Projekt soll Rahmenvorgaben für die Konzeption von Maßnahmen für gering qualifizierte Personen liefern, indem es erstens ihre Arbeitsmarktchancen dokumentiert und zweitens effiziente Wege zum Ausbau der in unseren Gesellschaften erforderlichen Qualifikationen aufzeigt.

Im Rahmen des Projekts werden Personen als gering qualifiziert definiert, die



**Eugenia
Kazamaki
Ottersten¹**

Beigeordneter
Professor, Leitende
Bildungsökonomin
an der Europäischen
Investitionsbank, Luxemburg



**Hilary
Steedman**

Centre for Economic
Performance, Lon-
don School of
Economics, London

Diskussion

Diese Reihe von drei Beiträgen erörtert die ersten Ergebnisse des Projekts „New job skills and the low-skilled“, die nahe legen, dass gering qualifizierten Personen möglicherweise am besten zu helfen wäre, wenn man den Zustrom gering Qualifizierter auf den Arbeitsmarkt reduzierte. Das Projekt untersucht auch das Konzept einer „Mindestlernplattform“, die in ihren Grundzügen zum Ziel für alle Bürger in Europa erklärt werden könnte. Darunter ist eine Reihe von Kompetenzen zu verstehen, die unter anderem Eigenschaften umfassen, welche Voraussetzung für den effektiven Einsatz am Arbeitsplatz und für die Fähigkeit sind, dort und anderswo zu lernen und sich bei der Arbeit und in der Gesellschaft weiterzuentwickeln.

Herausgegeben auf der Grundlage von Beiträgen zu Agora IV: Gering qualifizierte Personen am Arbeitsmarkt: Ausblick und politische Optionen. Auf dem Weg zu einer Mindestlernplattform, Thessaloniki, 29.-30. Oktober 1998. Cedefop (1999).

¹ Dieser Beitrag spiegelt die Ansichten der Autorin, nicht der Europäischen Investitionsbank, wider.



„(...) aus den bisherigen Ergebnissen des Projekts (geht) hervor, dass die Bedingungen für gering qualifizierte Personen heute ungünstiger sind als vor 10 Jahren (ausgenommen vielleicht Portugal), da heute dem Humankapital der Arbeitskräfte mehr Wert beigemessen wird.“

„Ausgehend von der Analyse der Veränderungen des Angebots an gering Qualifizierten in der erwerbsfähigen Bevölkerung kommt die 'Newskills'-Untersuchung zu dem Schluss, dass der Eintritt besser qualifizierter junger Menschen ins erwerbsfähige Alter das Problem der gering qualifizierten Arbeitskräfte nicht lösen wird.“

über eine Qualifikation auf dem Niveau der Sekundarstufe I verfügen, was dem ISCED-Niveau 2 entspricht. Obwohl nicht alle Personen dieser Gruppe gering qualifiziert sind, ergibt sich beim Vergleich mit den Daten des International Adult Literacy Survey (IALS), dass die Hälfte bis zwei Drittel der Gruppe mit dem ISCED-Niveau 2 auch den IALS-Niveaus 1 und 2 entsprechen. Die Gruppe mit dem ISCED-Niveau 2 umfasst zudem auch fast alle Personen mit dem IALS-Niveau 1, dem niedrigsten Niveau an Lese- und Schreibfähigkeit.

Insgesamt geht aus den bisherigen Ergebnissen des Projekts hervor, dass die Bedingungen für gering qualifizierte Personen heute ungünstiger sind als vor 10 Jahren (ausgenommen vielleicht Portugal), da heute dem Humankapital der Arbeitskräfte mehr Wert beigemessen wird. Die Hauptaufgabe des traditionellen Arbeitsmarktes bestand darin, einem Bewerber eine offene Stelle bzw. einer Arbeitskraft eine Arbeit zuzuweisen. Das Zuweisungsprinzip des heutigen Arbeitsmarktes bewegt sich in einem etwas anderen Rahmen, wobei das Angebotspektrum an Humankapital einem spezifischen Arbeitsplatzmuster zugeordnet wird, das sich infolge der dynamischen Struktur des Arbeitsmarktes fortwährend verändert. Unterschiedliche Arbeitnehmereigenschaften werden Arbeitsplätzen mit unterschiedlichen Merkmalen zugeordnet. Der wichtigste Besitz, über den eine Person bei der Arbeitssuche verfügt, ist ihr Humankapital, das sich aus dem persönlichen Kapital, wie Bildung und Erfahrung, und aus dem sozialen Kapital, wie beispielsweise ihrer Fähigkeit zur Teamarbeit, zusammensetzt. Aufgrund des immer rascheren Wandels der Unternehmensorganisation und der Globalisierung ist das Humankapital in manchen Bereichen des Arbeitsmarktes einer raschen Erosion unterworfen. Diese Entwicklung erfordert eine fortlaufende Anpassung und den kontinuierlichen Erwerb von Kompetenzen.

Aus der Forschungsarbeit im Rahmen von „Newskills“ geht hervor, dass gering qualifizierte Personen eine Reihe gemeinsamer Merkmale aufweisen. Meist handelt es sich um Erwachsene, von denen die Hälfte bis zwei Drittel über einen Arbeitsplatz verfügen. Eine Untersuchung der

Erwerbsquote unter Berücksichtigung des Bildungsniveaus, die unter 25- bis 64-jährigen Personen ohne Abschluss der Sekundarstufe II durchgeführt wurde, belegt, dass die Gruppe der gering qualifizierten Personen in fast allen untersuchten Ländern eine niedrigere Erwerbsquote und eine höhere Arbeitslosenquote aufweist. (Die einzige Ausnahme stellt Portugal dar, wo der Arbeitsmarkt sich zwar im Wandel befindet, aber nach wie vor gering qualifizierte Personen aufnimmt.) Zudem ist die Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit/Nichterwerbstätigkeit in Deutschland und Schweden auf der niedrigsten Qualifikationsebene höher als in anderen Gruppen.

Die sich verschlechternde Lage gering qualifizierter Personen wird außerdem durch das zunehmende Lohngefälle zwischen dieser Gruppe und höher qualifizierten Personen deutlich. Die Zahl der Wirtschaftssektoren, die gering Qualifizierten einen Arbeitsplatz bieten, ist im Rückgang begriffen – wobei Portugal auch hier wieder eine Ausnahme bildet. Der Anteil der Tätigkeiten mit niedrigem Qualifikationsniveau an der Gesamtzahl der Beschäftigungsverhältnisse ist sogar in Wachstumsbranchen wie Einzelhandel, Hotelgewerbe und den öffentlichen und sozialen Dienstleistungen rückläufig. Deutschland und die Niederlande weisen eine hohe Konzentration von gering qualifizierten Arbeitskräften in einer kleinen Zahl von Sektoren auf, während sich die gering Qualifizierten in Portugal und Schweden auf eine größere Zahl von Sektoren verteilen.

Andere Untersuchungen im Rahmen des Projekts „Newskills“ belegen, dass das Angebot an gering qualifizierten Personen in allen untersuchten europäischen Ländern zurückgeht. Generell ist festzustellen, dass die jüngeren Bevölkerungsgruppen (25-28 Jahre) besser qualifiziert sind als die ältere Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Dies erklärt sich zum Teil dadurch, dass die Zahl der Absolventen von an die Pflichtschule anschließenden Bildungsgängen in den meisten Ländern gestiegen ist. Zwar existieren hier große Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern, jedoch haben alle während des Zeitraums 1985-1996 den Anteil der gering qualifizierten Personen unter dem ISCED-Niveau 3 (kein Ab-



schluss der Sekundarstufe II) an der Erwerbsbevölkerung (16-64 Jahre) gesenkt. Gleichwohl verfügt in einigen Ländern die Hälfte oder mehr der Gesamterwerbsbevölkerung – Frankreich 43 %, Vereinigtes Königreich 53 % und Portugal 77 % – weiterhin lediglich über Qualifikationen, die in der Pflichtschule (ISCED-Niveau 2) erworben wurden, oder über Qualifikationen von noch niedrigerem Niveau. Und auch wenn die Zahl der Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II, einer Berufsausbildung oder beidem auf ISCED-Niveau 3 weiterhin in demselben Tempo ansteigt wie gegenwärtig der Fall, wird es im Jahre 2010 in den meisten europäischen Ländern immer noch eine bedeutende Gruppe von gering qualifizierten Personen (so wie sie oben definiert wurden) geben (etwa 10 %).

Ausgehend von der Analyse der Veränderungen des Angebots an gering Qualifizierten in der erwerbsfähigen Bevölkerung kommt die „Newskills“-Untersuchung zu dem Schluss, dass der Eintritt besser qualifizierter junger Menschen ins erwerbsfähige Alter das Problem der gering qualifizierten Arbeitskräfte nicht lösen wird.

Eine Mindestlernplattform als politische Option

Auf der Grundlage unserer Untersuchung empfehlen wir, das Nettoangebot der auf den Arbeitsmarkt strömenden gering qualifizierten Personen zu reduzieren. Von Arbeitgeberseite angebotene Ausbildungsmaßnahmen verbessern zwar die Qualifikationen, können aber das durch eine unzureichende allgemeine und berufliche Erstausbildung entstandene Defizit nicht ausgleichen.

Wie aber lässt sich die Zahl der gering Qualifizierten senken? Die Newskills-Untersuchung deutet darauf hin, dass, soweit es sich um junge Menschen handelt, der geeignetste Weg darin bestünde, mehr Jugendliche zum Besuch der Sekundarstufe II und/oder zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu bewegen. Folglich gilt es, das erfolgreiche Absolvieren der Pflichtschule zu fördern. Eine für das Projekt durchgeführte Analyse der Determinanten für die Fortsetzung der Ausbildung

nach der Pflichtschule macht Folgendes deutlich: Die zentrale ursächliche Variable für die Fortsetzung der Ausbildung ist der vorherige erfolgreiche Besuch der Pflichtschule, sowie außerdem – bei Männern – die bei Absolvierung weiterführender Bildung zu erwartenden Erträge und der Umfang des für „Bildungsausgaben“ verfügbaren Realeinkommens. Das Niveau der Jugendarbeitslosigkeit und die Verfügbarkeit von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen scheinen dagegen von geringer Bedeutung.

Im Rahmen unserer Forschungsarbeit haben wir uns auch um die Definition einer „Mindestlernplattform“ und eines Profils für die allgemeine und berufliche Bildung bemüht. Das Konzept einer „Mindestplattform“ ist als eine Reihe von Kompetenzen zu verstehen, die eine Person effektiv nutzen und anwenden kann. Zu diesen Kompetenzen zählt die heute häufig so bezeichnete „Beschäftigungsfähigkeit“, das heißt die Eigenschaften, die Voraussetzung für Effektivität am Arbeitsplatz sind. Das ist aber noch nicht alles; eine „Mindestlernplattform“ umfasst auch alle weiteren Kompetenzen, derer es am Arbeitsplatz oder anderswo bedarf, damit sich der Einzelne bei seiner Arbeit und als Bürger in der Gesellschaft entfalten kann.

Eine neue Option?

In einigen Ländern zeichnet sich das Interesse an einem „Mindestniveau“ bereits deutlich ab. Natürlich wird dabei nicht immer dieser Begriff benutzt, doch lassen sich auffallende Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Ländern beobachten.

In den Niederlanden wurde in den letzten fünf Jahren eine politische Diskussion über das Thema einer sogenannten „Mindestanfängerqualifikation“ geführt. Der ursprüngliche Gedanke beinhaltete, dass jeder niederländische Bürger über das Mindestniveau an Kompetenzen verfügen sollte, die Voraussetzung für den Eintritt ins Arbeitsleben sind. Diskutiert wurde in diesem Zusammenhang auch, ob die bestehende altersbezogene Schulpflicht durch eine kompetenzenbezogene Schulpflicht ersetzt werden sollte.

„Wie aber lässt sich die Zahl der gering Qualifizierten senken? Die Newskills-Untersuchung deutet darauf hin, dass, soweit es sich um junge Menschen handelt, der geeignetste Weg darin bestünde, mehr Jugendliche zum Besuch der Sekundarstufe II und/oder zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu bewegen. Folglich gilt es das erfolgreiche Absolvieren der Pflichtschule zu fördern.“

„Das Konzept einer ‘Mindestplattform’ ist als eine Reihe von Kompetenzen zu verstehen, die eine Person effektiv nutzen und anwenden kann. Zu diesen Kompetenzen zählen die heute häufig so bezeichnete ‘Beschäftigungsfähigkeit’ (...) sowie auch alle weiteren Kompetenzen, derer es am Arbeitsplatz oder anderswo bedarf, damit sich der Einzelne bei seiner Arbeit und als Bürger in der Gesellschaft entfalten kann.“

„In einigen Ländern zeichnet sich das Interesse an einem ‘Mindestniveau’ bereits deutlich ab. Natürlich wird dabei nicht immer dieser Begriff benutzt, doch lassen sich auffallende Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Ländern beobachten.“



„Die Bedeutung persönlicher und sozialer Kompetenzen, der sogenannten ‘weicheen Kompetenzen’ für die Effektivität am Arbeitsplatz bildete in den letzten zehn Jahren einen wichtigen Gegenstand der Diskussion über die Mindestlernplattform. (...) In vielen anderen Ländern wurden die gleichen Fragen erörtert und eigene Definitionen der Kompetenzen in diesem neuen Bereich entwickelt. In den hier untersuchten Ländern werden diesbezüglich bereits einige Gemeinsamkeiten sichtbar. Kommunikation in all ihren Formen (...) erfordert eine solide Basis aus Sprachkompetenz und mathematischen Grundkenntnissen. In nicht-englischsprachigen Ländern wird in einem gewissen Umfang die Fähigkeit verlangt, bei der Arbeit eine Fremdsprache (im Regelfall Englisch) zu benutzen (...). In allen Ländern wird Wert auf die Vertrautheit mit der Informations- und Kommunikationstechnologie und auf ein Grundverständnis dieser Technologie gelegt. Auch persönlichen und sozialen Kompetenzen wird zunehmende Bedeutung beigemessen (...).“

In Schweden ist der Lehrplan der Pflichtschule traditionell darauf ausgerichtet, den Schülern eher die für das Alltagsleben als die für das Arbeitsleben nötigen Kompetenzen zu vermitteln. Rund 80 % der Schüler verfügen über einen Abschluss der Sekundarstufe II, obwohl diese offiziell nicht als Mindestniveau gilt.

In Portugal wurde das gewünschte Profil definiert, über das ein Jugendlicher nach zwölf Jahren Schulbildung verfügen sollte. Dieses Profil umfasst insbesondere staatsbürgerliches Bewusstsein, soziale Kompetenzen sowie Allgemeinwissen und dient als Leitfaden für die Lehrplanentwicklung. Dabei wird kein spezielles Minimum an Kompetenzen verlangt, sondern vielmehr, dass alle Pflichtschulabgänger mindestens ein oder vorzugsweise zwei Berufsbildungsjahre absolvieren sollten, und zwar teils in Schulen und teils am Arbeitsplatz.

In Frankreich wurde 1996 ein Bericht veröffentlicht, der sich äußerst kritisch mit der schulischen und nachschulischen allgemeinen und beruflichen Bildung auseinandersetzte. Der Fauroux-Bericht verlangte die vorrangige Förderung der sogenannten *savoirs primordiaux* (was sich mit „Kernkompetenzen“ oder „grundlegenden Lerninstrumenten“ übersetzen lässt) sowie die Einbeziehung grundlegender Elemente des Lernens und der praktischen Erfahrung am Arbeitsplatz in die allgemeine und berufliche Erstausbildung. Noch jüngeren Datums ist eine breite Diskussion über sieben „Vorschläge“, die von der größten französischen Arbeitgeberorganisation (CNPF) vorgelegt worden waren. Die Hauptstoßrichtung der Vorschläge lag in der Betonung der vorrangigen Bedeutung, die der „Kompetenz“- die Fähigkeit, Kompetenz oder Wissen in einem bestimmten Umfeld einzusetzen – für die Beschäftigungsfähigkeit zukommt. Diese Diskussion greift erneut die von Fauroux vorgebrachte Auffassung auf, dass das Bildungssystem allein keine „einsatzbereiten“ Arbeitnehmer hervorbringen kann. Es kann lediglich die unterstützenden Elemente dafür bereitstellen.

Die Bedeutung persönlicher und sozialer Kompetenzen, der sogenannten „weicheen Kompetenzen“ für die Effektivität am Arbeitsplatz bildete in den letzten zehn Jahren einen wichtigen Gegenstand der

Diskussion über die Mindestlernplattform. Ein angemessenes Niveau hinsichtlich Lese- und Schreibfähigkeit sowie rechnerischer Fähigkeiten gilt heute als Voraussetzung für die Beschäftigungsfähigkeit, wird aber nur dann als wirklich effizient angesehen, wenn außerdem eine Reihe „weicheer Kompetenzen“ vorhanden sind. Im Vereinigten Königreich sind es vorrangig die Arbeitgeberorganisationen, die die Bedeutung dieser Kompetenzen hervorheben, wobei die Diskussion schließlich zur Einbeziehung einer Anzahl persönlicher und sozialer Kompetenzen in die neuen beruflichen Qualifikationen führte, die Jugendlichen erstmalig Anfang der neunziger Jahre angeboten wurden. In vielen anderen Ländern wurden die gleichen Fragen erörtert und eigene Definitionen der Kompetenzen in diesem neuen Bereich entwickelt. In den hier untersuchten Ländern werden diesbezüglich bereits einige Gemeinsamkeiten sichtbar.

Kommunikation in allen ihren Formen einschließlich quantitativer Lese- und Schreibfähigkeit und der Fähigkeit zur Selbstdarstellung gilt heute als Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit. Dies erfordert eine solide Basis aus Sprachkompetenz und mathematischen Grundkenntnissen. In nicht-englischsprachigen Ländern wird in einem gewissen Umfang die Fähigkeit verlangt, bei der Arbeit eine Fremdsprache (im Regelfall Englisch) zu benutzen – eine Anforderung, die auch von den meisten Arbeitnehmern erfüllt wird. In allen Ländern wird Wert auf die Vertrautheit mit der Informations- und Kommunikationstechnologie und auf ein Grundverständnis dieser Technologie gelegt. Auch persönlichen und sozialen Kompetenzen wird zunehmend Bedeutung beigemessen – hierzu zählen die Fähigkeit zu selbständigem Lernen, die Fähigkeit, auf ungewisse und unvorhersehbare Situationen in der Arbeitsumgebung zu reagieren und diese zu bewältigen, die Fähigkeit zur erfolgreichen Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen sowie die Fähigkeit zur eigenständigen Arbeits- und Zeitplanung.

