

Nr. 25 Januar – April 2002/I

ISSN 0378-5106

B E R U F S

Europäische Zeitschrift

B I L D U N G





Cedefop
Europäisches Zentrum
für die Förderung
der Berufsbildung

Europe 123
GR-570 01 THESSALONIKI
(Pylea)

Postanschrift:
PO Box 22427
GR-551 02 THESSALONIKI

Tel. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 099
E-mail:
info@cedefop.eu.int
Homepage:
www.cedefop.eu.int
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:

Vorsitzender

Martin Mulder

Wageningen University, Niederlande

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Aviana Bulgarelli

Isfol, Italien

Juan José Castillo

Universidad Complutense de Madrid, Spanien

Ulrich Hillenkamp

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

Teresa Oliveira

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, Spanien

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dänemark

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Vereinigtes Königreich

Ivan Svetlik

University of Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS),

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:

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

Katalognummer: TI-AA-02-025-DE-C

Printed in Belgium, 2002

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

Übersetzung: Corinna Frey

Layout: Zühlke Scholz & Partner

Werbeagentur GmbH, Berlin

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin

Technische Produktion mit DTP:

Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluss: 25.1.2002

Die portugiesische Sprachversion wird veröffentlicht von:

CIDES

Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 2-2º

P-1049-056 Lisboa

Tel. (351-21) 843 10 36

Fax (351-21) 840 61 71

E-mail: depp.cides@deppmts.gov.pt

und kann dort direkt bezogen werden.

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 126.**



Inhalt

Hommage

Ettore Gelpi, Weltbürger, internationaler Erziehungswissenschaftler, Menschenrechtler und moderner Anarchist – eine Dankesschuld	3
Norbert Wollschläger	

Neue Paradigmen in Ausbildung und Kommunikation	5
Ettore Gelpi	

Forschungsbeiträge

Bildungsdynamik und Bildungssysteme	9
Jean Vincens	
<i>Es gibt kein einheitliches Bildungsentwicklungsmodell in Europa. Die Unterschiede erklären sich aus dem Verhältnis zwischen Bildung und Wirtschaftsentwicklung.</i>	

Modernisierungsansätze der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept	30
Matthias Pilz	
<i>Trotz innovativer Ansätze bleiben die jeweiligen nationalen Berufsbildungskonzepte prägend. Daher ist es nach wie vor problematisch, von einem Konvergenzprozess zu sprechen.</i>	

Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der Berufsbildung der Niederlande	37
Gäby Lutgens, Martin Mulder	
<i>Evaluierung eines Versuchs, Auszubildende mithilfe einer rechnergestützten kollaborativen Lernumgebung zur Kommunikation in der Ausbildung und zur Zusammenarbeit an gemeinsamen Aufgaben anzuregen.</i>	

Analyse der Berufsbildungspolitiken

Arbeitserfahrung und Curriculum: Beispiele aus Spanien	43
Fernando Marhuenda	
<i>In Spanien wird der Stellenwert des Praktikums im Unternehmen nach wie vor unterschätzt. Seine systematische Einbettung in Ausbildungslehrgänge erscheint dringend geboten.</i>	

Die Gestaltung und Evaluation der Ausbildung in Form von Praktika: Profil des Unterstützungsteams	59
Miguel Aurelio Alonso García	
<i>Das Vorgehen mithilfe eines „Unterstützungsteams“ ist von zentraler Bedeutung für den Erfolg der Ausbildung in Form von Praktika; es bildet zweifellos den Schlüssel zur Verbesserung der Qualifikation und der beruflichen Eingliederung in Spanien.</i>	



Bildung unter Modernisierungsdruck - Strukturwandel, veränderte Bildungsambitionen und Internationalisierung als Herausforderungen

73

Arthur Schneeberger

In Österreich erschwert der drastische Rückgang der Lehrstellenzahl den am stärksten benachteiligten Gruppen den üblichen Übergang ins Erwerbsleben – Gründe und Auswege

**Neue Entwicklungen im irischen Berufsbildungssystem:
Das „praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis“
(Leaving Certificate Applied)**

89

Jim Gleeson

Ist das Learning Certificate Applied ein trojanisches Pferd – ein Mittel, um einen Teil der jungen Menschen wieder in Qualifizierungsmaßnahmen zu integrieren, oder ein Mittel, um wieder ein Gleichgewicht zwischen Ausbildungsabgängen und –fortsetzungen herzustellen?

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise

107

Ettore Gelpi

Weltbürger, internationaler Erziehungswissenschaftler, Menschenrechtler und moderner Anarchist – eine Dankesschuld



Norbert Wollschläger
Cedefop

Es war Mitte der siebziger Jahre, als sich unsere Wege zum ersten Mal kreuzten. Ettore Gelpi, von Haus aus Verfassungsrechtler, Erziehungswissenschaftler aus Überzeugung, bei der UNESCO in Paris zuständig für Lifelong Education, Autor unzähliger Veröffentlichungen, bevorzugte Sprachen Italienisch, Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch, unermüdlicher Streiter für gesellschaftliche Reformen und Gleichheit der Bildungschancen. Wir, damals im Cedefop in Berlin, die das Glück hatten, mit ihm zusammen zu arbeiten, empfanden eine besondere Art von Respekt für Ettore. Auf ihn war Verlass. Er half mit seinem wissenschaftlichen Rat, wann immer er konnte. Nie schlug er eine Einladung zu einer Konferenz oder einem Seminar aus. Bat man ihn, einen Artikel zu schreiben, sagte er stets zu. Ohne Honorar. Und Abgabetermine hielt er ein. Er war nicht nur Fachkollege. Er war kollegialer Freund. Und wie wir überzeugt von dem politischen und gesellschaftlichen Stellenwert unseres beruflichen Tuns.

Irgendwie verloren wir uns dann aus den Augen. Nicht nur wegen des Umzuges nach Thessaloniki. Forschungsthemen wechselten, Prioritäten hatten sich geändert, neue Kooperationspartner waren gefunden, frühere Kontakte lösten sich auf, Freundschaften wurden vernachlässigt. Wie das so ist in internationalen Einrichtungen. Hin und wieder las man Ettore Namen in Teilnehmerlisten wichtiger Konferenzen, stieß man auf ein neues Buch von ihm oder einen neuen Aufsatz.

Wirklich erinnerte ich mich an ihn aber erst auf der Suche nach einem *Key note speaker* für die Agora Konferenz im April. Es ging um das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, ihrem immer noch sehr unterschiedlichen Image bzw. Stellenwert in der heutigen Gesellschaft, und welche Veränderungen erforderlich seien. Das zentrale bildungspolitische Thema schlechthin, Gegenstand heftigster Debatten und Motiv vielfältigster Reformbemühungen im Bildungsreich, überall in Europa. „Die berufliche Bildung der herrschenden Klasse ist ihre Allgemeinbildung; die Allgemeinbildung der beherrschten Klasse ist ihre Berufsbildung.“ So hatte, in Anlehnung an Friedrich Engels, Ende der sechziger Jahre der Vorsitzende der deutschen Lehrgewerkschaft das Problem zugespitzt formuliert. Und die Frage war, was sich seitdem real verändert hatte.

Ettore's private Adresse fand sich im Pariser Telefonbuch. Gleich der erste Versuch klappte. Seine Stimme klang, wie ich sie in Erinnerung hatte. Französisch und, nicht zu verleugnen, noch immer der italienische Akzent. Ein kurzes „Norbert ... wer? Ach ja, Cedefop. Natürlich. Damals. Wie lange ist das her? Geht's gut? Wo steckst Du jetzt eigentlich?“ Herzliches erneutes Zusammentreffen am Telefon. Meine Bitte war schnell vorgebracht. Das Thema rasch umschrieben. Die alte Allianz sofort wieder hergestellt. Seine Zusage kam prompt. Ja, das Thema interessiere ihn sehr, wie kaum ein anderes. Er werde einen Vortrag ausarbeiten. Ciao und bis bald.



Ettore hielt Wort. Der Vortrag kam wenige Tage später per E-Mail. Seine Sekretärin ließ ausrichten, dass ihm an dem Dokument sehr viel gelegen sei, er selbst aber aus gesundheitlichen Gründen leider nicht an der Konferenz teilnehmen könne. Ich wollte ihm noch vorschlagen, eine Videokonferenz-Schaltung zwischen Paris und Thessaloniki einzurichten. So hätte er zumindest virtuell an der Agora teilnehmen und seine *Key note* vortragen können. Nur wußte ich nicht, wie krank Ettore wirklich war. Seit langem schon.

Meinen Dank für sein Engagement hat er selbst nicht mehr erhalten. Deshalb an

dieser Stelle und öffentlich „Un très grand merci, cher ami, au nom de nous tous et pour tout ton engagement.“

Ettore Gelpi verstarb am 22. März 2002, im Alter von 69 Jahren, in Paris an den Folgen einer langen, schweren Krankheit. Zwei Tage nachdem er seinen letzten Vortrag fertiggestellt hatte.

* * *

Der Redaktionsbeirat hat sich dafür ausgesprochen, Ettore Gelpis Gedanken zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung hier zu veröffentlichen.



Neue Paradigmen in Ausbildung und Kommunikation



Ettore Gelpi
1933 – 2002

Die Mächtigen von Athen wurden auf ihre Herrschaft vorbereitet, indem sie in Philosophie, Rhetorik und in der Kunst des Plädoyers ausgebildet wurden. Diese Einweisung in ihr öffentliches Leben auf dem Forum war ihre „berufliche Bildung“, zugleich aber auch eine vollendete Form allgemeiner Bildung, die es ihnen erlaubte, die Macht zu ergreifen und zu erhalten.

Die Erziehung des Volkes erfolgte im Rahmen mehr oder weniger nobler Tätigkeiten – Heranbildung der Kinder, Handel... – und sicherte im Wesentlichen das Überleben; diese Ausbildung beinhaltete durchaus auch allgemeinbildende Komponenten.

Allgemeine und berufliche Bildung sind also nicht so eindeutig voneinander zu trennen. Eindeutig sind hingegen Finalität und Resultate dieser Ausbildungen. In beruflichen Bildungsgängen ist heute aber leider nur allzu oft weder von Finalitäten noch von Philosophie die Rede, man spricht nur über Modalitäten.

In Reaktion auf die katastrophalen Krisen der Gegenwart, von den „Twin Towers“ bis hin zum Anstieg der Arbeitslosigkeit, dem man jahrelang mit zweifelhaften Rezepten entgegenzuwirken suchte, setzt man zur Problemlösung auf die militärische Option, obwohl es um Missstände einer Tragweite geht, die sich dieser völlig entzieht. Situationen in Ländern wie Argentinien, die offensichtlich nicht mehr kontrollierbar sind, tiefgreifende Krisen des Unternehmertums und der Gewerkschaften werfen auch Zweifel an den Bildungssystemen der verschiedenen Länder auf; auch diese sind ursächlich für die dramatischen Probleme.

Nun soll zwar die Frage der Bildung nicht für alles verantwortlich gemacht werden, was auf diesem Planeten offensichtlich

nicht funktioniert, aber man darf die Rolle der Bildung auch nicht unterbewerten. Die Europäer begeistern sich immer noch für Bildungskonzepte, die Anfang der 70er Jahre entstanden sind, sie haben aber vergessen, dass die wirtschaftliche Euphorie in Europa damals einen Höhepunkt erreicht hatte, der Theoretikern und Praktikern Spielraum gewährte, diverse Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu knüpfen.

Am Ursprung des Kurswechsel stehen meiner Ansicht nach die so genannte Ölkrise, ja der Beginn des unerbittlichen internationalen Wettbewerbs im Rahmen der sich abzeichnenden Globalisierung, eine immer schwächere Stellung der Gewerkschaften, die kaum noch in der Lage waren, für die Vermittlung allgemeiner Bildung an die Arbeiter einzutreten, die in den so genannten Krisenzeiten als Luxus betrachtet wurde, sowie das, was ich hier behandeln werde: die Preisgabe der Frage der Allgemeinbildung durch die Experten.

Die allgemeine Bildung verschwindet von der Tagesordnung.

Ich habe selbst erlebt, wie bestimmte Akteure immer mehr das Interesse verloren und vielmehr darauf bestanden, die Vermittlung allgemeiner Kenntnisse sei für die berufliche Bildung von Arbeitern wie Führungskräften unerheblich. Gestützt auf eine unsägliche Literatur, hatte die nachwachsende Generation von Management- und Ausbildungsspezialisten nur noch eine berufliche Bildung im Blick, die allein auf Funktionalität, Effektivität und Mobilität der Arbeitskräfte ausgerichtet war.

Aus Ausbildern mit einer stark kulturell geprägten persönlichen Geschichte wurden passive Weitervermittler einer ihnen

Eröffnungstext der AGORA-Sitzung „Image und Stellenwert der beruflichen Bildung – welche Veränderungen sind erforderlich?“
29. und 30. April 2002, Thessaloniki, Griechenland



selbst fremden „Kultur“, welche häufig weder den Interessen der Arbeitskräfte noch den Interessen des Unternehmens entsprach. Und wir, wir beschäftigten uns nur noch unter Genossen bzw. auf rein wissenschaftlicher Ebene mit dieser Frage; wobei wir allerdings stets in engem Kontakt nicht etwa mit Ideologen, sondern mit seriösen Vertretern von Unternehmen und Gewerkschaften standen.

Und die Firmen, die neuartige Ausbildungsgänge verkaufen, vermehren sich derweil, ihre Schulungen werden immer teurer, die Ergebnisse immer bescheidener.

Ich möchte diese Veranstaltung zum Anlass nehmen, um Sie mit diesen Fragen zu konfrontieren und die Situation nicht weiter schönzureden, was zu nichts führt. Um die anstehenden Veränderungen, die von großer Tragweite sind, bewältigen zu können, sind Behörden und Unternehmen ebenso wie die Gesellschaft insgesamt heute dringender denn je auf Männer und Frauen angewiesen, die kulturelle Werte verinnerlicht haben. Welcher Stellenwert kommt Wissenschaft und Technik zu? Sie sind Teil dieser Kultur und müssen als solcher bestimmte Bedingungen erfüllen: Sie dürfen nicht zu Totalitarismen führen, sie müssen ihre Funktionen erfüllen und dürfen nicht mehr Raum beanspruchen, als ihnen zusteht. Aber dieser historische Kampf ist nicht leicht zu führen, und dies ist der Kern meiner Hypothese. Will man erreichen, dass die Ausbildung dazu beiträgt, den gesellschaftlichen Erfordernissen gerecht zu werden, so müssen auch Wissenschaftler, Lehrkräfte und Verwalter herangebildet werden, die in der Lage sind, sich der Einflussnahme und dem Druck einzelstaatlicher und internationaler Machtstrukturen zu widersetzen, welche eine technische Ausbildung diktieren, die faktisch zum Absterben der Bildung führt.

In diesem Zusammenhang kommt der Ausbildung der Männer und Frauen, die Bildungsaufgaben im weitesten Sinne übernehmen, sowie der mit Bildungsfragen befassten Wissenschaftler elementare Bedeutung zu. Es ist notwendig, sich einer unterschwelligen Prostitution zu widersetzen, deren Resultate offensichtlich sind. Eine Neuordnung der Ausbildung kann sicherlich nicht bedeuten, die

Arbeitskräfte anhand ihrer spezifischen Aufgaben nach Beschäftigtengruppen zu trennen. Der Wissenschaftler muss sich ebenso wie der leitende Angestellte philosophisches Wissen aneignen; der angelernte Arbeiter ist auf mathematische Kenntnisse ebenso angewiesen wie der Ingenieur.

Ein solcher Bildungsansatz wird der krisenhaften Bildungssituation neue Impulse verleihen, d. h. einer Situation, die festgefahren ist, weil man das Augenmerk ausschließlich auf Strukturen und gesetzliche Regelungen richtet.

Meine Freunde vom Cedefop fordern mich nach zwanzigjähriger Unterbrechung zum erneuten Nachdenken auf. Und meine Freunde aus Kameoka verleihen mir einen Preis für mein seit zwanzig Jahren währendes Bemühen in Japan zur Entwicklung der Bildungskonzepte im Bereich der ständigen Weiterbildung, die als etwas aufgefasst wird, das auch den Erwerb kulturellen Wissens sowie selbstgesteuertes Lernen umfassend einbezieht.

C. Griffin verweist im Abschnitt Ettore Gelpi⁽¹⁾ nachdrücklich auf die Verbindungen, die ich zwischen Ausbildung, Bildung und Kultur hergestellt habe. Mit einem Mal wird das Gesamtbild deutlich. Die Krise ist umfassend und man versucht, andere Quellen zu untersuchen. Ich habe meinen Kampf geführt, einen Kampf, der heute anerkannt ist, weil er niemals in Abgeschiedenheit geführt wurde. Ständig habe ich mich mit offiziellen wie mit unabhängigen Gruppen auseinandergesetzt, die diese Ideen schon immer geteilt haben, weil sie diesen Ideen entsprechend leben und weil sie dem Druck der unterschiedlichen Formen von Korruption nicht nachgeben, die seit 30 Jahren auf den Bildungsbereich und die Berufsbildung einwirken. Der im Betrieb tätige Arbeiter, der zugewanderte Arbeitnehmer, der Kenntnisse erwirbt, um in dem neuen Land, in dem er arbeitet, überleben zu können, die Frau, die darum kämpft, Arbeit zu finden und diese zu behalten, der junge Lehrling, der sich nicht damit zufrieden gibt, am Ende des Monats einen bescheidenen Lohn zu empfangen, sie alle wissen um die Bedeutung, die der allgemeinen Bildung zukommt, wenn es darum geht, die eigene Zukunft zu gestalten und nicht, ausgepresst wie eine Zitrone,

⁽¹⁾ P. Jarvis, Koord. *20th Century Thinkers in Adult and Continuing Education*, 2. Ausgabe, S. 274-288



einfach abgeschoben zu werden. Ich kenne diese Menschen und ich habe stets den Kontakt zu ihnen gesucht. Wir haben gemeinsam nachgedacht. Häufig sind sie die wahren Forscher, und ich fordere die hier Anwesenden auf, sich ganz ohne Demagogie, sondern vielmehr mit Lernbereitschaft, Wissbegierde und Zuneigung an diese Menschen zu halten.

Ich befand mich nicht nur in Opposition zu den Einrichtungen, die unter dem Einfluss der Geldgeber bzw. unter dem Einfluss derjenigen standen, die sich als Geldgeber gerierten, sondern manches Mal auch in Opposition zu den Gewerkschaften, die direkten oder indirekten Zwängen seitens einzelstaatlicher oder internationaler Institutionen unterlagen. Trotz des freundschaftlichen Klimas, in dem diese Konflikte ausgetragen wurden, handelte es sich in der Sache um harte Auseinandersetzungen.

Möglicherweise gehe ich mit meinen Berufskollegen, mit Wissenschaftlern, Lehrkräften und Funktionären so scharf ins Gericht, weil sie um die Machtverhältnisse wissen und früher auch willens waren, für die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung, d. h. für demokratische Bildungsverhältnisse zu kämpfen. Oftmals musste ich – und muss noch immer – Enttäuschungen hinnehmen, aber

ich glaube, dass ich als Werktätiger, der seit vielen Jahren in der Welt der Bildung unterwegs ist, nicht nur das Recht, sondern vor allem die Pflicht habe, mich diesen manipulativen Einflüssen entgegenzustellen.

Ich wäre glücklich, wenn ich erleben könnte, wie diese Frage von Ausbildungsfirmen, in Zeitschriften und in Seminaren gemeinsam mit denjenigen untersucht und erörtert wird, die Urheber dieser Bildung sind. Klar ist, dass man nicht über Kultur reden kann, ohne diejenigen einzubeziehen, die ein Interesse an allgemeiner und kultureller Bildung bekunden. Und ebenso empfinde ich es als anstößig, dass sich immer mehr Personen zu Fragen der Arbeit äußern, ohne die Arbeitswelt überhaupt zu kennen.

Sie haben mich hierher eingeladen, um an einem Neuanfang teilzuhaben: Sollten Sie einfach nur jemanden suchen, der Ihnen eine kritische Analyse aller zum Thema Weiterbildung erschienenen Texte liefert, dann sind Sie an den Falschen geraten. Im Lauf von 30 Jahren haben sich die eifrigen Verfechter der Kultur in Blaupausen von *Managern* verwandelt, die glauben, technische Kenntnisse und die Fähigkeit zum Umgang mit der Technologie machten eine Vertiefung der eigenen kulturellen Kenntnisse überflüssig.





Bildungsdynamik und Bildungssysteme



Jean Vincens
Emeritus
Universität für
Sozialwissenschaften,
Toulouse

Dieser Artikel basiert auf einem kollektiven Forschungsvorhaben, dem Projekt EDEX (Educational Expansion and Labour Market)⁽¹⁾, das von der Europäischen Gemeinschaft finanziell unterstützt wird.

Das umgreifende Ziel dieses Forschungsvorhabens bestand darin, die Modalitäten und Konsequenzen der massiven Zunahme der Zahl der Erwerbstätigen, die über einen Bildungsabschluss verfügen, zu untersuchen, und zwar im Laufe der letzten 40 Jahre in den fünf folgenden europäischen Ländern: Deutschland, Spanien, Frankreich, Italien und im Vereinigten Königreich.

Für die Phase 1 des Projekts (Work Package 1 = WP1) waren Hilary Steedman und der Autor dieses Artikels verantwortlich. Sie wurde im Laufe des Jahres 2000 abgeschlossen.

Dieser Artikel verwendet die im Schlussbericht (Steedman und Vincens 2000) vorgestellten Ergebnisse, stellt aber keine Zusammenfassung des Schlussberichts dar. Vielmehr sollen die Überlegungen, die im Bericht dargelegt wurden, mit Schwerpunkt auf den neuesten Ergebnissen weitergeführt sowie die Interpretation der Daten, die im Bericht selbst nur angedeutet wurde, weiter ausgeführt werden.

Eine der methodischen Besonderheiten des EDEX-Projekts bestand darin, dass ein Generationenansatz zugrunde gelegt wurde. Durch die vorangehenden Arbeiten, die von denselben Teams dank der finanziellen Unterstützung durch das Cedefop durchgeführt worden waren (Mallet et al., 1997), war nahegelegt worden, dass die meisten Bildungsabschlüsse von jungen

Menschen erworben werden, und daher die Anhebung des Bildungsniveaus der Bevölkerung über einen demografischen Prozess erfolgt:

□ Das Bildungsniveau, das eine Generation im Alter von 30 Jahren erreicht hat, verändert sich in der Folge sehr wenig. Es gibt zwar Ausnahmen, doch insgesamt trifft diese Aussage zu.

□ Daraus ergibt sich, dass die Anhebung des allgemeinen Bildungsstands über ein Fortschreiten in der Altersskala, nämlich über Generationen mit immer mehr Ausbildungsabsolventen, erfolgt.

□ Dieses Merkmal des Prozesses des Erwerbs von Abschlüssen ermöglicht es, die Entwicklung des Bildungsstands nachzuzeichnen, indem einfach die Abschlusstruktur der verschiedenen Generationen, die zu einem gegebenen Zeitpunkt die Bevölkerung ausmachen, verglichen wird.

□ Dieser Ansatz, der sich auf die Betrachtung aufeinanderfolgender Generationen stützt, ermöglicht auch eine neuartige Analyse der Bildungssysteme: Man verfolgt eine Generation, die zu einem gegebenen Zeitpunkt ins Schul- bzw. Bildungssystem eintritt und die Schule durchläuft, wobei sie sich auf die verschiedenen Bildungsgänge verteilt, aus denen sich das Bildungssystem zu diesem Zeitpunkt zusammensetzt. Eine Veränderung dieser Aufteilung im Laufe der Zeit ist das Ergebnis sowohl einer veränderten Nutzung unveränderter Bildungsgänge als auch der Veränderung im Angebot an Bildungsgängen. Diese als „Méthode des graphes des systèmes éducatifs“ bezeichnete Methode, die von B. Fourcade von LIRHE ausgearbeitet wurde, hat sich da-

Indem der Artikel die wichtigsten Entwicklungen der Struktur der (Aus)bildungsabschlüsse in fünf Mitgliedstaaten der Europäischen Union beschreibt – Deutschland, Spanien, Frankreich, Italien und Vereinigtes Königreich –, zeigt er, dass es kein einheitliches Bildungsentwicklungsmodell gibt, und erläutert, dass sich die Unterschiede aus dem Verhältnis zwischen Bildung und Wirtschaftsentwicklung herleiten. Die Entwicklung der Bildung lässt sich in der Tat an zwei Verhältnissen festmachen: dem zwischen Ausbildungsangebot und -nachfrage und dem zwischen Kompetenzangebot und -bedarf am Arbeitsmarkt. Doch bildet natürlich auch die Vergangenheit einen entscheidenden Faktor: denn da jedes Land aus seinen politischen Traditionen und Arbeitsbeziehungen heraus eine andere Antwort auf Probleme gibt, die sich allen stellen, entwickeln sich die Bildungssysteme nach wie vor in ungleicher Weise weiter.

⁽¹⁾ An diesem Projekt arbeiten folgende Forschungsteams mit:

- Université des Sciences Sociales de Toulouse, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE)
- Universitat autonoma de Barcelona (UAB) Grup de Recerca Educació i Treball (GRET)
- London School of Economics (LES) Center for Economic Performance (CEP)
- Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)
- Centro di Recherche Economiche e Sociali (CERES) Roma
- Center for Research On Innovation and Society (CRIS) Berlin & Santa Barbara



bei als sehr fruchtbar erwiesen (Béduwé und Fourcade 2000).

Der erste Teil dieses Artikels stellt die wichtigsten Züge der Entwicklung der Abschlusstruktur in den fünf Ländern vor. Im zweiten Teil wird versucht, die hauptsächlichsten Gründe für die Bildungsexpansion herauszuarbeiten. Im dritten Teil wird schließlich versucht, die Konvergenzen und Divergenzen der Entwicklung in den fünf Ländern eingehender darzustellen.

Teil 1 Die Entwicklung

1) Die Daten

In Tabelle I werden die 1940, 1950, 1960 und 1970 geborenen Generationen unter Verwendung einer vereinfachten Klassifikation, die von Hilary Steedman vorgeschlagen und im EDEX-Bericht verwendet wurde, verglichen.

Es handelt sich um folgende Kategorien:

1a. Ohne Bildungsabschluss: im Vereinigten Königreich: *no qualifications*; in Frankreich: *sans diplôme*; in Italien: *Licenza elementare* oder *senza titolo* (die in den Daten nicht getrennt sind); in Deutschland: *ohne Bildungsabschluss* und *ohne Antwort*; in Spanien *sense estudis*.

1b. Abgeschlossene Pflichtschule: in Frankreich: *Certificat d'études primaires*; in Spanien: *Primaris*; in Deutschland: *Hauptschulabschluss*.

2. Abschluss des Sekundarbereichs I: im Vereinigten Königreich: *O Level*, *CSE* und *GCSE*; in Frankreich: *BEPC*; in Deutschland: *Realschule*; in Italien: *Scuola media*; in Spanien: *Bachillerato elemental* und *EGB obere Stufe*.

3. Berufsbildende Abschlüsse: im Vereinigten Königreich: *others*, *Trade Apprenticeship*, *City&Guilds*, *ONC/OND*, *NVQ 2/3*; in Frankreich: *CAP/BEP*; in Deutschland: *Lehrlingsabschluss*, *BFS*; in Italien: Abschluss der *Scuola professionale*; in Spanien: die *FP*.