Bei Betrachtung der Forschungsarbeit im Rahmen des Projekts „Newskills“ und den daraus gezogenen Schlussfolgerungen ergeben sich einige Problempunkte, die es zu berücksichtigen gilt. So ist die Gruppe der gering Qualifizierten sehr heterogen



und, so kann eingewendet werden, die Definition der gering qualifizierten Personen (bis zum ISCED-Niveau 2) zu eng gefasst. Die Definition berücksichtigt lediglich Leistungen, die im Rahmen des formalen Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung erbracht wurden, und gibt keinen direkten Aufschluss über andere wichtige Qualifikationsaspekte, insbesondere die „weichen Kompetenzen“ oder „Kernkompetenzen“ wie persönliche und soziale Kompetenzen. Außerdem dürfen die Kohorteneffekte innerhalb der Gruppe mit niedrigem Qualifikationsniveau nicht übersehen werden. Populationen, die in den letzten Jahrzehnten ohne Qualifikation oder mit einem niedrigen Qualifikationsniveau von der Schule abgegangen sind, wurden in der Regel durch aufeinanderfolgende Selektionsstufen von den Hauptbildungswegen ausgeschlossen, wobei die solchermaßen ausgeschlossenen Personen oftmals einem sozial benachteiligten Milieu entstammten. Hingegen gingen Personen aus älteren Kohorten (45 Jahre und älter) oftmals direkt nach Ende der Schulpflicht von der Schule ab, weil dies als gesellschaftlich akzeptiertes Qualifikationsniveau für den Zugang zu einer Beschäftigung galt. In einigen europäischen Ländern hielten formale Barrieren wie Gebühren für weiterführende Schulen nach der Pflichtschule oder hochselektive Zugangsvoraussetzungen zu Bildungsgängen im Anschluss an die Pflichtschule viele hochbegabte Personen von der Fortsetzung ihrer Ausbildung ab. Diese Kohorten unterscheiden sich daher höchstwahrscheinlich von ihrem durchschnittlichen Befähigungsniveau her von jüngeren Kohorten. Zudem haben Angehörige dieser Kohorten im Laufe ihres Arbeitslebens vermutlich eine ganze Reihe von Kompetenzen erworben, die niemals offiziell zertifiziert wurden.

Wir räumen überdies ein, dass die „Messung“ der Bildungsergebnisse in der eu-

ropäischen Arbeitskräfteerhebung insofern Inkonsistenzen aufweist, als manche Länder die Ergebnisse anhand der Zahl der absolvierten Bildungs- und Ausbildungsjahre und manche anhand der erworbenen Qualifikationen messen. In den meisten Ländern findet sich eine kleine Gruppe von Personen, die keinerlei nutzbares Bildungs- oder Qualifikationsniveau erreicht hat, obwohl sie die vollständige Pflichtschulzeit absolviert hat – in der Regel neun oder zehn Jahre.

Zudem besteht die Möglichkeit, dass der Umfang der Arbeitsplätze mit geringem Qualifikationsniveau zu niedrig angesetzt wird. Derartige Beschäftigungen werden zunehmend von Personen angenommen, die nicht in den offiziellen Statistiken erscheinen (viele von ihnen sind illegale Zuwanderer). Dies könnte bedeuten, dass die offiziellen Statistiken den Rückgang an Arbeitsplätzen für gering qualifizierte Personen zu hoch ansetzen.

Gleichwohl hat sich bei der Suche nach Lösungen für die Probleme gering qualifizierter Personen die Diskussion von den großen globalen und egalitären Prinzipien entfernt, - dass nämlich alle Menschen die gleiche Bildung erhalten und dieselben Bildungsverfahren absolvieren sollten – und zu einem System hin verlagert, in dem unterschiedliche Menschen unterschiedliche, ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechende Ausbildungsverfahren durchlaufen, durch die sie alle zu demselben Punkt gelangen. Dabei wird die Bedeutung neuer Verfahrensweisen immer deutlicher, da die Ausbildung nicht nur für die berufliche, sondern auch für die persönliche Entfaltung und für die soziale Öffnung eine Rolle spielt. Und wenn auch die Kosten für die Schaffung einer Mindestlernplattform hoch sein mögen, so entstünden doch noch viel höhere Alternativkosten, wenn dieser Ansatz nicht verfolgt wird und sich ein harter Kern ausgrenzter Personen bildet.

„(...) bei der Suche nach Lösungen für die Probleme gering qualifizierter Personen hat sich die Diskussion von den großen globalen und egalitären Prinzipien entfernt, - dass nämlich alle Menschen die gleiche Bildung erhalten und dieselben Bildungsverfahren absolvieren sollten – und zu einem System hin verlagert, in dem unterschiedliche Menschen unterschiedliche, ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechende Ausbildungsverfahren durchlaufen, (...)“

Literatur

Beiträge, die im Rahmen des Projekts „Newskills“ verfasst wurden

Kazamaki Ottersten E., (1998) „Labour demand: an institutional approach“ Mimeo, Industriens Utredningsinstitut, Stockholm

Kirsch, (1998) „Devenir des bas niveaux de qualification: comparaison des situations nationales“ mimeo CEREQ, Marseille

Lages M., (1998) „Some questions on the differential success of Portuguese students“ Mimeo, CEPCEP, Universidade Catolica Portuguesa, Lisboa

Lages M., (1997) „The output of the school system in Portugal: facts, figures and issues“ Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science



Leuven E. und Oosterbeek H. (1998) „The quality of new jobs for the low-skilled in Europe“ mimeo, Faculty of Economics, University of Amsterdam

Leuven E., Oosterbeek H., und van Ophem H. (1998) „Explaining international differences in male wage inequality by differences in demand and supply of skill“ Centre for Economic Performance discussion paper No. 392, Mai

Leuven E. und Oosterbeek H. (1997) „Demand and supply of work-related training: evidence from four countries“, Tinbergen Institute discussion papers 97-013/3

McIntosh S. (1998b) „The demand for post-compulsory education in four European countries“ Centre for Economic Performance discussion paper No 393, Mai

McIntosh S. (1998a) „Job quality in the United Kingdom, 1985-95“ Working paper No 981, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

McIntosh S. (1999) „The determinants of vocational training across Europe“ Mimeo, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

Mellander (1998) „Technology and the derived demand for labour by education“ Mimeo, Industriens Utredningsinstitut, Stockholm

Murray A. und Steedman H. (1998) „Growing skills in Europe: the changing skill profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the UK“ Centre for Economic Performance discussion paper No 399, Juli

Steedman H. (1999) „Looking into the qualifications black box: what can international surveys tell us about basic competence?“ Mimeo, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science

Weitere Informationen erhältlich auf
<http://cep.lse.ac.uk/homepage/tser/>

Das Konzept einer Mindestlernplattform - Bildungsinhalte und Methoden zur Förderung gering qualifizierter Personen



**Arthur
Schneeberger**

*Institut für Berufsbildungsforschung
der Wirtschaft, Wien*

Einleitung

In den hochindustrialisierten Ländern belegen umfassende empirische Daten eine Verschlechterung der Arbeitsmarktposition von Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau. Im Rahmen des Projekts Newskills wurden die wichtigsten statistischen Indikatoren erstellt: ein zunehmendes Lohngefälle zwischen Personen mit niedrigem und Personen mit höherem Qualifikationsniveau und ein Anstieg der Arbeitslosigkeit unter Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau (Steedman, 1998). Was kann getan werden, um diesem Segregationsprozess Einhalt zu gebieten und die Lage von Personen zu verbessern, die die Hauptbildungswege abbrechen?

Eine der Grundstrategien zur Verbesserung dieser Situation liegt in der Verringerung des Nettoangebots an gering qualifizierten Arbeitskräften. Je mehr Personen mit höherem Erstausbildungsniveau den Arbeitsmarkt auf der Angebotsseite betreten, desto stärker wird sich der verbleibende Anteil von Arbeitsplätzen für gering qualifizierte Personen erhöhen. Da aber in den meisten hochindustrialisierten Ländern die Nachfrage nach gering Qualifizierten schneller zurückging als das Angebot an solchen Arbeitskräften, hat sich trotz der Anstrengungen der Bildungspolitik, die Zahl der Personen zu erhöhen, die ihren Bildungsweg nach Abschluss der Pflichtschule fortsetzen, die Situation verschlechtert.

Um einen ungefähren Indikator zu nennen, können „gering Qualifizierte“ als Personen definiert werden, die nach der Pflichtschule keine weiterführenden Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen abgeschlossen haben (ISCED-Niveaus 1 und 2). Der Hauptweg zur Verringerung des Anteils dieser Gruppe an der Bevölkerung besteht darin, „mehr Jugendliche dazu zu bewegen, die sekundäre Oberstufe zu besuchen und/oder berufliche Bildungsmaßnahmen zu absolvieren“. Dem Projekt Newskills zufolge liegt die Schlüsselvariable für die Teilnahme an Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen nach der Pflichtschule im vorherigen Erfolg in der Pflichtschule; bei männlichen Arbeitnehmern überdies in den wirtschaftlichen Erträgen und dem für Bildung und Ausbildung nach der Pflichtschule verfügbaren Realeinkommen. Jene, die diesen Weg nicht einschlagen und schließlich ein Erstausbildungsniveau erreichen, sind langfristig benachteiligt. Mangelnde Motivation zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ist eine der Folgen. Arbeitnehmer mit niedrigerem Erstausbildungsniveau „nehmen seltener an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil, weil sie nicht so sehr daran interessiert sind – und nicht etwa, weil die Firmen weniger bereit sind, ihnen solche Maßnahmen anzubieten“¹. Diese empirisch begründeten Annahmen werfen vor allem folgende Frage auf:

Wie ist sicherzustellen, dass möglichst viele junge Menschen das Ausbildungssystem mit einem Mindestmaß an Kenntnissen

Diskussion

Wie ist sicherzustellen, dass möglichst viele junge Menschen das Ausbildungssystem mit einem Mindestmaß an Kenntnissen und Fähigkeiten im Hinblick auf ihr weiteres Lernen und ihre Beschäftigungsfähigkeit verlassen?

1) Newskills Erläuternde Anmerkung, S.2.



Tabelle 1

Prozentsatz der Bevölkerung, der mindestens die sekundäre Oberstufe abgeschlossen hat, 1995

	25-34 Jahre	25-64 Jahre	Anstieg (%)
Europäische Länder			
Belgien	70	53	17
Dänemark	69	62	7
Finnland	83	65	18
Frankreich	86	68	18
Deutschland	89	84	5
Griechenland	64	43	21
Irland	64	47	17
Italien	49	35	14
Luxemburg	32	29	3
Niederlande	70	61	9
Österreich	81	69	12
Portugal	31	20	11
Spanien	47	28	19
Schweden	88	75	13
Vereinigtes Königreich	86	76	10
Schweiz	88	82	6
Norwegen	88	81	7
Tschechische Republik	91	83	8
Polen	88	74	14
Türkei	26	23	3
Nicht-europäische Länder			
Vereinigte Staaten	87	86	1
Kanada	84	75	9
Australien	57	53	4
Korea	86	60	26
Neuseeland	64	59	5
Länderdurchschnitt	71	60	11

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 1997, Paris 1997

Bildungssysteme in der Nachkriegszeit dergestalt verändert wurden, dass der Zugang zur sekundären Oberstufe für immer größere Gruppen von Jugendlichen zu einer realistischen Option wurde“ (Steedman, op. cit.). Dies gilt auch für die nordamerikanischen, asiatischen und ost-europäischen Länder. Die steigenden Teilnehmerzahlen in den allgemeinen und beruflichen Ausbildungsgängen der sekundären Oberstufe entsprechen dem gesellschaftlichen Wandel.

In Ländern mit einem nach wie vor hohen Anteil an im Primärsektor tätigen Arbeitskräften herrscht eine völlig andere Situation. Diejenigen, die die sekundäre Oberstufe nicht erreicht haben, bilden immer noch die überwältigende Mehrheit und nicht etwa eine Minderheit, die mit den Schülern der meistbesuchten Bildungswege Schritt halten könnte. Daher kann die Bildungs- und Arbeitsmarktsituation dieser Gruppe von Arbeitskräften im Grunde nicht mit der Situation von Personen ohne weiterführende Ausbildung nach der Pflichtschule verglichen werden, die in Ländern leben, wo die Fortsetzung des Bildungswegs nach der Pflichtschule gesellschaftlich erwartet oder fast als obligatorischer Standard betrachtet wird. 1995 erreichten mindestens 90 Prozent der jungen Erwachsenen in den nordischen Ländern, in Deutschland und den Vereinigten Staaten mindestens das Niveau der sekundären Oberstufe (siehe Tabelle 1); hinzu kamen Schüler, die diese Ausbildungsphase begonnen haben, aber nicht abschließen konnten.

Hat dies zu bedeuten, dass in diesen Ländern die Probleme der gering qualifizierten Arbeitskräfte verschwinden werden, oder ist darin eher ein Anzeichen für ein höheres Maß an Eingliederung und Heterogenität auf dem direkt auf die Pflichtschule folgenden Ausbildungsniveau zu sehen?

In den Vereinigten Staaten, die mehr Erfahrungen als die europäischen Länder mit einem nahezu alle Schüler erfassenden High-School-System haben (Trow, 1991), wird das Problem des wachsenden Lohngefälles zwischen High-School- und College-Absolventen auf breiter Ebene diskutiert. In Ländern, in denen fast alle Angehörigen einer Altersgruppe zumindest die Anfangsphase der sekundären Ober-

und Fähigkeiten im Hinblick auf ihr weiteres Lernen und ihre Beschäftigungsfähigkeit verlassen?

Wenn wir aus internationaler Perspektive einen Blick auf den durch die ISCED-Niveaus klassifizierten Bildungsstand junger Menschen werfen, dann können wir einerseits die in der Nachkriegszeit eingetretenen Veränderungen und andererseits die immer noch bemerkenswerten Unterschiede zwischen den nationalen Bildungssystemen feststellen (siehe Tabelle 1). In den Länderstudien des Newskills-Projekts wurde aufgezeigt, dass „die



stufe besuchen, kann auch ein gewisser Anteil leistungsschwacher Schüler in dieser Gruppe eingeschlossen sein. Würden wir unterstellen, dass ein niedriges Qualifikationsniveau lediglich dort ein Problem sei, wo kein Bildungs- und Ausbildungsangebot nach der Pflichtschule besteht, dann würden wir die Jugendlichen mit Schulproblemen in jenen Ländern übersehen, in denen fast alle Jugendlichen nach Abschluss der Pflichtschule irgendeine Form von weiterführender Ausbildung absolvieren oder zumindest beginnen.

Zur Lösung der Probleme gering qualifizierter junger Menschen reicht ein formales Bildungsangebot allein nicht aus, sondern wir müssen *substanzielle Komponenten* für eine Mindestlernplattform sowie die *Lern- und Lehrmethoden* finden, um diese Plattform zumindest schrittweise zu erreichen. Hierbei wäre es zweckmäßig, sich an Ländern mit einer hochentwickelten Dienstleistungsökonomie und einer wissensbasierten Berufsstruktur zu orientieren, gleich, ob es sich um europäische Länder handelt oder nicht. Der technologische Wandel und der Wandel der Unternehmensorganisation bewirken Veränderungen der Berufsstruktur und der geforderten Kompetenzen.

Die Wirtschaft legte schon immer Wert auf Zuverlässigkeit, eine positive Einstellung und die Bereitschaft zu hohem Arbeitseinsatz. Heute aber verlangen die Arbeitgeber zusätzliche harte und weiche Kompetenzen, die Stellenbewerber vor 20 Jahren nicht benötigten. In der Dienstleistungsökonomie geht es nicht nur um „harte“ oder kognitive Kompetenzen – obwohl diese nicht vernachlässigt werden dürfen –, sondern auch um soziale und kommunikative Kompetenzen. Der technologische Wandel und der Wandel der Unternehmensorganisation sind die Hauptursache für die Veränderung der Anforderungen und die sich verschlechternde Arbeitsmarktposition gering qualifizierter Arbeitskräfte. Von daher sind die Erfahrungen der Länder mit den am stärksten technologisierten Produktionszweigen und Dienstleistungsbranchen von entscheidender Bedeutung für die Festlegung der Mindestlernplattform in der künftigen Wissensgesellschaft. Die Veränderung der jeweiligen Anteile der verschiedenen Qualifikationsniveaus an

der Beschäftigung sind eher auf produktionsinterne als auf gewerbeübergreifende Veränderungen zurückzuführen: „Dies deutet darauf hin, dass technische Veränderungen ein wichtiger Faktor für die sinkende Nachfrage nach Arbeitskräften mit niedrigem Qualifikationsniveau sind“ (Steedman, op. cit.).

Ende der achtziger Jahre beispielsweise konnten viele junge Österreicher, die nicht über einen Abschluss der sekundären Unterstufe verfügten, ohne Probleme in das System der Lehrlingsausbildung eingegliedert werden und erhielten die Möglichkeit, im dualen System sowohl berufliche als auch persönlichkeitsbezogene Inhalte zu lernen. Seit einigen Jahren stellen die Arbeitgeber hinsichtlich der kognitiven und sozialen Kompetenzen jedoch immer höhere Anforderungen an die Eingangsqualifikation der Lehrlinge. Die beruflichen Anforderungen und die Hauptbildungswege haben sich geändert und zu einer neuen Situation nach dem Ende der Pflichtschule und beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben geführt, weil dieser nun durch verschiedene Formen der Erstausbildung erfolgt (Lassnigg und Schneeberger, 1997).

Murnane von der Universität Harvard und Levy vom Massachusetts Institute of Technology haben einen sehr interessanten Beitrag zum Problem leistungsschwacher Schüler und der Veränderung der Kompetenzanforderungen verfasst. Sie sind dabei von Daten über Kompetenzen ausgegangen, die heute Voraussetzung sind, um einen Arbeitsplatz beispielsweise in einer modernen Automobilfabrik zu erhalten: Hier belegen die Testwerte, dass knapp die Hälfte aller 17-Jährigen für diese Tätigkeit der mittleren Qualifikationsebene nur unzureichend ausgebildet ist.

Die amerikanischen Bildungsforscher begnügten sich nicht mit einer Analyse der Kompetenzdefizite, sondern untersuchten auch den künftigen Bedarf an Grundkompetenzen und definierten auf der Grundlage von Fallstudien in Unternehmen die „neuen Grundkompetenzen“. Ihre Untersuchungsergebnisse über die heute und in der Zukunft benötigten Grundkompetenzen haben auch große Bedeutung für die europäische Diskussion über eine Mindestlernplattform (Murnane und Levy, 1996).