4. Abschluss des allgemeinbildenden, fachlich-/technischen oder berufsbil-

denden Sekundarbereichs II (Hochschulzugangsberechtigung): im Vereinigten Königreich: *A Level*; in Deutschland: *Abitur* und *Fachhochschulreife*; in Frankreich: *Baccalauréat*; in Italien: *Maturità*, *diploma di Magisterio*, *diploma di Scuola Tecnica*; in Spanien: *Bachillerato Superior*, *BUP* und *COU*.

5. Hochschulabschlüsse: im Vereinigten Königreich: *degrees*, *HNC/HND* und *teaching and nursing*; in Frankreich: *Licence* und darüber sowie Abschlüsse *Bac+2*; Deutschland: *Universitätsabschlüsse*, *Meister-* und *Technikerabschlüsse*; Italien: *Universitätsabschlüsse*; Spanien: kurze und lange Universitätsstudiengänge.

Wie alle Klassifikationen hat auch diese ihre Unzulänglichkeiten. Vor allem die Kategorie 2, Abschlüsse des Sekundarbereichs I, hat sich in einigen Ländern im Laufe der Zeit verändert: in Frankreich, im Vereinigten Königreich und in Italien sind diese Abschlüsse zu Abschlüssen der Pflichtschule geworden. Wir werden das im Folgenden berücksichtigen.

Ausgehend von der jeweils neuesten vorliegenden Arbeitskräfteerhebung der einzelnen Länder ist in Tabelle 1 für vier Generationen die Struktur der Gesamtbevölkerung nach Bildungsabschlüssen aufgeführt. Die 1940 geborene Generation ist im Jahr 2000 60 Jahre alt und teilweise nicht mehr erwerbstätig. Die 1970 geborene Generation ist 30 Jahre alt und hat gerade im Wesentlichen die Bildungsabschlüsse erreicht, die ihr Berufsleben prägen werden.

□ Die 1940er Generation war 1960 20 Jahre alt und wurde somit im Wesentlichen im Bildungssystem der 50er Jahre ausgebildet. Da die meisten Bildungsabschlüsse in der Erstausbildung erworben werden, stellt die im Jahre 1998 untersuchte Abschlusstruktur dieser Generation daher eine gute Annäherung an die „Produktion“ der Bildungssysteme der 50er Jahre dar. Entsprechend war die 1950er Generation im Jahr 1970 20 Jahre alt, ihre Abschlusstruktur spiegelt die Bildungsproduktion der 60er Jahre wider.

□ Wir können davon ausgehen, dass die Stufen 1a, 1b und 2 der Bildung im Rahmen der Schulpflicht entsprechen. Tabel-



le 1 zeigt in der Tat sehr deutlich den Einschnitt auf den Stufen 1b bzw. 2: wenn die Stufe 1b hohe Werte aufweist, ist die Stufe 2 schwach ausgeprägt oder gar nicht vorhanden und umgekehrt. Die wichtigste Ausnahme betrifft Frankreich für die Generationen, die 1940 und 1950 geboren wurden: Der Abschluss am Ende des Sekundarbereichs I erforderte eine schulische Ausbildung, die über die Pflichtschulzeit hinausging. Später hat das *Certificat d'études primaires* (Stufe 1b) an Bedeutung verloren, und damit wurde das *Brevet d'études du premier cycle* (Stufe 2) der erste Schulabschluss, den man erreichen konnte. Im Vereinigten Königreich war ein ähnlicher Verlauf zu beobachten. In Italien ist die *Licenza media inferiore* eigentlich das Abschlusszeugnis der Pflichtschule.

Daher entsprechen die Stufen 3, 4 und 5 der Ausbildung im Anschluss an die Schulpflicht. Die Bildungsexpansion kam durch zwei Prozesse zustande: (i) durch die Verlängerung der Schulpflicht und den Rückgang des Prozentsatzes derer, die die Schule ohne Abschluss verlassen, und (ii) die Expansion der Ausbildung im Anschluss an die Schulpflicht. Der zuletzt genannte Vorgang war, wie Tabelle 2 zeigt, von großer Bedeutung. Um die Unterschiede zwischen den Zeiträumen und Ländern zu verdeutlichen, gibt diese Tabelle die kumulierten Prozentsätze der Bildungsstufen der verschiedenen Generationen ausgehend von den Hochschulabschlüssen (Kategorie 5 der Klassifikation) an, was eine Einschätzung des Prozentsatzes einer Generation ermöglicht, deren Bildungsniveau über das Niveau der abgeschlossenen Pflichtschule hinausgeht.

Die Stufe 4 entspricht einem Abschluss, der den Zugang zum Hochschulwesen ermöglicht, die Stufe 3 entspricht „kürzeren“ beruflichen Bildungsgängen (für Facharbeiter und Fachangestellte).

2) Kommentar

1) Die Ausgangslage: Betrachten wir zunächst die Generation der 1940 Geborenen. In der Kategorie 5 heben sich drei Länder (Vereinigtes Königreich, Frankreich und Deutschland) von den anderen ab, die deutlich niedrigere Zahlen aufweisen. Bei der Zwischensumme 5+4 schließt Italien zu den drei führenden Ländern auf,

Tabelle 1

Abschlussstruktur einiger Generationen

1940 Geborene	Deutschland	V. Königreich	Frankreich	Italien	Spanien
1a Ohne Bildungsabschluss	9	39	28	56	32
1b Abschluss					
Pflichtschule	24	-	27	-	57
2 Sek. I	1	9	6	23	-
3 Berufsbildung	51	34	20	3	3
4 Sek. II	-	3	7	12	2
5 Hochschule	14	16	12	5	6
1950 Geborene	Deutschland	V. Königreich	Frankreich	Italien	Spanien
1a	8	24	18	31	12
1b	14	-	18	-	63
2	2	12	7	34	-
3	53	38	30	5	5
4	-	4	10	20	8
5	21	22	17	10	13
1960 Geborene	Deutschland	V. Königreich	Frankreich	Italien	Spanien
1a	9	16	23	10	4
1b	11	-	4	-	54
2	3	23	9	43	-
3	56	30	31	7	14
4	-	7	12	30	12
5	22	25	21	10	16
1970 Geborene	Deutschland	V. Königreich	Frankreich	Italien	Spanien
1a	8	11	17	6	2
1b	9	-	1	-	38
2	3	23	4	41	-
3	58	31	30	7	20
4	-	9	16	39	18
5	20	26	32	7	23

* Arbeitskräfteerhebung 1999, also im Alter von 29 Jahren

Spanien bleibt auf einem niedrigeren Niveau; bei der Zwischensumme 5+4+3 liegen Deutschland und das Vereinigte Königreich deutlich an der Spitze, gefolgt von Frankreich.

Die 1940er Generation ist am Ende des zweiten Weltkriegs in die Schule gekommen. Die Schulpflicht ging damals in Spanien bis zum Alter von 13, in Deutschland, Italien und in Frankreich bis zum Alter von 14 und im Vereinigten König-



Tabelle 2

Abschlüsse nach der Pflichtschulzeit - kumulierte Prozentsätze

1940 Geborene	Deutsch- land	V. König- reich	Frank- reich	Italien	Spanien
5	14	16	12	5	6
5+4 14	19	19	17	8	
5+4+3	65	53	39	20	11
1950 Geborene	Deutsch- land	V. König- reich	Frank- reich	Italien	Spanien
5	21	22	17	10	13
5+4	21	26	27	30	21
5+4+3	74	64	57	35	26
1960 Geborene	Deutsch- land	V. König- reich	Frank- reich	Italien	Spanien
5	22	25	21	10	16
5+4	25*	32	33	40	28
5+4+3	78	62	64	47	42
1970 Geborene	Deutsch- land	V. König- reich	Frank- reich	Italien	Spanien
5	20	26	32	7	22
5+4	27*	35	48	46	41
5+4+3	78	66	78	53	61

* Die Summe 4+5 wurde dahingehend korrigiert, dass auch die Abiturienten, die nach Erwerb des Abiturs eine Lehrlingsausbildung abgeschlossen haben, erfasst sind.

reich bis zum Alter von 15 Jahren. Weniger als 20 % dieser Generation absolvierte eine längere allgemeinbildende Ausbildung als Grundlage für eine fachlich-technische Ausbildung auf mittlerer Stufe oder für ein Hochschulstudium. Ein großer Teil dieser Generation sollte Facharbeiter- oder Fachangestelltentätigkeiten ausüben, für die eine formelle Ausbildung mit einem Abschluss oder eine informelle Ausbildung „on the job“ möglich waren. Genau diese Situation spiegelt sich in den Daten wider.

Deutschland sorgt dafür, dass zwei Drittel dieser Generation eine formale Ausbildung erhält, die Berufsausbildung wird besonders ausgebaut. Das Vereinigte Königreich weist ebenfalls ein sehr umfangreiches Berufsbildungswesen auf, auch wenn dieses längst nicht so ausgeprägt ist wie in Deutschland. Frankreich nimmt im Hinblick auf die Berufsbildung (Stufe

3) eine Zwischenposition ein, in Italien und in Spanien ist diese Art der Ausbildung kaum entwickelt. Das bedeutet, dass in diesen beiden Ländern und in geringerem Maße auch in Frankreich und im Vereinigten Königreich „training on the job“, das nicht durch einen Abschluss anerkannt wird, eine wichtige Rolle spielt.

Deutschland und das Vereinigte Königreich weisen im Jahr 1950 die am weitesten entwickelten Bildungssysteme auf, in deren Rahmen die Berufsbildung (Stufe 3) nicht vom Staat finanziert oder verwaltet wird, sondern in der Verantwortung der Betriebe (Deutschland) bzw. verschiedenster Organisationen (Vereinigtes Königreich) liegt. In Frankreich finden kurze berufliche Bildungsgänge in den staatlichen Berufsbildungszentren und in der Lehre statt.

2) Die Entwicklung von der 1940er Generation zur 1970er Generation wird sowohl durch diese Unterschiede zu Beginn als auch durch die im Verlauf der Periode getroffenen Entscheidungen beeinflusst.

Die Gesamtsumme aus 5+4+3 nimmt in allen Ländern von der 1940er Generation zur 1950er Generation stark zu, wobei die Zunahme in Spanien, Frankreich und Italien deutlich höher ausfällt, als in den beiden anderen Ländern. Die Zahlen für die 1960er Generation weisen in Spanien, Frankreich und Italien eine Fortsetzung dieser Zunahme auf, während es in Deutschland und im Vereinigten Königreich zu einer deutlichen Verlangsamung kommt. Die Zahlen der 1970er Generation schließlich zeigen in Deutschland eine annähernde Stagnation, im Vereinigten Königreich eine schwache Zunahme und eine weitere Zunahme in den anderen Ländern. Im Jahr 1998, als die 1970 geborene Generation knapp 30 Jahre alt ist, hat dann der Prozentsatz dieser Generation, der über einen postobligatorischen Abschluss verfügt, in Deutschland und in Frankreich annähernd 80 %, im Vereinigten Königreich 66 %, in Spanien 61 % und in Italien 53 % erreicht; in Italien wird allerdings der Prozentsatz der Absolventen, vor allem im Hochschulbereich, auch nach dem Alter von 30 Jahren noch zunehmen.

Die Struktur dieser postobligatorischen Abschlüsse ist am Anfang unserer Betrachtung verschieden und hat sich in den ein-



zelenen Ländern auf je eigene Weise verändert.

Diese Ausgangslage und die folgenden Entwicklungen können etwas genauer erfasst werden, indem der Anteil der Stufen 4 und 5 in der Zwischensumme 5+4+3 berechnet werden. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse für die vier Kohorten.

Je geringer der Koeffizient ist, um so geringer ist der Anteil der Abschlüsse von längeren Bildungsgängen im Sekundarbereich und von Bildungsgängen im Hochschulbereich an der Gesamtheit der postobligatorischen Abschlüsse. Auf der anderen Seite zeigt das sehr deutlich die Bedeutung der beruflichen Bildung in Deutschland und im Vereinigten Königreich für die 1940er Generation sowie das weitgehende Fehlen dieser Art von Ausbildung (mit einem formellen Abschluss) in Italien und in Spanien sowie die Zwischenposition Frankreichs.

Der Anteil langer Bildungsgänge im Sekundarbereich und von Bildungsgängen im Hochschulbereich nimmt in allen Ländern von einer Generation zur nächsten zu. Nur Spanien bildet hier eine Ausnahme, was die Entwicklung der beruflichen Bildung in diesem Land widerspiegelt. Italien ist ein Sonderfall: Hier machen berufliche Bildungsgänge, auf die ein Eintritt in den Arbeitsmarkt folgt, einen größeren Teil der langen Bildungsgänge im Sekundarbereich aus als in den anderen Ländern.

Die Unterschiede in der Ausgangssituation (der 1940er Generation) lassen sich recht einfach durch das sehr geringe Gewicht der kurzen beruflichen Ausbildungsgänge in Spanien, in Italien und in geringerem Maße auch in Frankreich erklären. Alle Länder mit Ausnahme von Spanien weisen vergleichbare Prozentsätze von Absolventen der Stufe 5+4 auf, nur Deutschland liegt leicht zurück.

Zumindest bis zur 1960er Generation verläuft die Entwicklung in Frankreich, in Italien und im Vereinigten Königreich analog. Spanien schließt zu diesen drei Ländern auf, Deutschland weist eine langsamere Zunahme auf. Der Übergang von der 1960er Generation zur 1970er Generation zeigt ausgeprägtere Entwicklungsunterschiede: Frankreich ist das erste

Anteil der Stufen 4 und 5 am Prozentsatz 5+4+3

Tabelle 3

	Deutsch- land	V. König- reich	Frank- reich	Italien	Spanien
1940 Geborene	0,22	0,36	0,49	0,85	0,73
1950 Geborene	0,28	0,41	0,47	0,86	0,81
1960 Geborene	0,32*	0,52	0,52	0,85	0,67
1970 Geborene	0,35*	0,53	0,62	0,87	0,78

*Die Summe 4+5 wurde in der oben angegebenen Weise korrigiert.

Land, in dem der Anteil der Absolventen der Stufe 5+4 annähernd 50 % der Generation erreicht – der Generation, die im Jahr 2000 30 Jahre alt ist –, Italien liegt nicht weit dahinter. Spanien scheint sich in dieselbe Richtung zu entwickeln, während der Prozentsatz im Vereinigten Königreich 35 % nicht überschreitet und in Deutschland 30 % nicht erreicht. Die Daten bezüglich der 1980er Generation liefern uns einige zusätzliche Hinweise: In Frankreich hat der Anteil der Personen, die zumindest einen Abschluss der Stufe 4 (*baccalauréat* - Abitur) erreichen, in den 90er Jahren stark zugenommen und bei der 1975er Generation und den folgenden 60 % erreicht. Dies ist aber vor allem auf die Abnahme des Prozentsatzes derjenigen, deren höchster Abschluss ein Abschluss der Stufe 3 war, zurückzuführen. Im Vereinigten Königreich ist der Anteil der Jugendlichen, die zumindest den *A Level* erreichen, nach 1998 stark gestiegen und scheint sich bei knapp 40 % der nach 1975 geborenen Generationen einzupendeln. In Deutschland scheint die Entwicklung gleichmäßiger zu verlaufen. In der 1975er Generation liegt der Anteil derjenigen, die einen Bildungsabschluss besitzen, der den Zugang zu einer der Formen der Hochschulbildung ermöglicht, bei ungefähr 37 bis 38 %.

Ganz deutlich zu erkennen ist, dass es kein einheitliches Modell der Bildungsexpansion gegeben hat, durch das Frankreich und in stärkerem Maße noch Italien und Spanien veranlasst gewesen wären, die beiden im Bildungsbereich fortge-



schritteneren Länder zu imitieren und denselben Weg einzuschlagen.

Die hauptsächlichen Fragen, die durch die Bildungsexpansion in diesen fünf Ländern aufgeworfen werden, betreffen die Bildung im Rahmen der Schulpflicht und in stärkerem Maße noch die postobligatorische Bildung. Warum bestehen derart große Unterschiede beim Anteil der Personen, die eine Hochschulzugangsberechtigung oder einen Hochschulabschluss haben? Warum sind die kurzen oder mittleren Berufsbildungsgänge in den betrachteten Ländern so verschieden?

Wenn man diese Fragen stellt, muss man die Beziehungen zwischen Bildung und Wirtschaftsentwicklung befragen.

3. Bildung und Wirtschaftsentwicklung

Eine spezifische Untersuchung dieser Beziehungen geht eindeutig über den Rahmen dieser Arbeit hinaus, die – und hier verwenden wir den Titel eines in jüngerer Zeit erschienenen Artikels (Bils und Klenow 2000) – nicht versucht, auf die Frage zu antworten: „Does Schooling Cause Growth“?

Dennoch sind einige Bemerkungen angebracht.

1) Die Länder, deren Wirtschaftsniveau 1960 am schwächsten war, sind auch die, deren Bildungsniveau am niedrigsten war. Es handelt sich um die Länder, die die schnellste wirtschaftliche Entwicklung durchgemacht und gleichzeitig die schnellste Bildungsexpansion erreicht haben. Ein Beispiel: Das Einkommen eines Einwohners in Italien hat sich, ausgedrückt als Prozentsatz des Einkommens eines Einwohners des Vereinigten Königreichs, folgendermaßen verändert:

1960	1983	1998
66%	90%	103%

(Quellen: 1960 und 1983, CERC 1985, S. 38; 1998, OECD 2000, S. 17; für 1960 und 1983: verfügbares Volkseinkommen, für 1998: BIP)

2) Die Wirtschaftsentwicklung wird durch eine ganze Reihe von gesellschaftlichen Veränderungen begleitet, wie der Verstärkung, der Entstehung von ausgedehnten Arbeitsmärkten und neuen Formen

der Arbeitsorganisation, durch zunehmende gewerkschaftliche Organisation und Verbreitung von Tarifverträgen sowie die wachsende räumliche und berufliche Mobilität. Durch die Wirtschaftsentwicklung nimmt der Bedarf an Kompetenzen (skills) zu, die gerade genannten Phänomene tragen aber dazu bei, dass sich die Art des Erwerbs der Kompetenzen und die Art, wie sie ermittelt werden, tiefgreifend ändert. Die Unterschiede im postobligatorischen Bildungsniveau der 1940er Generation spiegelt damit die Unterschiede in der Wirtschaftsentwicklung zu Beginn der 60er Jahre wider. Deutschland und das Vereinigte Königreich weisen zu diesem Zeitpunkt das höchste Einkommen pro Kopf der Bevölkerung auf. Frankreich kommt nur auf 71 % des Pro-Kopf-Einkommens des Vereinigten Königreichs (CERC 1985).

3) Um diese Veränderungen zu erklären, muss zwischen Entwicklung der Kompetenzen und Entwicklung des Schulbesuchs unterschieden werden. Die formelle Bildung, die in organisierter Weise in Form von Bildungsgängen erteilt und durch Abschlusszeugnisse „gekrönt“ wird, hat in Wirklichkeit im Zeitraum 1950 bis 2000 vier verschiedene Rollen gespielt: Sie hat dazu beigetragen, dass die Einzelnen mit den Kompetenzen ausgestattet wurden, die für die Wirtschaftsentwicklung nützlich waren; sie ist zum Teil an die Stelle der weniger sichtbaren Ausbildung getreten, die in den Industrie- und Handwerksbetrieben oder in den häufig als Familienbetrieben geführten landwirtschaftlichen Betrieben „on the job“ erteilt wurde; sie hat zu einem Prozess der formellen Zertifizierung der Kompetenzen beigetragen, der für das Funktionieren des Arbeitsmarkts im Rahmen der neuen Organisationsformen der Gesellschaft immer wichtiger wird, und schließlich hat sie im Selektionsprozess des Arbeitsmarkts eine Filterrolle übernommen, d. h., sie ist zu einem der Mechanismen für die soziale Positionierung des Einzelnen geworden.

Je nach Niveau der Wirtschaftsentwicklung zu Beginn der 60er Jahre kam diesen Rollen in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Wichtigkeit zu, was zu den Unterschieden der Bildungssysteme beigetragen hat. Die Bildungssysteme spiegelten die Merkmale des Bildungsangebots und der Bildungsnachfrage wider,



die im wesentlichen auf Erstausbildung ausgerichtet waren. Eine vergleichende Studie der Bildungsexpansion muss sich auf dieses Angebot und diese Nachfrage konzentrieren. Wenn man von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage spricht, so bedeutet das nicht, dass ein Wettbewerbsmarkt vorhanden wäre. Der zweite Teil dieses Artikels wird sich darum bemühen, genauer zu beschreiben, was dieses Angebot und diese Nachfrage sowie was ihre Entwicklung bestimmt. Beim Verlassen des Bildungssystems stellen die jungen Absolventen das Angebot an ausgebildeten Personen dar, das auf die Nachfrage aus den Unternehmen trifft. Die Arbeitsmärkte spielen eine wichtige Rolle bei der Nutzung der Abschlüsse. Diese Rolle wirkt natürlich auf das Angebot und die Nachfrage nach Ausbildung zurück. Aber auf welche Weise? Das ist eine der Fragen, auf die wir zu antworten versuchen.

Teil 2

Bildungsangebot und Bildungsnachfrage

In einer marktbestimmten Umgebung geht jegliche Produktion aus Initiativen hervor, die entweder durch das Angebot oder durch die Nachfrage ausgelöst werden. Die Anbieter können neue Güter anbieten, die Nachfrage legitimiert dieses Angebot, indem die Güter gekauft werden. Aber auch die Nachfragenden können ihre Wünsche äußern, indem sie erklären, welchen Bedarf sie haben; die Anbieter setzen dann diese latente Nachfrage in konkrete Güter und Dienstleistungen um. Der Bildungsbereich funktioniert nur zu einem kleinen Teil nach diesem Schema. Jedes Land verfügt über sein Bildungssystem, das eigene Merkmale aufweist und üblicherweise langfristig stabile politische Entscheidungen widerspiegelt. Unter diesem Gesichtspunkt geht das Angebot der Nachfrage voraus, zuweilen setzt sie sich vollständig gegenüber der Nachfrage durch: Das ist der Fall der Schulpflicht. Aber es gibt auch Spielräume. Die verschiedenen Akteure, der Staat und die Gebietskörperschaften, die Familien, die Unternehmen, die Gewerkschaften (vor allem die der Lehrkräfte) spielen beim Aufbau und der Entwicklung der Bildungssysteme eine Rolle und nehmen daher auch auf ihre Ergebnisse Einfluss: nämlich auf die Zahl der Absolven-

ten und auf die Abschlusstruktur jeder Generation.

1. Die öffentliche Hand

Die politischen Entscheidungen im Bildungsbereich waren in den untersuchten Ländern im wesentlichen unumkehrbar, Veränderungen der politischen Mehrheitsverhältnisse haben zu keinen wesentlichen Veränderungen in diesem Bereich geführt. So sind die wesentlichen Züge der Bildungssysteme der betrachteten Länder zwischen 1950 und 2000 gleich geblieben, außer vielleicht in Spanien, das sein Bildungssystem ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau ausgebaut hat. Daher ist es relativ einfach, die Bildungsexpansion in ihren Kontext zu stellen. Schwieriger dagegen ist es, gemeinsame Tendenzen zu ermitteln.

Die Politik aller betrachteten Länder zielte auf einen Ausbau der Bildung ab, und dieses Ziel war um so ehrgeiziger, je niedriger das Ausgangsniveau war. Dieser Politik lagen vier Hauptgedanken zugrunde:

□ Der erste war der Gleichheitsgedanke. Es sollte eine Situation geschaffen werden, die allen Kindern gleiche Chancen einräumte. Doch dies erwies sich sehr bald als recht komplizierte Angelegenheit. Sollten alle eine gemeinsame Mindestausbildung durchlaufen? Und wie lange sollte eine solche Ausbildung dauern? Sollte eine Situation der gleichen Chancen am Ausgangspunkt geschaffen werden und ein System der Differenzierung nach schulischem Erfolg und nicht nach sozialer Herkunft oder nach Familieneinkommen eingerichtet werden? Dieser Erfolg hängt aber auch von der Familiensituation ab, sodass das Problem durch die Entscheidung für ein auf den Schulerfolg gestütztes Kriterium nicht völlig gelöst wird. Auf diese Fragen konnten in jedem Land andere Antworten gegeben werden.

□ Der zweite Gedanke bestand darin, jedem Kind das Minimum an Wissen zu vermitteln, dessen Besitz für das Leben und die Arbeit in der heutigen Gesellschaft als notwendig erachtet wurde; dazu gehörte auch die Verbreitung der Werte, auf denen die jeweilige Gesellschaft aufbaut.

□ Der dritte Gedanke hat je nach Land eine unterschiedliche Rolle gespielt. Das



war der Gedanke, dass für die Wirtschaftsentwicklung eine Mobilisierung der Begabungen und eine Expansion der Bildung erforderlich sind. Damit wird die Bildung als eine Bedingung, die Wirtschaftswachstum ermöglicht, zuweilen sogar als seine Ursache betrachtet, also als eine unabhängige Variabel im Wachstumsprozess.

□ Der vierte Gedanke bestand darin, die Absolventen auf den verschiedenen Niveaus ihrem wahrscheinlichen Werdegang gegenüberzustellen, d. h. eine vereinfachte Darstellung der Beziehungen zwischen den Niveaus der Abschlüsse und den Arbeitsplätzen, die Berufsanfängern zugänglich sind. Die Länderberichte zeigen gut, wie dieser Gedanke umgesetzt wurde: Beispielsweise wurde in Italien bis 1962 für jede Schülergeneration im Alter von zehn Jahren eine Orientierung vorgenommen, in deren Folge ungefähr 45 % einer Generation auf einen Eintritt ins Erwerbsleben im Alter von 14 Jahren vorbereitet wurden und eine praktische Ausbildung zu diesem Zweck erhielten; die übrigen durchliefen ebenfalls bis zum Alter von 14 Jahren den Sekundarbereich I und wechselten anschließend in den Sekundarbereich II über oder auch in den Arbeitsmarkt, wo sie eher im Dienstleistungssektor arbeiteten als in der Industrie.

Der Staat hat beim Aufbau des Bildungssystems in den fünf betrachteten Ländern definitiv die vorherrschende Rolle gespielt: er legte die verschiedenen Bildungsgänge und ihre Verbindungen fest sowie die allgemeinen Zugangsbedingungen und zuweilen sogar die Zahl der Personen, die in einen bestimmten Bildungsgang aufgenommen werden konnten. Dies betrifft zumindest den Pflichtschulbereich, den allgemeinbildenden Sekundarbereich, der zum großen Teil die Bedingung für den Zugang zum Hochschulbereich darstellt, und schließlich auch den größten Teil des Hochschulbereichs selbst. Bezüglich der sogenannten kürzeren beruflichen Bildungsgänge, die häufig direkt an das Ende der Pflichtschulzeit anschließen, ist die Situation komplizierter.

2. Die Unternehmen

Die Unternehmen waren über die Lehrlingsausbildung immer in der Berufsbil-

dung präsent. Die Lehrlingsausbildung hat jedoch in den einzelnen Ländern ganz verschiedene Formen angenommen. Der höchste Grad an Institutionalisierung ist in Deutschland anzutreffen, wo die Unternehmen im dualen System für einen wichtigen Teil der beruflichen Ausbildung der größten Gruppe jeder Generation sorgen. Wenn die Berufsbildung in erster Linie durch staatlich finanzierte Einrichtungen erteilt wird, sind die Unternehmen dennoch nicht ausgeschlossen, da sie an der Definition der Ausbildungsgänge beteiligt sind.

Die Unternehmen nehmen auch durch die Verwendung der Absolventen, die in den Arbeitsmarkt eintreten, auf mittelbare Weise Einfluss. Die Unternehmen benötigen Kompetenzen, d. h. Personen, die in der Lage sind, die für die Herstellung von Gütern und die Erstellung von Dienstleistungen erforderlichen Aufgaben auszuführen. Diese Aufgaben können in verschiedenster Weise kombiniert werden, so dass der Inhalt der Arbeitsplätze und die Arbeitsplatzstruktur der Unternehmen nicht unbedingt durch die Technik und die Art des hergestellten Guts bestimmt sind. Daher suchen die Unternehmen vor allem Personen, die ihre Arbeitsplätze am effizientesten ausfüllen können, am wenigsten kosten und sehr anpassungsfähig sind. Auch die Unternehmen sind Nutzer des Bildungssystems und reagieren auf die qualitativen und quantitativen Veränderungen, die sich im Angebot an Absolventen ergeben, die wiederum aus der Bildungsexpansion herrühren. In bestimmten Konfigurationen der Beziehungen zwischen Ausbildungssystem und den Arbeitsmärkten ist das mit einer Strategie der Abstimmung zwischen Ausbildung und Beschäftigung nicht unvereinbar. Der Fall reglementierter Berufe, in denen ein bestimmter Abschluss die Bedingung für den Zugang zur betreffenden Berufsausübung darstellt, ist das beste Beispiel dafür.

3. Familien und Jugendliche

Sie stellen die Nachfrage nach Ausbildung dar. Oft ist zu lesen, dass es sich hierbei um eine „soziale Nachfrage“ handelt, die autonom ist und eine Grundtendenz der Entwicklung der Gesellschaften darstellt. Kivinen und Ahola (1999) beispielsweise schreiben: „Facing growing social de-



mand, governments are forced to expand educational provision. At the same time, this feeds 'educational self-propulsion' which means that the educational level of the population rises irrespective of changes in occupational structures and skills demand". Diesem Ansatz zufolge wäre die Bildungsexpansion im Wesentlichen dieser etwas mysteriösen sozialen Nachfrage zu verdanken.

Um die Entwicklung der Bildungssysteme und der Bildungsnachfrage zu verstehen, erscheint es vernünftiger, diese Nachfrage nach Bildung als Ergebnis der in Zwänge eingebundenen Entscheidungsprozesse seitens der Einzelpersonen und der Familien zu betrachten. Die Elemente, die diesen Entscheidungen zugrunde liegen, sind vielfältig und komplex. Sie werden von der Bildungsökonomie und der Bildungssoziologie untersucht. Diese Argumentation berücksichtigt die Kosten und den erhofften Ertrag in einem Kontext unvollständiger Information, in dem die Einzelperson lediglich über ihre persönliche Wahrscheinlichkeit Bescheid weiß, den jeweiligen Abschluss zu erreichen, wenn sie den betreffenden Bildungsgang wählt, und über die Wahrscheinlichkeit, den mit diesem Abschluss verbundenen mittleren Verdienst zu erhalten. Unter diesen Bedingungen berücksichtigt die Einzelperson den Ertrag, der mit verschiedenen Arten von Bildungsgängen verbunden ist, die unmittelbaren Bildungskosten und die Opportunitätskosten bzw. den Verdienst, der ihr durch das Studium oder die Ausbildung im Vergleich zu einer Beschäftigung entgeht. Angenommen eine Person hat am Ende der Pflichtschulzeit die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten: (i) Beginn eines dreijährigen Bildungsgangs mit der Wahrscheinlichkeit p , diesen erfolgreich abzuschließen, in dem Wissen, dass dieser Abschluss ihr eine Beschäftigung E1 mit einem mittleren Verdienst W1 (mit einer gegebenen Variationsbreite) ermöglicht; (ii) Eintritt in den Arbeitsmarkt, wo sie sofort einen Verdienst W2, der unter W1 liegt, erhalten kann, in dem Wissen, dass sie nach drei Jahren eine Beschäftigung E'2 mit dem Verdienst W'2 (auch hier mit einer bestimmten Variationsbreite) erhalten kann. Nehmen wir weiter an, dass die direkten Bildungskosten gleich Null sind. Die Entscheidung zur Fortsetzung der Ausbildung wird sehr wahr-

scheinlich dann fallen, wenn die Wahrscheinlichkeit p zum Erwerb des Abschlusses hoch ist, wenn W2 und W'2 deutlich niedriger sind als W1 und wenn die Variationsbreite des Verdiensts in der Beschäftigung E1 geringer ist, als die in der Beschäftigung E'2. Eine geringe Wahrscheinlichkeit p kann jedoch zur Entscheidung zugunsten eines unmittelbaren Eintritts in den Arbeitsmarkt führen.

Daraus folgt, dass die Bildungsnachfrage der Familien und der Jugendlichen direkt durch die Organisationsweise des Bildungssystems beeinflusst wird, die die Bedingungen für die Wahrscheinlichkeiten aufstellt, die verschiedenen angebotenen Bildungsgängen erfolgreich zu absolvieren, und sich auch auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, einen Arbeitsplatz zu erhalten, der mit einem gegebenen mittleren Verdienst verknüpft ist. Eine Selektion anhand von schulischen Kriterien zu Beginn eines Bildungsgangs schränkt natürlich die Wahlmöglichkeiten ein.

Die Zunahme der Bildungsnachfrage im Laufe der Zeit erscheint uns letzten Endes als Antwort auf verschiedene Stimuli, die eine Kombination aus den Veränderungen der Bildungssysteme und den Perspektiven der Arbeitsmärkte darstellen. Daher ist es möglich, Zeiträume zu finden, in denen die Nachfrage aufgrund von Anreizen zunimmt, die vom Arbeitsmarkt ausgehen, und diese Nachfrage auf das Bildungssystem dahingehend Druck ausübt, dass das Bildungsangebot ausgebaut wird. Zu anderen Zeitpunkten kann sich das Bildungsangebot durch staatliche Entscheidungen ändern und auf die Nachfrage reagieren; es kann aber auch passieren, dass sich eine solche Veränderung des Bildungsangebots kaum auf die Nachfrage auswirkt, da sich die Voraussetzungen, unter denen die Einzelpersonen ihre Wahl treffen, durch die Veränderung des Angebots nicht wesentlich ändern.

4. Die Bildungsdynamik

Die Bildungsexpansion im Laufe des letzten halben Jahrhunderts ist in unseren fünf Ländern in wesentlichen Punkten den staatlichen Entscheidungen zu verdanken. Diese Entscheidungen lassen aber auch einige Spielräume offen, vor allem in den



	13 Jahre	14 Jahre	15 Jahre	16 Jahre
Spanien	X	1964		1990
Deutschland		X	1960 (1966)	
Italien		X	1999	
Frankreich		X		1959 (1969)
Vereinigtes Königreich		X	1944	1973

Tabelle

Die Regulierung des Bildungsangebots in den fünf Ländern ist komplex. Fast überall gibt es einen marktbestimmten Bildungssektor, in dem die Zahl der Plätze von den Preisen abhängt, die die Teilnehmer zu zahlen bereit sind. Der größte Teil des Angebots unterliegt aber anderen Regelungsarten. Die wichtigsten drei sind (i) die staatliche Reaktion auf die Ausbildungsnachfrage, (ii) die Regulierung im Rahmen von Haushaltszwängen und (iii) die Regulierung durch die Einschätzung der Nachfrage von Seiten der Unternehmen. Schließlich kann es auch, vor allem im Hochschulbereich, zu einer nahezu marktbestimmten Regulierung kommen, wenn die Studierenden die Bildungskosten selbst tragen müssen.

Teil 3 Vergleichende Untersuchung

Von 1960 bis 2000 hat sich die Bildung in den fünf Ländern in unterschiedlichen Geschwindigkeiten entwickelt, die vor allem das 1960 bereits erreichte Niveau widerspiegeln, wie im ersten Teil gezeigt wurde. Dennoch wurde die Entwicklung auch durch politische Entscheidungen geprägt: die beiden Länder, die 1960 den fortschrittlichsten Stand erreicht hatten, Deutschland und vor allem das Vereinigte Königreich, waren auch die Länder, in denen diesbezüglich die einschneidendsten politischen Entscheidungen getroffen wurden. Im Übrigen haben alle Länder außer Spanien bei der Entwicklung ihrer Bildung die Hauptzüge des vor 1960 bestehenden Systems beibehalten, wobei jedes Land natürlich bestimmte Bereiche stärker betont hat als andere. Spanien hat sich beim Aufbau seines derzeitigen Bildungssystems am französischen Modell orientiert. Das war nicht die einzige Möglichkeit, die in Frage kam, aber sicherlich diejenige, die den Gegebenheiten der spanischen Gesellschaft am besten entsprach.

Der Pflichtschulabschnitt ist ein erster Aspekt dieser Expansion. Es ist der Bereich, in dem die Gemeinsamkeiten am deutlichsten sind. Darauf folgt die post-obligatorische Bildung: in diesem Bereich sind um einiges stärker ausdifferenzierte Bildungslandschaften anzutreffen. Hier

häufigen Fällen, in denen der Staat die Inhalte und Zugangsbedingungen zu den Bildungsgängen definiert, die Zahl der Plätze in den einzelnen Bildungsgängen aber nicht genau festlegt. Diese Zahl hängt von der Nachfrage ab, die sich manifestiert, d. h. von den Entscheidungen der Familien. Der Staat entwickelt diesen oder jenen Bildungsgang in Abhängigkeit einer entsprechenden Nachfrage. In jedem der fünf Länder gibt es eine vielfältige Kombination von offenen Bildungsgängen, in denen sich die Zahl der Plätze mit mehr oder weniger Verspätung nach der Nachfrage richtet, und von geschlossenen Bildungsgängen, in denen die Zahl der Plätze von politischen Entscheidungen oder von ökonomischen Variablen abhängt (beispielsweise wird die Zahl der Plätze der verschiedenen Lehrlingsausbildungsgänge im dualen System in Deutschland in erster Linie von den Unternehmen anhand ihrer Einschätzung der künftigen Wirtschaftsentwicklung festgelegt).

Die Entwicklung weist Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern auf, aber auch wesentliche Unterschiede, die diesen politischen Entscheidungen und ihren Wechselwirkungen mit der Nachfrage sowie dem Verhalten der Unternehmen geschuldet sind. Wie haben sich die Unternehmen die Kompetenzen verschafft, die sie nachgefragt haben? Die beobachtete Bildungsexpansion ist daher das Ergebnis von Einflüssen, die zwei Beziehungskomplexe aufeinander ausüben: die Beziehungen, die zwischen Bildungsangebot und Bildungsnachfrage bestehen, und die Beziehungen, die zwischen Angebot und Nachfrage nach Kompetenzen auf den Arbeitsmärkten bestehen.



finden wir sowohl die allgemeinbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs, die um 1950 herum vor allem als Vorbereitung auf den Hochschulbereich dienten, und die berufsbildenden Bildungsgänge einschließlich der Lehre, die auf bestimmte Berufe vorbereiteten. Die dritte Gruppe bilden die Hochschulstudien-gänge, die 1960 in den fünf betrachteten Ländern ähnliche Züge aufwiesen, wobei Frankreich aufgrund der stark ausgeprägten Trennung zwischen *Grandes écoles* und Universitäten eine Ausnahme bildete.

Wir werden auf diese drei Bereiche zurückkommen.

1. Pflichtschule und Mittelschule

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung des Alters, in dem die Schulpflicht endet. Das Zeichen X gibt dieses Endalter im Jahr 1944 an, das Datum zwischen Klammern gibt an, in welchem Jahr eine Änderung in Kraft trat.

1950 weisen die fünf Länder eine Gemeinsamkeit auf: im Alter von 10 oder 11 Jahren, nach den ersten vier oder fünf Schuljahren, stehen die Schülerinnen und Schüler vor einer wichtigen Entscheidung über ihren weiteren schulischen Weg. In Deutschland verzweigt sich die Schulbildung nach der Grundschule in drei weiterführende Wege, in den anderen Ländern in zwei Wege.

Der kurze Weg führt mit oder ohne weitere berufliche Ausbildung zu einem Eintritt ins Erwerbsleben im Alter von 14 Jahren. Der lange Weg ist der Bildungsweg des Sekundarbereichs II, der zu einem Abschluss führt, der die Aufnahme eines Universitätsstudiums ermöglicht (der Abschluss ist die notwendige, aber nicht immer allein ausreichende Bedingung dafür). In Frankreich kann der kurze Bildungsgang durch zwei oder drei Schuljahre im Sekundarbereich I verlängert werden, über die der Übergang zum langen Bildungsgang (Sekundarbereich II) möglich ist. In Deutschland gibt es einen mittleren Bildungsgang, die Realschule, an deren Ende man im Alter von 16 Jahren einen Abschluss erhalten kann.

Im Laufe der 50er und 60er Jahre tritt eine wichtige Änderung ein. Die Verzweigung

der Bildungsgänge im Alter von 10 oder 11 Jahren verliert an Bedeutung oder verschwindet ganz - außer in Deutschland. Es besteht eine Tendenz zur Vereinheitlichung der Bildung bis zum Ende der Schulpflicht. Das entspricht dem Gedanken der Chancengleichheit: Begabten Kindern aus allen gesellschaftlichen Kreisen sollte ein weiterführender Schulbesuch ermöglicht werden.

Die Bildungsgänge des Sekundarbereichs beginnen im Alter von 11 Jahren. Der Zeitraum von 11 bis 14 oder 15 Jahren, d. h. praktisch die Zeit bis zum Ende der Schulpflicht, stellt eine Schulstufe und gleichzeitig eine Selektionsphase dar, auch wenn das nicht in allen Ländern offiziell eingeräumt wird. In Spanien, in Italien, im Vereinigten Königreich und in Frankreich können die Jugendlichen am Ende dieser Stufe einen Abschluss erwerben, der aber je nach Land eine andere Bedeutung hat. In Italien ist die *Licenza media inferiore*, die im Prinzip im Alter von 14 Jahren erworben wird, Bedingung für einen weiterführenden Schulbesuch, wird jedoch von einem großen Teil jeder Generation erworben. In Spanien kommt dem *Bachillerato elemental* dieselbe Rolle zu. In Frankreich stellt das *Brevet d'études de premier cycle (BEPC)* keine Barriere dar. Für die Fortsetzung der schulischen und beruflichen Laufbahn stützt man sich auf die Ergebnisse des bisherigen Schulbesuchs. Im Übrigen erfolgt eine erste Orientierung nach zwei Schuljahren im Sekundarbereich, d. h. in einem Mindestalter von 13 Jahren. Jugendliche, die zu diesem Zeitpunkt in kurze berufliche Ausbildungsgänge gelenkt werden, sind jedoch aufgrund ihres schulischen Rückstands zumeist schon älter. Im Vereinigten Königreich ist der *O Level* nach wie vor sehr selektiv: von seinen Ergebnissen hängt ab, ob ein weiterführender, also zum *A Level* führender Bildungsgang eingeschlagen werden kann.

In Deutschland bleibt die Verzweigung im Alter von 11 Jahren bestehen, aber immer mehr junge Menschen wechseln in den mittleren Bildungsgang und in den längeren Bildungsgang über, der zum Abitur führt.

Die Entwicklung der folgenden Jahrzehnte wird diese Tendenzen lediglich bestätigen.



Die Verlängerung der Schulpflicht war für sich genommen bereits ein Faktor der Bildungsexpansion. Dadurch hat zunächst schon einmal die Mindestzahl an Schuljahren, die jeder absolvieren muss, zugenommen. Dann wurden zudem Anstrengungen unternommen, damit ein großer Teil der Schüler und Schülerinnen einen grundlegenden Bildungsabschluss erreicht, wodurch sich die Zahl der Abgänger ohne Abschluss stark verringert hat. In bestimmten Ländern wurden stärkere Bemühungen um eine Vereinheitlichung dieses Bildungsgangs unternommen, insbesondere in Frankreich im Laufe der 70er Jahre mit dem *Collège unique*.

Durch diese Verlängerung der Schulpflicht trat die Differenzierung, die die Schule möglicherweise auch unbeabsichtigt bewirkt, deutlicher zu Tage. Der schulische Erfolg bezieht sich nach wie vor auf akademische Kriterien, Entscheidungen über die weitere schulische Laufbahn beziehen sich immer weniger auf soziale Kriterien und zunehmend auf gute schulische Leistungen. Die Unterschiede bei den Schulleistungen, die schon in der Grundschule bei Kindern im Alter zwischen sechs und elf Jahren zu beobachten sind, nehmen in der Regel in den folgenden Jahren nicht ab.

2. Nach der Pflichtschule: verschiedene Kombinationen

Die Tabellen I und II zeigen eine gewisse konvergierende Entwicklung zwischen den fünf Ländern: es besteht von Generation zu Generation die Tendenz zur gegenseitigen Annäherung des Prozentsatzes, der über einen Abschluss eines postobligatorischen Bildungsgangs verfügt, der bis in die 60er – 70er Jahre in den einzelnen Ländern noch sehr unterschiedlich war. Diese Annäherung war ganz eindeutig nur durch sehr unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten möglich, d. h., indem die Länder mit Rückstand schneller aufgeholt haben. Wir haben aber auch feststellen können, dass diese Annäherung auf verschiedene Arten eingetreten ist: der Anteil der langen Bildungsgänge im Sekundarbereich und der Hochschulbildungsgänge ist in Frankreich, Italien und in Spanien sehr viel schneller gestiegen als in Deutschland oder im Vereinigten Königreich.

Wie kam es dazu? Um dies zu beantworten, müssen wir den im zweiten Abschnitt vorgestellten Analyserahmen benutzen. Das Bildungsangebot und die Beziehungen zwischen den Bildungsgängen und Beschäftigungsmöglichkeiten sind von Land zu Land unterschiedlich; daher unterscheiden sich auch die Entscheidungen der Jugendlichen und der Familien. Die realen Unterschiede zwischen dem Bildungsangebot der verschiedenen Länder sind jedoch weniger leicht zu ermitteln. Überall gibt es lange Bildungsgänge im Sekundarbereich und ein durch den Staat finanziertes Hochschulwesen. Hier hört die Analogie aber auch schon auf.

Die wesentliche Frage ist in allen Ländern die folgende: welche Wege eröffnen sich, wenn die Jugendlichen die Pflichtschule abgeschlossen haben (bzw. in Deutschland aufgrund des dreigliedrigen Bildungssystems bereits im Alter von 11 Jahren), oder, genauer formuliert, wie lassen sich die Bildungs- bzw. Berufsbildungs-„Sequenzen“ beschreiben, zwischen denen sich die Jugendlichen entscheiden müssen? Um 1950 herum war die Antwort nicht schwer: eine kleine Gruppe der Jugendlichen wechselte in lange Bildungsgänge im Sekundarbereich über, deren Hauptzweck in der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium bestand. Die große Mehrheit der Jugendlichen trat direkt in den Arbeitsmarkt ein oder belegte eine berufsbildende Ausbildung, um einen Facharbeiter- oder Fachangestelltenberuf zu ergreifen. Hinter dieser offensichtlichen Einfachheit können sich aber sehr komplexe Beziehungen zwischen den Bildungsgängen und den Beschäftigungsmöglichkeiten sowie sehr unterschiedliche Organisationsweisen der Bildungssysteme verbergen.

Beginnen wir mit der Situation um 1960 herum.

2.1 Die Situation um 1960

1) Deutschland

Die schulische Orientierung im Alter von 11 Jahren erfolgt auf der Grundlage der schulischen Leistungen und der sozialen Herkunft. Wahrscheinlich haben nicht mehr als 20 % der 1940er Generation einen Mittelschulabschluss oder ein Abitur erreicht.



Aber das Hauptmerkmal ist das duale Ausbildungssystem, das sich an die drei allgemeinbildenden Bildungswege anschließt (1960 vor allem an die beiden kürzeren). Die Hauptzüge dieses Systems sind wohl bekannt: Die Unternehmen bieten Lehrlingsausbildungsplätze an und wählen aus, welche Bewerber sie einstellen; die Ausbildungsgänge sind standardisiert; die Wahrscheinlichkeit, den Abschluss zu erreichen, ist normalerweise hoch; außer im Handwerk bringt der Abschluss gute Chancen auf einen qualifizierten Arbeitsplatz mit sich, nur wenige Jugendliche sind arbeitslos; nach der Lehre gibt es reale Möglichkeiten für einen Aufstieg durch berufsbegleitende Ausbildung (in der 1962er Generation haben fast 30 % der Inhaber eines Hochschulabschlusses diesen Weg genommen); und schließlich messen die Unternehmen den allgemeinbildenden Abschlüssen ohne Lehre kaum Wert bei.

2) Vereinigtes Königreich

Die 1940er Generation spiegelt noch das alte Ausbildungssystem wider: ein hoher Prozentsatz der Jugendlichen kommt nicht über die Pflichtschule hinaus und verlässt die Schule ohne Abschluss. Kurze berufliche Bildungsgänge sind verbreitet, werden aber an unterschiedlichsten Einrichtungen außerhalb des eigentlichen Schulsystems und nach Eintritt ins Erwerbsleben besucht.

In der 1940er Generation können die Inhaber eines Abschlusses des Sekundarbereichs I (zweite Stufe der für Tabelle I verwendeten Klassifikation) noch zu denen gezählt werden, die einen Bildungsgang absolviert haben, der über die Schulpflicht hinausgeht. Die Teilsumme 2+3+4 macht 46 % der Generation aus; dieser Wert liegt deutlich über dem in Frankreich (33 %).

3) Italien

In diesem Land weist das Bildungssystem bereits zu Beginn der 60er Jahre die Züge auf, die es bis zu den allerjüngsten Reformen beibehalten wird. Nach der Pflichtschule, die mit der *Licenza secondaria inferiore* abgeschlossen wird, umfasst das Bildungsangebot wenig entwickelte kurze berufliche Bildungsgänge und vor allem einen stark ausdifferenzierten Sekundarbereich II, der neben philologischen und naturwissenschaftlichen

Gymnasialzweigen auch Fachoberschulen und Berufsfachschulen enthält. Dieses System existierte bereits im Jahre 1945. Es wurde weiterentwickelt und flexibler gestaltet. Ein Hauptmerkmal des italienischen Bildungswesens besteht darin, dass die Absolventen der Fachoberschulen und Berufsfachschulen bereits 1960 annähernd drei Viertel der Absolventen der Sekundarbereichs II ausmachten. Dieser Abschluss ermöglicht den Zugang zur Universität, wobei Beschränkungen gelten, die 1969 verschwinden werden. Für die 1940er Generation macht die Zwischensumme 4+5 17 % der Generation aus, d. h. einen Prozentsatz, der dem im Vereinigten Königreich und in Frankreich nahe kommt und über dem in Deutschland liegt. Der niedrige Anteil der kurzen Berufsbildungsgänge bedeutet, dass die Ausbildung häufig „on the job“ erfolgt und nicht zu einem Abschluss führt.

Die Reformen des Jahres 1998 könnten starke Auswirkungen zeitigen. Die Schulpflicht wird bis zum Alter von 15 Jahren verlängert, die Jugendlichen müssen aber bis zum Alter von 18 Jahren entweder im Schulsystem oder im Rahmen der regionalen Berufsbildung oder der Lehre verbleiben. Alles wird davon abhängen, wie diese drei Arten der Ausbildung organisiert werden, die sich wohl auf das bereits Bestehende stützen müssen.

4) Frankreich

Ein Merkmal dieses Landes ist ein Bildungsangebot, das gänzlich vom Staat bereitgestellt wird (ein System, in dessen Rahmen alle schulische und berufliche Bildung im Schulwesen erfolgt). Das System sah zu Beginn der 60er Jahre folgendermaßen aus: Nach der Grundbildung konnten die Jugendlichen unmittelbar auf den Arbeitsmarkt gelangen, wo dann Lehrlingsausbildungsmöglichkeiten bestanden, die zu einem Abschluss führten, oder sie konnten kurze Berufsbildungsgänge im Schulwesen beginnen. Die lange Ausbildung im Sekundarbereich führte zum Abitur; aber es gab viele, die die Schule vor dem Abitur abbrachen. Auch „training on the job“, das zu einer nicht durch einen Abschluss anerkannten Qualifikation führte, war sehr verbreitet. Im Rahmen der Reform von 1959 wurde mit der Vereinheitlichung der Bildung im Anschluss an die fünf Grundschuljahre begonnen und es wurde beschlossen, dass alle Jugendli-



chen im Alter von elf Jahren die Sekundarbildung beginnen sollten.

5) Spanien

Die Lage zu Beginn der 60er Jahre wird durch die Bildungsstruktur der 1940er Generation ziemlich gut repräsentiert: eine sehr schwache Entwicklung der langen Sekundarbildung und so gut wie keine kurzen Berufsbildungsgänge. Die meisten Facharbeiter und Fachangestellten werden „on the job“ ausgebildet, nachdem sie am Ende ihrer Pflichtschulzeit ins Erwerbsleben eingetreten sind.

Daher ist die Organisationsweise der kurzen beruflichen Bildung und ihre Bedeutung um 1960 herum je nach Land unterschiedlich. Deutschland ist das einzige Land, das eine nicht-schulische und stark institutionalisierte Ausbildung eingerichtet hat, die einer Ausbildung „on the job“ ohne Abschluss, aber mit Anerkennung durch die Unternehmen praktisch keinen Platz einräumt. Auch im Vereinigten Königreich gibt es keine kurze berufliche Ausbildung im Schulwesen. Hier wird die Berufsbildung von einer Vielzahl unterschiedlicher Organisationen wahrgenommen, wobei aber auch dem nicht durch Abschlüsse anerkannten „training on the job“ einige Bedeutung zukommt. Frankreich kombiniert die Ausbildung im Schulwesen vor Eintritt ins Erwerbsleben mit Lehrlingsausbildung einerseits und „training on the job“ ohne Abschluss andererseits. Italien und Spanien setzen vor allem auf „training on the job“.

2.2 Die Entwicklung

1) Deutschland

Die Bildungsexpansion kommt durch die Zunahme des Prozentsatzes der Absolventen der Mittelschule und des Gymnasiums von Generation zu Generation zustande. Dieser Prozentsatz steigt von 40 % in der 1962er Generation auf über 60 % in der 1972er Generation. Daher dient das Abschlusszeugnis der allgemeinbildenden Schule zunehmend als Selektionsinstrument für den Zugang zu den am meisten begehrten beruflichen Bildungsgängen: zur Zeit nehmen etwa ein Drittel der Abiturienten eine Lehre im dualen System auf, vor allem im Banken- und Versicherungsgewerbe. Somit bauen die verschiedenen Teile des Systems aufeinander auf. Die Beibehaltung des dreigliedrigen all-

gemeinbildenden Systems hat sicherlich Bestrebungen zur Verlängerung dieser Bildungsgänge gebremst. Möglich war das allerdings nur durch die Existenz des Lehrlingsausbildungssystems, das attraktive Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten bietet. Für die Familien bedeutet die Entscheidung für den mittleren Weg der allgemeinen Bildung (die Realschule) eine vernünftige Ausrichtung: Sie berücksichtigt die Wahrscheinlichkeit des schulischen Erfolgs auf dieser Stufe, die Möglichkeiten, danach eine Lehre zu beginnen, und die vorhandenen Beschäftigungsperspektiven. Diese „risikoärmere“ Sequenz wird der Sequenz der „Flucht nach vorne“ vorgezogen, die bedeuten würde, einen möglichst langen schulischen bzw. im Anschluss universitären Bildungsgang zu wählen. Die deutliche Zunahme des Prozentsatzes derjenigen, die im Anschluss an das Abitur eine Lehre beginnen und kein Universitätsstudium aufnehmen, läßt mehrere Auslegungen zu: a) Man kann darin angesichts der zunehmenden Risiken eines Universitätsstudiums eine Entscheidung für mehr Sicherheit sehen; b) man kann aber auch weiter ausholen und dies so interpretieren, dass sich die Familien tendenziell immer häufiger für lange Bildungsgänge im Sekundarbereich entscheiden, da sie wissen, dass diese nicht nur zur Universität, sondern auch zu den besten Lehrlingsausbildungsgängen führen. Langfristig würde sich das in einer Zunahme des Prozentsatzes derjenigen niederschlagen, die lange Bildungsgänge im Sekundarbereich durchlaufen.