„Der technologische Wandel und der Wandel der Unternehmensorganisation sind die Hauptursache für die Veränderung der Anforderungen und die sich verschlechternde Arbeitsmarktposition gering qualifizierter Arbeitskräfte (...). Ende der achtziger Jahre (...) konnten viele junge Österreicher, die nicht über einen Abschluss der sekundären Unterstufe verfügten, ohne Probleme in das System der Lehrlingsausbildung eingegliedert werden (...). Seit einigen Jahren stellen die Arbeitgeber hinsichtlich der kognitiven und sozialen Kompetenzen jedoch immer höhere Anforderungen an die Eingangsqualifikation der Lehrlinge.“



Aufgrund ihrer Fallstudien gehen Murnane und Levy davon aus, dass Arbeitskräfte über die folgenden Fähigkeiten verfügen müssen, um einen Arbeitsplatz der mittleren Qualifikationsebene zu erhalten. Sie bezeichnen diese Fähigkeiten als „die neuen Grundkompetenzen“. Hierzu zählen insbesondere:

- „Lesefähigkeit entsprechend dem Niveau des neunten Schuljahres,
- Rechenfähigkeit entsprechend dem Niveau des neunten Schuljahres,
- die Fähigkeit, halbstrukturierte Probleme zu lösen, bei denen Hypothesen aufgestellt und überprüft werden müssen,
- die Fähigkeit zur Gruppenarbeit mit Personen unterschiedlicher Herkunft,
- die Fähigkeit, sowohl mündlich als auch schriftlich effizient zu kommunizieren,
- die Fähigkeit, Personalcomputer zur Durchführung einfacher Aufgaben wie Textverarbeitung zu benutzen.“

Die Untersuchungsergebnisse von Murnane und Levy, die auf Expertengesprächen in Unternehmen beruhen, haben eine beträchtliche Bedeutung für das Problem der Definition einer Mindestlernplattform. Überdies lässt sich unter dem Gesichtspunkt der Wissenssoziologie darauf verweisen, dass ähnliche soziale Strukturen und Probleme ähnliche Probleme in den Bildungssystemen und dadurch auch in dem damit befassten Forschungsbereich verursachen.

Für nicht-englischsprachige Länder sollten wir eine weitere Mindestkompetenz hinzufügen, die Jugendliche benötigen, um die beruflichen Anforderungen in unserer technologisierten Dienstleistungsökonomie mit ihren vielfältigen Zwängen bewältigen zu können: die Fähigkeit, Englisch auf einem gewissen Grundniveau zu verstehen und zu lesen.

Grundkenntnisse der englischen Sprache können dann erforderlich werden, wenn man ein technisches Handbuch liest, wenn man sich im Ausland aufhält, um einen Installations- oder Bauauftrag auszuführen, oder im Tourismussektor und

Einzelhandel. Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Anforderungen in vielen Berufsbereichen bereits auf Facharbeiter-niveau und nicht erst auf einem höherem Niveau gestellt werden. Aus diesem Grund wurde in den 90er Jahren Unterricht in „fachbezogenem Englisch“ in die Lehrpläne der österreichischen Teilzeitschulen für Lehrlinge aufgenommen.

Manch einer mag einwenden, dass die obengenannten Punkte für eine Mindestlernplattform ein zu niedriges Niveau aufwiesen; andere mögen der Auffassung sein, dass es zu hoch ist. Dies unterstreicht aber in jedem Falle die Notwendigkeit sowohl von „harten“ Kompetenzen (wie Mathematik und Schreiben) als auch von „weichen“ Kompetenzen wie Kommunikation und Sozialverhalten. Es lässt sich darüber streiten, ob die von Murnane/Levy genannten Mindestkompetenzen zu hoch angesetzt sind, als dass sie in der Pflichtschule oder in Schulen generell erworben werden könnten. Das heißt, dass wir bestimmte Vorkehrungen benötigen, um sicherzustellen, dass eine große Zahl von Jugendlichen Grundkompetenzen erwirbt und dass eine sozial umfassende Eingliederung von Jugendlichen in irgendeine Form der sekundären Oberstufe möglich wird.

Erstens sollte die schulische Ausbildung nach der Pflichtschule auf der Grundlage klar definierter kognitiver und sozialer Kompetenzen, einschließlich der Mindestlernplattform, aufgebaut und abgestuft sein. Benachteiligte Jugendliche sollten mehr Zeit und zusätzlichen oder speziellen Unterricht erhalten, um die Mindestplattform als Ausgangsniveau für ihre weitere Arbeit und Ausbildung zu erreichen. Zweitens gilt es die Lernmöglichkeiten dualer oder alternierender Ausbildungsmodelle als Motivationsfaktor zu nutzen, und außerdem ist es wichtig, aus konkreten Erfahrungen zu lernen. Manche dieser jugendlichen „Low achievers“ können ebenso viel lernen wie die Mehrheit der Jugendlichen, die an beruflichen Ausbildungsgängen teilnehmen, sofern man ihnen mehr Zeit für den gleichen Lehrplan einräumt.

Greifen wir ein Beispiel aus Österreich heraus: Seit diesem Jahr besteht die Möglichkeit zum Abschluss von „Vorlehre“-Verträgen² mit leistungsschwachen Ju-

2) Die Einführung der „Vorlehre“ ist eines der Ergebnisse des Nationalen Aktionsplans für Beschäftigte, der auf den beschäftigungspolitischen Leitlinien der Europäischen Kommission beruht. Ziel des Konzepts war, jede Art von „Stigmatisierung“ der Jugendlichen zu vermeiden, die an dem Programm teilnehmen. Daher ist es direkt mit dem Standardprogramm für die Lehrlingsausbildung verknüpft: Diejenigen, die nach den zwei Jahren ausreichend qualifiziert sind, erhalten die Möglichkeit, ihre Ausbildung im Rahmen des Standardprogramms fortzusetzen, den anderen wird ein anerkanntes Zeugnis für die von ihnen erworbenen Qualifikationen ausgestellt; siehe dazu: Georg Piskaty: Die Vorlehre – ein Bildungsangebot für „low-achievers“, in: Mitteilungen des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, 10/1998, S. 9.



gendlichen, die keinen regulären Ausbildungsplatz finden. Sie haben auf diese Weise die Chance, dasselbe zu lernen wie reguläre Lehrlinge in ihrem ersten Ausbildungsjahr, doch erhalten sie zwei Jahre Zeit, um sich die Inhalte anzueignen, die reguläre Lehrlinge in einem Jahr bewältigen müssen. Der Zeitfaktor ist hier nicht zu unterschätzen. Wir benötigen klar festgelegte Lernniveaus, aber mehr Flexibilität im Hinblick auf die Zeiträume, die dem Einzelnen zugestanden werden, um die verschiedenen Niveaus zu erreichen.

Es genügt nicht, an die Pflichtschule anschließende Bildungswege mit weit gefassten Zugangsmöglichkeiten und einem hohen Maß an formaler (nicht substanzieller!) Durchlässigkeit anzubieten. Wir benötigen spezielle Angebote für Jugendliche mit Problemen und für diejenigen, die mehr Zeit, mehr Hilfe und besondere Lernbedingungen brauchen, um das oben beschriebene Mindestniveau an Kompetenzen zu erreichen. Ein allgemeines und berufliches Ausbildungsangebot mit einer breiten Vielfalt von Lernmöglichkeiten, die Raum für unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und Unterrichtsorte lassen, ist von entscheidender Bedeutung.

Schlussfolgerungen

Drei entscheidende Aspekte sind zu berücksichtigen, wenn wir gering qualifizierten Personen weiterhelfen wollen, wenn wir jedem die Chance geben wollen, die Mindestplattform zu erreichen, und wenn wir im Rahmen einer sozial umfassenden Eingliederung von Jugendlichen in die verschiedenen Bildungs- und Ausbildungswege der sekundären Oberstufe angemessene Unterstützung gewähren wollen.

□ Wir benötigen einen sehr sachlichen und nuancierten Ansatz zur Vermittlung der harten Kompetenzen, die Bestandteil der von uns geplanten Mindestlernplattform sein sollen. Andernfalls würden wir Bildung zu einem Instrument der Ausgrenzung derjenigen machen, denen der Übergang von der Pflichtschule ins Arbeitsleben Schwierigkeiten bereitet, anstatt sie als Mittel der sozialen Eingliederung

und persönlichen Fortentwicklung einzusetzen.

□ Wir sollten die Vorteile von praktischen Erfahrungen am Arbeitsplatz sowie des Lernens am Arbeitsplatz und der Lernmotivation durch praktische Tätigkeit im Betrieb in allen für uns verfügbaren vorhandenen und innovativen Formen nutzen, nicht nur um fachliche Kompetenzen zu vermitteln, obgleich dies äußerst wichtig ist, sondern auch, um die „weichen Kompetenzen“ zu verbessern. In unserer Dienstleistungsgesellschaft haben sich die „weichen Kompetenzen“ in vielen Bereichen des Berufs- und Privatlebens zu entscheidenden und sehr harten Kompetenzen entwickelt. Weiche Kompetenzen können unter günstigen Bedingungen verbessert, aber anders als Mathematik und Erdkunde nicht unterrichtet werden. Sie können lediglich gefördert werden. Dies ist bei der Gestaltung von Programmen zu berücksichtigen, mit Hilfe derer gering qualifizierte junger Menschen vor oder während der beruflichen Erstausbildung eine Mindestplattform erreichen sollen.

□ Wir müssen berücksichtigen, dass es unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten gibt, und die angemessenen pädagogischen Konsequenzen daraus ziehen. Manche Jugendlichen benötigen mehr Zeit, um ein bestimmtes Qualifikationsniveau zu erreichen als andere.

Unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten haben letztlich keine Absenkung des Abschlusstandards in der Berufsbildung zur Folge. Sie bedeuten in vielen Fällen nur, dass einige junge Menschen mehr Zeit, Geduld und Verständnis brauchen als andere, um den gleichen Standard an Kompetenzen zu erreichen. Daher ist es erforderlich, ein klares Niveau für Kompetenzstandards festzulegen, das schrittweise erreicht werden kann. Das Grundniveau, das auch die fachübergreifenden Kompetenzen einschließt, sollte zur Mindestlernplattform werden. Unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und besondere Unterstützung haben nichts mit einer „Verwässerung“ der Bildungs- und Kompetenzstandards zu tun. Klare Standards sind eine wesentliche Voraussetzung für alle Bemühungen, gering qualifizierten Jugendlichen, die sich dadurch in einer schwierigen Situation befinden,

„Es genügt nicht, an die Pflichtschule anschließende Bildungswege mit weit gefassten Zugangsmöglichkeiten und einem hohen Maß an formaler (nicht substanzieller!) Durchlässigkeit anzubieten. Wir benötigen spezielle Angebote für Jugendliche mit Problemen und für diejenigen, die mehr Zeit, mehr Hilfe und besondere Lernbedingungen brauchen, um das oben beschriebene Mindestniveau an Kompetenzen zu erreichen.“

„Unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten haben letztlich keine Absenkung des Abschlusstandards in der Berufsbildung zur Folge. Sie bedeuten in vielen Fällen nur, dass einige junge Menschen mehr Zeit, Geduld und Verständnis brauchen als andere, um den gleichen Standard an Kompetenzen zu erreichen.“



beim Übergang von der Pflichtschule ins Arbeitsleben zu helfen.

Nicht jeder kann alles lernen, selbst wenn er immer mehr Zeit dafür erhält. Immer gibt es Hindernisse und Grenzen für das Lernen. Doch damit so viele Menschen

wie möglich eine Mindestplattform erreichen, bestehen Möglichkeiten zur Überwindung verschiedener Hindernisse (auf sozialer, emotionaler, kognitiver Ebene), indem man Jugendlichen mehr Zeit zum Lernen einräumt und ihnen besondere Unterstützung bietet.

Literatur

Murnane R. J. und Levy F. (1996): Teaching the new basic skills. New York, The Free Press, S. 31ff.

Steedman H. (1998): Geringe Kompetenzen – Entwicklung der Angebotsseite in Europa, Beitrag zur Cedefop-Veröffentlichung „Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung“, S. 1

Lassnigg L. und Schneeberger A. (1997): Transition from Initial Education to Working Life. OECD-Country Background Report: Austria, vom Bundes-

ministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten in Auftrag gegebener Bericht, Wien, Juli 1997, S. 10ff.

Trow M. (1997): The Exceptionalism of American Higher Education. In: Martin Trow, Thorsten Nybom (Hg.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 1991, 2. Auflage 1997, S. 160



Die Schaffung einer allgemeinen Mindestlernplattform – kritische Fragen mit Auswirkungen auf Strategien und politische Optionen

Einleitung

Europa steht vor einer schwierigen Herausforderung, wenn man die allmähliche Verbreitung der Wissensökonomie und die angesichts dessen immer noch hohe Zahl von gering qualifizierten Arbeitskräften betrachtet. Die Festlegung einer allgemeinen Mindestlernplattform ist ein notwendiger Schritt, der jedoch keineswegs ausreicht. Unsere institutionellen Strukturen werden sich an unserer Fähigkeit messen lassen müssen, effektive Strategien und Maßnahmen zur Lösung dieses Problems umzusetzen. Zudem wird auch unsere gemeinsame Bindung an ein Vermächtnis von Werten und sozialen Verpflichtungen auf dem Prüfstand stehen. In diesem Beitrag versuchen wir, einige Eckpunkte für ein solches Bemühen darzulegen. Zunächst werden die vier wichtigsten betroffenen Zielgruppen untersucht; anschließend wird analysiert, welche Auswirkungen sich für die generellen Bildungsprioritäten ergeben könnten. Dann befasst sich der Beitrag mit einigen philosophischen Prinzipien, die Grundlage für einen neuen Impuls zum Lernen sein könnten, und erstellt ein Profil zentraler europäischer Werte. Wir untersuchen auch das Leitkonzept des „lebensbegleitenden Lernens“, da es Bezug zu einem Ansatz hat, der durch den Begriff des „einschließenden Wissens“ (inclusive knowledge) gekennzeichnet ist. Schließlich befasst sich der Beitrag mit der Herausforderung eines neuen Gesellschaftsvertrags für Europa, der bestehen könnte in einem ent-

scheidenden Gleichgewicht zwischen Rechten und Pflichten und in der Art und Weise, wie Bildung und Lernen in einer durchweg wissensbasierten Europäischen Union gestaltet sein könnten.

Differenzierung der verschiedenen Zielgruppen

Wenn es um die Probleme gering qualifizierter Personen geht, dann muss zwischen verschiedenen potenziellen Zielgruppen unterschieden werden.

Jede Gruppe weist spezifische Bedürfnisse auf, die durch ihre Herkunft oder besondere Situation bedingt sind. Die vorgeschlagenen Maßnahmen werden daher einem zunehmenden Modifizierungsdruck ausgesetzt sein, um sie an die von den verschiedenen Gruppen vorgebrachten Forderungen anzupassen.

Wir werden eine Typologie mit vier Zielgruppen erstellen, die zwei Hauptbereichen zugeordnet werden. Die Notwendigkeit von abhelfenden Maßnahmen wird in dem Maße sinken, wie die Vorbeugung zum vorrangigen politischen Ziel avanciert. Diese Bedarfsvielfalt zieht eine entsprechende Rahmenstruktur für die durchzuführenden Maßnahmen nach sich, wie beispielhaft in Abbildung 1 dargestellt:

Der jeweils beste Maßnahmenkatalog für eine Situation erfordert eine vorherige sorgfältige Beurteilung der Bedingungen



Roberto Carneiro

Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lissabon

Diskussion

Die Festlegung einer allgemeinen Mindestlernplattform ist ein notwendiger Schritt, der jedoch keineswegs ausreicht. Unsere institutionellen Strukturen werden sich an unserer Fähigkeit messen lassen müssen, effektive Strategien und Maßnahmen zur Lösung dieses Problems umzusetzen. Zudem wird auch unsere gemeinsame Bindung an ein Vermächtnis von Werten und sozialen Verpflichtungen auf dem Prüfstand stehen.



Eine einfache Typologie der Zielgruppen

Abbildung 1

ZIELGRUPPE	VORBEUGENDE MASSNAHMEN		ABHELFENDE MASSNAHMEN	
	Gefährdete Kinder	Gering qualifizierte Beschäftigte	Schulversager	Gering qualifizierte Arbeitslose
MASSNAHMEN (Beispiele)	Frühzeitige Bildungsmaßnahmen Maßnahmen zur positiven Diskriminierung	Ausbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz. Begleitetes Learning-by-doing.	Bildung der „zweiten Chance“ Berufliche Bildungsmaßnahmen	Maßnahmen zur Neuqualifizierung. Anspruch auf Ausbildungsmaßnahmen bei Umstellung von Betrieben

„(...) Die europäischen Bildungssysteme (haben) immer noch mit einer 20 bis 25 Prozent der Schüler umfassenden Unterklasse zu kämpfen, die in der Schule scheitert, weil sie diese entweder frühzeitig abbricht oder nicht das vorgeschriebene Leistungsniveau erreicht.“

im Umfeld. Oft werden die bestehenden Probleme durch institutionelle Zwänge oder soziale Barrieren verschärft, was unterschiedliche, an den jeweiligen Rahmen angepasste Strategien erfordert.

So können z. B. auf die Schule ausgerichtete Strategien durch das qualitativ uneinheitliche Angebot insbesondere auf dem Niveau der Grund- oder Pflichtschulbildung beeinträchtigt oder sogar massiv behindert werden. Ebenso sollte die Unkalkulierbarkeit von Unternehmensinvestitionen in allgemeine Weiterbildung oder die mangelnde Neigung von gering qualifizierten Arbeitskräften, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, bei der Entwicklung von abhelfenden Maßnahmen berücksichtigt werden. Schließlich sind auch die hohen Risiken von Übergangsphasen – innerhalb des Schulsystems, von der Schule ins Arbeitsleben oder zwischen verschiedenen Phasen des Arbeitslebens – ein sehr ernstzunehmender Faktor, der Auswirkungen auf die Effektivität öffentlicher Maßnahmen hat.

Insgesamt gesehen verbirgt sich hinter dem Problem des niedrigen Qualifikationsniveaus eine komplexe Ansammlung von ungelösten Fragen. Die Kernfrage lautet dabei, ob die Politik gerüstet ist, eine solch breite Vielfalt von Situationen zu bewältigen und standardisierte Vorgehensweisen und national uniforme Ansätze zu überwinden.

Die Bildung auf das wirklich Wichtige ausrichten

Eine vorausschauende Bildungsstrategie muss die komplexe Frage der Grund-

bildung aus einem anderen Blickwinkel betrachten.

Den gegenwärtigen Maßnahmen in den Industrieländern ist es nicht gelungen, die Menschen am unteren Rand der Gesellschaft zu erreichen. In den meisten europäischen Ländern ist man stolz auf die Vorzüge der universalen Grundbildung; diese aufzugeben, gälte als Ketzerei. Gleichwohl haben die europäischen Bildungssysteme immer noch mit einer 20 bis 25 Prozent der Schüler umfassenden Unterklasse zu kämpfen, die in der Schule scheitert, weil sie diese entweder frühzeitig abbricht oder nicht das vorgeschriebene Leistungsniveau erreicht.

Über einzelne Untersuchungsergebnisse hinaus bestätigt die Forschung über gering qualifizierte Personen allgemein eine grundlegende Vermutung: Das politische Anliegen, das Problem der Arbeitskräfte mit niedrigstem Qualifikationsniveau in unseren Wirtschaftssystemen zu beseitigen, wird unausweichlich Maßnahmen zur Reduzierung des Nettoangebots an gering qualifizierten Arbeitskräften erfordern.

Diese simple Schlussfolgerung setzt die Bildungspolitik in den europäischen Ländern unter Druck. Ein ernstzunehmendes Bemühen um die Lösung des Problems verlangt größere Investitionen in die höheren Klassen der Pflichtschule und ein entsprechendes Bemühen, diesem Bereich mehr Mittel zuzuweisen. Dies ist ein entscheidender Punkt, denn wo das Angebot an „angemessener Bildung“ die Nachfrage nicht decken kann, offenbart dies ein ernsthaftes Marktversagen und macht neu strukturierte öffentliche Maßnahmen erforderlich. Überdies erbringen Investitionen in qualitativ hochwertige Bildung



die höchsten wirtschaftlichen Erträge und führen zu einem Wohlstandszuwachs bei einer größeren Zahl von Bürgern. Schließlich wären aufgrund externer Effekte auch hohe gesellschaftliche Gewinne zu erwarten, die durch den Rückgang von sozialen Leistungsansprüchen und die Verringerung der damit verbundenen sozialen Kosten bedingt wären.

Qualitative Verbesserungen der Grundbildung werden den Leistungsstandard der Zielgruppe anheben und die allgemeinen Voraussetzungen für die lebenslange Aktualisierung von Kompetenzen schaffen. Außerdem belegt die Forschung, dass ein zufriedenstellender Abschluss der Grundbildung bei benachteiligten sozialen Gruppen die individuelle Bereitschaft zur Fortsetzung des Bildungsweges fördert und die Nachfrage nach Bildung auf dem Niveau der sekundären Oberstufe oder, alternativ, einer an die Pflichtschule anschließenden Berufsausbildung erhöht.

Ein Mensch – verschiedene Entwicklungen

Die Sicherung einer Mindestlernplattform für alle stellt eine ungeheure Herausforderung an die europäischen Institutionen.

Das Ausmaß dieser Herausforderung ist um so gewaltiger, wenn man das jahrhundertalte Vermächtnis des sogenannten europäischen Sozialmodells und das ihm zugrundeliegende *corpus* humanistischer Werte betrachtet.

Europa ist die Wiege sehr präziser Vorstellungen über den Platz und die Rolle des einzelnen Menschen in der Gesellschaft. Nach wie vor kreisen diese Vorstellungen um aufeinanderfolgende Definitionen des einzelnen *homo* und seiner jeweils entscheidenden Beziehung zu seiner Umwelt. Die Fähigkeit zur Reflexion über diese gemeinsame Aussage ist generativ, das heißt, sie führt zu einem Bewusstseinszustand, der für höher entwickelte Gesellschaften charakteristisch ist.

Eine Mindestlernplattform ist nicht lediglich ein technisches Ziel. Ebenso wenig kann sie als das Resultat eines bloßen Bildungsalgorithmus betrachtet werden. Sie berührt alle Aspekte der *conditio*

humana und verlangt von uns, diese Aspekte unseres gemeinsamen Menschseins, die nach Erhebung und Erfüllung streben, in vollem Umfang in diese Mindestplattform einzubeziehen.

Vergegenwärtigt man sich einmal die Geschlossenheit der *conditio humana*, die unter der unbegrenzten Vielfalt der Menschheit verborgen liegt, so könnte man mehrere – widersprüchliche oder einander ergänzende - Typen des *homo* herausarbeiten, entsprechend der Fortentwicklung der Gesellschaften und der gleichzeitigen Entstehung von Kulturformen (Carneiro, 1998):

- ❑ Der *homo faber* tat sich in der Kultur des Werkzeuggebrauchs hervor.
- ❑ Der *homo socialis* entwickelte die Kultur der Gruppenbeziehungen.
- ❑ Der *homo mediaticus* baute die Kultur der Kommunikation und Vermittlung aus.
- ❑ Der *homo ludens* zog die Kultur des Müßiggangs vor.
- ❑ Der *homo oeconomicus* konzentrierte sich auf die Kultur der Aneignung und Anhäufung.
- ❑ Der *homo conectus* – die jüngste Variante – ist ein Experte in der Kultur der Vernetzung.

Wir könnten diese Analyse bis zum Überdruß fortführen. Dennoch besteht das Mosaik letztlich eher aus Misch- als aus Reinformen; mit anderen Worten, jeder Mensch ist eine komplizierte Kombination der verschiedenen in einer solchen Taxonomie aufgeführten Typen.

Die grundlegende Frage lautet, ob diese Entwicklungen, so interessant sie auch erscheinen mögen, tatsächlich zu einer echten Fortentwicklung des *homo sapiens* beitragen – jenes *homo sapiens*, der die intelligenteste Entwicklungsstufe einer Spezies darstellt, die dazu bestimmt ist, über das Universum nachzudenken und daraus eine *Kultur der Deutung* zu entwickeln.

Eine Mindestlernplattform ist jenes Schwellenniveau – in Wissen und in ein grundsätzliches Verständnis des Menschen übersetzt –, das eine persönliche Sinn-suche ermöglicht. Sicher geht es hier zu-

„Eine Mindestlernplattform ist nicht lediglich ein technisches Ziel. Ebenso wenig kann sie als das Resultat eines bloßen Bildungsalgorithmus betrachtet werden. Sie berührt alle Aspekte der *conditio humana* und verlangt von uns, diese Aspekte unseres gemeinsamen Menschseins, die nach Erhebung und Erfüllung streben, in vollem Umfang in diese Mindestplattform einzubeziehen.“



Über Entwicklung und Lernen: 4+4 Säulen

Abbildung 2

Die vier Säulen der Entwicklung

qualifizierte Personen
Wissensinstitutionen
Wissensnetzwerke
Informationsinfrastrukturen

Die vier Säulen des Lernens

Lernen zu sein
Lernen zu wissen
Lernen zu tun
Lernen zusammenzuleben

nächst um Beschäftigungsfähigkeit, ebenso aber auch um die Fähigkeit, die eigenen Lebensvorstellungen zu hinterfragen und all die grundlegenden Konsequenzen zu ziehen, die sich aus dem scheinbar schlichten Bewusstsein ergeben, dass niemand für sich allein lebt: lernen, zusammen zu leben, lernen, zusammen zu lernen, und lernen, zusammen zu wachsen – all das ist eng miteinander verflochten auf dem Weg, der von den Grundwerten der Solidarität und des Teilens zu einem entschlossenen Engagement für Freiheit und hervorragende Leistungen führt.

Bildung ist der Weg zur Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten, und dies insbesondere, wenn sie an ein Umfeld der Unsicherheit und des Wandels angepasst ist. Ein umfassender Ansatz zur Förderung der notwendigen menschlichen Fortentwicklung erfordert die Überwindung des linearen – eindimensionalen – Konzepts der Aktualisierung von Kompetenzen. Gewiss verlangt die Gesellschaft aus ökonomischer Sicht nach der Förderung der beruflichen Entwicklung und der jederzeitigen nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit. Es gibt jedoch noch zwei andere Bereiche, die angemessene Bildungsanstrengungen verdienen: die persönliche und kulturelle Entwicklung sowie die soziale Entwicklung und die Entwicklung der Gemeinwesen.

Während persönliche und kulturelle Werte die individuelle Sinnfindung erleichtern, dient die soziale Entwicklung und die Entwicklung der Gemeinwesen dem fundamentalen Streben nach aktiver Staatsbürgerschaft in unseren modernen, komplexen Gesellschaften. Die Bildung von Sozialkapital ist keine geringe Herausforderung. Sie legt ganz im Gegenteil die Grundlagen für sozialen Zusammenhalt und Vertrauen – ein notwendiges Element

robuster Gesellschaften – und schafft damit den Rahmen, in dem nachhaltige Entwicklung möglich wird und reife Gemeinwesen gedeihen können.

Ein europäisches Werteprofil

Die vorangegangenen Überlegungen führen zu der Sorge um die Bewahrung unseres gemeinsamen europäischen Erbes.

Bei der Vorbereitung der heutigen oder künftigen Bürger auf die Beteiligung am Aufbau – und Ausbau – von Europa wird immer deutlicher, dass Fragen der Beschäftigungsfähigkeit eng mit dem Werteprofil zusammenhängen, das wir als Gemeinschaft teilen.

Um das Zusammenleben zu lernen, bedarf es einer gemeinsamen Vision und eines Zusammengehörigkeitsgefühls. Über Jahrhunderte hinweg zeigten sich die Europäer in der Lage, eine Reihe von Werten zu bekräftigen und der Weltgemeinschaft anzubieten, die sich zu dem entwickelt haben, was in der Sprache der Politik dann allmählich als „die westliche Welt“ bezeichnet wurde. Zu den Hauptelementen dieses Kanons gehören unter anderem:

- ☐ Menschenrechte und der überragende Wert der Menschenwürde,
- ☐ persönliche Verantwortung, Grundfreiheiten und die Herrschaft der Demokratie,
- ☐ Frieden und die Ablehnung des Einsatzes von Gewalt,
- ☐ Respekt vor anderen und Solidaritätsempfinden,
- ☐ gerechte Entwicklung,
- ☐ Chancengleichheit,
- ☐ die Grundsätze des rationalen Denkens,
- ☐ eine Ethik der Beweisführung als Grundlage des wissenschaftlichen Denkens,
- ☐ Schutz des Ökosystems.

Europa muss auf diesen Werten beharren, um seinen internationalen historischen Verpflichtungen gerecht zu werden und

entsprechende Erwartungen zu erfüllen. Viele Jahrhunderte lang stellte Europa eine der wichtigsten Quellen geistigen Reichtums für die Menschheit dar. Der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft hat gewaltige Veränderungen sowohl des Entwicklungsparadigmas als auch der angemessenen Lernstrategien zur Folge. Die vier Säulen der Entwicklung (Weltbank, 1998) und des modernen Lernens (Unesco, 1996) sind in Abbildung 2 dargestellt.

Das Lernen *zu sein* erweist sich als zeitlose Priorität. Diese Säule bezieht sich auf den dauerhaften Aufbau der – persönlichen oder kollektiven – Identität und auf die Herausbildung des Selbst. Dieser Lernprozeß beinhaltet eine lebenslange innere Reise zu Reife und Selbstbestimmung.

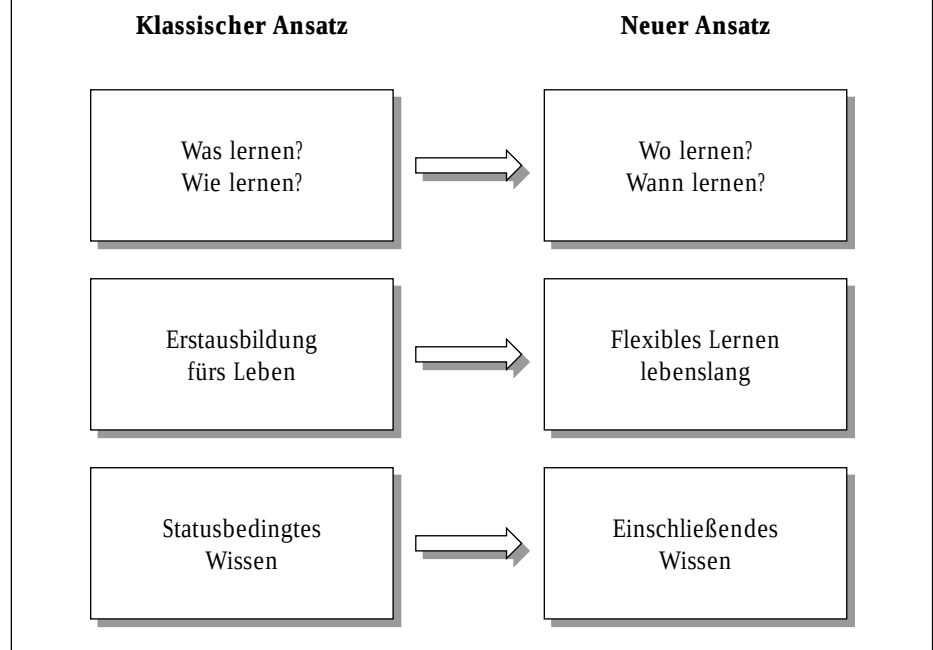
Das Lernen *zu wissen* scheint vollständig in den Bereich des wissenschaftlichen Fortschritts und technologischen Durchbruchs eingebettet zu sein. Außerdem entspricht dieses Prinzip der dringenden Notwendigkeit, auf die neuen Informationsquellen, die Vielfalt der Multimediainhalte, die neuen Arten des Lernens in einer vernetzten Gesellschaft und die wachsende Bedeutung von Wissensarbeitern zu reagieren. Mit anderen Worten, es zieht maximalen Nutzen aus einem multisektoralen Ansatz, der in allen Phasen des Lebens Freude am Lernen vermittelt.

Das Lernen *zu tun* legt die Grundlagen für die Verbindung von Wissen und Qualifikationen, Lernen und Kompetenzen, ruhendem und aktivem Wissen, kodifiziertem und unbewußt in der Praxis erworbenem Wissen, der Psychologie und der Soziologie des Lernens. Dieses Vorhaben verdeutlicht Pädagogen und politischen Entscheidungsträgern die Notwendigkeit weiterer Versuche mit alternativen Modellen, die sowohl Phasen formellen Schulunterrichts als auch Praktika am Arbeitsplatz beinhalten. „Lernen durch Tun“ und „Tun durch Lernen“ erweist sich als Schlüssel zu den meistgesuchten Problemlösungskompetenzen, die angesichts der Unsicherheit und des sich wandelnden Charakters der Arbeit benötigt werden.

Das Lernen zusammen zu leben schließlich stellt eine gewaltige Herausforderung dar. Diese Säule betrifft die Schaffung von Kohäsionsschwellen, ohne die Gemein-

Der Weg zum einschließenden Wissen

Abbildung 3



wesen nicht lebensfähig sind und keine Entwicklung stattfindet. Sie befasst sich mit dem Aufbau staatsbürgerlicher Kernwerte in einer interkulturellen Umgebung. Zu guter Letzt stellt sie die Voraussetzung für eine Kultur des Friedens dar.

Lebensbegleitendes Lernen und der Weg zum „einschließenden“ Wissen

Eine allgemeine Mindestlernplattform setzt ein Wissenssystem mit einschließenden Zugangsmöglichkeiten voraus. Eine solche Definition steht im Gegensatz zu dem traditionellen Ansatz allgemeiner und beruflicher Bildung, welcher Ursache vielfältiger Formen von Ausgrenzung war und zu Selektionsprozessen im Hinblick auf die wirtschaftliche Tätigkeit führte.

Die Informationsgesellschaft birgt in sich das Potenzial zur Überwindung der für die Strukturen der Industriegesellschaft typischen Form der Ausgrenzung. Sie hat jedoch auch das Potenzial, in jedweder Gesellschaft auf ungleicher Wissensverteilung beruhende Unterschiede zu verschärfen.

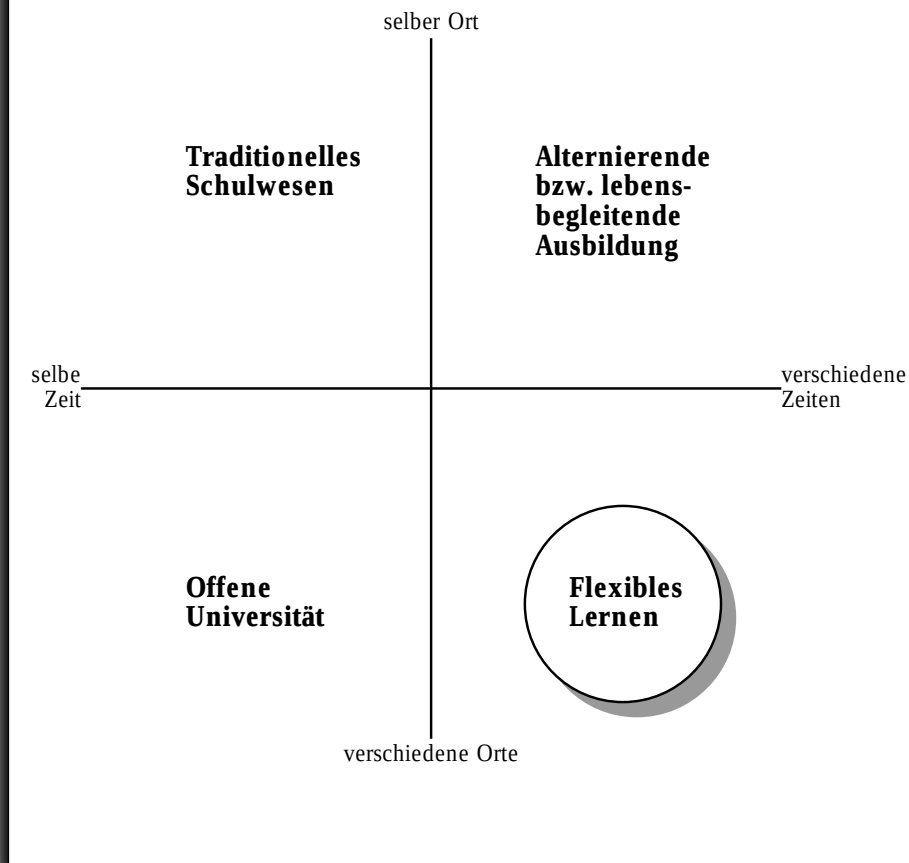
Der Weg zum einschließenden Wissen ist schmal. Es gilt hier daher die bedeuten-

„Eine allgemeine Mindestlernplattform setzt ein Wissenssystem mit einschließenden Zugangsmöglichkeiten voraus. Eine solche Definition steht im Gegensatz zu dem traditionellen Ansatz allgemeiner und beruflicher Bildung, welcher Ursache vielfältiger Formen von Ausgrenzung war und zu Selektionsprozessen im Hinblick auf die wirtschaftliche Tätigkeit führte.“



Abbildung 4

Traditionelle und flexible Vermittlungssysteme im Bereich von Bildung und Lernen



wesens von Lernenden. Eine von dem Wunsch nach lebensbegleitendem Lernen geleitete Gesellschaft sollte ihre Maßnahmen zur Förderung des Lernens auf sechs allgemeinen Prinzipien aufbauen:

- ❑ Sicherstellung vielfältiger Lernwege;
- ❑ Gewährleistung ständiger Lernmöglichkeiten für alle Mitglieder des Gemeinwesens;
- ❑ Förderung der Beteiligung der Mitglieder des Gemeinwesens an der Gestaltung des Lernens und der Vermittlung des Lernangebots;
- ❑ Durchführung von Maßnahmen zur Bekämpfung des Verlernens und des Kompetenzverlusts;
- ❑ Entwicklung einer sozialen Dimension im Bereich der Wissenserzeugung und verbreitung;
- ❑ Entwicklung von Maßnahmen zur Überwindung der ungleichen Verteilung von Intelligenz.