Das deutsche System hat aufgrund seiner Kohärenz und der Anpassungsfähigkeit des dualen Systems im Laufe der betrachteten Periode dieselbe Gesamtstruktur bewahrt.

2) Vereinigtes Königreich

Die Bildung im Rahmen der Schulpflicht wurde durch die allgemeine Einführung der *Comprehensive schools* und die Verlängerung der Schulpflicht bis zum Alter von 16 Jahren zunehmend einheitlicher gestaltet, wodurch eine große Zahl von Jugendlichen einen Schulabschluss erwerben konnte und der Prozentsatz derjenigen, die die Bedingungen für den Besuch einer weiterführenden Schule erfüllten, stark zugenommen hat. In der 1960er Generation ging der Prozentsatz derjeni-



gen, die nach dem Alter von 16 Jahren die Schule hätten fortsetzen können, nicht über 23 % hinaus. Dieser Prozentsatz erreicht bei der 1970er Generation 26 % und bei der 1980er Generation 45 %. Der Prozentsatz derjenigen, die zumindest drei Fächer mit dem *A Level* abschließen, nimmt im betrachteten Zeitraum ebenfalls zu, und zwar von etwa 7 % der 18-Jährigen des Jahres 1965 auf 23 % der 18-Jährigen des Jahres 1996.

Und schließlich hat die Arbeitslosigkeit bei den 18- bis 19-Jährigen, die in den 60er Jahren sehr gering war, zugenommen: in den 80er Jahren hat sie 20 % erreicht, danach ist sie zurückgegangen.

In diesem Kontext sind sehr viele Jugendliche im Alter zwischen 16 und 18 Jahren lediglich mit einem allgemeinbildenden Abschluss (Stufen 2 und 4 unserer Klassifikation) ins Erwerbsleben eingetreten.

Hier scheinen zwei Faktoren eine wichtige Rolle zu spielen:

□ Die Merkmale des Bildungsangebot im Sekundarbereich II: der Zugang ist durch den vorherigen Schulerfolg beschränkt, das Anspruchsniveau ist nach wie vor sehr hoch.

□ Das Verhalten der Unternehmen, die der allgemeinen Bildung entweder als Anzeichen für potenzielle Fähigkeiten oder als Indikator für erworbene Kompetenzen einen bestimmten Wert zumessen.

Unter diesen Bedingungen sind die Wahlmöglichkeiten der Familien und der Jugendlichen eingeschränkt. Die Zahl der Jugendlichen, die im Alter zwischen 16 und 18 Jahren ins Erwerbsleben eintreten, ist auch daher sehr hoch, da viele Jugendliche dieser Altersgruppe gleichzeitig arbeiten und ihre Ausbildung fortsetzen. Die Unterrichtsorganisation ermöglicht es den Jugendlichen, schon ab dem Beginn des Sekundarbereichs ihre schulischen Leistungen und damit auch die Wahrscheinlichkeit ihres schulischen Erfolgs, zunächst am Ende des Pflichtschulbereichs und sodann im Verlauf der Stufe, die zum *A Level* führt, einzuschätzen. Für einen Teil der Jugendlichen erfolgt die Entscheidung wahrscheinlich nicht in Form eines klaren Schnitts, d. h. Entscheidung zwischen Fortsetzung der Schule

und Aufnahme einer Arbeit, sondern ist eher eine allmähliche Entscheidung, die sich aus den schulischen Ergebnissen und den Gelegenheiten, die der Arbeitsmarkt bietet, herauschält. Daraus erklärt sich der hohe Anteil der Personen, die lediglich über den Abschluss der Pflichtschulzeit verfügen, unter den 30-Jährigen des Jahres 1998. Die kurzen Berufsbildungsgänge haben im Laufe der letzten 40 Jahre eher an Bedeutung verloren.

3) Italien

Der Eintritt in den Sekundarbereich II ist recht einfach. Daher beginnt ein großer Prozentsatz jeder Generation diesen Bildungsweg, aber viele brechen ihn auch wieder ab. Die Entwicklung zeigt jedoch, dass der Anteil der Jugendlichen, die den Abschluss des Sekundarbereichs II erreichen, ständig zunimmt: bei den Generationen, die um 1950 herum geboren wurden, waren es etwa 25 %, bei den um 1966 herum geborenen Generationen waren es 47 %.

Der Übergang ins Erwerbsleben mit dem Abschluss *Licenza media inferiore* und eventuell noch einigen Jahren im Sekundarbereich II ist häufig. Auch hier bedeutet das, dass die Unternehmen Personen dieses Bildungsniveaus einstellen und wahrscheinlich recht viele Möglichkeiten zur nicht durch einen Abschluss bescheinigten Ausbildung „on the job“ bestehen.

Die Jugendlichen können sich dafür entscheiden, die weiterführende Schule zu besuchen, denn im Fall schlechter Ergebnisse, die zu einem Abbruch führen, entstehen ihnen keine Nachteile: sie hätten sich nicht für einen anderen Bildungsweg entscheiden können, der ihren Bedürfnissen besser entsprochen hätte.

4) Frankreich

Die schulische Bildung im Rahmen der Schulpflicht wurde zunehmend vereinheitlicht, die kurze fachlich-technische Ausbildung im Rahmen des berufsbildenden Schulwesens wurde ausgebaut. Damit wurde ein System der Bildung und schulisch-beruflichen Orientierung eingerichtet, das sich an schulischen Kriterien orientierte und an alle Jugendlichen einer Generation richten sollte. Seit der allgemeinen Einführung des *Collège unique* am Ende der 70er Jahre sollten alle Jugendlichen zunächst den Sekundarbereich



reich I abschließen (Ende der *Classe de 3^e* entspricht etwa der 10. Klasse), bevor sie allgemeinbildende oder fachlich/technische Bildungsgänge, die zum Abitur führen, oder Berufsbildungsgänge aufnehmen. Bis 1985 handelte es sich bei letzteren um kurze Bildungsgänge, die zum *Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP)* (Berufsbefähigungszeugnis) oder vor allem zum *Brevet d'Études Professionnelles (BEP)* (Berufsbildungszeugnis) führten.

Die Entscheidung für den einen oder anderen Bildungsweg erfolgt anhand der schulischen Ergebnisse und der Wünsche der Familie. Das hat in den Augen der Familien zu einer Entwertung der kurzen Berufsbildungsgänge beigetragen. 1985 wurden die *Baccalauréats professionnels* (berufsorientiertes Abitur) eingerichtet, die auf dem *BEP* aufbauen und den Zugang zum Hochschulwesen eröffnen. Diese Diversifizierung des Bildungsangebots zielte darauf ab, die Bildung zu entwickeln, und fand ihren Ausdruck in der politischen Zielsetzung: „80 % jeder Generation sollen das Abitur erreichen“.

Der Staat hat während des gesamten betrachteten Zeitraums seinen Willen unter Beweis gestellt, die Ausbildung im Rahmen des „öffentlichen Diensts“, d.h. im Schulwesen im engeren Sinn, zu entwickeln. Eine Öffnung hin auf die alternierende Ausbildung und die Erneuerung der Lehre erfolgte erst in jüngerer Zeit. Die Nachfrage der Familien und Jugendlichen wurde durch das vorhandene Bildungsangebot im Großen und Ganzen nicht eingeschränkt. Vielmehr hat das Angebot in starkem Maße zur Steuerung der Nachfrage beigetragen: in einer Volkswirtschaft, in der die Jugendarbeitslosigkeit zunahm und die Unternehmen Jugendlichen ohne Abschluss keine Stellen mehr anboten, erschien es als beste Lösung, so lange wie möglich den schulischen bzw. universitären Bildungsweg zu beschreiten. Der Wandel bei der Arbeitsorganisation scheint ebenfalls eine Rolle gespielt zu haben. Vor allem die schwindenden Möglichkeiten einer auf Berufserfahrung aufbauenden Arbeiterlaufbahn hat die Familien dazu gebracht, auf die Schule zu setzen (Beaud und Pialoux 2000). Die Opportunitätskosten sind niedrig geblieben. Aufgrund der Vielfalt der angebotenen Bildungswege ist die Wahrnehmungs-

keit gestiegen, den Abschluss zu erreichen, da in der Realität die Schülerlenkung dazu führt, dass die Schülerpopulation in Gruppen eingeteilt wird, die sehr verschiedene Bildungsgänge belegen, auch wenn sie zu Abschlüssen führen, die dieselbe Bezeichnung tragen. Durch diese inhaltlichen Unterschiede erhöht sich die Erfolgswahrscheinlichkeit: so liegt beispielsweise die Erfolgsquote bei den verschiedenen Zweigen des Abiturs zwischen 74 und 81 % (Abiturprüfung vom Juli 1999).

5) Spanien

Die Entwicklung ähnelt der in Frankreich mit etwa 15 Jahren Verzögerung. Sie weist allerdings zwei eigenständige Züge auf:

□ Das erste Merkmal ist die Schnelligkeit des Wandels, die in den Tabellen 1 und 2 gut zu erkennen ist. Der Prozentsatz einer Generation, der über einen Abschluss eines kurzen Berufsbildungsgangs verfügt, hat sich in 30 Jahren nahezu versiebenfacht. Der Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II und des Hochschulwesens hat sich verfünffacht. Der Anteil der Inhaber von Abschlüssen, die über dem Pflichtschulabschluss liegen, steigt von 11 % in der 1940er Generation auf 61 % in der 1970er Generation, d. h. eine Zunahme um das Fünf- bis Sechsfache. Im Vergleich dazu hat sich dieser Prozentsatz in Frankreich nur verdoppelt. Es war allerdings auch sehr viel Spielraum für Veränderungen vorhanden, da der Anteil derjenigen, die in der Generation der 1940 Geborenen nicht über einen Abschluss der Grundschule hinausgekommen waren, bei ungefähr 40 % lag.

□ Die wirtschaftliche Entwicklung der 50er und 60er Jahre hatte zum zunehmenden Besuch des Sekundarbereichs I, an dessen Ende der *Bachillerato elemental* erworben wird, geführt. Das Gesetz von 1970 hat zu einer Expansion der Berufsbildung im schulischen Rahmen geführt, wodurch die Nachfrage nach allgemeinbildenden Bildungsgängen gebremst wurde. Diese Nachfrage hat - bedingt durch die Bildungspolitik in der Periode des politischen Übergangs der 70er und 80er Jahre - dann aber wieder angezogen. Die nötigen Investitionen wurden getätigt, und die Bildungsexpansion verzeichnet in Spanien nicht die in den anderen Ländern zwischen der 1960er und der 1970er Ge-



neration zu beobachtende Verlangsamung.

Wird die politische Entscheidung für ein gänzlich schulisches Bildungssystem dieselben Auswirkungen haben wie in Frankreich, d. h. eine „Flucht nach vorne“ zu den höchstmöglichen Abschlüssen? Hier sind zwei Faktoren maßgeblich: die Lebhaftigkeit des Wirtschaftswachstums kann dazu führen, dass die Opportunitätskosten der Bildung aufgrund einer starken Nachfrage nach Arbeitskräften steigen; der starke Geburtenrückgang in den letzten Jahren kann aber auch zu einer starken Einwanderung von wenig ausgebildeten Arbeitskräften führen und die jungen Spanier dazu bringen, sich von diesen durch höhere Abschlüsse abzuheben.

6) Letzten Endes haben drei Länder, Deutschland, das Vereinigte Königreich und Italien, ihre 1960 bereits vorhandene Kombination von allgemeiner und beruflicher Bildung im Wesentlichen beibehalten. Frankreich und Spanien haben sich für ein gänzlich schulisches Bildungssystem entschieden. In Frankreich hat das zur Schaffung eines fachlich/technischen Zweigs (*Filière technique*) geführt, der vom *BEP* zum berufsorientierten Abitur und anschließend gegebenenfalls zur Aufnahme eines kurzen Hochschulstudiengangs führt.

2.3 Hochschulwesen:

1) Die Entwicklung

Aus Tabelle 1 geht deutlich hervor, dass der Prozentsatz der Personen mit einem Hochschulabschluss in allen Ländern von Generation zu Generation zugenommen hat. Der Unterschied zwischen der 1940er und der 1970er Generation ist klar zu sehen. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die Zunahme in den einzelnen Ländern ganz verschieden entwickelt hat: In Italien war sie sehr gering, in Deutschland moderat, im Vereinigten Königreich etwas stärker und in Frankreich und in Spanien sehr stark.

Natürlich konnte diese Zunahme nur deshalb stattfinden, weil zuvor eine Zunahme im Sekundarbereich II stattgefunden hat, da der Abschluss des Sekundarbereichs II üblicherweise zwingende Voraussetzung für den Zugang zum Hochschulwesen ist. Deutschland stellt die

Anteil der Personen mit Hochschulabschluss an der Gesamtsumme aus Personen mit Abschluss des Sekundarbereichs II und Personen mit Hochschulabschluss

Tabelle 4

	Deutsch- land	Vereinigtes Königreich	Frank- reich	Italien	Spanien
1940er Generation	1,00	0,84	0,63	0,30	0,75
1950er Generation	1,00	0,84	0,63	0,30	0,62
1960er Generation	0,88	0,78	0,63	0,33	0,57
1970er Generation	0,75	0,74	0,66	0,15	0,53

Hauptausnahme dar, da hier auch Abschlüsse zu den Hochschulabschlüssen zählen, die über die Weiterbildung ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II erreicht werden können. Tabelle 2 zeigt, dass die Zwischensumme 4+5 (Sekundarbereich II plus Hochschulwesen) in der Tat stark zugenommen hat.

Doch geht, wie aus Tabelle 4 ersichtlich, der Prozentsatz der Personen mit Abschluss des Sekundarbereichs II, die einen Hochschulabschluss erwerben, in allen Ländern außer in Frankreich tendenziell zurück.

Wie lassen sich diese beiden Phänomene erklären: die unterschiedliche Zunahme des Anteils der Personen mit Hochschulabschluss in den verschiedenen Ländern und der zunehmende Abstand zwischen der Zahl der Personen mit Abschluss des Sekundarbereichs II und der Zahl derjenigen, die anschließend einen Hochschulabschluss erwerben?

2) Analyse

Das Hochschulwesen jedes Landes entspricht einem jeweils eigenen Entwicklungstyp, in dem Bildungsangebot und Bildungsnachfrage auf spezifische Weise zusammenwirken.

Der einfachste Fall ist wahrscheinlich das Vereinigte Königreich. Die Zahl der angebotenen Studienplätze hängt sehr weitgehend von der staatlicherseits gewährten Finanzierung ab. Die Universitäten wählen ihre Studierenden anhand der Ergebnisse aus, die sie bei der *A-Level*-Prüfung



erreicht haben. Daher hängt die Zahl der Studierenden von der Zahl der verfügbaren Studienplätze ab. Jedes Mal wenn die Regierung beschloss, die Zahl der Studienplätze zu erhöhen, ist auch die Zahl der Studierenden und der Absolventen gestiegen. Der Anteil der Absolventen jeder Generation hängt daher von der Gesamtzahl der Personen dieser Generation ab: Bei einer stabilen Studienplatz-Anzahl führt ein Geburtenrückgang zu einer Zunahme des Anteils der Hochschulabsolventen innerhalb dieser Generation. Eine solche Situation führt dazu, dass weniger begehrte Universitäten ihre Auswahlkriterien mehr oder weniger senken - oder umgekehrt, wenn die Zahl der Personen, die ein Studium beginnen möchte, zunimmt. In den letzten Jahren war eine Zunahme des Anteils der Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II zu verzeichnen, aber auch eine Zunahme der von den Studierenden zu tragenden Studienkosten. Daher ist es den Universitäten auch durch eine Aufweichung ihrer Auswahlkriterien nicht gelungen, alle Studienplätze zu vergeben, und die Zahl der Absolventen ist tendenziell stabil geblieben. Die meisten Veränderungen der letzten 40 Jahre lassen sich wahrscheinlich mit der Rationierung des Studienplatzangebots erklären. Doch wird dieser Faktor derzeit tendenziell ersetzt durch die Auswirkungen der Nachfrage, die auf die Steigerung der Bildungskosten und möglicherweise auch auf den Rückgang der Wahrscheinlichkeit, den Hochschulabschluss zu erreichen, und die zunehmende Unsicherheit bezüglich des mit Hochschulabschlüssen verbundenen Ertrags reagiert. Außerdem stellen die Unternehmen nach wie vor Personen, die den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, direkt ein, so dass die Opportunitätskosten eines Universitätsstudiums nicht geringer werden.

Deutschland hat ein anderes Modell: Das Angebot hängt von den Mitteln ab, die die öffentliche Hand zur Verfügung stellt. Im Laufe der betrachteten Periode haben mehrfach Diskussionen stattgefunden, ob diese Mittel erhöht werden sollen oder nicht. Seit Beginn der 80er Jahre sind die staatlichen Mittel für die Hochschulbildung jedoch tendenziell gleich geblieben. Doch bedeutet das im Gegensatz zum Vereinigten Königreich nicht, dass die Zahl der Studierenden begrenzt ist. Der Begriff

des „Studienplatzes“ ist nämlich in den meisten Studiengängen sehr viel unbestimmter. Da ein Universitätsstudium in der Regel sehr lange dauert, hat der mit einem solchen Abschluss verbundene Ertrag häufig abgenommen. Außerdem hat sich die duale Ausbildung in Banken- und Versicherungsberufen sehr weitgehend für Abiturienten geöffnet. Und schließlich wurde vor etwa 30 Jahren in Form der *Fachhochschulen* ein kürzerer Hochschulstudiengang geschaffen. Diese Studiengänge sind mit einem *Abitur* oder mit der *Fachhochschulreife* zugänglich, einem Abschluss, der ausgehend von einem Realschulabschluss in Kombination mit einer Lehre im dualen System erworben werden kann. Heute entwickelt sich zunehmend der Weg des Erwerbs eines *Fachhochschulabschlusses* über eine duale Ausbildung im Anschluss an ein Abitur (Haas 2001). Daher wächst trotz der Zunahme des Anteils der Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs der Anteil der Hochschulabsolventen nur wenig. Darin manifestiert sich erneut die Mitwirkung der Unternehmen an der Ausbildung.

Die Besonderheiten der Situation in Frankreich treten im Vergleich mit den beiden zuvor besprochenen Ländern deutlich hervor. Das erste Merkmal des französischen Hochschulwesens ist die Vielfalt des Bildungsangebots: Dieses besteht aus einem geschlossenen Bereich, dem der *Grandes écoles* und der Gesundheitsberufe, in dem ein noch strengerer „Studienplatz“-Begriff herrscht als im Vereinigten Königreich, zum einen, einem völlig offenen Bereich, nämlich den meisten Universitätsstudiengängen, für die es ausreicht, ein Abitur zu haben, um sich einzuschreiben, zum anderen und schließlich dem zwar geschlossenen Bereich der berufsorientierten Kurzstudiengänge, in dem jedoch die Zahl der Studienplätze im Laufe der letzten 30 Jahre stark zugenommen hat. Durch diese komplexe Struktur konnte die Regulierung der Zahl der Absolventen in bestimmten Studiengängen mit dem Prinzip eines freien Zugangs zum Hochschulwesen vereinbart werden. Die starke Zunahme des Anteils der Absolventen des Sekundarbereichs (d. h. der Abiturienten) ist übrigens teilweise auch dank der Diversifizierung des betreffenden Bildungsgangs zustande gekommen. Nun haben aber Inhaber des Abiturs, die ei-



nen der allgemeinbildenden Zweige absolviert haben, sehr viel höhere Erfolgsaussichten in den Universitätsstudiengängen und natürlich beim Zugang zu den *Grandes écoles* als Inhaber des Abiturs der technologischen Zweige. Im Rahmen der Kurzstudiengänge werden jedoch vor allem im Bereich der Ausbildung zum *Technicien Supérieur (BTS)* Bildungsgänge angeboten, die die Absolventen eines technologischen Abiturs mit annehmbarem Erfolg absolvieren. Die Struktur des französischen Hochschulwesens legt daher eine Fortführung des individuellen Bildungswegs nach dem Abitur nahe, und zwar zum einen, weil es keine Hindernisse für die Einschreibung vorsieht, und zum anderen, weil es eine solche Vielfalt an Studiengängen anbietet, dass die meisten jungen Menschen denjenigen auswählen können, in dem sie eine ausreichende Erfolgswahrscheinlichkeit haben. Die Konsequenz dieses Systems bedeutet, dass die Abschlüsse des Hochschulbereichs sehr heterogen sind und sich nicht an dieselben Arbeitsmarktsegmente richten. Im Jahre 1998 waren 39 % der Abgänger des Bildungssystems Inhaber von Hochschulabschlüssen; 48 % davon waren jedoch Absolventen von Kurzstudiengängen.

Frankreich verfolgt seit 40 Jahren eine sehr offene Politik des Angebots an Hochschulbildung, was zu einer sehr lebhaften Nachfrage geführt hat, da das Niveau eines Abschlusses (ausgedrückt in der Mindestdauer für seinen Erwerb) beim Zugang zu einem Arbeitsplatz eine wichtige Rolle spielt. Seit etwa 20 Jahren erscheint aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit bei der Arbeitsplatzsuche ein möglichst hoher Abschluss als Trumpf, da zwischen der Quote der Jugendarbeitslosigkeit und dem Abschlussniveau eine negative Korrelation besteht. Der Umfang und die Diversifizierung des Ausbildungsangebots sind sicherlich die wichtigsten Gründe für die Zunahme des Anteils der Absolventen von Bildungsgängen im Anschluss an das Abitur von Kohorte zu Kohorte, und das erklärt auch die Tatsache, dass das Verhältnis Kategorie 5 / Kategorien 4+5 im Gegensatz zu den anderen Ländern nicht zurückgegangen ist.

In Italien ist der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss erstaunlich gering, während der Anteil der Absolventen des

Sekundarbereichs II, also der Inhaber eines Abschlusses, der die Aufnahme eines Hochschulstudiums ermöglicht, sehr hoch ist. In der Tat schreiben sich sehr viele Abiturienten an der Universität ein, da der Zugang frei ist. Aber sie arbeiten gleichzeitig, wodurch sich ihre Studiendauer verlängert und was vielfach zum Abbruch des Studiums führt. Außerdem stellt die Vielfalt der Abschlüsse des Sekundarbereichs II vor allem für Jugendliche, die Fachoberschulen oder Handelsschulen absolviert haben, möglicherweise keine ausreichende Vorbereitung auf ein akademisches Universitätsstudium dar. Zudem scheinen Universitätsabschlüsse vielfach erst im Alter von über 30 Jahren erworben zu werden. Ein Vergleich des italienischen mit dem französischen System gibt hier Aufklärung: In Frankreich bietet die Vielfalt des Hochschulwesens, vor allem im Bereich der berufsorientierten Kurzstudiengänge den Inhabern eines technologischen Abiturs Studiengänge an, in denen sie recht hohe Erfolgsquoten haben. Ähnliche Möglichkeiten gab es in Italien bis zu den jüngsten Reformen nicht. Doch ist es wahrscheinlich, dass viele der Personen, die ihr Hochschulstudium ohne Abschluss abbrechen, ihren mehr oder weniger langen Aufenthalt an der Universität dennoch auf dem Arbeitsmarkt geltend machen können.

Spanien zeichnet sich, wie wir gesehen haben, durch eine sehr schnelle Bildungsexpansion seit Beginn der 60er Jahre aus. Der Zugang zum Hochschulbereich war zu Beginn der betrachteten Periode relativ restriktiv geregelt und wurde später gelockert. Die Entwicklung von Kurzstudiengängen hat zur Zunahme des Anteils der Personen mit Hochschulabschluss beigetragen. Diese machen 35 bis 40 % der Gesamtzahl der Hochschulabsolventen aus.

Schlussfolgerung

Aus der Untersuchung der Bildungsexpansion des letzten halben Jahrhunderts in den fünf betrachteten Ländern können folgende Merkmale herausgestellt werden:

□ Neben den großen anfänglichen Unterschieden in der Wirtschaftsentwicklung waren nicht minder große Unterschiede



beim formalen Bildungsstand vorhanden, d. h. bei der durch einen Abschluss attestierten Bildung und Ausbildung. Während des gesamten betrachteten Zeitraums hat sich der Rückgang der wirtschaftlichen Unterschiede und der Unterschiede beim Bildungsniveau fortgesetzt, ohne dass dies im Rahmen dieser Studie auf einen einfachen kausalen Zusammenhang hätte zurückgeführt werden können.

□ Das Aufholen des Rückstands wurde nicht durch die Imitation des Modells der Länder erreicht, die zum Beginn der Periode am weitesten fortgeschritten waren. Im Bildungsbereich hat jedes Land seinen eigenen Weg beschritten. Die Entwicklung war nicht unerheblich durch die Merkmale, die die Bildungssysteme bereits zu Beginn der Periode aufgewiesen hatten, bestimmt. Das spanische System und das französische System sind sehr ähnlich, die Systeme der anderen drei Länder hingegen weisen deutliche Besonderheiten auf, so dass jeder Versuch einer Typologisierung recht willkürlich wäre. Aus unserer Studie geht nicht hervor, dass hier ein nordeuropäisches Modell einem Modell der Mittelmeerländer gegenüberstünde. Denn das deutsche Modell weist Besonderheiten auf, die mit den Merkmalen des Modells des Vereinigten Königreichs kontrastieren.

□ Die meisten Abschlüsse werden vor dem Alter von 28 oder 30 Jahren erworben. Dieser Zeitraum umfasst die Erstausbildung im engeren Sinn, die vor Eintritt ins Erwerbsleben erfolgt, aber auch die Berufsbildung im Rahmen der Lehre und in verschiedenen Kombinationen von Arbeitsphasen und Phasen der Ausbildung. Es sieht so aus, dass eine klare Unterscheidung zwischen Ausbildungsphasen und Arbeitsphasen immer weniger gegeben ist. Im Moment bedeutet das einfach nur, dass die zehn oder zwölf Jahre, die sich an das Ende der Pflichtschulzeit anschließen, für immer mehr Personen eine Zeit sind, in der sie über ihre Ausbildung und Arbeit auf der Suche nach ihrer Identität und ihrer Position in der Gesellschaft sind. Das geschieht aber in einem keineswegs unveränderlichen Rahmen und in sehr unterschiedlichen Kombinationen.

□ Alle fünf Länder scheinen sich jedoch in Richtung auf eine Situation zu bewegen, in der mindestens 80 % einer Gene-

ration eine 12-jährige Bildung (einschließlich Lehre) durchlaufen, bevor ihr größter Teil auf einer Vollzeitstelle erwerbstätig wird. Die Phase der „Ausbildung nach der Erstausbildung“, also der Weiterbildung, würde dann erst im Anschluss beginnen. Folglich scheinen sich die fünf Länder in Richtung auf den Gedanken einer gesellschaftlich notwendigen Ausbildung bis zum Alter von etwa 18 Jahren zu bewegen, ohne aber die gesetzliche Dauer der Schulpflicht zu verlängern. Deutschland und Frankreich haben diese 80-%-Schwelle bereits erreicht bzw. überschritten.