Diese Maßnahmen entspringen einer völlig anderen Sichtweise des Bildungssystems und der Aufgaben seiner Hauptakteure. Drei einfache Beispiele können zum Verständnis des Ausmaßes solcher institutionellen Veränderungen beitragen. Erstens könnte die Einführung einer Anspruchsberechtigung auf Lernzeit nach der Pflichtschulzeit in entscheidender Weise zum Wechsel vom Paradigma des Unterrichtsangebots zu einem Paradigma der Lernnachfrage beitragen. Zweitens könnte, wenn man Lehrern und Pädagogen eine zentrale Rolle im Bereich der neuen Lernmöglichkeiten zuweist, der seit langem bestehenden Trägheit der Bildungsinstitutionen entgegengewirkt und neue Energie zur Umsetzung einer Politik des lebensbegleitenden Lernens freigesetzt werden. Drittens kann ein duales System, das die Stärken der Unternehmen und Schulen in sich vereint, zur Verringerung der „Vertrauenslücke“ zwischen Arbeitgebern und Ausbildungseinrichtungen beitragen, indem es optimalen Nutzen aus Kooperationsvorhaben zieht und sich des Unternehmenscurriculums bedient.

Diese gesellschaftlichen Partnerschaften für das Lernen bergen potenziell gewaltige Vorteile in sich. Die Verantwortung für die Sicherung allgemeiner Zugangsmöglichkeiten zu Wissen und zu Lernfortschritten liegt dann nicht mehr bei einem Segment der Gesellschaft allein. Ein

den Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen, um sowohl traditionelle gesellschaftliche Schichtungen aufzubrechen und um die effektive Bekämpfung der Kräfte zu erlernen, die intergenerationale Armut hervorbringen. Bei der Verwirklichung der kognitiven Gesellschaft werden wir uns also mit den üblichen Prädiktoren der Ausgrenzung in unseren Gemeinwesen auseinandersetzen müssen: ethnische Minderheiten, Slumgebiete und Hausbesetzer, sozial benachteiligte Milieus, Alleinerziehende, vielfaches Schulversagen und zahlreiche andere bekannte Faktoren.

Der Unterschied zwischen einem traditionellen und einem neuen Ansatz für Lernstrategien wird in Abbildung 3 schematisch dargestellt.

Eine neue, von dem Konzept des einschließenden Wissens inspirierte Strategie fördert die Entwicklung eines Gemein-



naheliegender Kooperationsbereich ist das komplexe Problem der nicht-formellen Kompetenzen und der Art und Weise ihres Erwerbs. Tatsächlich nehmen die immateriellen Aktiva unserer Wirtschaftssysteme als Folge der vielfältigen Zugangswege zum Wissen ständig zu. Bei diesen Zugangswegen handelt es sich um: learning by doing, das Sammeln von Erfahrung, der unbewusste Erwerb von Wissen in der Praxis, die Suche im Internet, indirekte Übermittlungsverfahren, Selbststudium, Lernen durch Mobilität, informelle Lehrlingsausbildung usw.

Unsere stark durch Wettbewerb geprägten Umfeldler erlauben nicht, dass wir die Wirkung informellen Lernens übersehen und seinen Beitrag zur Nachhaltigkeit der europäischen Wirtschaftssysteme unterschätzen. Die Ermittlung innovativer Wege zur Anerkennung, Messung und Zertifizierung solchen Wissens und solcher Kompetenzen ist ein dringendes, ja sogar überlebensnotwendiges Erfordernis. Außerdem handelt es sich um eine Aufgabe, die von Unternehmen, Bildungseinrichtungen, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften gemeinsam erfüllt werden muss, wenn wir der Überzeugung sind, dass unsere dualistische Gesellschaft – die weitgehend Folge eines scharfen Bildungsgefälles zwischen den Generationen ist – unbedingt einer Erneuerung bedarf.

Gesellschaftliche Veränderungen ziehen einen entsprechenden Paradigmenwechsel im Bereich des Lehrens und Lernens nach sich.

Dieser Übergang von traditionellen Formen der Wissensvermittlung, die den Bedürfnissen statischer Märkte entsprachen, zu einem Umfeld mit Märkten von variabler Ausdehnung, die von dem für die Industriegesellschaft charakteristischen Modell überschwerer formeller Institutionen befreit sind, wird in Abbildung 4 schematisch dargestellt.

Flexible Lernsysteme werden nach und nach die überholten formellen Modelle allgemeiner und beruflicher Bildung ersetzen, welche auf Konzepten beruhten, die die Vermittlung von Wissen immer am selben Ort oder zur selben Zeit vorsahen. Die flexiblen Systeme des Wissenszugangs werden die neuen Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstech-

nologien optimal nutzen und damit den Lernenden die Freiheit verschaffen, den für sie günstigsten Ort oder die günstigste Zeit zur Ausübung ihrer ständigen Lernaktivitäten auszuwählen (Carneiro, op. cit. 1998). Wissen ist kein Vorrecht mehr, das von formellen Institutionen gewährt wird. Schon Platon ahnte vor zweieinhalb Jahrtausenden voraus, wie wichtig es sein würde, vielfältige Wege zum Wissen zu eröffnen. *Epistheme* stand für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, während *techné* den Erwerb technischen Wissens bezeichnete. Unter *dianoia* waren alle relevanten kognitiven Prozesse zu verstehen. Der durch Erfahrung gewonnene Schatz an praktischem Wissen nahm in Platons kognitiver Philosophie jedoch einen ebenso wichtigen Platz ein: *Metis* lautete der Name, den er diesem Wissensfundament gab, womit er zum großen Teil die heutigen komplizierten Theorien um die Konzepte „tacit knowledge“ (*unbewußt in der Praxis erworbenes Wissen*) und der „cunning intelligence“ („listige“ *Intelligenz*) vorwegnahm.

Maßnahmen, die die natürliche Entwicklung von Wissen aus dem Leben heraus fördern, werden zunehmend *Metis*-freundliche Institutionen verlangen, das heißt Institutionen, die ihre Stärke aus dem Lernen von echten Kompetenzen beziehen, die in der Realität zum Einsatz kommen. Solide, vielfältige Erfahrungen, die sich unter den härtesten Bedingungen bewährt haben, bleiben ein knappes Gut. Es ist in gewisser Weise tragisch, dass Gelehrtenwissen so oft aus Verachtung für die unbemerkten sozialen Konstrukte besteht, die durch simple Beobachtung, durch persönliche Förderung, durch eigenes Tun und durch informellen Rat von Generation zu Generation weitergegeben werden.

Ein neuer Gesellschaftsvertrag für Europa

Europa hat Entwicklung und das Vermögen der Gemeinwesen immer wieder zu einer Art Gesellschaftsvertrag verknüpft. Die brennenden Fragen bezüglich des europäischen Wegs in die Zukunft oder, anders ausgedrückt, unser aktuelles Sozialmodell stellen einen anderen Weg dar, dieselbe Frage zu formulieren: die

„Unsere stark durch Wettbewerb geprägten Umfeldler erlauben nicht, dass wir die Wirkung informellen Lernens übersehen und seinen Beitrag zur Nachhaltigkeit der europäischen Wirtschaftssysteme unterschätzen. Die Ermittlung innovativer Wege zur Anerkennung, Messung und Zertifizierung solchen Wissens und solcher Kompetenzen ist ein dringendes, ja sogar überlebensnotwendiges Erfordernis.“



„Der Gesellschaftsvertrag der Nachkriegszeit, der seit rund 50 Jahren erfolgreich besteht, ist heute weitgehend überholt. (...) unsere Gesellschaften (werden) zunehmend in Schwierigkeiten geraten (...), wenn wir keine gemeinsamen Anstrengungen unternehmen, einen anderen Gesellschaftsvertrag zu erarbeiten, der auf die komplexe Informationsgesellschaft zugeschnitten ist und das Beste aus der Notwendigkeit zu lernen macht. In diesem neuen Vertrag wird die Wirtschaft weiterhin eine wichtige Rolle spielen; sie ist jedoch nicht der einzige oder der grundlegende Faktor.“

Frage nach den vertraglichen Grundlagen unserer Gesellschaft und den Regeln, die festgelegt wurden, um die legitimen Interessen von Staat, Gesellschaft und dem einzelnen Bürger in Einklang zu bringen¹.

Der Gesellschaftsvertrag ist meist eine stillschweigende Übereinkunft, die von allen betroffenen Parteien akzeptiert wird. Der Gesellschaftsvertrag der Nachkriegszeit, der seit rund 50 Jahren erfolgreich besteht, ist heute weitgehend überholt. Dieses Endstadium wird an einer Reihe von Grundannahmen deutlich, die heute nicht mehr zutreffen: eine stabile Beschäftigungssituation und Vollbeschäftigung, wohlfahrtsstaatliche Leistungen, grenzenloses Wirtschaftswachstum, absolutes Vertrauen in die Herrschaft der Demokratie und strikte Gewaltenteilung.

Es besteht kaum Zweifel daran, dass unsere Gesellschaften zunehmend in Schwierigkeiten geraten werden, wenn wir keine gemeinsamen Anstrengungen unternehmen, einen anderen Gesellschaftsvertrag zu erarbeiten, der auf die komplexe Informationsgesellschaft zugeschnitten ist und das Beste aus der Notwendigkeit zu lernen macht. In diesem neuen Vertrag wird die Wirtschaft weiterhin eine wichtige Rolle spielen; sie ist jedoch nicht der einzige oder der grundlegende Faktor. Die Grundsätze einer vollwertigen Staatsbürgerschaft, die ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Rechten und Pflichten herstellen, werden zunehmend sowohl in unseren nationalen als auch den internationalen Ordnungssystemen an Werte wie Gerechtigkeit, Fairness, Billigkeit und Solidarität appellieren.

Adam Smith, einer der Begründer der modernen Wirtschaftswissenschaft, drückte es in gewandten Worten aus: „Die Hauptunterschiede zwischen den unterschiedlichsten Menschen sind nicht durch die Natur, sondern durch Gewohnheit, Brauch und Bildung bedingt.“ Dies legt einen neuen Gesellschaftsvertrag nahe,

durch den zwei Ziele erreicht werden. Einerseits die vollständige Verwirklichung des Rechts auf Bildung gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte; andererseits die Anerkennung des Lernens als moralischer Pflicht ungeachtet dessen, ob ein solches Gebot Personen, Institutionen und Unternehmen oder die Gesellschaften als Ganzes erfasst.

Unter diesen Voraussetzungen würden die Strategien und Maßnahmen, die auf eine europaweite Einführung einer Mindestlernplattform abzielen, aus einem völlig anderen Blickwinkel betrachtet. Die Entfaltung eines vielfältigen Bildungsangebots ist gewiss ein integraler Bestandteil des Vertrags. Von ebenso entscheidender Bedeutung würde aber nun die Ankurbelung der Nachfrage nach Bildung als wesentliches Element einer neuen Sichtweise sozialer und moralischer Verpflichtungen erscheinen. Die europäische Dimension des permanenten lebensbegleitenden Lernens entspricht dieser Kombination von Rechten und Pflichten, die aus dem Ferment der in Entstehung begriffenen Lerngesellschaft hervorgegangen ist.

Die moderne Komplexitätstheorie, so wie sie von den namhaftesten Autoritäten vertreten wird, besagt, dass es in der inneren Natur komplexer Systeme liege, sich selbst zu organisieren (Krugman, 1992). Einer anderen aktuellen Lehrmeinung zufolge, die für komplexe Systeme von Bedeutung ist, rührt die Selbstorganisation von einer begrenzten Menge *entstehender Merkmale* her.

Die Informationsgesellschaft tendiert dazu, sich um Erkenntnismuster herum zu organisieren. Das zentrale entstehende Merkmal, das die Zukunft dieser vielfältigen Gesellschaften bestimmt, ist das *Lernen*. Zu den Gewinnern werden jene Völker, Gesellschaften und Systeme gehören, die das ganze Ausmaß dieser Herausforderung begreifen und sich eher als andere zu *kognitiven Gesellschaften* entwickeln und *wissensbasierte Strukturen* fördern.

Literatur

Carneiro R. (1998) „The New Frontiers in Education“, UNESCO, 21st century dialogues, Paris

International Commission for Education in the 21st Century (1996) Learning, The Treasure Within, UNESCO, Paris

Krugman P.R. (1996) The self-organising Economy, Blackwell Publishers, Cambridge, Massachusetts

World Development Report 1998/99, Knowledge for Development, **World Bank**, Oxford University Press, Washington, D.C.

1) Einen kurzen, aber sehr aufschlussreichen Essay über die Traditionen der freien Stadt und die Ursprünge unseres Gesellschaftsvertrags hat Q. Skinner verfasst (*Liberty before Liberalism*, Cambridge University Press, Cambridge: 1998).

Europa international

Informationen, vergleichende Studien

Lernen in unserer Zeit – die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene

Bainbridge, Steve; Murray, Julie; Ward, Terry

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Cedefop

Luxemburg: EUR-OP, 2000, 146 S.

Referenzdokument

ISBN: 92-828-8050-8

EUR-OP, 2 rue Mercier,

L - 2985 Luxemburg

oder von den nationalen

EU-Vertriebsbüros

E-Mail: info.info@opoce.cec.be

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Kat.-Nr.: HX-25-99-075-DE-C

Die Entwicklungen in der europäischen Berufsbildungspolitik während der vergangenen vierzig Jahre sind Gegenstand der Analyse in „Lernen in unserer Zeit“. Diese Veröffentlichung untersucht die Maßnahmen, die die Mitgliedstaaten gegenwärtig im Bereich der Berufsbildung umsetzen, und beschäftigt sich mit den Auswirkungen des wirtschaftlichen und sozialen Wandels auf die Berufsbildung. Es herrscht allgemein Einigkeit darüber, dass die Menschen während ihres gesamten Arbeitslebens die Möglichkeit zur Fortbildung haben sollten, um sich für die Herausforderung rüsten zu können, die dieser Wandel bedeutet. Lebenslanges Lernen wird als ein wichtiges Element für die Weiterentwicklung der Berufsbildung betrachtet. Die Verwirklichung des lebenslangen Lernens hat jedoch weitreichende Auswirkungen. In diesem Zusammenhang stellen sich wichtige Fragen über die Zukunft der Berufsbildung. Die Einrichtung von Systemen für lebenslanges Lernen setzt eine grundlegende Überprüfung der Berufsbildungspolitik voraus. In dem Bericht wird vorgeschlagen, dass Europa zur Unterstützung dieses Prozesses einen klareren politischen Rahmen stecken und damit einen Bezugspunkt schaffen solle. Das Ziel solle die Förderung eines systematischen Austausches von Informationen

und Erfahrungen über lebenslanges Lernen zur Unterstützung der Politikgestaltung sein. Die Bestandteile eines solchen Systems existieren nach Auffassung der Autoren bereits und Europa komme die Aufgabe zu, sie zusammenzusetzen. Der Bericht enthält: Hinweise auf Quellen für EU-Rechtsvorschriften und politische Erklärungen zur Berufsbildung, vergleichende Statistiken, die unter anderem Verbindungen zwischen Qualifikationsniveau und Beschäftigung, Einkommen und Beteiligung an Berufsbildung herstellen, Analyse der in den einzelnen EU-Mitgliedstaaten umgesetzten Berufsbildungsstrategien, die den jeweiligen nationalen Aktionsplänen für Beschäftigungsförderung entnommen wurden.

Towards the learning region: education and regional innovation in the European Union and the United States

Nyhan, Barry; Deitmer, Ludger; Atwell, Graham (Hrsg.)

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Cedefop

Luxemburg: EUR-OP, 2000, 155 S.

Referenzdokument

ISBN: 92-828-8597-6

EUR-OP, 2 rue Mercier,

L - 2985 Luxemburg

oder von den nationalen

EU-Vertriebsbüros

E-Mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Kat.-Nr.: HX-26-99-441-EN-C

Dieses Buch untersucht die Tendenz zur Ausarbeitung regionaler Strategien bei der Umsetzung wirtschaftlicher und sozialer Ziele, die in den vergangenen Jahren in Europa und in den Vereinigten Staaten von Amerika zugenommen hat. Der Auslöser dieser Entwicklung ist die Annahme, dass sich eigenständige und nach außen gewandte regionale Gemeinschaften in einer Art und Weise der Herausforderung der Globalisierung stellen und zukunftsfähige soziale Systeme aufbauen können, wie es größeren nationalen Einheiten nicht möglich ist. Die Regionen sind einerseits klein genug, um flexibel und steuerbar zu sein, aber andererseits

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von

Anne Waniart,

Bibliothekarin im Cedefop,
mit Unterstützung der
Mitglieder des Dokumentationsnetzwerkes 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.



groß genug, um sich auf der internationalen Bühne Geltung zu verschaffen. In diesem Zusammenhang gewinnen gemeinschaftsorientierte Bildungs- und Entwicklungsagenturen zunehmend an Bedeutung. Sie sind Katalysatoren für die Entwicklung neuer Ideen. Sie fungieren aber auch als Mittler und Verbindungsstellen und ermöglichen so die Zusammenarbeit von Gruppen des öffentlichen und privaten Sektors, die sich auf diese Weise das für die Verwirklichung der Ideen nötige Wissen aneignen können. Eine Region, die eine innovative Berufsbildungsstrategie umsetzt, kann als „lernende Region“ bezeichnet werden. Dieses Buch vermittelt einen Überblick über innovative Verfahren, die in Regionen in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Europa angewandt werden. Es enthält 16 Beiträge von Sachverständigen aus den Bereichen Bildung, Wirtschaft und regionale Entwicklung in den USA und der EU, die hier die Voraussetzungen regionaler Innovation untersuchen und erfolgreiche Fallstudien beschreiben.

OECD information technology outlook 2000: ICTs, e-commerce and the information economy

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD
Paris: OECD, 2000, 260 S.

EN, FR

ISBN: 92-64-17185-1

OECD Publications,

2 rue André-Pascal,

F - 75775 Paris Cedex 16,

Tel. (33-1) 45248200,

Fax (33-1) 49104276,

E-Mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications>

Die Informationstechnologie (IT) beeinflusst in hohem Maße Wirtschaft, Wachstum und Struktur der Produktion, Berufe und Beschäftigung sowie die Art und Weise, wie die Menschen ihre Zeit nutzen. Die Veröffentlichung „OECD Information Technology Outlook 2000“ beschreibt die rasche Zunahme von Angebot und Nachfrage bei Gütern und Dienstleistungen der Informationstechnologie und ihre Rolle in der expandierenden Internetwirtschaft und untersucht in der Entstehung begriffene IT-Einsatzmöglichkeiten. Sie schildert die Ausbreitung und die Vielfalt einer Technologie, die den

wirtschaftlichen und sozialen Wandel vorantreibt. Für die Veröffentlichung wurden die neuen amtlichen nationalen Datenquellen genutzt, die mit der zunehmenden Verbesserung der statistischen Erfassung der Informationswirtschaft verfügbar werden.

The appraisal of investments in educational facilities

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD

Paris: OECD, 2000, 236 S.

EN, FR

ISBN: 92-64-17036-7 (en)

OECD Publications,

2 rue André-Pascal,

F - 75775 Paris Cedex 16,

Tel. (33-1) 45248200,

Fax (33-1) 49104276,

E-Mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications>

Die Bewertung der beträchtlichen Investitionen in Bildungseinrichtungen ist für die Forschung nach wie vor weitgehend Neuland. Ist es in Anbetracht der großen Bandbreite von Parametern, angefangen bei der Planung und Kostenwirksamkeit von Gebäuden bis zu der Auswirkung auf die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems als Ganzes möglich, zuverlässige und wirksame Bewertungskriterien zu erarbeiten? Diese Frage stellt sich in Bezug auf jedes moderne Bildungssystem und betrifft Investoren und Kapitalgeber ebenso wie die Verantwortlichen für Planung, Leitung und Konstruktion von Bildungseinrichtungen.

Vocational education and training reform: matching skills to markets and budgets: a joint World Bank-ILO publication

Gill, Indermit; Fluitman, Fred; Dar, Amit (Hrsg.)

Weltbank; Internationale Arbeitsorganisation, IAO

Herndon: Weltbank, 2000

ISBN: 0-19-521590-7

Die Erwartungen von Regierungen an ihre Systeme der beruflichen Grund- und Fortbildung übersteigen oftmals deren Leistungsmöglichkeiten. Da sie hohe Erwartungen haben, zeigen die Regierungen in der beruflichen Grund- und Fortbildung



ein besonderes Engagement. Allerdings scheinen gerade diese überzogenen Erwartungen und dieser übertriebene Einsatz die Ursachen für die Enttäuschungen zu sein, die in vielen Ländern mit dem Berufsbildungssystem verbunden sind. Mittlerweile setzt sich in einigen Ländern die Erkenntnis durch, dass die Anforderungen an das System der beruflichen Grund- und Fortbildung unrealistisch und das weitreichende Einwirken des Staates unnötig gewesen sein könnten. In der Veröffentlichung „Vocational Education and Training Reform“ wird anhand von Erfahrungen verschiedener Länder der Erde untersucht, mit welchen Zwängen die betreffenden Länder bei der Umsetzung der Politik der beruflichen Grund- und Fortbildung und hiermit zusammenhängender Strategien konfrontiert sind. Des Weiteren werden einige erfolgreiche Reformbeispiele analysiert und die Reformen der beruflichen Grund- und Fortbildung in Mittel- und Osteuropa, in der ehemaligen Sowjetunion und in anderen Ländern bewertet, die sich, wie beispielsweise China, auf dem Weg zu einer Marktwirtschaft befinden. Dieses Buch ist eine Gemeinschaftsarbeit der Weltbank und der Internationalen Arbeitsorganisation.

Lifelong learning in the twenty-first century: the changing roles of educational personnel: report for discussion at the joint meeting on lifelong learning in the twenty-first century

Internationale Arbeitsorganisation, IAO
Gemeinsame Sitzung zum Thema „Lebenslanges Lernen“ in Genf vom 10. bis 14. April 2000

Genf: IAO, 2000, unterschiedliche Seitenzahlen

EN, FR, ES

ILO Publications,

CH - 1211 Genf 22, Schweiz
oder auch von lokalen IAO-Ämtern
in zahlreichen Ländern,

Tel. (41-22) 7997912,

Fax (41-22) 7998577

E-Mail: pubvente@ilo.org

<http://www.ilo.org>

Für diesen Bericht wurden sehr vielfältige Quellen herangezogen, von denen an erster Stelle die Informationen zu nennen sind, die in verschiedenen Berichten der IAO und in statistischem Material enthalten sind. Wichtiges Material steu-

erten Beamte der IAO aus der Abteilung für Ausbildungsstrategien und -systeme (Training Policies and Systems Branch), von dem statistischen Amt und der Sondergruppe „World Employment 1998-99“ (Weltbeschäftigung 1998-1999) bei. Besonders wertvoll waren die Daten, Analysen und Meinungen über Bildung und lebenslanges Lernen, die dankenswerterweise von nachstehend aufgelisteten Einzelpersonen oder Stellen bereitgestellt wurden: Beamten der Direktion Bildung, Berufsbildung und Jugend der Europäischen Kommission, Leiter und Mitarbeitern von Eurydice, dem Bildungsinformationsnetz der Europäischen Gemeinschaften, Mitarbeitern des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung, Mitarbeitern des Internationalen Büros für Erziehung (IBE), Stellvertretenden Direktor (Bildung) und leitenden Mitarbeitern der Direktion Bildung, Beschäftigung, Arbeit und soziale Angelegenheiten und des Zentrums für Forschung und Innovation im Bereich Bildung (CERI = Centre for Educational Research and Innovation) der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und Beamten der UN-Organisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (Unesco). Ihre Standpunkte und Informationen übermittelten auch Arbeitgeber- und Lehrerverbände und eine Reihe von Wissenschaftlern und Akteuren im Bereich lebenslanges Lernen, Bildung und Ausbildung. Von besonderem Nutzen waren amtliche Berichte von Regierungen, die auf Internetsites oder über zwischenstaatliche Stellen zur Verfügung standen.

<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm>

Training for employment: social inclusion, productivity and youth employment: human resources training and development: vocational guidance and vocational training

Internationale Arbeitsorganisation, IAO
Internationale Arbeitskonferenz, 88. Sitzung, Genf, 2000

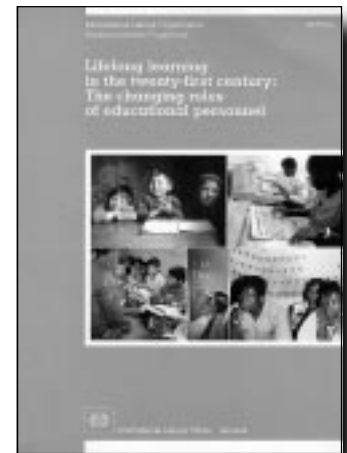
Genf: IAO, 2000, 62 S.

EN, FR, ES

Internationale Arbeitskonferenz (88) Bericht Nr. 5

ISSN: 0074-6681

ILO Publications,





*CH - 1211 Genf 22, Schweiz
oder auch von lokalen IAO-Ämtern
in zahlreichen Ländern,
Tel. (41-22) 7997912,
Fax (41-22) 7998577
E-Mail: pubvente@ilo.org
URL: <http://www.ilo.org>*

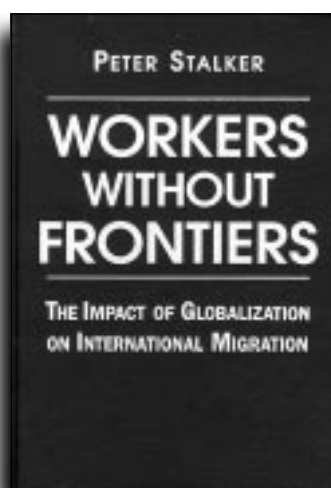
Auf seiner Sitzung im März 1998 fasste der Verwaltungsrat der IAO den Beschluss, die Entwicklung der Humanressourcen und die Berufsbildung zum Gegenstand einer allgemeinen Diskussion auf der Internationalen Arbeitskonferenz 2000 zu machen. Der vorliegende Bericht soll als Grundlage einer Erörterung folgender Einzelthemen dienen: die neuen Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Humanressourcen und die Berufsbildung sowie der neue Bedarf an Fähigkeiten und Kompetenzen in einer zunehmend integrierten Weltwirtschaft; Wissens- und Qualifikationsgesellschaft (Kapitel I); der Hintergrund der Entwicklung der Humanressourcen und der Berufsbildung im Hinblick auf die Verbesserung von Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Gerechtigkeit in der Beschäftigung sowie die jeweilige Bedeutung von Grundbildung, beruflicher Erstausbildung und Fortbildung für Förderung und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (Kapitel II); das Sonderthema Beschäftigung und Berufsbildung von Jugendlichen (Kapitel III) - ein Thema, das aufgrund eines auf der Sitzung im März 1999 getroffenen Beschlusses des IAO-Verwaltungsrates in die aktuelle allgemeine Debatte aufgenommen werden soll; und die Herausforderung der heutigen Zeit in Bezug auf die Entwicklung der Humanressourcen und die Berufsbildung: neue Strategien und institutionelle Rahmenbedingungen und neue Aufgaben für die an der Berufsbildung beteiligten Partner (Kapitel IV). Der Bericht schließt mit einer Liste von Vorschlägen für Diskussionspunkte. Der zu diesem Thema eingesetzte Konferenzausschuss soll schließlich der Organisation eine Stellungnahme zu der Frage vorlegen, ob eine neue Empfehlung bezüglich der Entwicklung der Humanressourcen zur Annahme auf einer Folgesitzung der Konferenz ausgearbeitet werden sollte.

<http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc88/rep-v.htm>

Workers without frontiers: the impact of globalization on international migration

Stalker, Peter
Internationale Arbeitsorganisation, IAO
Genf: IAO, 2000, 163 S.
ISBN: 92-2-111383-3
ILO Publications,
CH - 1211 Genf 22, Schweiz
oder auch von lokalen IAO-Ämtern
in zahlreichen Ländern,
Tel. (41-22) 7997912,
Fax (41-22) 7998577,
E-Mail: pubvente@ilo.org,
URL: <http://www.ilo.org>

In diesem Buch werden die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus empirischen Studien der IAO und zahlreicher anderer Autoren über die Frage zusammengefasst, inwiefern eine stärkere Integration der Kapital- und Warenmärkte die Einkommensunterschiede zwischen den Ländern und zwischen einzelnen Gruppen innerhalb der Länder verringert beziehungsweise weiter vergrößert haben könnte. Es untersucht auch, ob eine Verringerung der Armut die Menschen in ihrer Neigung zur Auswanderung beeinflussen und zum Bleiben bewegen kann und ob die Aussichten auf eine Entwicklung armer Staaten in einer stärker integrierten Weltwirtschaft von den Auswirkungen der Migration auf ihre Arbeitsmärkte positiv oder negativ beeinflusst werden. Eine beunruhigende Schlussfolgerung des Buches lautet, dass die bisher verfügbaren Erkenntnisse in Bezug auf die Folgen der Globalisierung auf eine Intensivierung des Migrationsdrucks in vielen Teilen der Welt hindeuten. Der Autor vertritt die Auffassung, dass die mit der Globalisierung verbundenen Prozesse zu einer Verstärkung der Spaltwirkung von Modernisierung und kapitalistischer Bewegung führen und spricht in diesem Zusammenhang von einer „Krise der wirtschaftlichen Sicherheit“. Dieses Buch wird Denkanstöße im Hinblick auf die Gestaltung einer künftigen Migrationsregelung liefern, bei der die Rechte der einzelnen Migranten in vollem Umfang gewahrt und gleichzeitig die positive Rolle der Migration für Wachstum und Entwicklung unterstützt werden.





The dynamics of wage relations in the new Europe

Clarke, Linda; De Gijss, Peter; Janssen, Jörn (Hrsg.)

Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000, 351 S.

ISBN: 0-7923-7742-7

Dieses Buch soll über die Beziehungen der Tarifparteien in Europa unterrichten und die diesbezügliche Debatte fördern. Es widmet sich schwerpunktmäßig folgenden drei Aspekten: 1. Bestandsaufnahme und Regelung der Löhne und Gehälter, 2. Lohnformen, Wiedergabe von Arbeits- und Lebensstandards, und 3. Wettbewerb, der Markt und Veränderungen der Arbeitsorganisation. Das Buch beinhaltet eine Zusammenstellung von Referaten und Diskussionsbeiträgen, in denen namhafte Sachverständige aus Ost- und Westeuropa - ursprünglich auf einem von der Europäischen Kommission unterstützten Symposium - fest verankerte Konventionen in Frage stellen und neue Konzepte vorschlagen. Sollte der Sozialschutz in das Tarifsysteem eingebunden werden? Welches Kriterium eignet sich am besten für die Lohnfestsetzung - Qualität, Quantität, Wert der Vorleistungen oder Wert des Ergebnisses der Arbeit? Inwiefern führen die Tarifvereinbarungen zur Verstärkung von Ungleichheiten und zur Spaltung in soziale Gruppen, vor allem zur Geschlechtertrennung, sowie zum Ausschluss bestimmter Teile der Gesellschaft? Haben sich Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt und unregelmäßiger Wettbewerb nachteilig auf die Produktivität von Unternehmen, Arbeitsorganisation und Entlohnung ausgewirkt? Diese und viele weitere Fragen werden in dem Buch behandelt, das sich eingehend seinem Thema widmet und als wichtige Lektüre all denjenigen zu empfehlen ist, die sich mit Tarifpolitik beschäftigen: Politikern, Wissenschaftlern, Arbeitgebern, Gewerkschaften und sonstigen am Thema interessierten Personen.

Europäische Union: Politiken, Programme, Akteure

The „Rolling Agenda“: working document on new working procedures for European co-operation in the field of education and training

Europäische Kommission, Generaldirek-

tion Bildung und Kultur

Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion Bildung und Kultur, 2000, 19 S.

*Europäische Kommission,
Generaldirektion Bildung und Kultur -
Büro B7, rue de la Loi 2000,
B - 1049 Brüssel,
Tel. (32-2) 2966571*

Der Rat „Bildung“ hat auf seiner Sitzung in Tampere im September 1999 beschlossen, seine Tätigkeit auf der Grundlage einer kontinuierlichen Tagesordnung zu organisieren, um auf diese Weise unter verschiedenen aufeinanderfolgenden Präsidenschaften Kontinuität zu wahren und einen wirksameren Austausch von Informationen, Erfahrungen und Beispielen bewährter Praxis zwischen den Mitgliedstaaten zu ermöglichen. In einem ersten Schritt wurden drei Themen als Punkte dieser Tagesordnung ausgewählt: 1. Rolle von Bildung und Ausbildung für Beschäftigungsstrategien, 2. Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung und Ausbildung auf allen Stufen und 3. Förderung von Mobilität, unter anderem Anerkennung von Berufsabschlüssen und Studienzeiten.

Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - Hin zu einem europäischen Forschungsraum
Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Luxemburg: EUR-OP, 2000

Dokument KOM (2000) 6 endg., 38 S.

ISSN: 0254-1491

EUR-OP, 2 rue Mercier,

L - 2985 Luxemburg

oder von den nationalen

EU-Vertriebsbüros,

E-Mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int>

Diese Mitteilung ist das Ergebnis koordinierter und engagierter Bemühungen zur Verstärkung der europäischen Forschungsanstrengungen in den Mitgliedstaaten, zur Verbesserung ihrer Organisation und zu ihrer Anpassung an die neuen Beitrittsländer. Der europäische Forschungsraum sollte die optimale Nutzung der wissenschaftlichen Kapazitäten und materiellen Ressourcen der Mitglied-



staaten, die bessere Koordinierung der Umsetzung einzelstaatlicher und europäischer Strategien und den freieren Verkehr von Menschen und Wissen ermöglichen. Es sollte ein Raum sein, der sowohl auf europäische Forscher als auch auf Forscher aus Drittländern Anziehungskraft ausübt und in dem die gemeinsamen sozialen und ethischen Werte der Europäer und ihre Vielfalt geachtet werden.

<http://europa.eu.int/comm/research/area.html>

Mitteilung der Kommission - Strategien für Beschäftigung in der Informationsgesellschaft

Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Luxemburg: EUR-OP, 2000

Dokument KOM (2000) 48 endg., 36 S.

ISSN: 0254-1475

EUR-OP, 2 rue Mercier,

L - 2985 Luxemburg

oder von den nationalen

EU-Vertriebsbüros,

E-Mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int>

Kat.-Nr.: KT-CO-00-047-DE-C

In diesem Bericht wird eine Strategie zur Vorbereitung Europas auf die Zukunft dargelegt, eine Strategie, in deren Mittelpunkt Menschen und Gemeinschaften stehen, deren Beteiligung für die Entwicklung Europas zur Informationsgesellschaft von entscheidender Bedeutung ist. Die Berufschancen werden hier von den weiter gefassten Berufsstrategien abgelöst. Der Bericht stützt sich auf erfolgreiche Initiativen der Mitgliedstaaten und betont, dass zwischen der Verstärkung der Annäherung Europas an die Informationsgesellschaft und der Förderung der Beschäftigung in Europa ein enger Zusammenhang besteht.



Aus den Mitgliedstaaten

D Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung

Dehnbostel, Peter; Dybowski, Gisela
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Fachtagung „Berufliche Bildung in lernenden Organisationen“, Berlin: 15.-16.10. 1998

Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 234
Bielefeld: Bertelsmann, 2000, 238 S.
ISBN: 3-7639-0895-1

Die Globalisierung der Weltmärkte setzt die Betriebe einem verschärften Wettbewerbsdruck aus. Die rasche Umsetzung von Informationen und der Erwerb zusätzlicher Kompetenzen sind zu unverzichtbaren Voraussetzungen geworden, um am immer enger werdenden Markt bestehen zu können. Neue Formen des Lernens, des Wissensmanagements und der beruflichen Bildung sind erforderlich, um mit den tiefgreifenden Veränderungen Schritt halten zu können. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat die neuen Herausforderungen an die Innovationsfähigkeit der Betriebe im Rahmen des Forschungsprojekts BILSTRAT in einer Reihe von Pilotstudien empirisch untersucht. Gefordert wird ein Wandel im Verständnis von Bildung, Lernen und Wissen und die Implementierung neuer Lernorientierungen im individuellen, organisatorischen und kulturellen Bereich. Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Beiträge der Fachtagung „Berufliche Bildung in lernenden Organisationen“, auf der die Ergebnisse des Projekts vorgestellt und diskutiert worden sind.

Workshop Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung: 10. Hochschultage Berufliche Bildung, Dresden: 23.-25. September 1998

Kath, Folkmar (Hrsg.)
Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Hochschultage Berufliche Bildung e.V. - Hochschule, Betriebe und Schule
Neusäß: Kieser 1999, 170 S.
ISBN: 3-8242-1068-1

Der Sammelband dokumentiert die Vorträge, die auf dem Workshop „Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bil-

dung“ im Rahmen der „10. Hochschultage Berufliche Bildung“ gehalten wurden. Erörtert wurde das Thema unter verschiedenen Aspekten: wissenschaftlich, um den Forschungsstand zu dokumentieren und Forschungsdefizite festzustellen, politisch, um die Wirkweise unterschiedlicher Finanzierungsmodelle transparent zu machen, und betrieblich, um die Bedeutung für Entscheidungen im Rahmen der Unternehmensstrategie aufzuzeigen.

Inhalt: Becker: Bildung als Investition; Bardeleben/Beicht: Kosten und Nutzen der Ausbildung in Deutschland; Steiner/Lassnigg: Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung in Österreich; Schulz: Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung in der Schweiz; Kath: Finanzierung der Berufsausbildung im dualen System; Sauter: Finanzierung der beruflichen Weiterbildung; Ulrich: Finanzielle Förderung der beruflichen Ausbildung in Ostdeutschland; Hübel: Verbundausbildung – eine alternative Finanzierungsform; Walden: Kosten, Nutzen und Finanzierung der beruflichen Bildung – Herausforderung für die Forschung.