□ In dem Maße, in dem die Bildung expandiert, nimmt auch die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme zu, da jedes Land auf die Probleme, die sich in allen Ländern stellen, auf seine eigene Weise reagiert, die eng mit seinen politischen Traditionen und der Organisation seiner sozialen Beziehungen zusammenhängt. Das wird insbesondere an der Rolle sichtbar, die den Abschlüssen (bzw. bestimmten Abschlüssen) zuerkannt wird, aber vor allem auch am Aufbau des Bildungssystems im weiteren Sinn.

□ Anhand der Entwicklung seit 50 Jahren wird die Komplexität der Beziehungen zwischen Staat, Unternehmen und den Familien und Jugendlichen im Bezug auf die Bildungsexpansion deutlich. Eine Ausweitung des Ausbildungsangebots an den Bildungseinrichtungen führt nicht unbedingt zu einem stärkeren Zustrom an Bewerbern. Die Bildungsnachfrage spiegelt ein Ensemble an Entscheidungen wider, die allem Anschein nach den Ertrag und die Kosten (geldlicher oder anderer Art) der Bildungsmöglichkeiten berücksichtigen. Hier spielen die Unternehmen eine entscheidende Rolle, wenn sie sich an der Organisation der beruflichen Bildung beteiligen oder, falls sie das nicht tun, wenn sie die Abgänger des Schulsystems am Ende der Schulpflicht oder am Ende des Sekundarbereichs II de facto einarbeiten. Das Vorhandensein von Abschlüssen ermöglicht es sowohl, unter Bewerbern für eine Stelle auszuwählen, als auch sich zu vergewissern, dass die ausgewählte Person bestimmte Kompetenzen besitzt. Die Filtertheorie und die Humankapital-Theorie stehen hier nicht im Gegensatz (Dupray 2000). Je nach den grundsätzlichen politischen und sozialen Entscheidungen, die zur jeweils spezifi-



schen Organisation des Bildungssystems geführt haben, legen die Unternehmen den Schwerpunkt auf den einen oder auf den anderen Aspekt. Der Vergleich zwischen Deutschland und dem Vereinigten Königreich gibt zu diesem Punkt Aufschluss: in Deutschland haben sich die Unternehmen seit langem dafür entschieden, ein System genau definierter Ausbildungsberufe zu entwickeln, in dem der Schwerpunkt auf der Aneignung von

Bildungskapital liegt. Im Vereinigten Königreich werden Jugendliche eingestellt, die „on the job“ ausgebildet werden oder eine unternehmensexterne Ausbildung durchlaufen können. Die Entscheidungen der Familien und der Jugendlichen können im jeweiligen Kontext rationell sein, aber dennoch zu Lösungen führen, die scheinbar gegensätzlich sind. Mit diesem Artikel wurde eine Illustration der Analyse der Bildungsnachfrage vorgestellt.

Literatur

Die meisten statistischen Zahlen und Informationen zu den Einrichtungen, die in diesem Artikel verwendet wurden, stammen aus dem Synthesbericht, der im Literaturverzeichnis zitiert wird (Steedman und Vincens 2000), oder aus nationalen Berichten, die von den verschiedenen Teams im Laufe der ersten Phase des EDEX-Projekts erstellt wurden.

Beaud, S., Pialoux (1999): Retour sur la condition ouvrière. Fayard, Paris. S. 1-468.

Béduwé, C., Fourcade, B. (2000): Hausse d'éducation et fabrication des compétences. *LIRHE, note 322 décembre*.

Bils, M., Klenow, P. (2000): Does Schooling Cause Growth? *American Economic Review* Vol 90, n° 5, S. 1160-1183.

Buechtemann, Ch., Verdier, E. (1998): Education and Training Regimes, Macro-Institutional Evidence. *Revue d'Économie Politique*, Vol. 108, No 3, Mai-Juni, S. 293-320.

Centre d'études des revenus et des coûts (1985): Les revenus des Français. La croissance et la crise 1960-1983 4^{ème} rapport de synthèse. Paris, La Documentation Française.

Dupray, A. (2000): Le rôle du diplôme sur le marché du travail: filtre d'aptitudes ou certification de

compétences productives? *L'orientation scolaire et professionnelle* 29 n° 2, S. 261-289.

Germe, J. F. (2000): Logiques institutionnelles et élévation des niveaux de formation. *Document de travail EDEX*. Mai.

Haas, J. (2001): La tradition sous un nouveau jour. La mise en place et le développement des études en mode dual en Allemagne. *EDEX-Dokument; deutscher Bericht im Auftrag des Zentrums für Sozialforschung Halle (liegt allerdings nicht in deutscher Sprache vor)*.

Hartog, J. (2000): Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education. *European Journal of Education* Vol. 35, No 1, S. 7-20.

Kivinen, O., Ahola, S. (1999): Higher Education as human risk capital *Higher Education* 38, S. 191-208.

Mallet et al., (1997): Abschlüsse, Kompetenz und Arbeitsmärkte in Europa, *Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“* (Cedefop) Nr. 12, S. 23-39.

OECD: Perspectives de l'emploi. Juni 2000.

Steedman, H., Vincens, J. Educational Expansion and Labour Market (EDEX). Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. *Comparaison internationale*. Mai 2000.



Matthias Pilz

Berater für EU-Bildungsprogramme bei der Bezirksregierung Hannover und Lehrbeauftragter an der Universität Lüneburg



Modernisierungsansätze der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept

Anhand des modularen schottischen „National Certificate“ und des deutschen dualen Systems arbeitet der Autor zwei gegensätzliche Ausbildungskonzepte heraus: das Modulkonzept auf der einen, das Berufskonzept auf der anderen Seite. Zwischen diesen beiden „Endpunkten“ lässt sich eine ganze Skala von Berufsbildungskonzeptionen ansiedeln.

Der Autor beschreibt zwei innovative Vorhaben, die in Schottland und in Deutschland durchgeführt wurden, und analysiert, wie jedes von beiden sich von „seinem“ Ausgangsmodell entfernt und Aspekte des anderen Modells „eingebaut“ hat. Er zeigt in beiden Fällen deutlich den Spielraum in Bezug auf das jeweilige Ausgangsmodell auf, vermeidet es aber tunlichst, von einem „Konvergenzprozess“ zu sprechen.

Die gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Entwicklungen stellen für die berufliche Bildung in Europa eine große Herausforderung dar. Wenn auch in Zukunft eine moderne und den Herausforderungen entsprechende berufliche Qualifizierung von Jugendlichen gewährleistet werden soll, so ist nach den Wegen zur Anpassung und Aktualisierung der beruflichen Bildung zu fragen. Zwei verschiedene dieser Anpassungswege stellen einerseits die Modularisierung, wie sie insbesondere in Großbritannien vorzufinden ist, und andererseits die Weiterentwicklung des Berufskonzepts, wie sie z.B. in Deutschland betrieben wird, dar.

Das schottische NC-Modulsystem als Beispiel für Modularisierungsansätze

Um sich einer definitorischen Klärung der Begrifflichkeiten zu nähern, bietet sich die Untersuchung am konkreten Beispiel an. Ein Land mit komplexen Modularisierungsansätzen ist Schottland, welches als äußerst innovativ gilt, längere Erfahrung mit umfassenden Modulkonzepten als England und Wales besitzt sowie besonders weitreichende Ansätze implementiert hat (vgl. OECD 1987). Bereits seit 1984 besitzt Schottland ein Modulsystem, welches eine puristische Ausprägungsform aufweist und Raffe (1988, S. 162f.) zu dem Ergebnis kommen lässt: „Moves towards modularization are found in many other countries, but rarely in the thoroughgoing form in which it has been applied in Scotland.“

Das System besteht aus derzeit ca. 4000 verschiedenen National Certificate-Modu-

len (NC-Modulen).⁽¹⁾ Jedes Modul hat die standardisierte Länge von 40 Unterrichtsstunden und wird durch einen Modulsteckbrief, der den Namen Descriptor trägt, näher bestimmt. Im Descriptor werden genau operationalisierte Angaben zum inhaltlichen Umfang und in Bezug auf die zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten gemacht. Diese werden nach festgelegten Verfahren abgeprüft und dokumentiert. Weniger determiniert sind methodische Aspekte und mediale Fragestellungen, hier werden im Descriptor nur Vorschläge, aber keine verbindlichen Vorgaben gemacht. Teilnehmer haben das Recht, Modulprüfungen abzulegen, ohne einen formal geregelten Lernweg durchlaufen zu haben. Da somit der Lernweg offen und die Lernergebnisse standardisiert sind, werden diese Module auch als „outputorientiert“ bezeichnet. Entwickelt werden die Module von der halbstaatlichen Stelle Scottish Qualifications Authority (SQA) in Zusammenarbeit mit Experten aus dem Bildungssektor. Die Entwicklungsteams überprüfen und aktualisieren zudem jährlich etwa 300 NC-Module. Die SQA übernimmt außerdem die Zertifizierung und Dokumentation der bestandenen Module im Scottish Qualifications Certificate, einem staatlichen Bildungspass. Da die Module von verschiedensten öffentlichen und privaten Einrichtungen, wie den allgemeinbildenden Schulen, Colleges, privaten Bildungsträgern oder auch Unternehmen offeriert werden können, übernimmt die SQA die Qualitätsüberwachung der Anbieter und autorisiert diese. Der Zeitraum, in dem ein Modul vermittelt wird, differiert je nach Lernort. In Schulen werden die jeweils 40 Stunden umfassenden Module über einen Zeitraum von 13 Wochen unterrichtet, während im betrieblichen Bereich auch wesentlich längere Zeiträume üblich sind.

(1) Mit Einführung einer umfassenden Reform des schottischen Bildungssystems im Herbst 1999 sind die NC-Module Teil des Higher Still Systems geworden (vgl. SQA 1999a, 1999b u. Pilz 1999b) und werden nun, bei weitgehend identischer Ausgestaltung, unter dem Namen National Units geführt. Die NC-Module außerhalb des Higher Still Systems können nur noch bis zum Sommer 2002 neu belegt werden und müssen bis 30.09.2004 erfolgreich abgeschlossen sein (SQA 1999c).



Teilnehmen können alle Personen ab dem 14. Lebensjahr, ohne dass bestimmte Eingangsvoraussetzungen bestehen. Eine Niveaustufeneinteilung, wie sie aus anderen Modulprogrammen z.B. den englischen NVQs und schottischen SVQs bekannt ist (vgl. NCVQ 1995; SQA 1997a u. 1997b), existiert hier nicht, genau wie das Prüfungsergebnis keine Leistungs differenzierung zulässt, da kein Notensystem besteht. Vorkenntnisse sind teilweise erwünscht, werden aber nicht zwingend zur Teilnahmeberechtigung z.B. in Form von entsprechenden Befähigungsnachweisen eingefordert. Die Belegung und Kombination von Modulen kann von den Teilnehmern eigenständig sowie flexibel, da frei von Restriktionen, vorgenommen werden. Weil jedes Modul einzeln zertifiziert wird, ist die Belegung nur eines Moduls genauso wie die Kombination einer großen Anzahl von Modulen aus unterschiedlichen Bereichen oder zum Ziel der Spezialisierung die Belegung von diversen Modulen aus einem Themengebiet möglich. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, den Qualifizierungsprozess zu unterbrechen und jederzeit wieder in das NC-Modulsystem einzusteigen, wobei alle bereits bestandenen Module weiterhin Anerkennung finden (vgl. Howieson, 1992; Connelly, 1999; Scotvec, 1996a).

Wenn das NC-Modulsystem als besonders radikal in seiner Ausgestaltung bezeichnet wird, so drängt sich die Frage auf, welche Anhaltspunkte für eine solche Bewertung maßgeblich sind. Die idealtypischen Charakteristika für eine Bildungsphilosophie in Modulsystemen lässt sich über folgende Prozesse skizzieren:

- ☐ das Bestehen von Teilqualifikationen mit Zertifizierungsanspruch und Qualitätsgarantie durch Standardisierung;
- ☐ die Vermittlung und Bereitstellung spezifischer Qualifikationen im Unternehmen;
- ☐ die Ausrichtung an den individuellen Bedürfnissen und Anforderungen der Teilnehmer;
- ☐ die schnelle Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen bzw. an die Anforderungen des Arbeitsmarktes;
- ☐ die Orientierung am lebenslangen Lernen.

Abb. 1

Indikatoren für das Modulkonzept

- ☐ Zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit, flexible Anordnung der Lerneinheiten
- ☐ Hohe Standardisierung von Zielen, Inhalten und Prüfungsverfahren
- ☐ Outputorientierung
- ☐ Zertifikat für jede Lerneinheit
- ☐ Freier Zugang, freier Abgang
- ☐ Lernortunabhängigkeit

Neben dem allgemeinen Charakter eines Modulkonzepts lassen sich spezielle Indikatoren für die Praxisumsetzung von Modulsystemen ableiten. So ist ersichtlich, dass NC-Module zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheiten sind, die flexibel angeordnet werden können. Gleichzeitig führen die Angaben in den Descriptoren zu einer hohen Standardisierung von Zielen, Inhalten und Prüfungsverfahren. Als besonderes Charakteristikum wurde bereits auf die starke Outputorientierung durch die über die Standardisierung ermöglichte Trennung von Lernprozess und Lernergebnis hingewiesen. Eine weitere Besonderheit stellt zudem die einzelne Zertifizierung eines jeden Moduls dar. Zu den Eigenarten eines Moduls gehört letztlich die weitgehende Lernortunabhängigkeit, wie dies für die NC-Module beschrieben wurde.

Werden die für die NC-Module zutreffenden Charakteristika nun abstrahiert und verallgemeinert (vgl. Abb. 1), so können diese als Indikatoren für einen Idealtypus des Modulkonzepts gelten.

Das deutsche duale System als Beispiel für eine Ausbildung nach dem Berufskonzept

Das in Deutschland bestehende duale System (vgl. *The Federal Minister for Education and Science* 1992) umfasst derzeit rund 360 verschiedenen staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Es zeichnet sich neben der Verknüpfung der institutionellen Lernorte Betrieb und Schule durch eine Fokussierung auf eine kom-



Abb. 2

Indikatoren für das Berufskonzept

- ❑ Gesamtlernbereich (Lehrplan), lineare Anordnung der Lernabschnitte
- ❑ Relative Offenheit bei der Wahl von Zielen, Inhalten, Methoden und Prüfungsverfahren
- ❑ Verknüpfung von Lernprozess und Lernziel
- ❑ Zertifikat am Ende des Bildungsgangs
- ❑ Zugangsberechtigung notwendig
- ❑ Abgangsvoraussetzung indirekt vorgegeben
- ❑ Lernortabhängig

plexe und transferfähige berufliche Bildung, welche mit einer umfassenden Handlungskompetenz und der Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen einhergeht, in einem von den Sozialpartnern einerseits und den staatlichen Stellen andererseits getragenen System aus. Dabei spielt die Orientierung am Berufskonzept als determinierende Größe für die formale und inhaltliche Gestaltung des Berufsbildungssystems eine entscheidende Rolle. Zusammenfassend kann die Bildungsphilosophie des Berufskonzepts durch folgende, hier nur rudimentär vorgenommene Zusammenstellung von Charakteristika, beschrieben werden (vgl. Blossfeld, 1994; Steedman/Mason/Wagner, 1991; Pilz, 1999a, S. 91-93; Deißinger, 1994, 1996 u. 1998):

- ❑ Komplexität und überbetriebliche Transferfähigkeit des Qualifikationsprofils;
- ❑ der Staat übt eine Ordnungsfunktion aus und schafft Transparenz durch anerkannte Ausbildungsberufe;
- ❑ der Ordnungsrahmen ist langfristig stabil und schafft somit Kontinuität im Berufsbildungssystem; gleichzeitig ist die einzelne Berufsausbildung ein längerfristig und dauerhaft angelegter Lern- und Sozialisationsprozess;
- ❑ der Ausbildungsberuf determiniert Tarif- und Statusaspekte;
- ❑ die Ausbildung generiert eine Berufsidentität sowie Sinnstiftung und die Erziehungskomponente fördert die Persönlichkeitsbildung.

Neben den eher abstrakten Determinanten des Berufskonzepts lassen sich auf der Praxisebene konkrete Elemente der Umsetzung der Theorie ausmachen (vgl. Abb. 2). Diese Elemente bestehen zum einen darin, dass die Lehrpläne sehr umfassend im Sinne des Erwerbs einer weitgehenden Handlungskompetenz und zeitlich für eine relativ lange Dauer ausgelegt sind, wobei die Lernabschnitte einer linearen Anordnung folgen. Zum anderen lassen die Lehrpläne den Lehrkräften eine große Wahlfreiheit bei der Konkretisierung von Lernzielen, den Inhalten, Methoden und Prüfungsverfahren. Abgesehen von einigen Sonderregelungen sind im dualen System der Lernprozess und das Erreichen der Lernziele sehr eng miteinander verknüpft. So ist die Teilnahme an einer Abschlussprüfung ohne die Teilnahme am Lernprozess in der Regel nicht möglich. Weiterhin ist die Erlangung des staatlich geschützten Zertifikats, welches die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse dokumentiert, an die erfolgreiche Beendigung des Bildungsgangs geknüpft. Abbrecher und Prüfungsversager erhalten im dualen System kein Zertifikat für Teilleistungen. Außerdem existiert im dualen System eine Zugangsberechtigung, welche im Normalfall in Form eines Ausbildungsvertrags mit einem Unternehmen besteht und indirekt eine Abgangsvoraussetzung, da nur das erfolgreiche Absolvieren der gesamten Ausbildung zur Zertifizierung führt. Der letzte Indikator für die praktische Umsetzung des Berufskonzepts ist das Element der Lernortabhängigkeit. So ist die Ausbildung im dualen System in der Regel an die Lernorte Ausbildungsbetrieb und staatliche Berufsschule gebunden.

Zusammenführung der schottischen und deutschen Erkenntnisse in ein Gesamtmodell

Das Modulkonzept und das Berufskonzept können in der hier über die Indikatoren dargestellten Form als Idealtypen aufgefasst werden, die ein Gegensatzpaar bilden.

Dieses Vorgehen ermöglicht die Überführung der beiden Idealtypen in konträre



Extremtypen und zusätzlich das Aufspannen eines Kontinuums, in welches sich dann auch Mischformen mithilfe der entwickelten Indikatoren einordnen lassen (vgl. Abb. 3). Diese Mischformen entstammen in ihrer einfachsten Form einem der beiden Extremtypen, adaptieren jedoch Elemente des jeweils anderen Konzepts oder aber stellen genuine Mischformen dar, die keinem der beiden Extremtypen entstammen. Welche Mischformen in der Praxis der Berufsbildung bestehen, soll nachfolgend analysiert werden.

Die GSVQs als Beispiel einer gemäßigten Modularisierung in Schottland

Beispielhaft kann hier ein weiteres schottisches Bildungsprogramm vorgestellt und in das Einordnungsschema eingeordnet werden.

Seit 1992 wurden von der SQA bzw. einer Vorläuferorganisation in Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Arbeitgebern und anderen Bildungsexperten 46 verschiedene General Scottish Vocational Qualifications (GSVQs) entwickelt, wobei ein nicht unerheblicher Anteil von NC-Modulen in das neue Programm integriert werden konnte.⁽²⁾ GSVQs sind speziell auf die schottischen Colleges zugeschnittene Modulgruppen gewesen und wurden auf drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen angeboten, wobei mit zunehmendem Niveau eine ansteigende Anzahl von Vorleistungen als Zugangsberechtigung zu meist in Form von bereits abgelegten Modulen vorzuweisen war. Auf der untersten Niveaustufe I wurde ein aus 12 Modulen bestehendes GSVQ angeboten, welches zur beruflichen Orientierung und durch die Auswahl einzelner Module aus einem Fakultativangebot erste Schwerpunktsetzungen erlaubte. Für die in 14 verschiedenen Berufszweigen, wie Handel und Gewerbe oder Pflege, offerierten GSVQs der Stufen II und III waren nach einem festgelegten Punktesystem diverse Module aus einem Pflichtbereich und einem Wahlbereich zu belegen, wobei einige Module in beiden Stufen innerhalb eines Berufszweigs angeboten und damit auch anerkannt wurden. Die Inhalte der einzelnen Module waren berufsbezogen, jedoch nicht an speziellen Arbeitsplätzen

Einordnungsschema für Bildungsprogramme

Abb. 3

Berufskonzept

Gesamtlernbereich (Lehrplan),
lineare Anordnung der Lernabschnitte

Relative Offenheit bei der Wahl von
Zielen, Inhalten, Methoden und Prüfungs-
verfahren

Verknüpfung von
Lernprozess und Lernziel

Zertifikat am Ende des Bildungsgangs
Zugangsberechtigung notwendig
Abgangsvoraussetzung indirekt
vorgegeben

Lernortabhängig

Modulkonzept

Zeitlich und inhaltlich begrenzte Lern-
einheit, flexible Anordnung der Lern-
einheiten

Hohe Standardisierung von Zielen,
Inhalten und Prüfungsverfahren

Outputorientierung

Zertifikat für jede Lerneinheit

Freier Zugang
Freier Abgang

Lernortunabhängig

Berufskonzept

Duales System

Mischkonzept

?

Modulkonzept

NC-Modulsystem

ausgerichtet, und wurden ergänzt durch allgemeinbildende Inhalte wie Rechnen und Sprachen. Eine Besonderheit stellten zudem die Abschlussprüfungen auf den Stufen II und III dar. Diese fanden in Form von Projektarbeiten statt, in denen die Schüler das Wissen und die erlernten Fähigkeiten aus allen zum GSVQ gehörenden Modulen einbringen mussten. Im Gegensatz zu den NC-Modulen erfolgte eine Notengebung, die sich in „nicht erfolgreich“, „noch nicht erfolgreich“, „erfolgreich“ und „erfolgreich mit Auszeichnung“ differenzierte (vgl. Murray 1997 u. Scotvec 1996b u. 1996c).

Werden die GSVQs nun mit Hilfe der oben aufgestellten Indikatoren untersucht, so können folgende Ergebnisse generiert werden:

Einerseits unterliegen die einzelnen Module innerhalb des GSVQs wie auch bei den NC-Modulen über die Vorgaben im Descriptor einer starken inhaltlichen Standardisierung und die Zertifizierung jedes einzelnen Moduls wird garantiert.

⁽²⁾ Die Einführung des Higher Still Systems hat dazu geführt, dass die GSVQs 1999/2000 ihre Eigenständigkeit verloren haben und im neuen System aufgegangen sind (vgl. SQA 1999a; 1999b u. Pilz 1999b). Dennoch haben sie im Higher Still System in veränderter Form, z.B. als Teil der Scottish Group Awards, weiterhin Bestand und eignen sich als Untersuchungsgrundlage zum Aufzeigen von Entwicklungslinien in besonderer Weise.



Abb. 4

Zuordnung der Indikatoren des Modulkonzepts bei den GSVQs

Zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit, flexible Anordnung der Lerneinheiten	O
Hohe Standardisierung von Zielen, Inhalten und Prüfungsverfahren	X
Outputorientierung	O
Zertifikat für jede Lerneinheit	X
Freier Zugang, freier Abgang	O
Lernortunabhängigkeit	O

X = Trifft zu

O = Trifft nicht zu

Andererseits stehen bei den GSVQs primär der Gesamtzusammenhang von kontinuierlichem Lernprozess und Lernergebnis sowie der Zusammenhalt aller Module im Vordergrund. Die Abschlussprüfung signalisiert diesen Anspruch am deutlichsten. Zwar werden die einzelnen Module im Scottish Qualifications Certificate dokumentiert, haben jedoch sowohl im Bildungssystem (z.B. bei der Hochschulzugangsberechtigung) als auch am Arbeitsmarkt nur über den Gesamtabchluss des GSVQs eine Wertigkeit. Das Punktesystem und die für den Gesamtabchluss vergebene Note unterstreichen diese Bewertung auf struktureller Ebene. Aber auch aus pädagogischer Perspektive wurde von der SQA und den Colleges sehr großer Wert auf das Erreichen des Gesamtabchlusses durch die Teilnehmer gelegt, was sich in entsprechenden Beratungsgesprächen und im didaktischen Aufbau des Unterrichts manifestierte. So wurde der Lernprozess immer wieder mit der Prüfungsgestaltung abgeglichen und den Lehrkräften eine im Gegensatz zu den NC-Modulen größere Freiheit bei der Anordnung der Lerninhalte gegeben. Die Existenz einer Outputorientierung kann daher hier nicht konstatiert werden.

Wie bereits angesprochen, sind die GSVQs vornehmlich für die Offerierung in Colleges entwickelt worden und damit an die dortigen Gegebenheiten angepasst. Daraus ergibt sich der Umstand, dass eine Lernortfokussierung bereits aus konzeptionellen Determinanten heraus vorliegt. Eng mit der Lernortabhängigkeit verbun-

den ist der Tatbestand, dass die Teilnehmer keinen freien Zu- und Abgang im GSVQ-Programm genossen, da sie an die Angebote der Colleges gebunden waren, die in der Regel ausschließlich die lineare Abfolge eines GSVQs über ein Schuljahr anboten. Da die Module jedoch teilweise direkt aufeinander aufbauen, war ein Ein- und Ausstieg im laufenden Schuljahr oftmals nicht möglich. Zudem war für das erfolgreiche Absolvieren der Abschlussprüfung der Durchlauf aller Module notwendig, was die Flexibilität hinsichtlich der Partizipation zusätzlich einschränkte.

Werden die Indikatoren für das Modulkonzept nun in der Gesamtheit betrachtet (vgl. Abb. 4), so kann für die GSVQs ein eindeutiges Abrücken von einem reinen Modulkonzept und damit hin zu einem Mischkonzept ausgemacht werden.

Nicht nur die Untersuchung der Indikatoren auf der Ebene der Systemelemente führt zu einem Mischsystem. Auch auf der Ebene der zugrundeliegenden Bildungsphilosophie kann ein Abrücken von einer singulär durch das Modulkonzept geprägte Bildungsphilosophie erkannt werden. Eine partielle Adaption von Elementen des Berufskonzepts zeigt sich insbesondere im großen Stellenwert, den ein GSVQ als umfassendes und komplexes Qualifizierungsprogramm sowohl in struktureller Hinsicht als auch in der Bewertung der Bildungsbeteiligten genoss. Eine Dominanz in der Vermittlung von Teilqualifikationen und die Orientierung an extrem spezifischen Qualifikationen für einen sehr eingeschränkten Tätigkeitsbereich kann daher in der den GSVQs zugrunde liegenden Bildungsphilosophie nicht ausgemacht werden.

Neue Ausbildungsberufe in Deutschland als Beispiel für eine Abkehr von einem starren Berufskonzept

Seit 1997 sind in Deutschland einige neue Ausbildungsberufe entstanden, welche sich durch ein bisher nicht bekanntes Maß an Flexibilisierungselementen auszeichnen. Die Berufe in den Bereichen Informationstechnologie, Medienindustrie und



Labortätigkeiten unterscheiden sich allerdings in der konkreten Ausgestaltung der Flexibilisierung (vgl. Dybowski 2000). Exemplarisch soll hier das neue Strukturkonzept für die Laborausbildung in den Bereichen Chemie, Biologie und Lack vom März 2000 vorgestellt werden (vgl. Bundesminister für Wirtschaft und Technologie 2000 u. Reymers 2000).