DK New organisation of work: not as easy as you might think

Banke, Palle; Holsbo, Annemarie; Madsen, Anne Mette
Nationale Arbeitsmarktbhörde, ACIU,
Ministerium für soziale Angelegenheiten
Kopenhagen: ACIU, 1999, 24 S.
ISBN: 87-90021-25-8
ACIU,
Hesseløgade 16,
DK – 2100 Kopenhagen Ø

Diese Broschüre befasst sich mit dem Thema der neuen Arbeitsorganisation. In den vergangenen Jahren hat sich allgemein die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Förderung von Arbeitsplätzen das Ergebnis einer abgestimmten Entwicklung der Arbeitsorganisation und der Qualifikationen der Arbeitnehmer sein muss. Die Broschüre beschreibt die unterschiedlichen Auffassungen von Arbeitsorganisation von Taylor bis heute. Darüber hinaus wird ein



Modell für die Umsetzung von Förderungsprojekten vorgestellt. Das Modell basiert auf Erfahrungen, die bei der Durchführung von neun ADAPT-Projekten gewonnen wurden, deren Schwerpunkt auf Veränderungen der Arbeitsorganisation lag. Die Broschüre wurde im Zusammenhang mit der Konferenz „The Future of the Workforce – The Workforce of the Future“ (Die Zukunft der Arbeitskräfte - Die Arbeitskräfte der Zukunft) veröffentlicht, die 1999 in Kopenhagen stattgefunden hat.

Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000: opsamling af de første erfaringer

[Experimente mit der Berufsbildungsreform 2000: Zusammenstellung erster Erfahrungen]

Shapiro, Hanne

Undervisningsministeriet, UVM

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 15, 2000

Kopenhagen: UVM, 2000, 2 Bde. (112 bzw. 194 S.)

ISBN: 87-603-1688-8 (Bd. 1)

ISBN: 87-603-1680-2 (Bd. 2)

Undervisningsministeriets forlag,

Strandgade 100 D,

DK - 1401 Kopenhagen K

Ab 2001 wird die dänische Reform der beruflichen Grund- und Fortbildung in allen Berufsschulen umgesetzt. Schon jetzt arbeiten jedoch einige Schulen auf Versuchsbasis mit den neuen Ausbildungsprogrammen. Diese Versuchsprojekte werden genau überwacht und beschrieben, um die Reform gegebenenfalls korrigieren zu können. Mit dieser Veröffentlichung werden die Ergebnisse einer Studie vorgelegt, die das Technologische Institut in der Zeit von November 1999 bis Februar 2000 durchführte. Das Technologische Institut hat die Erfahrungen einer Reihe von Versuchsprojekten zusammengetragen und stellt auf dieser Grundlage die verschiedenen, im Rahmen der Projekte erprobten Modelle, Werkzeuge und Methoden vor. Das Ziel der Veröffentlichung ist es, den Schulen für berufliche Grund- und Fortbildung und sonstigen Zielgruppen und Akteuren Anregungen für die laufende Arbeit an der Vorbereitung und Umsetzung der Reform 2000 zu geben.

E Gestión bipartita de la formación continua

Ferrer, J; Redondo, J et al.

Internationale Arbeitsorganisation; Fundación para la Formación Continua (Stiftung für berufliche Fortbildung)

Madrid: Forcem, 1999, 241 S.

Forcem, Calle Albacete 5-7 pl.,

E - 28027 Madrid

Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um eine systematische Zusammenfassung der Referate, die auf dem in Madrid im November 1998 veranstalteten ersten europäisch-iberoamerikanischen Seminar „Gestión Bipartita de la Formación Continua“ (Verwaltung der beruflichen Fortbildung durch zwei Stellen) gehalten wurden. Die Referate sind in folgende thematische Gruppen eingeteilt: Aspekte der Berufsbildung in Spanien, in denen das nationale Programm für Berufsbildung und die drei Teilbereiche des Bildungswesens (Erst-, Berufs- und Fortbildung) vorgestellt werden. Die Verwaltung der beruflichen Fortbildung durch Gewerkschaften/Arbeitgeber in Spanien und das Beispiel der Ausbildung zur beruflichen Fortbildung - mit Beiträgen von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden. Der soziale Dialog und die Verwaltung der beruflichen Fortbildung durch zwei Stellen in Europa, mit einer Schilderung der Entwicklung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Der soziale Dialog und die Berufsbildung in Europa, unter Beteiligung der Union der Industrien der Europäischen Gemeinschaft und mit Beschreibung der Rolle der sozialen Akteure im Berufsbildungswesen in Europa. Die Berufsbildung in Lateinamerika und die Aussichten für die Verwaltung durch zwei Stellen und die Tarifvereinbarungen. Darüber hinaus enthält die Veröffentlichung (im Anhang) eine Zusammenfassung der Berichte und Schlussfolgerungen der Arbeitsgruppen, die beabsichtigen, eine Reihe von Empfehlungen für eine Verbesserung der Verwaltung durch zwei Stellen zu unterbreiten.

F Formation tout au long de la vie

Gauron, André

Conseil d'Analyse Economique, CAE (Rat für Wirtschaftsanalysen)

Paris: La Documentation française, Direction des Journaux officiels, 2000, 168 S.



(Rapports du CAE ; 22)
ISBN 2-11-004518-3
La Documentation française,
124 rue Henri-Barbusse,
F - 93308 Aubervilliers cedex

Dieser Bericht wurde im Auftrag des Staatssekretariats für Berufsbildung und die Rechte der Frau erstellt und soll die Aspekte des lebenslangen Lernens in direkter Beziehung zur Beschäftigung beleuchten: Vergleich mit verschiedenen Industrieländern, Analyse der Beziehung Berufsbildung-Beschäftigung, Beiträge zur Innovation und Modernisierung der Unternehmen, Auswirkung auf die Eingliederung, Bedeutung des Bildungsmarkts. Zur „Erneuerung“ des Bildungswesens werden fünf Vorschläge unterbreitet: Verstärkung des Ineinandergreifens von Grundbildung und dualer Ausbildung für Jugendliche, Übergang von einer Zahlungsverpflichtung zu einer gegenseitigen Ausbildungsverpflichtung, Schaffung eines Rechts auf Bescheinigung beruflicher Fähigkeiten, bevorzugte Ausbildung gering qualifizierter Personen, Schaffung eines transparenten Bildungsmarkts.

Traité des sciences et des techniques de formation

Carré, Philipp; Caspar, Pierre (Hrsg.)
Paris: Dunod, 1999, 512 S.
ISBN 2-10-004495-8
Dunod Editeur,
120 boulevard Saint-Germain, SESIM,
F - 75006 Paris
Tel.: (33-1) 40 46 35 00
Fax: (33-1) 40 46 61 11
<http://www.dunod.com>

Diese Abhandlung bietet eine Fülle von Referenzwissen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung und richtet sich sowohl an die Bildungsteilnehmer als auch an die Fachleute aus dem Bereich Bildung. Die Beiträge stammen von etwa 30 Spezialisten, Forschern und in der Praxis der Erwachsenenbildung tätigen Personen und sind in drei große Teile unterteilt. In dem ersten Teil werden die historischen, wirtschaftlichen, juristischen und soziologischen Zusammenhänge der Erwachsenenbildung untersucht. Die Frage, wie und warum Erwachsene lernen, wird in dem zweiten Teil gestellt, der auch unterschiedliche psychopädagogische Konzepte behandelt, unter anderem die ko-

gnitive Entwicklung Erwachsener, die Kompetenzen, die Motivationen, das Gedächtnis, der Einzelne und die Gruppe usw. Eine dritte Gruppe von Texten befasst sich schließlich mit aktuellen Überlegungen und Maßnahmen in Bezug auf Technik, Didaktik und Pädagogik. Als Schlussfolgerung wird eine vorausschauende Analyse der Erwachsenenbildung vorgeschlagen.

FI New challenges in the cooperation between education and training and working life. Final report.

Tampere, Finland, 18.-19.11.1999
Nyyssölä, Kari (Hrsg.)
Europäische Kommission, EG
Opetushallitus (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen)
Helsinki: OPM, OPH, EC 2000, 232 S.
ISBN 952-442-290-5
Kari Nyyssölä,
Opetushallitus, PL 380,
FIN - 00531 Helsinki

Die Berufsbildung ist auf der Suche nach neuen Formen für das 21. Jahrhundert. Planung und Entwicklung der Berufsbildung werden durch die Globalisierung der Weltwirtschaft und die Entwicklungen der Informationstechnologie stärker als je zuvor beeinflusst. Das Ziel der Berufsbildung wird es sein, das berufliche Fachwissen der gesamten arbeitenden Bevölkerung zu verbessern, um das Fundament für lebenslanges Lernen zu legen und den Anforderungen des Arbeitsplatzes gerecht zu werden. Die Umsetzung dieses Ziels erfordert die Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt wie auch zwischen den europäischen Staaten. Dieser Bericht stützt sich auf die am 18. und 19. November 1999 in Tampere veranstaltete Konferenz über das Thema „New Challenges in the cooperation between Education and Training and Working Life“ (Neue Aufgaben für die Zusammenarbeit zwischen Bildung und Ausbildung und Berufspraxis). Er umfasst einen Vergleich verschiedener Modelle der betrieblichen Ausbildung und untersucht die Auswirkung des Programms Leonardo da Vinci, die Europass-Berufsausbildung und die Qualität der betrieblichen Ausbildung. Der Bericht ist ein Beitrag zu der in Europa geführten Diskussion über die betriebliche Ausbildung und soll Anregun-



gen für neue Ideen im Hinblick auf die Zusammenführung von Bildung und Berufspraxis geben.

Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010

[Die Zukunft der Lehrtätigkeit in der beruflichen Bildung der Sekundarstufe - Szenarios der Veränderungen von Arbeit und Ausbildungsbedarf der Lehrkräfte bis zum Jahr 2010]

Honka, Juhani; Lampinen, Lasse;

Vertanen, Ilkka (Hrsg.)

Europäischer Sozialfonds, ESF

Opetushallitus

Opettajien perus- ja täydennyyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10

Helsinki: OPH, 2000, 201 S.

Opetushallitus/kirjasto,

PL 380,

FIN - 00531 Helsinki,

<http://www.edu.fi/projektit/opepro>

In diesem Bericht wird die pädagogische Basis und der Bedarf an betrieblicher Ausbildung von Berufsschullehrern der Sekundarstufe bis zum Jahr 2010 untersucht. Bei dem Ausbildungsbedarf geht es sowohl um die inhaltliche als auch um die quantitative Seite. Der Überblick basiert auf Veränderungen in der Berufspraxis und auf den Aufgaben, die sich wegen dieser Veränderungen im Hinblick auf die Entwicklung der Berufsbildung neu ergeben. Die Informationen über das derzeitige Lehrpersonal stützen sich auf eine Befragung, die im Herbst 1998 durchgeführt wurde. In dem Bericht werden die Veränderungen in der Lehrkultur der Berufsbildung sowie die Auswirkungen auf die Arbeit der Lehrer und darüber hinaus auf die Lehrerbildung erörtert. Der Bericht enthält nützliche Angaben für Beamte der Schulverwaltungen, für Einrichtungen zur Ausbildung von Berufsschullehrern, für Personen, die in der Berufsbildung tätig sind, die die berufliche Weiterbildung finanzieren und anbieten sowie für Bildungsplaner und sonstige an der Bildung Interessierte.

I FaDol-Rete telematica nazionale per la formazione a distanza dei formatori

[FaDol-On-line-Fernunterricht für Ausbilder]

Ministero del lavoro e della previdenza sociale-Ufficio centrale per l'orientamento e la formazione professionale dei lavoratori, UCOFPL

Istituto per lo sviluppo e la formazione professionale dei lavoratori, ISFOL

Rome: Ministero del lavoro e della previdenza sociale, 1999, ohne Angabe von Seitenzahlen

Ministero del lavoro e della previdenza sociale -

Ufficio centrale per l'orientamento e la formazione professionale dei lavoratori, Vicolo d'Aste 12,

I - 00159 Rom

In dieser Veröffentlichung wird das italienische Projekt für die Ausbildung von Ausbildern, „FaDol“, vorgestellt, das von dem Ministerium für Arbeit mit technischer Unterstützung von ISFOL und finanzieller Unterstützung des Europäischen Sozialfonds durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wird ein Telematiknetz eingerichtet, das sich über das ganze Land spannt und ein Fernunterrichtssystem anbieten soll, das auf einer einheitlichen Methode basiert und technisch weiter fortgeschritten ist. Die Fernunterrichtsmaßnahmen sind für die Auffrischung von Wissen, berufliche Weiterbildung und Umschulung von Mitarbeitern bestimmt, die in den unterschiedlichen Stufen des Ausbildungsprozesses in dem gesamten System der öffentlichen Ausbildung tätig sind (Lehrer, Tutoren, Berufsberater, Entwickler, Verwaltungspersonal usw.). Dank der Telematikverbindung kann, im Gegensatz zum Klassenunterricht, eine größere Zahl von an unterschiedlichen Standorten befindlichen Nutzern am Arbeitsplatz ausgebildet werden. Die Veröffentlichung beinhaltet außerdem eine Analyse der Ziele des Projekts, der technischen Merkmale und der Entwicklungsperspektiven unter den jeweiligen regionalen Gegebenheiten.

<http://www.europalavoro.it/isfol/Fadol/fadol01.asp>



IRL Programme for prosperity and fairness

Ministerium des Taoiseach (Premierminister)

Dublin: Stationery Office, 2000, 132 S.
ISBN 0-7076-64381

Government Publications Postal Trade Section,
4-5 Harcourt Road,
IRL - Dublin 2

Mit dieser Veröffentlichung liegt das jüngste einer Reihe von Abkommen der Sozialpartner vor, die den Grundstein einer anhaltenden Wachstumsphase der irischen Wirtschaft bilden. In dem Abkommen werden nicht nur die künftigen Lohn- und Gehaltsniveaus - erstmals wird ein nationaler Mindestlohn eingeführt - und Beschäftigungsbedingungen festgelegt, es enthält auch einige andere Maßnahmen zur Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Irlands. Weitere Ziele sind die Verbesserung der Lebensqualität und des Lebensstandards und die Lösung des Problems der sozialen Ausgrenzung - als vordringliche Aufgabe. Diese Maßnahmen werden in fünf operationellen Programmen dargelegt, von denen sich das Programm „Successful adaptation to continuing change“ (Erfolgreiche Anpassung an den ständigen Wandel) allen Aspekten des lebenslangen Lernens widmet und von der Kleinkinderziehung bis zur Beteiligung an der postsekundären Bildung und der Teilnahme Erwachsener reicht. Behandelt werden der zweite Bildungsweg, die Beratung Erwachsener, die Fähigkeit Erwachsener, zu lesen und schreiben, interkulturelle Bildung, Wege zur Weiterentwicklung, Zertifizierung und Lehren.

<http://www.irlgov.ie/taoiseach/publication/prosperityandfairness/default.htm>

Responding to Ireland's growing skill needs, second report of the Expert Group on Future Skill Needs.

O'Hare, Daniel

Sachverständigengruppe „Skill Needs“ (Qualifikationsbedarf)

Dublin: Forfas, 2000, 72 S.

Forfas,
Wilton Park House,
Wilton Place,
IRL - Dublin 2,
<http://www.forfas.ie>

Die Sachverständigengruppe geht davon aus, dass auf dem irischen Arbeitsmarkt in den kommenden zehn Jahren weiterhin eine Knappheit an Arbeitskräften und an Qualifikationen für bestimmte Kategorien von Facharbeitertätigkeiten herrschen wird. In diesem Bericht untersucht die Sachverständigengruppe die Verfügbarkeit von Arbeitskräften im Allgemeinen sowie von Arbeitnehmern für Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen. Weitere Themen sind der Bedarf an Qualifikationen in einer Vielzahl unterschiedlicher Bereiche, im Wesentlichen in den Hauptsektoren des Handwerks im Baugewerbe, und der Bedarf an Hochschulabsolventen in den Wissenschaften und in der Informationstechnologie. Es wird festgestellt, dass ein allgemeiner Mangel an Arbeitskräften in den Bereichen Einzelhandel, Reinigungsdienste und Bekleidung mit gering qualifizierten Arbeitsplätzen besteht und es werden einige Initiativen empfohlen, die auf eine stärkere Beteiligung von verheirateten Frauen, älteren Menschen und Sozialhilfeempfängern abzielen. Bis zum Jahr 2003 sollen laut einer im Bericht enthaltenen Schätzung zusätzlich 16 000 ausgebildete Handwerker benötigt werden. Zur Deckung dieses Bedarfs werden mehrere Maßnahmen empfohlen, unter anderem weitere Anwerbung im Ausland, Erkundung von Wegen zu formellen Qualifikationen im Handwerk für erfahrene Arbeitskräfte, die allerdings keinen Befähigungsnachweis vorweisen können, Verkürzung der Ausbildungszeit in einigen Lehrberufen und sofortige Aufstockung der verfügbaren Komponenten des ausbildungsbegleitenden Unterrichts von Lehrprogrammen.

P The Future of Social Europe: Recasting Work and Welfare in the New Economy

Ferrera, Maurizio; Hemerijck, Anton; Rhodes, Martin; Rodrigues, Eduardo Ferro (Verfasser des Vorworts)

Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS (Ministerium für Arbeit und Solidarität)

Oeiras: Celta Editora, 2000, 132 S.

ISBN: 972-774-067-7

CIDES - Centro de Informação e Documentação Económica e Social,
Praça de Londres, 2-2º,
P - 1049-056 Lissabon



Dieses Buch entstand im Rahmen der Ratspräsidentschaft Portugals auf Initiative des Ministeriums für Arbeit und Solidarität in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Hochschulinstitut Florenz und mit der finanziellen Unterstützung der Europäischen Kommission. Es handelt sich um eine Studie, die eine Analyse der sozialen Belastungen Europas mit einer Erörterung der Sachzwänge sowie der bestmöglichen Strategien, die die einzelnen Mitgliedstaaten bei der Reform der Sozialversicherungssysteme anwenden sollten, systematisch miteinander verbindet. Zum Abschluss wird eine Reihe innovativer Vorschläge für die Modernisierung und Verstärkung des europäischen Sozialmodells unterbreitet. Darüber hinaus machen die Autoren diese Studie mit der Entmystifizierung einiger überkommener Vorurteile über Belastungen im Zusammenhang mit den sozialen Grundrechten in Europa, mit Vergleichen zwischen den Problemen der einzelnen Länder und mit der Aufzeichnung von Wegen zur Lösung dieser Probleme auf nationaler und europäischer Ebene zu einem wichtigen Beitrag, der für eine überlegte und fundierte Basis unserer Maßnahmen sorgt.

Inquérito à execução das acções de formação profissional em 1998
[Erhebung von 1998 durchgeführten Maßnahmen im Bereich Berufsbildung]

Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional
 Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS (Ministerium für Arbeit und Solidarität)
 Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento – DEPP. Centro de Informação e Documentação Económica e Social- CIDES, 2000, 51 S.
 ISBN: 972-704-190-6
 ISSN: 0873-5352
CIDES - Centro de Informação e Documentação Económica e Social, Praça de Londres, 2-2º, P - 1049-056 Lissabon

Mit der Erhebung 1998 von Maßnahmen im Bereich Berufsbildung sollten Indikatoren für 1998 durchgeführte Bildungsmaßnahmen zusammengetragen werden, die auf dem portugiesischen Festland innerhalb der Ausbildung von Arbeitneh-

mern und Jugendlichen im Rahmen der Lehrlingsausbildung eingeleitet wurden (Gesetzesdekret Nr. 205/96 vom 25. Oktober 1996). Die Erhebung basiert auf einer Stichprobe von 5500 Unternehmen mit zehn und mehr Arbeitnehmern, die alle Wirtschaftssektoren abdeckt, ausgenommen Landwirtschaft, Fischerei und öffentliche Verwaltung (Abschnitte A, B, L und Q der Systematik der Wirtschaftszweige, 1992). Schwerpunktmäßig wurden Daten über die Merkmale der Ausbildung (Ausbildungsarten, Zielgruppen, Kursangebot und Kursdauer) sowie über die Finanzmittel und die beteiligten Ausbildungseinrichtungen erfasst. Diese Indikatoren wurden mit den Variablen Wirtschaftszweig, Größe des Unternehmens und NUTS-II kombiniert.