Die Ausbildung ist in drei verschiedene Qualifikationsbereiche unterteilt. Sechs verschiedene integrative Qualifikationen wie Arbeitsschutz, Umweltschutz oder Arbeitsorganisation und Kommunikation werden, allerdings in unterschiedlicher Breite und Tiefe, in allen drei Laborberufen über die gesamte Ausbildungszeit von regulär 3,5 Jahren vermittelt. Daneben werden für jeden Beruf spezifische Pflichtqualifikationen verbindlich vorgeschrieben, die verstärkt in der ersten Hälfte der Ausbildungszeit vermittelt werden und für das Erreichen einer umfassenden Handlungskompetenz in einem Beruf unerlässlich sind. Für den Biologielaboranten sind sieben verschiedene Bereiche von Pflichtqualifikationen definiert, hierunter befinden sich beispielsweise die Durchführung mikrobiologischer, molekularbiologischer und diagnostischer Arbeiten.

Der dritte Qualifikationsbereich betrifft Wahlqualifikationseinheiten, welche im letzten Ausbildungsdrittel absolviert werden und aus einem umfangreichen Katalog berufsspezifischer und berufsübergreifender Qualifikationen ausgewählt werden müssen. Die in speziellen Auswahl Listen vorgegebenen sechs Wahlqualifikationen für den Biologielaboranten umfassen im berufsspezifischen Bereich z.B. das Durchführen botanischer oder parasitologischer Arbeiten, wobei mindestens vier und höchstens sechs Wahlqualifikationen ausgewählt werden dürfen. Im berufsübergreifenden Bereich, aus dem maximal zwei Qualifikationen gewählt werden können, wird z.B. das Anwenden chromatografischer Verfahren oder der Umgang mit dem Qualitätsmanagement vermittelt.

Trotz der Wahlmöglichkeiten wird an der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz festgehalten und bleiben auch in der neuen Ausbildungsordnung jeweils eine allgemeine Zwischen- und

Abb. 5

Zuordnung der Indikatoren für das Berufskonzept bei der neu geordneten Laborausbildung

Gesamtlernbereich (Lehrplan), lineare Anordnung der Lernabschnitte	O
Relative Offenheit bei der Wahl von Zielen, Inhalten, Methoden und Prüfungsverfahren	X
Verknüpfung von Lernprozess und Lernziel	X
Zertifikat am Ende des Bildungsgangs	X
Zugangsberechtigung notwendig	
Abgangsvoraussetzung indirekt vorgegeben	X
Lernortabhängig	X

X = Trifft zu

O = Trifft nicht zu

Abschlussprüfung integraler Bestandteil der Ausbildung. Allerdings sollen die jeweils belegten Wahlqualifikationen Berücksichtigung innerhalb der Abschlussprüfung des Auszubildenden finden.

Werden hier die Indikatoren für das Berufskonzept zur Anwendung gebracht (vgl. Abb. 5), so kann ein Abrücken von den idealtypischen Charakteristika nur in Hinblick auf die gestiegene Wahlfreiheit hinsichtlich der vermittelten bzw. belegten Qualifikationen ausgemacht werden. Hier bietet sich eine Spezialisierung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Kontext der Möglichkeiten und Stärken des jeweiligen Ausbildungsbetriebs an. Unter Umständen kann zudem den speziellen Interessen und Neigungen der Auszubildenden Rechnung getragen werden. Alle anderen Aspekte werden jedoch wie bisher beibehalten. So ist die singuläre Belegung und reguläre Zertifizierung einzelner Qualifikationen nicht möglich und bleibt der Abschluss eines Ausbildungsvertrags, der zur Determinierung einiger zentraler Charakteristika des Berufskonzepts führt, weiterhin verbindlich vorgeschrieben.

Auf der Ebene der Bildungsphilosophie sind keine Veränderungen auszumachen. In der Rechtsverordnung wird sogar explizit auf die Befähigung zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit, welche das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt, hingewiesen (Bundesminister für Wirtschaft und Technologie 2000).



(³) Eine umfassende Analyse aller schottischen Bildungsprogramme unter Einschluss des neuen Higher Still Systems zeigt ein deutliches Abrücken vom einstig radikal ausgeprägten Modulkonzept (vgl. Pilz 1999a, S. 145-156).

Fazit

Die beiden hier aufgezeigten Modernisierungswege der beruflichen Bildung lassen sich mittels der generierten Indikatoren näher analysieren. Für Schottland kann bei den GSVQs eine Abkehr von einem radikalen Modulansatz festgestellt werden.⁽³⁾ Umgekehrt deutet die verstärkte Flexibilisierung in den neuen deutschen Ausbildungsordnungen auf eine Abkehr von einem starren Berufskonzept hin. Ob daraus letztlich eine Konvergenz der Be-

rufsbildungssysteme abgeleitet werden kann, ist allerdings vor dem Hintergrund der grundsätzlich unterschiedlichen Ausbildungssysteme fraglich und hängt stark von den weiteren längerfristigen Entwicklungen ab. Dennoch können die aufmerksame Beobachtung und fundierte Analyse der unterschiedlichen europäischen Modernisierungsansätze in der beruflichen Bildung nützliche Hinweise für weitergehende Entwicklungen und zur Vermeidung von Fehlern in den jeweiligen Ländern liefern.

Literatur:

Blossfeld, Hans-Peter (1994), Different Systems of Vocational Training and Transitions from School to Career - The German Dual System in Cross-national Comparison. In: CEDEFOP [Hrsg.], The Determinants of Transitions in Youth, Berlin, S. 26-36.

Bundesminister für Wirtschaft und Technologie (2000), Verordnung über die Berufsausbildung im Laborbereich Chemie, Biologie und Lack vom 22.03.2000 [Abdruck im Bundesgesetzblatt Teil I, S. 257 vom 29.03.2000], Bielefeld.

Connelly, Graham (1999), Curriculum Development in Further Education. In: Bryce, Tom G.K.; Humes, Walter M. [Hrsg.], Scottish Education, Edinburgh, S. 594-604.

Deißeinger, Thomas (1994), The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view. In: Compare, Vol. 24, No. 1, S. 17-36.

Deißeinger, Thomas (1996), Germany's vocational Training Act: its function as an instrument of quality control within a tradition-based vocational training system. In: Oxford Review of Education, Vol. 22, No. 3, S. 317-336.

Deißeinger, Thomas (1998), Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 4], Markt Schwaben.

Dybowski, Gisela (2000), Dynamisierung und Gestaltungsoffenheit der beruflichen Bildung. In: Personalführung, 33. Jg., H. 7, S. 16-22.

Howieson, Cathy (1992), Modular Approaches To Initial Vocational Education And Training: The Scottish Experience [A Report for the Petra Research Programme], Edinburgh.

Murray, Jim (1997), General Scottish Vocational Qualifications (GSVQs) in Relation to the Six Themes of the Post-16 Strategies. In: Lasonen, Johanna [Hrsg.], Reforming Upper Secondary Education in Europe [Institute For Research. Publication Series B, Theory into practice 92], Jyväskylä, S. 219-223.

NCVQ [National Council for Vocational Education] (1995), Your introduction to NVQs and GNVQs, London.

OECD (1987): The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level – Country Study: Scotland, Paris.

Pilz, Matthias (1999a), Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9], Markt Schwaben.

Pilz, Matthias (1999b), Die Modularisierung des schottischen Bildungssystems – Aktuelle Entwicklungen auf dem Weg zu einem einheitlichen System von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Die berufsbildende Schule, 51. Jg., H. 10, S. 329-334.

Raffe, David (1988), Modules and the Strategy of Institutional Versatility: The First Two Years of the 16-plus Action Plan in Scotland. In: Raffe, David [Hrsg.], Education and the Youth Labour Market: Schooling and Scheming, London, S. 162-195.

Reymers, Margret (2000), Neues Strukturkonzept in der Laborausbildung im Bereich Chemie, Biologie, Lack. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29. Jg., H. 5, S. 5-8.

Scotvec [Scottish Vocational Education Council] (1996a), Catalogue of National Certificate Modules session 1996-97, 14th edition, Glasgow.

Scotvec [Scottish Vocational Education Council] (1996b), Catalogue of Specifications for GSVQs National levels I, II and III – Session 1996-97, 4th edition, Glasgow.

Scotvec [Scottish Vocational Education Council] (1996c), Guidelines on the new GSVQ additional assessments, Glasgow.

SQA [Scottish Qualifications Authority] (1997a), SVQs – A User's Guide, Glasgow, Dalkeith.

SQA [Scottish Qualifications Authority] (1997b), SVQs – The competitive edge, Glasgow, Dalkeith.

SQA [Scottish Qualifications Authority] (1999a), Qualifications for Life, Glasgow, Dalkeith.

SQA [Scottish Qualifications Authority] (1999b), A Framework for Lifelong Learning – A Profile of the Scottish Qualifications Authority, Glasgow, Dalkeith.

SQA [Scottish Qualifications Authority] (1999c), Higher Still Update – Higher Still phasing. In: ontrack – The SQA Newsletter for Training Providers, o. Jg., H. 4, S. 4.

Steedman, Hilary; Mason, Geoff; Wagner, Karin (1991), Intermediate Skills in the Workplace: Deployment, Standards and Supply in Britain, France and Germany. In: National Institute Economic Review, No. 136, S. 60-73.

The Federal Minister for Education and Science (1992), Vocational Training in the Duale System in the Federal Republic of Germany, Bonn.



Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der Berufsbildung der Niederlande

Einleitung

1996 wurde in den Niederlanden das Gesetz über Berufs- und Erwachsenenbildung erlassen. In diesem Gesetz wird dem Lernen aus praktischer Erfahrung großes Gewicht beigemessen. Dies hat zur Folge, dass der Ort, an dem das Lernen im Arbeitsprozess stattfindet, an Bedeutung gewonnen hat. Das kontextbezogene Lernen in einer Situation, in der sich der Teilnehmer mit realen Problemen auseinandersetzen muss, lässt sich in Relation setzen zum Konzept des Konstruktivismus (Duffy und Jonassen, 1992). Dieser Theorie zufolge lernen die Teilnehmer in der Praxis, in einer Ernstsituation. Das Berufsbildungssystem der Niederlande bietet den 16- bis 20-jährigen Absolventen des allgemeinbildenden oder berufsbildenden Sekundarunterrichts der Grundstufe zwei Alternativen zur Auswahl an:

□ erstens: Besuch der Schule und Arbeiten während einiger praktischer Ausbildungszeiten, beispielsweise im Rahmen von Lernen am Arbeitsplatz oder von Praktika;

□ zweitens: Aufnahme der Arbeit in einem Unternehmen und an einem Tag in der Woche theoretischer Unterricht in der Schule, wie bei einer Lehre. Beide Zweige bieten den Teilnehmern die Möglichkeit, die bei der praktischen Arbeit erlangten Kenntnisse zu vertiefen, und umgekehrt können sie ihr in der Schule erworbenes Wissen in realen Arbeitssituationen anwenden.

Die zentralen Fragen bei diesem Versuchsprojekt lauteten, wie den Teilnehmern auf der einen Seite die Kommunikation miteinander und die Zusammenarbeit in den Zeiten der außerschulischen Ausbildung erleichtert und auf der anderen Seite die Verbindung zwischen Theorie und Praxis optimiert werden kann. Da die Teilnehmer einen sehr großen Teil der Unterrichtszeit außerhalb des Klassenzimmers verbringen, muss eine Möglichkeit gefunden werden, den „Zusammenhalt“ unter ihnen zu wahren. Durch den Einsatz einer rechnergestützten Umgebung für kollaboratives Lernen kann ein virtuelles Klassenzimmer für die Zeit geschaffen werden, in der die Teilnehmer in verschiedenen Unternehmen arbeiten. Schule und Arbeit sind auf diese Weise tatsächlich miteinander verbunden.

Die Möglichkeiten des rechnergestützten kollaborativen Lernens

Hewitt (1996) und Scardamalia und Bereiter (1996) verglichen im Rahmen von Forschungsarbeiten virtuelle, durch rechnergestützte Umgebungen für kollaboratives Lernen geschaffene Klassenzimmer und herkömmliche Klassenzimmer, und zeigten hierbei, dass diese Art der Umgebung einen positiven Einfluss auf das intentionale Lernen und das kollaborative Lernen hatte. Wie bei dem im vorliegenden Beitrag beschriebenen

Gäby Lutgens

*Maastricht McLuhan
Institute,
Universität Maastricht*

Martin Mulder

*Maastricht McLuhan
Institute,
Universität Maastricht*

Lehrer und Teilnehmer im Bereich Berufsbildung machen häufig die Feststellung, dass es schwierig ist, eine Verbindung zwischen dem in der Schule erworbenen Wissen und neuen in der Praxis gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen herzustellen. Es fehlt an der Zeit, von den aufgetretenen Problemen zu berichten und Lösungen zu erörtern. Während des Unterrichts in der Schule bleibt auch keine Zeit für die Beleuchtung der theoretischen Hintergründe eines bestimmten Themas. Die meisten erfahren über den praktischen Unterricht der übrigen Teilnehmer nichts, und die Lehrer sind nicht in der Lage, auf alle mit angemessenen Rückmeldungen einzugehen. Bei dem in diesem Beitrag beschriebenen Projekt erhielten Berufsbildungsteilnehmer die Möglichkeit, während ihres praktischen Unterrichts miteinander zu kommunizieren und sich mithilfe einer rechnergestützten Umgebung für kollaboratives Lernen gemeinsam mit ähnlichen Problemstellungen zu beschäftigen. Dieser Beitrag gibt die Eindrücke von Schülern und Lehrern im Umgang mit diesem neuen Lernwerkzeug wieder.



Übersicht 1

Der Projektablauf

- ❑ 2 vorbereitende Untersuchungen über Rahmenbedingungen
- ❑ 2 x 76 Teilnehmer, eine Gruppe aus jedem Ausbildungszweig
- ❑ Schulung der Lehrkräfte
- ❑ Anleitung der Lehrkräfte
- ❑ Zehnwöchige Kurse mit Gruppen von jeweils zirka zehn Teilnehmern
- ❑ Einweisung der Teilnehmer in das Forschungsprojekt
- ❑ 1 Lehrkraft für die Betreuung jeweils einer Gruppe
- ❑ Analyse der Nachrichten mithilfe des Analysewerkzeugsatzes
- ❑ Bewertung durch Teilnehmer und Lehrer

Projekt setzten diese Forscher WebCSILE, einen über Internet zugänglichen problemorientierten Rahmen für gemeinsames Arbeiten, ein. WebCSILE basiert auf CSILE, einer rechnergestützten Umgebung für intentionales Lernen, die Scardamalia und Bereiter (1989) entwickelt haben. In einigen der an diesem Projekt beteiligten Klassen kam zusätzlich zu WebCSILE noch Web Knowledge Forum (WebKF), das Nachfolgeprogramm von WebCSILE, zur Anwendung. Die rechnergestützte Umgebung für kollaboratives Lernen soll den Teilnehmern Gelegenheit bieten, ihre Erfahrungen zu schildern und Diskussionen einzuleiten. Diese Form der Kommunikation kann asynchron erfolgen, vom Arbeitsplatz oder von Zuhause aus. Darüber hinaus können die Teilnehmer mit dem Austausch von Erfahrungen und der Erörterung von Problemen den ersten Schritt zu gemeinsamem Arbeiten und Lernen machen. Es wird erwartet, dass die Teilnehmer durch den Gedankenaustausch und die Formulierung von Argumenten einen tieferen Einblick in die behandelten Themen gewinnen. Wenn die Teilnehmer ihre Gedanken in Worte fassen, wird ihr Bewusstsein geschärft, wie sie Probleme lösen, und sie eignen sich in der Folge kognitives und metakognitives Wissen an. Wenn der Aufbau von Wissen, so Scardamalia und Bereiter (1996, b), zum eigentlichen Ziel wird, werden die Teilnehmer in der Lage sein, selbst zu erkennen, was sie lernen müssen. Nach einiger Zeit übernehmen sie aktivere Rollen im Lernprozess und mehr Verantwortung für die Dinge, die sie lernen möchten.

Der Aufbau von Wissen durch rechnergestütztes kollaboratives Lernen kann mit einer Einführungsstunde im Klassenzimmer beginnen. Anschließend muss den Teilnehmern das endgültige Lernziel klar sein, beispielsweise die Lösung eines Problems mit dem Anbau pflanzlicher Kulturen unter sehr trockenen klimatischen Bedingungen. Ferner müssen sie wissen, ob das Thema in mehrere (untergeordnete) Themen zu unterteilen ist. Jedes dieser Unterthemen kann mithilfe von Fragen erkundet werden, die im Rahmen gemeinsamer Bemühungen um Zusammenstellung und Austausch des diesbezüglichen Wissens beantwortet werden. Für die Erlangung von Wissen über ein bestimmtes Thema können die verschiedensten Quellen genutzt werden: Bücher, Zeitschriften, Fernsehen, Sachverständige usw. Das Ziel ist die Entstehung einer Lernkultur, bei der alle in der Klasse (Teilnehmer und Lehrer) Verantwortung für den Wissensaufbau übernehmen. Alle sammeln Informationen, um sie in das Datennetz einzutragen, und lassen die anderen über diese Einträge an ihren Erkenntnissen teilhaben.

Bei dem gemeinsamen Arbeiten und Lernen im Rahmen einer rechnergestützten Umgebung für kollaboratives Lernen stehen die Teilnehmer per Computer miteinander in Verbindung. Die Datenbank erfasst die Einträge, aktualisiert die Dateien und ermöglicht auf diese Weise die Nachvollziehung des Prozesses des Wissensaufbaus. Die Daten können danach untersucht werden, ob Beziehungen zwischen Mitteilungen der Teilnehmer bestehen. Diese Mitteilungen werden als Nachrichten bezeichnet. Eine Analyse der Muster der Nachrichten lässt erkennen, wer welche Mitteilungen an wen schreibt. Die Lehrer und Teilnehmer müssen ihre jeweiligen Aufgaben in einem solchen Prozess vereinbaren. Bei dem hier beschriebenen Projekt wurde der Versuch unternommen, Antworten auf die Frage zu finden, wie die Lernumgebung in den Unterricht eingebunden werden soll und wie die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmern über eine rechnergestützte Umgebung für kollaboratives Lernen ermöglicht und für eine bestimmte Zeit aufrecht erhalten werden kann. Darüber hinaus wurde besonders untersucht, ob und wie in der Schule erworbenes Wissen und praktische Erfahrungen integriert wurden.



Ablauf der Forschungsarbeit

Im Folgenden wird der Ablauf der Forschungsarbeit im Überblick dargestellt. Auf die einzelnen Punkte dieses Überblicks wird in den anschließenden Kapiteln dieses Beitrags ausführlicher eingegangen.

Verfahren

In zwei Vorabuntersuchungen wurden zunächst Informationen über verschiedene Bedingungen zusammengetragen (unter anderem über die Vorkehrungen, die getroffen werden müssten, damit sich die Teilnehmer von zu Hause aus in das System einloggen konnten). Jeweils 76 Teilnehmer der beiden in der Einführung beschriebenen Ausbildungszweige nahmen an dem Projekt teil. Gruppen von jeweils zirka zehn Personen besuchten verschiedene zehnwöchige Kurse, wobei jede Gruppe von mindestens einer Lehrkraft betreut wurde. Nur Teilnehmer, die zu Hause Zugang zu einem Computer hatten, konnten sich beteiligen. Bei Teilnehmern ohne Internetzugang übernahm die Schule die Kosten für ein Probeabonnement. Um die Telefongebühren in einem angemessenen Rahmen zu halten, wurden die Teilnehmer angewiesen, täglich nur 30 Minuten zu arbeiten. (Diese Kosten wurden erstattet.)

Schulung der Lehrkräfte

Vor Beginn der Tests erhielten die Lehrkräfte eine Schulung in den zentralen Themen kollaboratives Lernen und Lerngemeinschaften, in der Anwendung von WebKF und den Möglichkeiten dieses Programms (sowohl technischer als auch prozessorientierter Art), in den Fragen, wie der Prozess des kollaborativen Lernens eingeleitet und aufrecht erhalten wird, wie und wann einzugreifen ist. Ein aus mehreren Schritten bestehender Plan wurde der Lehrkraft angeboten, der als Anleitung für die Übertragung von Aufgaben dienen sollte. Diese Anleitung umfasste vier Schritte, an deren Ende schließlich eine Aufgabe stand (nach Maastricht PBL, Van Til und Van der Heijden, 1998). Lehrkräfte und Forscher erörterten eventuell auftretende Probleme

und lösten sie nach Möglichkeit gemeinsam.

Schulung der Teilnehmer

Die meisten Lehrkräfte beteiligten sich mehrmals (sowohl an Pilottests als auch an Folgetests). Die Einweisung der Teilnehmer wurde von einem Forscher übernommen, wenn es für die Lehrkraft der erste Test war. Bei dem zweiten oder bei späteren Tests wies die Lehrkraft die Teilnehmer selbst ein und schulte sie. Zunächst wurde dabei das Forschungsprojekt vorgestellt. Die Teilnehmer wurden über das Ziel des Projekts unterrichtet, Antworten auf die Frage zu finden, ob mithilfe des rechnergestützten kollaborativen Lernens die Verbindung zwischen Theorie und Praxis optimiert werden könnte. Ferner wurde der Gedanke des kollaborativen Lernens erläutert, und es wurde dargelegt, wie das kollaborative Lernen durch den Einsatz einer rechnergestützten Lernumgebung erleichtert werden kann. Das wichtigste Ziel der Schulung bestand darin, die Teilnehmer mit der Umgebung vertraut zu machen, damit sie zu Hause mit ihr arbeiten konnten.

Bewertung

Für die Analyse der Datenbanken wurde ein Analysewerkzeugsatz zu Hilfe genommen. Hierbei handelt es sich um eine Reihe von Programmen, die Übersichten und zusammenfassende Daten über die Nachrichten, Meinungen und Aktivitäten innerhalb einer (web)KF-Datenbank liefern (Burtis, 1998). Mithilfe dieses Analysewerkzeugsatzes können quantitative Angaben über die Datenbank zusammengestellt werden.

Um herauszufinden, welche Erfahrungen die Teilnehmer mit der Anwendung von WebCSILE oder WebKF gemacht haben, wurde ein Bewertungsbogen verteilt. In ihm konnten Erkenntnisse in Bezug auf die Lernumgebung und das Internet, die Unterstützung des Lernprozesses (Schulung, Aufgaben, Eingriffe sowie technische und motivierende Unterstützung während des Tests), die Zusammenarbeit mit den Klassenkameraden beschrieben und einige Fragen über die Verbindung von Theorie und Praxis beantwortet wer-



den. Auch die Lehrkräfte wurden gebeten, einen Evaluierungsbogen auszufüllen. Sie sollten ihre Vorstellung vom kollaborativen Lernen wiedergeben, ihre an den Einsatz der rechnergestützten Umgebung für kollaboratives Lernen geknüpften Erwartungen in Bezug auf die Ermöglichung der Zusammenarbeit mit den Teilnehmern außerhalb der Schulzeiten sowie ihre Erfahrungen und ihre Überlegungen für die Zukunft schildern.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Der Analysewerkzeugsatz lieferte eine enorme Datenmenge. Alle Teilnehmer zusammen (Schüler und Lehrer) versandten 764 Nachrichten. (Auf die Lehrer entfielen 107 Nachrichten.) Bei 46 % handelte es sich um erste oder neue Nachrichten, das heißt, Mitteilungen, die sich neu mit einem Thema beschäftigten. Andere waren isolierte Nachrichten. Ihre Zahl belief sich auf 197. Bei einer Betrachtung, die sich auf die Threads in der Datenbank beschränkt, entsteht der Eindruck, dass hier niemand auf die Meldungen von anderen zu reagieren oder in eine Diskussion über Antworten von anderen einzusteigen schien. Es schien sich um die verschiedensten isolierten Meldungen zu handeln. Bei einer genaueren Untersuchung des Inhalts der Nachrichten kann sich ein anderes Bild ergeben. Von einer dem Anschein nach isolierten und nicht weiterführenden Nachricht kann ein enger Zusammenhang zu einer anderen Nachricht hergestellt werden, wenn der Inhalt berücksichtigt wird. Fast jedes Mal, wenn sich die Teilnehmer in das System einloggen, lasen sie zunächst die Beiträge der anderen. Die meist gelesenen Nachrichten waren die der Lehrer (Insbesondere die Aufgaben wurden wieder und wieder aufgerufen, in einzelnen Fällen bis zu zehn Mal während der gesamten Dauer des Tests.) und Nachrichten, die die Teilnehmer selbst beigesteuert hatten.

Die Zusammenarbeit in Gruppen steht in einer Beziehung zu der Zusammenarbeit in einer rechnergestützten Lernumgebung

Bei der Betrachtung der einzelnen Gruppen zeigten sich Unterschiede. Teilneh-

mer aus Gruppen, die sich aus der Schule persönlich kannten und ähnliche Aufgaben lösen mussten, nutzten die Lernumgebung regelmäßig zum Lesen und Schreiben. Sie tauschten Informationen und Erfahrungen aus und arbeiteten zusammen an der Lösung konkreter Probleme. Teilnehmer, die nur einmal in der Woche Unterricht hatten und sich untereinander kaum kannten, sahen die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit nicht. Sie waren nicht an ein gemeinsames Arbeiten gewöhnt und hielten es nicht für erforderlich, ihre Gewohnheiten zu ändern. Andere Teilnehmer beschäftigten sich bereits während des schulischen Unterrichts mit der Lernumgebung und arbeiteten an einer Aufgabe, um sich mit den Funktionen des Diskussionsforums vertraut zu machen und an die Zusammenarbeit zu gewöhnen, bevor sie die Schule zur Aufnahme des Praktikums verlassen würden. Sie zogen die mündliche Kommunikation der schriftlichen Kommunikation durch Einträge in das Netzwerk vor. Dies lässt den Schluss zu, dass es ein optimales Verhältnis zwischen der Zusammenarbeit im persönlichen Kontakt und der rechnergestützten Zusammenarbeit zu geben scheint. Die rechnergestützte Umgebung für kollaboratives Lernen bot die Möglichkeit, mit Klassenkameraden zusammenzuarbeiten, die alle in anderen Unternehmen arbeiteten und mit konkreten Problemen konfrontiert wurden. Teilnehmer, die diese Möglichkeit nutzten, äußerten sich sehr begeistert. Sie sagten aus, von den Beiträgen der anderen (die neue Informationen geliefert, neue Ideen und Sichtweisen eröffnet hätten) gelernt zu haben und stärker motiviert gewesen zu sein, die eigenen Strategien und Erkenntnisse zu erläutern. Für Teilnehmer, die sich in ein und demselben Raum befanden und relativ einfache Aufgaben lösen sollten, kam der Computer allerdings als Hilfsmittel nicht in Betracht. Auch für die Teilnehmer, die zuvor kaum miteinander in Berührung gekommen waren, bringt das bloße Vorhandensein der rechnergestützten Lernumgebung keine Änderung.