Guia de Aplicação Nacional Jobrotation

[Nationaler Leitfaden „Jobrotation“]
 SOPROFOR, Ld^a
 Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS (Ministerium für Arbeit und Solidarität)
 Secretaria de Estado do Emprego e Formação
 Lisboa: SOPROFOR – Sociedade Promotora de Formação Ld^a, 1999, 69 S.
 ISBN: 972-98159-0-9
CIDES - Centro de Informação e Documentação Económica e Social, Praça de Londres, 2-2º, P - 1049-056 Lissabon

In der vorliegenden Veröffentlichung werden Konzept und Ziele der Jobrotation als ein Prozess definiert, bei dem ein Unternehmen seinen Arbeitnehmern die Möglichkeit zur Weiterbildung eröffnet und gleichzeitig Arbeitslosen die Chance auf den Erwerb von Berufserfahrung in dem Tätigkeitsbereich des sich weiterbildenden Arbeitnehmers bietet. Mit diesem Handbuch soll den Betriebsleitern ein praktischer Ratgeber für die Entwicklung von Lehrgängen für Jobrotation an die Hand gegeben werden. Es unterrichtet zu diesem Zweck über die Elemente und Faktoren, die bei Vorbereitung, Umsetzung und Bewertung derartiger Lehrgänge beachtet werden müssen, und gibt Empfehlungen im Hinblick auf die verschiedenen Möglichkeiten, finanzielle Unterstützung für solche Vorhaben zu erhalten. Außerdem informiert das Hand-



buch über die nationalen Durchführungsbestimmungen für diese Vorhaben.

UK The Learning and Skills Bill

London, The Stationery Office, 1999
The Stationery Office - Publications Centre,
 P. O. Box 276,
 UK - London SW8 5DT

Mit diesem Gesetzesentwurf wird ein weiterer Schritt zur Umsetzung der Pläne der Regierung gemacht, die in dem Weißbuch „Learning to Succeed“ (Lernen als Weg zum Erfolg) enthalten sind. Der in erster Lesung im Dezember 1999 im House of Lords behandelte Gesetzesentwurf schlägt radikale Veränderungen des Angebots an Bildung und Vermittlung von Qualifikationen an Schüler ab 16 Jahren in England und Wales vor. (Entsprechende Vorkehrungen für Schottland werden gesondert erörtert.) Der Entwurf beinhaltet die Einrichtung neuer nationaler Organe für berufliche Grund- und Fortbildung - Learning and Skills Council (Beirat für Bildung und Qualifikationserwerb) in England und National Council for Education and Training (Nationaler Beirat für Bildung und Ausbildung) in Wales. Diesen neuen Stellen wird die Zuständigkeit sowohl für die schulische als auch die betriebliche berufliche Grund- und Fortbildung übertragen, die zuvor auf für England und Wales gesonderte Further Education Funding Councils (Räte zur Finanzierung der weiterführenden Bildung) und ein Netz von Training and Enterprise Councils (Räten für die betriebliche Ausbildung) aufgeteilt war. Der Gesetzesentwurf beinhaltet außerdem: neue Vorkehrungen für die Aufsicht über die berufliche Grund- und Fortbildung, Einrichtung eines Berufsberatungsdienstes für Jugendliche sowie verbesserte Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Weiterbildungseinrichtungen und lokalen Bildungsbehörden.

<http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/pabills.htm>

The learning and Skills Council Prospectus

Sheffield, Department for Education and Employment (Ministerium für Bildung und Arbeit), 1999, 64 S.

DfEE Publications,
 P.O. Box 5050,
 Sherwood Park, Annesley,
 UK - Nottingham NG15 0DJ

Diese Veröffentlichung legt die Schlussfolgerungen des Ministeriums dar, die es aus der Konsultation über die im Weißbuch „Learning to succeed“ (Lernen als Weg zum Erfolg) enthaltenen Vorschläge zur Einsetzung von Learning and Skills Councils (Beiräten für Bildung und Qualifikationserwerb) (in England) gezogen hat. (In Wales werden gesonderte, aber ergänzende Vorschläge vorgelegt.) Die Veröffentlichung beschreibt die künftige Arbeitsweise dieser Räte und ihrer 47 lokalen Niederlassungen und behandelt unter anderem: Einzelheiten des vorgeschlagenen Planungs- und Finanzierungsrahmens, neue Vorkehrungen für die Aufsicht, Vorkehrungen zur Partnerschaft mit sonstigen Stellen für berufliche Grund- und Fortbildung sowie die Frage, wie der Rat den Anforderungen von Einzelpersonen, Unternehmen und Kommunen Rechnung tragen wird.

Training and Development in Britain 2000

London, Institute of Personnel and Development, 2000, 12 S.
IPD House,
 35 Camp Road,
 Wimbledon,
 UK - London SW19 4UX

Diese Erhebung stützt sich auf 600 Telefonbefragungen von Verantwortlichen im Bereich Bildung in britischen Organisationen. Eine aus der Erhebung gewonnene Erkenntnis lautet, dass ein größerer Anteil der Organisationen über einen Haushalt für Ausbildung verfügt und sich somit das Engagement für Ausbildung während des vergangenen Jahres verstärkt hat. Allerdings bekommen die Organisationen zurzeit die Auswirkungen eines möglicherweise knappen Arbeitsmarktes zu spüren, und eine signifikante Minderheit gab an, dass es ihr schwer falle, wichtige Arbeitnehmer zu halten. Darüber hinaus wurden folgende wichtige Erkenntnisse aus dieser Erhebung gewonnen: Die Notwendigkeit einer Verknüpfung von Ausbildungsstrategie und Geschäftsstrategie wurde von den Befragten als eine der wichtigsten Aufgaben der Unterneh-



men in den kommenden zwei bis drei Jahren genannt. Der (bei ca. 40 % der befragten Organisationen festgestellte) Einsatz neuer Technologien mit Internet und Intranet als fester Bestandteil der Ausbil-

dung nimmt rasch zu. Die Ausbildungsleiter verwenden einen erheblichen Teil ihrer Zeit auf strategische Tätigkeiten, wie die Unterstützung bei organisatorischen Veränderungen.





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 General
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 49 00 43 Secretariat
Mr. Marc Willem
Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
Web Address:
<http://www.cedefop.gr>
Web address:
<http://www.trainingvillage.gr>

FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 73
Tel. (32-71) 20 61 74 Ms. F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduée@forem.be
Ms. Fabienne Denis
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 506 04 58
Tel. (32-2) 506 04 59
Fax (32-2) 506 04 28
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
E-mail: tq@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317
Ms. V. Aarkrog
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 301
Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Vibe Aarkrog
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26
Dr. U. Risse
Tel. (49-228) 107 21 31
Ms. M. Krause
Dr. Ursula Risse
E-mail: risse@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEK

Organisation for Vocational Education and Training
1 Ilioupoleos Street
GR-17236 ATHENS
Tel. (30-1) 976 44 64 General
Tel. (30-1) 979 33 47 Ms. H. Barkaba
Fax (30-1) 976 44 64 General
Fax (30-1) 973 15 93 Ms. H. Barkaba
Mr. Loukas Zahilas
Director
E-mail: zalouk@hol.gr
Ms. Hermioni Barkaba
Head of Documentation
Web address:
<http://www.forthnet.gr/oek/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Bernardo Díez Rodríguez
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <http://www.inem.es>

Centre INFO

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
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@centre-info.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: cidoc@centre-info.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: cidoc@centre-info.fr
Web address:
<http://www.centre-info.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Alfredo Tamborlini
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 220266
Fax (352) 220269
Mr. Jerry Lenert
Director
lenert@men.lu
Ms. Sybille Beaufils
sybille.beaufils@ci.educ.lu
Mr. Raymond Meyers
raymond.meyers@skynet.be

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 08 62 Mr. M. Jacobs
Fax (31-73) 612 34 25
Mr. Martin Jacobs
E-mail: mjacobs@cinop.nl
Ms. Astrid Busser
E-mail: abusser@cinop.nl
Web address: <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
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Web address: <http://www.ibe.co.at>



Assoziierte Organisationen

CIDES

Centro de Informação e Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres 2-1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-21) 844 12 18 Ms. O. Lopes dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 37 Ms. F. Hora
Fax (351-21) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail: odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Web address:
<http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 Ms. A. Mannila
Fax (358-9) 77 47 78 65
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för utbildningsområdet
The Swedish International Programme Office for Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 00
General Switchboard
Tel. (46-8) 453 72 73 Ms. Heléne Säll
Fax (46-8) 453 72 01 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll
E-mail: helene.sall@eupro.se
Ms. Gunilla Spens (NIWL)
E-mail: gunilla.spens@niwl.se
Mr. Rolf Nordanskog
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Web address: <http://www.eupro.se>
Web address: <http://www.niwl.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-208) 971 90 00
Ms. J. Schramm
Fax (44-208) 263 33 33 General
Fax (44-208) 263 34 00 Library
Ms. Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle
Librarian
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address:
<http://www.cipd.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
Mr. Halfdan Farstad
E-mail: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
E-mail: kjeg@teknologisk.no
Web address:
<http://www.teknologisk.no/leonardo/>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVÍK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Hrönn Pétursdóttir
General Director
hronn.petursdottir@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
alla@mennt.is
<http://www.mennt.is>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES/BRUSSEL
(32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis
(32-2) 295 59 81 Ms. D. Marchalant
(32-2) 295 57 23
(32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
dominique.marchalant@cec.eu.int
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network in Europe
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
Director
E-mail: info@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Gisela Schüring
Information and Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Ms. Denise Loughran
Librarian
E-mail: dlo@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

ILO

International Labour Office
BIT
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

OIT

Centre international de formation de L'OIT
125 Corso Unità d'Italia
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 693 65 10
Fax (39-011) 693 63 51
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: C.Krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre 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
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address:
<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
Ms. Julia Reid
Librarian
E-mail: library.dfee.mf@gtnet.gov.uk
Web address:
<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
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Ms. Tiina Enok
E-mail: tiina@sekr.ee
Web address: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



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)

Nr. 18/99

Lernen in Unternehmen

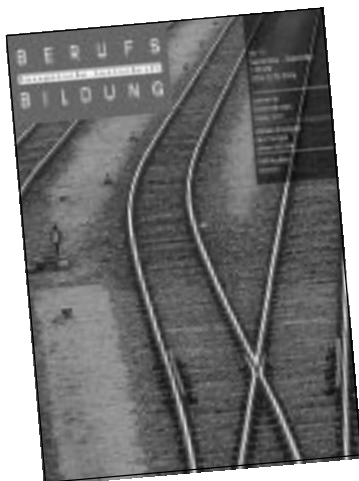
- Ausbildung, Kompetenzen und Lernprozesse: Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit hier neue Modelle eine Chance haben? (Philippe Méhaut)
- Der schmale Grat. Gruppenarbeit zwischen Etikettenschwindel und arbeitsorganisatorischer Innovation (Holger Bargmann)

Aufzeichnungen aus Europa

- Die Bildungs- und Berufsbildungsprogramme der EG und EU von 1974 bis 1999, Versuch einer kritisch – historischen Bilanz (Burkart Sellin)
- Individuelle und „institutionelle“ Determinanten der beruflichen Bildung in Europa (Steven McIntosh)
- Mehrsprachige Schulbildung als Schlüsselqualifikation im Berufsraum Europa (Peter Graf)

Fallstudien

- Ausbildung und Modelle der Verknüpfung zwischen den *escuelas técnicas* und der verarbeitenden Industrie im Norden Mexikos (Alfredo Hualde Alfaro)





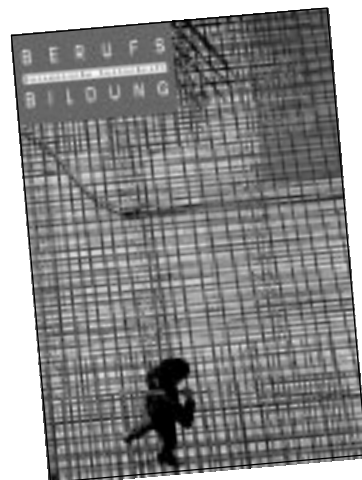
Nr. 19/2000

Politikentwicklung

- Politik und Perspektiven: ein Interview mit Kommissarin Viviane Reding

Forschungsbeiträge

- Kann die Einsatzfähigkeit älterer Erwachsener gesteigert werden? (Dominique Kiekens, Paulette De Coninck)
- Altersbarrieren abbauen, Wettbewerbspositionen ausbauen – Altern und Flexibilisierung aus einer Lebenszyklusperspektive (Ruud J. A. Muffels)
- Der Betrieb der Zukunft: Auswirkungen auf die Berufsbildung (Richard Curtain)
- Wissensdynamik, Communities of Practice (Praktikergemeinschaften): Neue Perspektiven der Ausbildung (Massimo Tomassini)
- Formen der Berufsausbildung und ihr Nutzen (Miguel Aurelio Alonso García)



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 nahe bringen.

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 2500 bis 3000 Wörter lang sein und in spanischer, dänischer, deutscher, griechischer, englischer, französischer, italienischer, niederländischer, norwegischer, portugiesischer, finnischer oder schwedischer Sprache abgefasst sein.

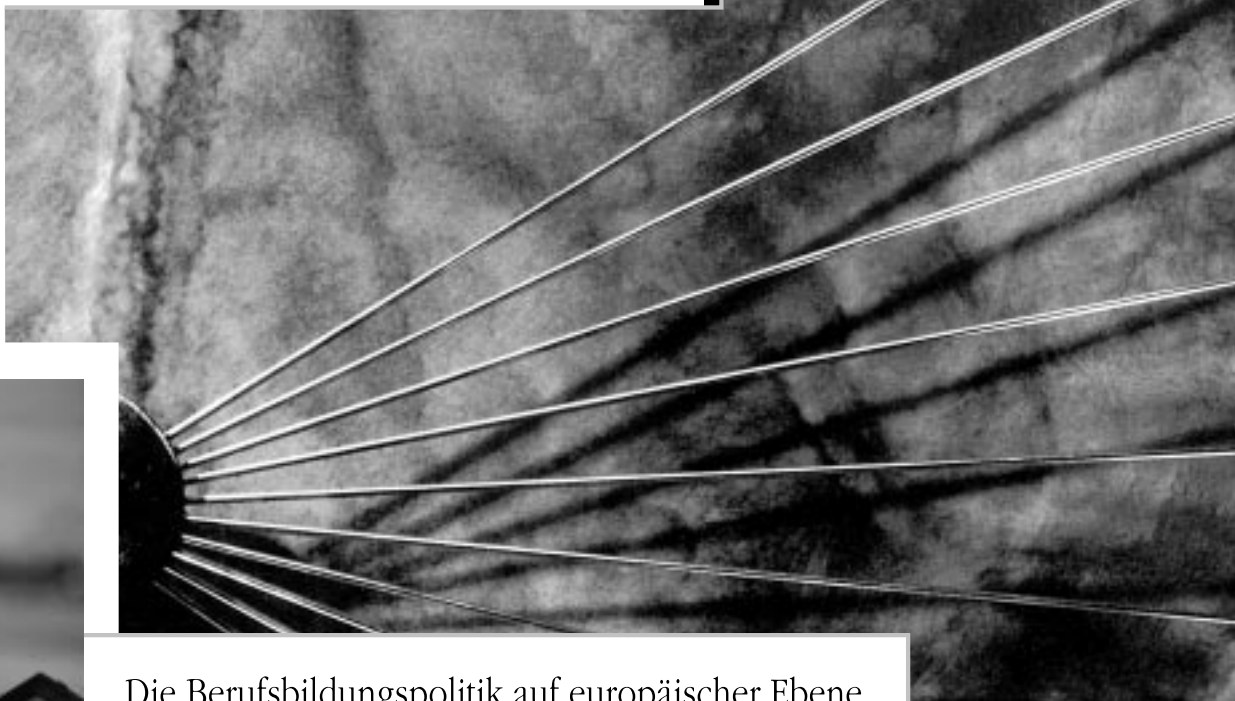
Artikel sollten sowohl als Ausdruck als auch auf Diskette im Format Word oder via E-mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden. Außerdem sollten eine Kurzbiographie des Autors und knappe Angaben zu seiner derzeitigen Stellung beigefügt werden. Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen 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) an den Herausgeber Steve Bainbridge.



Lernen in unserer Zeit

Steve Bainbridge,
Julie Murray



Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene

Dieser Bericht – der erste seiner Art – bietet einen umfassenden Überblick über die Entwicklung der Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene. Zunächst wird der gemeinschaftliche Besitzstand, d. h. die Gesamtheit aller gesetzlichen Regelungen der Gemeinschaft, im Bereich der Berufsbildung beschrieben. Es wird dargelegt, wie sich die Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft über die letzten vier Jahrzehnte herausgebildet hat. Dann werden die Maßnahmen besprochen, die die Mitgliedstaaten in den wichtigsten Politikbereichen getroffen haben. Und schließlich werden die Herausforderungen hinterfragt, denen sich die Berufsbildung in der Zukunft zu stellen hat. Dieser Bericht will der europaweiten Debatte zwischen den verschiedensten Interessengruppen Impulse verleihen – und wir hoffen, daß er Forschern, politischen Entscheidungsträgern und «Berufsbildungspraktikern» gleichermaßen nützlich sein wird.

Cedefop:
Berufsbildungsbericht
2000



Bestellkarte

Wenn Sie diese Publikation erwerben möchten, so füllen Sie bitte die Bestellkarte aus und senden Sie sie an die zuständige EU-Verkaufsstelle.

2000, Preis: EUR 19 (ohne MwSt.)

☐	DE	Kat.-Nr.: HX-25-99-075-DE-C	ISBN: 92-828-8050-8		Exemplar(e)
☐	EN	Kat.-Nr.: HX-25-99-075-EN-C	ISBN: 92-828-8051-6		Exemplar(e)
☐	FR	Kat.-Nr.: HX-25-99-075-FR-C	ISBN: 92-828-8052-4		Exemplar(e)
☐	PT	Kat.-Nr.: HX-25-99-075-PT-C	ISBN: 92-828-8053-2		Exemplar(e)



Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pilea)
Postanschrift:
P.O. Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI
Tel: (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Datum

Unterschrift

09/00

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 Homepage: www.cedefop.gr Interaktive Website: www.trainingvillage.gr