Zeitaufwand - aus der Sicht von Lehrkräften und Teilnehmern

Sowohl für Teilnehmer als auch für Lehrer war mit dem Test ein erheblicher Zeitaufwand verbunden. Sie mussten sich re-



gelmäßig einloggen, um alle Beiträge mitzuverfolgen. Die Teilnehmer hatten jedoch nicht den Eindruck, einen zusätzlichen Aufwand zu betreiben. Für sie entfiel im Gegenzug der Praktikumsbericht. Außerdem fühlten sie sich besser auf die Praxis vorbereitet. Die Lehrkräfte wussten nun (besser als früher), welchen Problemen ihre Schüler in der praktischen Ausbildung begegneten, und konnten sie deshalb besser unterstützen. Sie nahmen die Lernumgebung als nützliches Instrument wahr, vertraten allerdings auch die Auffassung, dass die Unterstützung der Zusammenarbeit einen enormen Einsatz erforderte. Dieser Einsatz scheint jedoch notwendig zu sein. Anhand der Bewertungsbogen und der Daten, die aus den Datenbanken und mithilfe des Analysewerkzeugsatzes zusammengetragen wurden, konnte eine Beziehung zwischen der Rolle der Lehrkraft in dem Netzwerk, der Anzahl Nachrichten, die die Teilnehmer verfassten, und ihren Berichten über Umfang und Qualität der Zusammenarbeit hergestellt werden. Je weniger sich ein Lehrer beteiligte, desto weniger Aktivität zeigten die Teilnehmer. Diese Korrelation wird in einem gesonderten Beitrag behandelt (Lutgens, Biemans und De Jong, 1999).

Verbindungsfähigkeit

Eine weitere positive Wirkung war das Gefühl der engeren Zugehörigkeit zu der Schule, die die Teilnehmer bei früherem praktischen Unterricht nicht empfunden hatten. Sie gaben an, das in der Schule erworbene Wissen bei der Arbeit häufiger als früher angewandt zu haben und durch die Erörterung von Problemen mit anderen aus deren Erfahrungen mehr gelernt zu haben.

Vorteile der Möglichkeit, Informations- und Kommunikationstechnologie zu nutzen

Obwohl die Zusammenarbeit hätte wirksamer sein können, wurde die Möglichkeit, die Informations- und Kommunikationstechnologie zum Lernen und gemeinsamen Arbeiten einsetzen zu können, an sich als wertvoll eingeschätzt. Die Beratung mit anderen, das Wissen, wann und wie andere bei unzureichenden Kenntnissen angesprochen werden können, und die Entwicklung mehrerer Kompetenzen (Kommunikation, Suche und Sammlung themenbezogener Informationen und Wissen, wie die aus verschiedenen Perspektiven gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen auf neue Situationen übertragen werden können) sind positive Nebeneffekte der Nutzung der rechnergestützten Umgebung für kollaboratives Lernen.

Trotz der Hindernisse, die zu Beginn des Projekts zu überwinden waren (unter anderem unzureichende Computerinfrastruktur, Wecken der Bereitschaft bei den Lehrkräften für die Erprobung neuer pädagogischer Konzepte, hoher Zeitaufwand für die Einrichtung der Programme, Schulung der Nutzer und Unterstützung des Lernprozesses), bekundeten nahezu alle am Projekt Beteiligten Interesse daran, diese oder eine ähnliche rechnergestützte Lernumgebung während des praktischen Unterrichts erneut einzusetzen. Die Lehrkräfte stellten fest, dass sie die Teilnehmer auf diese Weise besser betreuen könnten. Die Teilnehmer erklärten, dass sie miteinander kommunizieren und kooperieren könnten. Sie fühlten sich der Schule während des praktischen Unterrichts enger verbunden.



Literatur

Burtis, J. (1998) *Analytic toolkit for Knowledge Forum*, Spezifikation.

Duffy, T.M., Jonassen, D.H. (1992) Constructivism: new implications for instructional technology, In: Duffy, T. M., und Jonassen, D. H., (Hrsg.), *Constructivism and the technology of instruction. A conversation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale New Jersey.

Hewitt, J.G. (1996), *Progress toward a knowledge-building community*, Doktorarbeit, Universität Toronto, Graduate department of Education.

Lutgens, G.M., Biemans, H.J.A., de Jong, F.P.C.M. (1999) *Op weg naar een coachingmodel: de rol van de docent in een samenwerkend-leren-proces*, [Auf dem Weg zu einem Fördermodell: Die Rolle der Lehrkraft bei dem rechnergestützten kollaborativen Lernen], Beitrag für die niederländischen Tage der Bildungsforschung, 20. - 21. Mai 1999, Nijmegen, Niederlande.

Scardamalia, M., Bereiter, C., McLean, R.S., Swallow, J., Woodruff, E. (1989), Computer supported intentional learning environments, *Journal of educational computing research*, 5, S. 51-68.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1996) Adaptation and understanding: a case for new cultures of schooling, In S. Vosniadou, E. de Corte, R. Glaser und H. Mandl (Hrsg.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*, S. 149-163. Hillsdale: LEA.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1996, b) Student communities for the advancement of knowledge, *Communications of the ACM*, Band 39, 4, S. 36-37.

van Til, C.T., van der Heijden, F. (1998) *Studievaardigheden PGO. Een overzicht*, [Lernfähigkeiten beim problemorientierten Lernen, Ein Überblick] Maastricht: Universitaire Pers.



Arbeitserfahrung und Curriculum: Beispiele aus Spanien



Fernando Marhuenda

Ordinarius
Departament de
Didàctica i
Organització Escolar
Universitat València
- Spanien

Einleitung

Hintergrund

Gegenstand dieser Abhandlung sind einige Aspekte des spanischen Beitrags zu dem Projekt mit dem Titel „Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21st century“ (Arbeitserfahrung als Strategie in der allgemeinen und beruflichen Bildung: neue Konzepte für das 21. Jahrhundert), das unter der Vertragsnummer SOE2-CT97-2025 im Rahmen des EU-Programms für gesellschaftspolitische Schwerpunktfor schung (GPSF) durchgeführt wurde. Das Projekt befasste sich mit dem pädagogischen Wert von Arbeitserfahrung. Einige Projektergebnisse sind bereits in Buchform veröffentlicht (McKenna und O'Maolmhuire, 2000; Marhuenda und Cros, 2000; Marhuenda, Cros und Giménez, 2001). Weitere Bücher befinden sich in Vorbereitung, und einige Kapitel werden noch überprüft.

An diesem Projekt wirken Forscher aus England und Wales (UCL/Institute of Education, University of London), Schweden (Universität Kristianstad), Irland (Dublin City University), Spanien (Universität Valencia), Dänemark (Copenhagen Business School) und Ungarn (Staatliches Institut für Berufsbildung) mit. Da die Projektpartner aus unterschiedlichen Bereichen kommen, werden im Verlauf der Forschungsarbeit verschiedene Sichtweisen berücksichtigt. Das Spektrum dieser unterschiedlichen Gebiete reicht von der Psychologie zur Curriculumforschung, von der Soziologie zur Betriebswirtschaft. Ihr Berührungspunkt scheint jedoch die Beschäftigung mit Art und Umfang der am Arbeitsplatz stattfindenden Lernprozesse

zu sein, die Menschen als Praktikanten (im Rahmen ihrer Ausbildung im Unternehmen) durchlaufen.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Altersklasse der 16- bis 19-Jährigen. Erforscht wurden Zweck, Lernvoraussetzungen, Praxis und Ergebnisse der Arbeitserfahrung. Die Forschungsgruppe gliederte ihre Arbeit in drei verschiedene, miteinander verbundene Teile. Erstens wurde sowohl das länderbezogene als auch das wissenschaftliche Schrifttum geprüft. Zweitens erfolgte die Analyse der Politiken, die den Bereich der Arbeitserfahrung für diese Altersklasse in den Partnerländern regeln. Diese Analyse fand 1998 statt und wurde im Jahre 2000 wiederholt. Als drittes wurde die praktische Durchführung der Maßnahmen zur Erlangung von Arbeitserfahrungen untersucht. In jedem Partnerland wurden einige Einrichtungen für Fallstudien ausgewählt. Die Ergebnisse von zweien dieser Fallstudien werden in diesem Beitrag vorgestellt. Einige pädagogische Merkmale der zur Erlangung von Arbeitserfahrung bei diesen Berufsbildungsinitiativen vorgesehenen Module werden beschrieben und erörtert. Die beiden ausgewählten Einrichtungen eignen sich ausgezeichnet für eine Annäherung an die Frage, ob von einer Krise der Beziehung zwischen Bildungssystem und Wirtschaftssystem die Rede sein kann, wie an anderer Stelle ausgeführt wird (García, 1997; Aparisi et al., 1998; Martínez und Marhuenda, 1998). Wegen ihrer pädagogischen Ausrichtung bieten beide Einrichtungen die Möglichkeit zu untersuchen, wie Qualität in der Bildung nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Erlangung eines Arbeitsplatzes, sondern hauptsächlich im Hinblick auf die Einhaltung des Rechts auf Bildung und Arbeit erreicht werden kann (Simon, 1991; Hart, 1992;

In diesem Beitrag werden Rolle und Status des Praktikums im Unternehmen seit Mitte 1998 in Spanien untersucht.

Zum einen wird die amtliche Sicht der Aufgabe des Praktikums im Unternehmen vorgestellt und es werden die Grenzen aufgezeigt, die einem solchen Praktikum gesetzt sind.

Zum anderen wird am Beispiel von zwei Fallstudien die große Bandbreite der Möglichkeiten beschrieben, die die praktische Ausbildung im Unternehmen bietet und die von der eigentlichen Einweisung in die Ausübung eines Berufs über den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und sozialen Kompetenzen bis hin zur Vermittlung von Allgemeinbildung reicht.

In dem Beitrag werden die notwendigen Voraussetzungen genannt, die für den Erfolg und die Fortentwicklung dieser Form der Pädagogik erfüllt sein müssen, und vor allem die Notwendigkeit betont, das Praktikum als gleichwertiges Element in die Curricula einzubinden und die für eine angemessene Ausführung erforderlichen Sach- und Personalressourcen bereitzustellen, wozu die Schulbehörde in Spanien kaum in der Lage zu sein scheint.



Connell, 1997; Marhuenda, 2000). Beide Einrichtungen werten dies als pädagogischen Erfolg und verstehen es als Mittel zur sozialen Eingliederung, auch durch Erwerbstätigkeit.

Konzept des Projekts

Im Mittelpunkt des Projektkonzeptes steht der Wert von Arbeitserfahrung als Form des Lernens und als Möglichkeit der Beschäftigung mit Ausbildung und Vermittlung und damit als Teil des Curriculums. Nach Meinung des Verfassers ist diese Form der Ausbildung/des Lernens jedoch nicht neu, sondern bereits Jahrhunderte alt und hat, was noch wichtiger ist, den Wechsel verschiedener Produktionsformen im Laufe der Geschichte von der Zeit der Handwerkerzünfte bis zur Industrialisierung und, wie einige Autoren behaupten, sogar bis in die postindustrielle Ära überstanden. Eine Untersuchung dieses Wandels durch eine ähnliche Analyse, wie sie Lundgren (1992) in Bezug auf die Lehrpläne der formalen Bildungssysteme vornahm, ist eine lohnende Aufgabe, die allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Eine derartige Untersuchung ist aber unerlässlich, um der weltweit verbreiteten Vorstellung widersprechen zu können, dass die Bildungseinrichtungen in Frage gestellt seien, weil sie nicht in der Lage seien, den Anforderungen des Wirtschaftssystems gerecht zu werden. Diese Vorstellung ist, wie Lundgren zeigt, schlicht falsch, da diese Beziehung mit der Einführung staatlicher Bildungssysteme schon vor langer Zeit gelöst wurde. Wir stehen heute vor anderen Krisen, die im Wesentlichen die kapitalistische Produktionsform betreffen. Es ist die Absicht derjenigen, die dieses System unterhalten, uns glauben zu machen, dass das Bildungswesen diese Probleme zu verantworten hat. Diese Behauptung wird immer dann aufgestellt, wenn der Bildungserfolg daran gemessen wird, ob die Suche nach einem Arbeitsplatz erfolgreich ist, und nicht daran, inwieweit das Recht des Einzelnen auf kulturelle und persönliche Entfaltung gewahrt wird.

In diesem Beitrag soll die Rolle von Arbeitserfahrung vor dem Hintergrund der Bildungsgrundprinzipien und -strategien der beiden Einrichtungen beleuchtet werden. Es soll versucht werden, das Gewicht, das der Arbeitserfahrung beigelegt

wird, und die mit der Arbeitserfahrung verbundenen Zielsetzungen zu erörtern. Wenn mit dem Angebot der Arbeitserfahrung eine pädagogische Absicht verbunden ist, zeigt sich dies nicht nur an der Erfahrung selbst, sondern auch an der Ausgestaltung des entsprechenden Curriculums. Im Rahmen der Curriculumgestaltung umfasst Arbeitserfahrung beide alternative Formen von Ausbildung und Lernen, aber auch Produktionsarten finden Eingang in die Bildungsmaßnahme.

Wir sind der festen Überzeugung, dass die bildungsbezogenen Handlungen und Beziehungen am Arbeitsplatz deutliche Auswirkungen auf das von den Praktikanten entwickelte und erworbene Wissen haben und außerdem in die Prozesse der Entwicklung berufsbezogener Identitäten als Arbeitnehmer im Allgemeinen und Fachkräfte im Besonderen und folglich auch als Staatsbürger hineinwirken. Wie die Untersuchung der politischen Strategien ergab, sind diese Zusammenhänge jedoch bei den derzeit gültigen Politiken zur Regelung der Arbeitserfahrung nicht beachtet worden.

Einige dieser Voraussetzungen sollen anhand der Fallstudien untersucht werden. Es wird daher versucht, verschiedene Maßnahmen zur Erlangung von Arbeitserfahrung aus allen Berufsfeldern zu vergleichen, um berufsbezogene Gemeinsamkeiten sowie berufsübergreifende Aspekte zu ermitteln, die mit der heutigen Gestaltung der Arbeit zusammenhängen und somit relativ unabhängig von dem jeweiligen Beruf sind.

Konzepte für das Lernen aus Arbeitserfahrung

Wir kommen nun zu dem Gegenstand der Untersuchung - Arbeitserfahrung - als einer Unterrichtspraxis, die mit dem diesbezüglichen Schrifttum über Curriculumkodes (Lundgren, 1992; Bernstein, 1997, 1998) und Curriculumssysteme - oder Curriculummodelle oder -grundprinzipien (Tyler, 1973; Stenhouse, 1984) verglichen werden kann.

Hiermit werden zwei Ziele verfolgt. Zum einen sollen die Bildungsprozesse formal - oder systematisch - untersucht werden,



jedoch im außerschulischen Bereich. Der Begriff Curriculum ist zwar hauptsächlich auf das Bildungssystem angewandt worden, doch Arbeitserfahrung ist heute innerhalb von formalem oder nicht formalem Unterricht in einen curricularen Rahmen eingebettet. Zweitens sollen curriculare Fragen unter dem besonderen Gesichtspunkt der beruflichen Bildung anstatt der allgemeinen Bildung erörtert werden. Dies bedeutet, die Bildungsprozesse aus dem schulischen Umfeld herauszulösen und eine Annäherung vom Standpunkt der Arbeitswelt aus zu versuchen, von dem Punkt aus, an dem die formale Bildung endet, um der auf einem soliden Fundament aufbauenden Fortbildung Platz zu machen. Die Funktion als Abschluss der Bildung hat hier Vorrang vor der vorbereitenden Funktion, die sie anderswo, selbst auf den höheren Bildungsstufen hat.

Zu diesem Umfeld gehören weitere interessante Themen, beispielsweise die Beziehungen zwischen Produktionsarten und Verarbeitungsarten, namentlich die Verbindungen zwischen Arbeit und Wissen, Handeln und Denken oder Praxis und Theorie. Ähnliche Themen, allerdings auf anderen Stufen des Bildungssystems, wurden bereits behandelt (Boud, 1989; Reckman und Van Roon, 1991). Bei den der Curriculumtheorie zugrunde liegenden Fragen geht es letztlich darum, wie Hoffnung Realität werden kann, um es in Anlehnung an Lundgren (1983) auszudrücken.

Im weiteren Verlauf werden die organisatorischen Fragen im Zusammenhang mit Arbeitserfahrung behandelt, die weit über die bisherige Auseinandersetzung mit diesem Thema in der Literatur hinausgehen: die pädagogischen Vorkehrungen für Lehren und Lernen im Arbeitsprozess. Aus diesem Grunde ist eine striktere Annäherung an die von Vigotsky, Piaget oder Bruner festgelegten Definitionen von Lernen und eine etwas ungewöhnliche Art der Verbindung zu der von Kolb (1984) oder Marsick (1987) erarbeiteten Definition erforderlich. Auch die Arbeiten von Argyris und Schön (1982) oder Schön (1983, 1987, 1991) sowie von Eraut (1994, 1998) sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung.

Der Vorschlag für eine „Modellierung“ von Arbeitserfahrung (Marhuenda, 2001) be-

zieht sich auf die unterschiedlichen Lerntheorien und könnte dazu führen, den Ablauf der Arbeitserfahrung als eine Abfolge von Stadien, die der Teilnehmer an einer Maßnahme zur Erlangung von Arbeitserfahrung durchläuft und sich dabei fortentwickelt, zu überdenken. Hierfür sind neue Praktikant-Lehrer-Ausbilder-Beziehungen, verschiedene Bewertungsverfahren, andere Schwerpunkte auf geänderte Lerninhalte und generell ein geschärftes Bewusstsein für die Welt von Arbeit und Bildung und somit für die Welt im weitesten Sinne erforderlich.

All dies kann vielleicht nur erreicht werden, wenn, wie Gimeno (1988) anregt, berücksichtigt wird, dass die Arbeitserfahrung den Regeln des Curriculums und den Prozessen der Gestaltung und Entwicklung auf verschiedenen Ebenen unterworfen und nicht nur der Rolle der Lehrkräfte bei der Curriculumgestaltung überlassen ist. Hinzu kommt, dass in Anbetracht der Tatsache, dass der Arbeitsplatz außerhalb des Bildungssystems angesiedelt ist, die Prozesse der Curriculumgestaltung externen Einflüssen ausgesetzt sind, die sich auf die gegenwärtige Curriculumentwicklung auswirken (Lipsmeier, 1978; Peege, 1987, 1988).

Arbeitserfahrungen in Spanien: politische Themen

Seit Ende der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts sind verschiedene Bewertungen durchgeführt worden - von Bou (1988, 1990), dem spanischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft (1990, 1994), der für Bildung, Hochschulen und Forschung zuständigen Stelle der baskischen Regierung (1990), von Zabalza (1991), Álvaro (1993), Marhuenda (1994), Guillén (1998). In gewissem Sinne könnten diese Arbeiten als Maßnahme zur Qualitätssicherung oder auch als Teil eines Überprüfungsprozesses betrachtet werden. Zumeist sind sie jedoch als interne Bewertungen der laufenden Reformen zu sehen, die mit dem Ziel durchgeführt wurden, den Stand der Durchführung einzuschätzen und zu prüfen, inwieweit die diesbezüglichen Vorschriften eingehalten werden oder nicht. Allerdings wurde nur bei sehr wenigen dieser Ar-



beiten der Versuch unternommen, die Verfahren und Zusammenhänge zu beurteilen, die Lernen durch Arbeitserfahrung begünstigen. Dieser Ansatz ist somit eher als Kontrollbewertung zu verstehen, bei der organisatorische Aspekte der Arbeitserfahrung berücksichtigt werden, denn als Überprüfung der Hintergründe und der Ziele der Arbeitserfahrung an sich.

Die Ausbildung am Arbeitsplatz ist seit Mitte der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts Bestandteil des spanischen Bildungssystems. Diese Phasen der Ausbildung am Arbeitsplatz (die früher als „prácticas en alternancia“ bezeichnet wurden) gelten als für die Praktikanten besonders vorteilhaft. Studien zufolge sind die Teilnehmer mit der Arbeit als Praktikanten in Unternehmen sehr zufrieden. Der Ausbildung im Arbeitsprozess wird ein sehr hoher Wert beigemessen. Die Unternehmen sehen in den Teilnehmern ein gut ausgebildetes Arbeitskräftepotenzial, während sich den Teilnehmern die Möglichkeit bietet, die Arbeitswelt kennen zu lernen und nach einer Zeit, in der sie nicht nur Kenntnisse hinzugewonnen haben, sondern auch Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern hatten, möglicherweise einen Arbeitsplatz zu finden. Die praktische Ausbildung ist für sie eine konkrete und nützliche Maßnahme, die ihre Beschäftigungschancen verbessert und auf diese Weise kurzfristig Früchte tragen wird. Die Teilnehmer wechseln von der Simulation in den Werkstätten der Bildungseinrichtung zu der Ernstsituation mit konkreten und sinnvollen Arbeiten, wie sie die eigentlichen Arbeitnehmer des Unternehmens ausführen. Dies ist für die Teilnehmer sehr positiv, weil sie das im Klassenzimmer und in der Werkstatt erlernte Wissen in der Praxis anwenden können. Dadurch wird der weiter oben genannte instrumentale Ansatz bekräftigt.

Nicht nur die Teilnehmer, sondern auch die beteiligten Lehrkräfte und die anderen Akteure schreiben dieser Phase der Ausbildung am Arbeitsplatz eine Reihe von Vorteilen zu. Die Welt des Unterrichts und die Arbeitswelt haben hier einen Berührungspunkt und bereichern sich gegenseitig. Die Teilnehmer setzen nicht nur das im Klassenzimmer erworbene theoretische Wissen um, sondern tauchen in die Arbeitswelt ein, werden mit echten Arbeitssituationen konfrontiert und ent-

decken am Arbeitsplatz die Kultur der Arbeitswelt im Allgemeinen und die des betreffenden Unternehmens im Besonderen. Allein der Kontakt von Schule und Unternehmen hat bereits pädagogischen Wert, unabhängig von der Art eines solchen Kontakts und von sonstigen Merkmalen, wie beispielsweise dem hier ablaufenden Prozess, dem konkreten Arbeitsplatz und den vorherigen Erfahrungen der Teilnehmer.

Innerhalb des Unternehmens gilt der Praktikant als Schüler, der sich in einer Lernphase befindet und der Aufsicht eines Mitarbeiters des Unternehmens untersteht. Dieser überwacht die Fortschritte des Praktikanten, fungiert innerhalb des Unternehmens als Führer und beantwortet alle Fragen des Praktikanten. Dies bedeutet, dass die dem Praktikanten in dem Unternehmen zu übertragenden Aufgaben festgelegt sein sollten und ein Tutor ernannt werden sollte, der die Verantwortung für die Ausbildung des Praktikanten in dem Unternehmen übernimmt. Ein wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Planung des Ausbildungsprogramms des Praktikums. Sie liegt im Wesentlichen in der Zuständigkeit des Ausbilders in der Schule, und die betrieblichen Ausbilder wirken nur in Ausnahmefällen mit.

Auf diese Weise kann der Teilnehmer nicht nur in die mit dem jeweiligen Fachbereich verbundenen Aufgaben eingewiesen werden, sondern Einblick in die Funktionsweise des Unternehmens gewinnen, in seine Kultur, in die Gewerkschaften, die Rechte und Pflichten der Arbeitnehmer, die Arbeitszeiten, die Kundenbeziehungen usw. Die Praktikanten sollten in der Zeit der Ausbildung im Betrieb den übrigen Arbeitnehmern in Bezug auf die einschlägigen Vorschriften gleichgestellt sein. Das heißt, dass sie sich den gegebenen Bedingungen anpassen müssen, auch wenn sich die Arbeitszeiten, die Beziehungen, die Arbeitstage usw. von den entsprechenden Bedingungen der Bildungseinrichtung unterscheiden. Eine Vergütung der Arbeit der Praktikanten ist - nach wie vor - nicht vorgesehen. Die Praktikanten erhalten eine Entschädigung für die Fahrkosten, die sich nach der Entfernung zwischen Wohnung und Unternehmen richtet und mit zunehmender Entfernung steigt.



Es gibt ein Abkommen über die Mitarbeit, in dem unter anderem die folgenden Vereinbarungen getroffen wurden: Der Praktikant geht mit dem Unternehmen kein Arbeitsverhältnis ein. Alle Notfälle sind durch eine Versicherung abgedeckt (Schule und Staat). Der Praktikant erhält keine Vergütung. Das Unternehmen ist nicht zur Bezahlung verpflichtet, allerdings erhalten die Praktikanten in manchen Fällen ein „Taschengeld“.

Ein weiterer unverändert gebliebener Aspekt ist die zeitliche Festlegung der Ausbildung am Arbeitsplatz. Sie schließt sich an die Ausbildung in der Bildungseinrichtung an. Aus instrumentaler Sicht, die sich die Bildungsbehörde zu eigen gemacht hat, scheint es folgerichtig zu sein, die Ausbildung am Arbeitsplatz zu beginnen, wenn der Teilnehmer über das gesamte theoretische Wissen verfügt. Wir können uns dieser Sichtweise nicht ohne weiteres anschließen. Diesem Konzept - Durchführung des Praktikums am Schluss der Ausbildung - liegt eine beschränkte Vorstellung von Theorie und Praxis und eine schematische und unzureichende Herangehensweise an die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis zugrunde. Am Arbeitsplatz können der Arbeitsprozess, die am besten geeigneten Kenntnisse und Fertigkeiten für die Ausführung bestimmter Aufgaben, die diesbezüglichen Hintergründe sowie die Rolle des Arbeitnehmers in dem Unternehmen reflektiert und theoretisch erörtert werden. Demgegenüber können in der Schule Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, operationelle Verfahren erlernt, Probleme gelöst, Kommunikationskompetenzen angewandt, Arbeit in Gruppen erlernt werden usw.

Die Fallstudien zeigen, dass es den Teilnehmern eine Hilfe war, während des Praktikums mit ihren Klassenkameraden und ihren Tutoren in der Bildungseinrichtung zusammenzukommen. Derartige Zusammenkünfte bieten Gelegenheit zur Behandlung von Konflikten und Fragen. Die Teilnehmer können sich über ihre Erfahrungen in dem Unternehmen äußern, ihre Situation mit der anderer vergleichen, rekapitulieren. Diese Gelegenheit ist eine Bereicherung für die Ausbildung am Arbeitsplatz, denn sie bietet die Möglichkeit, Verbesserungen noch während des Praktikums vorzunehmen. Da diese Zusammenkünfte als so sinnvoll betrachtet

werden, könnte das Praktikum einige Zeit vor dem Ende des Ausbildungsganges stattfinden und die letzte Phase dazu genutzt werden, der Ausbildung den letzten Schliff zu geben und den schulischen und betrieblichen Unterricht abzurunden.

Der Grund für die Durchführung der Ausbildung am Arbeitsplatz am Schluss der Ausbildung hängt mit einer der Zielsetzungen der Ausbildung zusammen, derzufolge der in der Bildungseinrichtung absolvierte Unterricht ergänzt werden soll und darüber hinaus versucht werden soll, dem Teilnehmer den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Unsere Untersuchungen ergaben, dass der ergänzende Charakter gewahrt bliebe, wenn das Praktikum nicht am Ende der Ausbildung stünde. Weitere Vorteile kämen hinzu. So bestünde die Möglichkeit der Aussprache über Probleme, die aufgetreten sind, über die Art und Weise der Problemlösung, über die Art und Weise der Entscheidungsfindung. Ferner könnten bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten vervollkommen und bestimmte Schwierigkeiten angesprochen werden, Fehler berichtigt und Erfolge ausgebaut werden. Als ein weiterer Vorteil ist die Möglichkeit zu nennen, dass die verbleibende Ausbildung nach Maßgabe der Ergebnisse des Praktikums geplant werden könnte. Zwei weitere Hauptziele der praktischen Ausbildung sind die (echte) Einbindung in die Organisation eines Unternehmens und die Beurteilung der beruflichen Kompetenz des Teilnehmers in realen Arbeitssituationen. Auch diese Ziele lassen sich durchaus mit dem Vorschlag vereinbaren, das Praktikum nicht erst am Ende der Ausbildung abzuleisten. Ein Hinderungsgrund könnte allerdings die Organisation der Ausbildung am Arbeitsplatz sein. Es ist sehr zeitaufwändig, Kontakt zu Unternehmen zu knüpfen, und wenn der Organisationsprozess durch Urlaub unterbrochen wird, wäre es noch schwieriger, den Kontakt zu den Unternehmen, die die Praktikanten aufnehmen sollen, aufrechtzuerhalten. Eine breit angelegte zeitliche und räumliche Verteilung des Praktikums, wie es unser Vorschlag vorsieht, würde dem Ziel, dem Praktikum abschließenden und instrumentalen Charakter zu verleihen, entgegenwirken oder es zumindest beeinträchtigen, und darüber hinaus dürfte dies auch die Verwaltung des Praktikums erschweren.



Der Prozess der Organisation der Ausbildung am Arbeitsplatz ist langwierig und kostspielig. Im Laufe der Jahre wird der Ablauf immer besser, weil die für die Verwaltung der Praktika zuständigen Tutoren aus den Erfahrungen früherer Jahre lernen können. Außerdem gibt es Unternehmen, die Praktikumsstellen wiederholt anbieten, wodurch sich die Zahl der Betriebe verringert, die neu geworben werden müssen. Die Unternehmen erkennen, dass es Vorteile bringt, Praktikanten ins Haus zu holen, und intensivieren die Zusammenarbeit. Ein weiteres Problem, für das, wie bereits im Jahre 1998, noch keine Lösung gefunden werden konnte, ist die Bereitstellung einer ausreichend großen Zahl von Praktikumsstellen, wenn das neue System der formalen Berufsbildung einmal allgemein eingeführt ist.

Ein Tutor und ein Ausbilder des Unternehmens werden ernannt, um die Fortschritte des Auszubildenden zu überwachen. Sie sind für die Gestaltung des für den Teilnehmer bestimmten Programms mit Ausbildungsmaßnahmen in dem Unternehmen verantwortlich. Die Zusammenarbeit der Beteiligten ist für die Koordinierung des Programmablaufs wichtig. Um Missbrauch zu vermeiden (Beauftragung mit niederen Arbeiten, Ausnutzung billiger Arbeitskraft usw.) muss die Rolle des Praktikanten in dem Unternehmen klargestellt werden. Sehr häufig stellt sich das Problem, dass der betriebliche Ausbilder nicht weiß, wie er den Teilnehmer praktisch unterrichten soll.

Zur Lösung dieses Problems wurden mittlerweile einige isolierte Initiativen ergriffen, die darauf abzielen, diese betrieblichen Ausbilder pädagogisch zu schulen. In einigen autonomen Regionen arbeiten die regionale Bildungsbehörde und der Verband der Handelskammern zusammen. Das Ziel dieser Zusammenarbeit ist die Ausarbeitung von Lehrgängen für die Mitarbeiter von Unternehmen, die die Betreuung der Praktikanten übernehmen sollen. Diese Arbeitnehmer besitzen umfassende technische Ausbildung und Kompetenz, allerdings fehlen ihnen die geringsten pädagogischen Kenntnisse, die für die Anleitung der Praktikanten notwendig sind. Dieses Problem ist in ganz Spanien immer wieder anzutreffen. Auch die Tutoren in der Schule haben sehr harte Arbeitsbedingungen: Übermaß an Ver-

antwortung, Zeitmangel, institutionelle Zwänge. Die Bildungsbehörde bleibt dieser Situation gegenüber gleichgültig und geht der von den Lehrerergewerkschaften angestoßenen Diskussion über die Notwendigkeit aus dem Weg, Aufgaben, Schulung, Anforderungen und sonstige Aspekte im Zusammenhang mit der Heranbildung betrieblicher Ausbilder zu definieren.

Abschließend ist noch hinzuzufügen, dass die Ausbildung am Arbeitsplatz die beste Art des Übergangs von der Schule in ein Unternehmen ist. Es gibt keinen besseren Weg der Arbeitssuche als Praktika, die die Tür zu ersten Berufserfahrungen öffnen und Bildungsteilnehmern und Unternehmen die Möglichkeit des Kennenlernens bieten. Mittelfristig bergen sie jedoch auch eine Gefahr in sich. Die Zahl der Bildungsumgebungen, in die praktischer Unterricht eingebettet werden muss, nimmt zu und damit übersteigt die Zahl der Praktikanten (Teilnehmer am Berufsbildungsunterricht, an dem Programm im Rahmen der „Sozialgarantie“ oder Studierenden), für die eine Stelle gefunden werden muss, die verfügbaren Praktikumsstellen. Dieses Problem muss, wie so viele andere auch, gelöst werden, wenn die Qualität der Ausbildung am Arbeitsplatz verbessert werden soll.

Es ist wichtig, an diese aktuellen Probleme im Zusammenhang mit der Ausbildung am Arbeitsplatz mit der erforderlichen Aufmerksamkeit heranzugehen, weil Praktika eine sehr wertvolle Möglichkeit zur Verbesserung der Ausbildung der Teilnehmer sind. Sie können auch Gelegenheit für die positive Entwicklung der gegenwärtigen Situation der Berufsbildungsteilnehmer bieten. Würden die tatsächlich benötigten zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen bereitgestellt, könnte dieses Modul und damit auch die Entwicklung von Praktikanten und Unternehmen deutlich vorangebracht werden.

Die endgültigen Schlussfolgerungen einer Bewertung der Ausbildung am Arbeitsplatz lauten, dass das Modul der Ausbildung am Arbeitsplatz insofern ein sehr wertvolles Instrument ist, als es den Kontakt zwischen Bildungssystem und Unternehmen herstellt. Die Unternehmer erhalten die Möglichkeit, Menschen auszubilden, die vielleicht einmal Mitarbeiter des



Unternehmens werden, während die Praktikanten mit der Arbeitswelt konfrontiert werden, in dieser Situation und aus dieser Situation lernen und darüber hinaus noch mit künftigen Arbeitgebern zusammenkommen.

Bewertung der gegenwärtigen politischen Strategien

Während der Dauer der Forschungsarbeiten wurden keine Veränderungen der Praktikumsphasen beobachtet. Es wurde festgestellt, dass nicht alle Möglichkeiten zur Verbesserung der Situation genutzt wurden. Statt dessen wurden lediglich Veränderungen vorgenommen, die geringfügige Unterschiede zwischen den autonomen Regionen herbeigeführt haben. Der Bereich der praktischen Ausbildung entwickelt sich fort und breitet sich immer weiter aus, was jedoch in Politik und Verwaltung keinen Niederschlag gefunden hat. In der Praxis hat es eine Fortentwicklung gegeben, da die Lehren aus den Erfahrungen von Jahr zu Jahr in Verbesserungen von Verwaltung und Entwicklung der Praktika umgemünzt wurden. Doch die Unbeweglichkeit der Verwaltung behindert größere Fortschritte, weil die Rechtsvorschriften den Aktionsradius der Ausbildungszentren einschränken. Und diese Starre lässt Anpassung, Vielfalt und Flexibilität nicht zu. Ursache des Problems ist die Tatsache, dass unterschiedliche Interessen im Spiel sind und alle Beteiligten nur ihre eigenen Interessen verfolgen. Das Modul der Ausbildung am Arbeitsplatz richtet sich an die Bildungsteilnehmer, die die eigentlichen Protagonisten sind. Das vorrangige Ziel der Praktika sollte die Ausbildung der Teilnehmer sein, wobei sich durchaus Vorteile für andere Beteiligte ergeben können. Nur wenn die Teilnehmer im Mittelpunkt der Überlegungen stehen, kann eine angemessene Situation in dem Bereich der Ausbildung am Arbeitsplatz erreicht werden.

Es ist nur ein Gedankenspiel: Die Programme für Maßnahmen zur Erlangung von Arbeitserfahrung werden nicht auf die Teilnehmer und ihre Bedürfnisse ausgerichtet. Sie werden nach sozialen und arbeitsbezogenen Erwägungen (Arbeitsübergänge, Humanressourcen) aufgestellt, reformiert und verbessert. Dies sind utilitaristische Aspekte, die in der Regel päd-

agogische Gesichtspunkte außer Acht lassen.

Auf der im November abgehaltenen Konferenz wurden einige der Anliegen der an den Praktika beteiligten Fachleuten von den Arbeitsgruppen zusammengetragen. Dies sind unter anderem:

□ Praktika und Gesamtausbildung stehen unverbunden nebeneinander, weil die Praktika zumeist am Schluss der Ausbildung durchgeführt werden und kaum eine Beziehung zu dem übrigen Lehrstoff besteht. Sie sind somit die letzte Aktivität der Teilnehmer vor Verlassen des Ausbildungszentrums. Alle Gruppen wiesen auf das pädagogische Potenzial hin, dass Praktika bei einer umfassenden Einbindung in das Curriculum haben könnten, wobei jedoch die Chancen der Teilnehmer in Bezug auf die Suche nach einem Arbeitsplatz nicht beeinträchtigt werden dürften.

□ Allgemein wird das übergroße Gewicht, das in dem derzeit gültigen Gesetz zur allgemeinen Regelung des Erziehungssystems (LOGSE) auf das begriffliche Wissen zum Nachteil des prozeduralen Wissens und der Haltungen gelegt wird, mit Sorge betrachtet. Das prozedurale Wissen und die Haltungen gelten jedoch in Anbetracht der internen Umstrukturierungsprozesse, die zahlreiche Unternehmen und Arbeitsplätze zurzeit durchlaufen, als Schlüssel zur Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmer. Bei den Programmen im Rahmen der „Sozialgarantie“ steht dieses Problem nicht so sehr im Vordergrund, da hier der Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen größere Bedeutung beigemessen wird.

□ Es wurde betont, dass die Ausbildung am Arbeitsplatz Elemente der erzieherischen, berufsbezogenen und persönlichen Entwicklung umfassen sollte. Aus diesem Grunde müssen eine wirksame Abstimmung von Tutoren und Ausbildern im Hinblick auf die Integration des Praktikanten in das Unternehmen und die erforderliche Kohärenz des Ausbildungsprogramms gewährleistet sein. Große Bedeutung kommt auch dem Element der Motivation zu, das den Wert des Ausbildungsmoduls in Bezug auf die berufsbezogene und die persönliche Entwicklung erhöht.



Das Modell, bei dem die Ausbildung am Arbeitsplatz integraler Bestandteil des Curriculums ist, dürfte die Arbeitssuche erleichtern. Auch die Ausbildungsfunktion ist von entscheidender Bedeutung, und in diesem Zusammenhang wird anerkannt, dass KMU eine bessere Unterstützung und größere Sorgfalt als Großunternehmen gewährleisten.

□ Die Rolle des Tutors oder Ausbilders bringt sowohl Ausbildungs- als auch Verwaltungsaufgaben mit sich, weshalb für eine gleichmäßige Verteilung der Anstrengungen und des Einsatzes plädiert wird. Wenn ein Unternehmen einen ehemaligen Praktikanten eingestellt hat, sollte dem Betreffenden unbedingt die Aufgabe des Tutors übertragen werden. Dieser Personenkreis legt in der Regel großen Wert auf das Ausbildungselement, und seine Anwesenheit ist eine zusätzliche Motivation der Praktikanten.

Darüber hinaus wurden viele andere Themen behandelt, beispielsweise

□ die unterschiedliche Anerkennung der verschiedenen Arten von Praktika - Praktika als Teil der Ausbildung oder eines Programms im Rahmen der „Sozialgarantie“,

□ die Unterschiede in Bezug auf die Aufmerksamkeit, die Praktika erfahren, und auf die für die Organisation der Ausbildung am Arbeitsplatz zugewiesenen Ressourcen.

□ Es wurde erwähnt, dass es in Anbetracht der Vielfalt von Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten der Teilnehmer sinnvoll wäre, die Dauer der Praktika in den Unternehmen variabel zu gestalten.

Wie diese Ausführungen zeigen, besteht noch großer Handlungsbedarf, gibt es noch zahlreiche Anforderungen, die zurzeit noch nicht berücksichtigt werden, und sind es die im Bildungswesen tätigen Fachkräfte, die am stärksten betroffen sind und denen diese Problematik bewusst ist. Nun müssen die Lösungen dieser Probleme in Angriff genommen werden. Solange wirtschaftliche und politische Interessen und nicht pädagogische Erwägungen den Ausschlag geben, werden Fortschritte und Verbesserungen lang-

sam vonstatten gehen - ungeachtet aller Forschungsarbeiten.

Innovative Arbeitserfahrung: zwei Fallstudien

Associació S.F.L. prestadora de serveis a la joventut „Iniciatives Solidàries“

Iniciatives Solidàries ist eine nicht gewinnorientierte Einrichtung, deren Hauptziel die Berufsbildung junger Menschen ist, die aus verschiedenen Gründen aus dem Bildungssystem ausgeschieden sind. Die Einrichtung arbeitet mittlerweile seit über zehn Jahren und hat zuvor auf demselben Gebiet Erfahrungen innerhalb einer größeren Organisation gesammelt, aus der sie ausgegliedert wurde.

Zur Erfüllung ihres Auftrags bietet die Einrichtung eine große Vielfalt an Bildungsmaßnahmen an verschiedenen Stellen in Valencia und in der Umgebung der Stadt an. Diese Tätigkeit wird mit Mitteln aus verschiedenen Fonds der autonomen Region und aus europäischen Fonds finanziert. Die Einrichtung hat verschiedene Bildungsgänge für Jugendliche entwickelt, mit deren Hilfe unstete Laufbahnen vermieden werden, die einer Eingliederung in die Gesellschaft nicht förderlich sind. Im Mittelpunkt der Maßnahmen stehen daher die jungen Menschen selbst. Die gesamte Bandbreite der verschiedenen Maßnahmen soll dazu beitragen, diese Jugendlichen zurück in die Normalität, auf den Arbeitsmarkt oder zurück in das Bildungssystem zu führen.

Im Laufe der zurückliegenden Jahre hat Iniciatives Solidàries zusammen mit anderen Verbänden und Einrichtungen bei den Behörden der autonomen Region aktive Lobbyarbeit betrieben, um Änderungen der Rechtsvorschriften zu bewirken, die eine ausreichend große Flexibilität herbeiführen sollen, damit den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe entsprochen und den Betreffenden trotz fehlender Befähigungsnachweise der Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtert werden kann.

Iniciatives Solidàries gehört einem europäischen Netz an, das von einer ähnlichen Einrichtung in Frankreich koordiniert wird. Das Netz bemüht sich um die Einführung



neuer und besserer Systeme, die den Bedürfnissen von Jugendlichen, die aus den verschiedensten Gründen aus dem Schulsystem ausgeschieden und gesellschaftlich ausgegrenzt sind, Rechnung tragen sollen. Gleichzeitig arbeitet das Netz intensiv an der Ausarbeitung neuer Strategien für qualitativ hochstehende und angemessene, auf die Zielgruppe abgestellte Ausbildungsmaßnahmen sowie an der Suche nach neuen Wegen, die den Betroffenen einen relativ soliden Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen. Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz ist ein sehr wichtiger Bestandteil der Ausbildung, die diese Einrichtung anbietet.

Iniciatives Solidàries hat ein Handbuch Arbeitserfahrung herausgegeben. Sinn und Zweck der Arbeitserfahrung ist es, die notwendigen praktischen wie theoretischen Kenntnisse, die im Unterricht in der Einrichtung nicht erworben werden können, zu vermitteln. Sie hat daher einen verstärkenden und erzieherischen Charakter zugleich. Über das Praktikum versucht die Einrichtung außerdem, den Jugendlichen den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen, da die Arbeitserfahrung als Etappe zwischen Bildung und Arbeitsmarkt gesehen wird.

Die Arbeitserfahrung⁽¹⁾ ist auf eine Dauer von 100 Stunden angelegt, die in der Regel innerhalb eines Monats absolviert werden. Der jeweilige Inhalt ist vorgegeben. Des Weiteren ist auch das System für die Anleitung sowohl in dem Unternehmen als auch in der Einrichtung festgelegt. Jeder Arbeitstag beginnt mit der Aufstellung eines Tagesplans. Alle zwei Wochen findet eine Nachbereitung statt. Dem Praktikum ist eine Einweisung vorangestellt, die Besuche aller Unternehmen umfasst, so dass alle Teilnehmer einen ersten Eindruck von den Praktikumsstellen erhalten, die ihnen möglicherweise angeboten werden.

Jedes Jahr beginnt für Iniciatives Solidàries die Suche nach Unternehmen neu, da die Einrichtung bemüht ist, jedem Teilnehmer bei Abschluss der Ausbildung einen Vertrag zu vermitteln. Dies bedeutet, dass für die meisten Praktikumsstellen Ersatz gesucht werden muss, denn die Unternehmen können nicht so rasch wachsen. Die Unternehmen sind sich in der Regel der wesentlichen Gefährdungen, denen die

Jugendlichen ausgesetzt sind, in vollem Umfang bewusst. Andererseits mangelt es manchmal an dem Bewusstsein für einige Nachteile in Bezug auf die Jugendlichen, wenn es um die Einstellung der Unternehmen zu den Jugendlichen oder zu der Maßnahme an sich geht. Iniciatives Solidàries verwendet jedoch große Sorgfalt auf die Auswahl der Teilnehmer für die Besetzung einer Praktikumsstelle, da die Einrichtung bemüht ist, einen guten Eindruck bei dem Unternehmen zu hinterlassen und zu zeigen, dass die Jugendlichen trotz mangelhafter Schullaufbahnen in der Lage sind, eine Arbeit zufriedenstellend auszuführen. Aus diesem Grunde bemüht sich die Einrichtung um eine gute Pflege der Kontakte zu den Unternehmen. Die Einrichtung engagiert sich sehr bei den Bedingungen der Vereinbarung und bei den Kontrollverfahren, die auch breiten Raum bei der Tätigkeit der Lehrkraft einnehmen.

Folgende pädagogischen Grundsätze leiten die Planungen und die Bildungsziele der Einrichtung:

- Aktivität, Teilnahme und Entdeckung unter Anleitung,
- Gruppenarbeit,
- „Learning by doing“ in dem schulischen Umfeld und ausgiebige Nutzung simulierter Situationen der Praxis.

Jede Woche findet ein Beurteilungsgespräch mit allen Teilnehmern statt. Iniciatives Solidàries strebt durch die Arbeitserfahrung nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch die Aneignung von Haltungen in Bezug auf die Arbeit an, unter anderem Pünktlichkeit, Verantwortlichkeit, Kommunikation und weitere Haltungen, die bei den betreffenden Jugendlichen verbessert werden müssen.

Interesse, selbstgesteuertes Lernen, gutes Benehmen, Geduld usw. gehören zu den sonstigen Lernergebnissen, die von dem Praktikum in einem Unternehmen erwartet werden.

Escuela La Florida, S.C.V. - Florida Secundaria

Florida SCV ist eine genossenschaftlich organisierte Schule, deren Mitglieder die

⁽¹⁾ Weitere Informationen: s. Iniciatives Solidàries, 2000.



Angestellten der Schule sind. Sie wurde bereits Ende der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts als weiterführende Berufsschule gegründet. Anfang der 80er Jahre gehörte sie zu den ersten Schulen, die sich freiwillig für die Erprobungsphase der schließlich im Jahre 1990 per Gesetz durchgesetzten Reform meldete. Sobald Spanien 1986 der EWG beigetreten war, beteiligte sich die Schule an dem europäischen Programm PETRA, da sie seit ihrer Gründung Vorschläge für den Übergang ins Erwerbsleben entwickelte. Sie wirkt aktiv an verschiedenen europäischen Projekten mit.

Im Laufe der Zeit wurde die Schule stark erweitert, und heute umfasst sie mehrere Zweige: Sekundarschulunterricht im Rahmen der Schulpflicht, Aufbauunterricht, der sowohl zum Abitur als auch zum Berufsschulabschluss führt, private Hochschule und Weiterbildungszentrum.

Die Schule hat im Laufe der Zeit sehr gute Beziehungen zu Unternehmen in der Region geknüpft, in der sie wegen ihres qualitativ hochstehenden Unterrichts einen guten Ruf genießt. Der Bildungsstand der Bevölkerung ist ebenfalls recht hoch. Im Vergleich zu vielen anderen Teilen des Landes kann die Region ein sehr gutes Angebot an kulturellen Aktivitäten vorweisen.

Das Ziel der Einrichtung Florida SCV ist nicht nur die Vermittlung einer guten Berufsausbildung, sondern auch die Erziehung der jungen Menschen. Zu diesem Zweck gibt sie den Jugendlichen Hilfsmittel für die Analyse der sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhänge an die Hand, die ihnen einen zufriedenstellenden Einstieg in den Arbeitsmarkt entweder als Arbeitnehmer oder als Selbstständige ermöglichen und sie auf diese Weise in die Lage versetzen, die Veränderungen des Arbeitsmarkts und den Wandel in der Arbeitswelt zu verstehen und mit der Entwicklung Schritt zu halten.

Als Bildungsziel stellt sich die Schule die schwierige Aufgabe, die Jugendlichen in neuen, von der Gesellschaft benötigten Berufen auszubilden und sie mit persönlichen Kompetenzen, wie Arbeitsmanagement, Verantwortlichkeit, gemeinschaftliches Arbeiten, Kreativität usw., auszustatten.

Der für eine Fallstudie ausgewählte berufsbildende Zweig besteht seit 1996. Die Ausbildung dauert zwei Jahre, und nach Ablauf des zweiten Jahres schließt sich das Praktikum⁽²⁾ an. Ungefähr 30 Teilnehmer besuchen jeweils einen Kurs und alle absolvieren ein Praktikum.

Die Teilnehmer leisten ihr Praktikum jeweils in unterschiedlichen Unternehmen ab und jedes Praktikum basiert auf einem Plan und auf Bewertungsleitlinien, die auf den betreffenden Praktikanten abgestellt sind und vor Beginn der Tätigkeit in dem Unternehmen aufgestellt und vereinbart werden.

Die für den praktischen Unterricht in der Schule zuständigen Lehrer haben seit 1996 mehrere Schulungen über die Organisation und die bildungsbezogene Entwicklung von Arbeitserfahrung und alternierender Ausbildung durchlaufen. Die für diesen Ausbildungskurs zuständigen Lehrer haben eine Reihe von Beiträgen ausgearbeitet, um die Qualität der Verfahren sicherzustellen. In diesen Beiträgen geht es zumeist um Verwaltungsthemen, sie behandeln jedoch auch die Planung des Praktikums, gemeinsame Leitlinien für die Überwachung des Praktikums, die Erarbeitung eines Teilnehmerprofils, das für die Unternehmen bestimmt ist und zeigen soll, dass Unternehmen und Praktikant zusammen passen, sowie die interne Bewertung des Programms für die Ausbildung am Arbeitsplatz, die das Ministerium jedes Schuljahr vornimmt.

Die im Praktikum befindlichen Teilnehmer werden intensiv betreut, und alle für die Praktikanten zuständigen Lehrer führen Buch über ihre Besuche und Anleitungen. Die Betreuung beinhaltet Kontrolle der Protokolle des Teilnehmers, Bewertung, Befragung des Teilnehmers und des Ausbilders, Analyse der Situation und Vorschläge für weitere Lernaufgaben und für Fördermaßnahmen innerhalb des Unternehmens.

Jeder Praktikant führt täglich Protokoll über seine Tätigkeit. Hierzu sind folgende Angaben zu machen: Beschreibung der Aufgaben, Anleitung für die Ausführung, Zeitaufwand, aufgetretene Probleme und gegebenenfalls sonstige Kommentare und Bemerkungen. Sowohl der Ausbilder als

⁽²⁾ Weitere Informationen: s. Soriano, 2000.



auch die Lehrkraft kontrollieren diese Berichte des Praktikanten.

Die künftigen Beschäftigungschancen werden von dem innerhalb der Schule für die Betreuung der ehemaligen Teilnehmer zuständigen Bereich gefördert. Hier werden die Betreffenden über die schuleigenen Dienste in eine Beschäftigung vermittelt. Im Laufe ihres zwanzigjährigen Bestehens hat die Schule ein weites Unterstützungsnetz gespannt, das Absolventen einer Berufsausbildung den Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtert. Die Tatsache, dass es sich um eine zwar staatlich geförderte, aber private Schule handelt, ist für die Familien ein guter Grund, sie vor anderen vorzuziehen.

Aufgrund der genossenschaftlichen Verfassung der Schule sind sich die Mitarbeiter der Schule bewusst, dass die Erziehung der Teilnehmer eine zusätzliche Komponente haben muss. Sie legen daher Wert auf eine kritische Betrachtung wirtschaftlicher und sozialer Fragen und betonen besonders gemeinschaftliches Arbeiten, demokratische Entscheidungsfindung, innerbetriebliche Kommunikation usw.

Lehren aus den Erfahrungen mit Praktika in diesen Einrichtungen

Eine Zusammenfassung der Merkmale dieser Einrichtungen zeigt, dass sich beide im Bereich der Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung und in der Sozialpolitik engagieren, dass sie einen europäischen Hintergrund haben und europäische Fördermittel erhalten, dass sie verschiedene Initiativen an verschiedenen Orten unterstützen, dass sie bei der Ausbildung die Teilnehmer in den Mittelpunkt des Curriculums stellen und nicht die Qualifikation, für die er aufgestellt wird. Die Einrichtungen sehen die Personalentwicklung als wichtigen Bestandteil ihrer Förderpolitik.

Für das Ausbildungsangebot sind mehrere Abteilungen innerhalb der Regionalregierung zuständig: Bildung, Beschäftigung, Gemeinwohl. Die Einrichtungen sind jedoch ihrer Satzung nach privat. Einige wenige Erwachsene betreuen die Praktikanten - eine Lehrkraft und ein Sachverständiger auf der Seite der Bildungseinrichtung und ein Arbeitnehmer in dem

Unternehmen. Die Einrichtungen bieten nur wenige Fachgebiete an, sodass ein integratives Curriculum erstellt werden kann. In Übereinstimmung mit den Vorschriften der Regierung wird das Praktikum am Ende der Ausbildung absolviert. Aus diesem Grunde besteht kaum Gelegenheit zur Nachbereitung, obwohl entsprechende Zusammenkünfte nicht nur nach der Praktikantenzeit, sondern auch während des Praktikums stattfinden. Hierbei werden verschiedene Mittel sowohl für den Austausch von Erfahrungen als auch für die Reflexion über Erfahrungen eingesetzt. Folgender Ablauf wird eingehalten: beobachten, arbeiten, berichten, zuhören, schreiben.

Arbeit wird als Inhalt und als Prozess verstanden. Sie umfasst Aufgaben, organisatorische Merkmale und soziale Beziehungen. Dank der pädagogischen Betreuung werden nicht nur berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, sondern auch Arbeitsdisziplin, persönliche Selbstständigkeit und Reife gefördert.

Das System der Anleitung durch Tutoren mit Tagesplänen, vierzehntäglichen Zusammenkünften zur Aufbereitung, Informationen einschließlich Besichtigungen der verschiedenen Betriebsstätten und einem wöchentlichen Treffen mit anderen Praktikanten in der Bildungseinrichtung ist ein sehr wichtiges Element der Praktika. Bei den wöchentlichen Treffen wird eine Bewertung vorgenommen, wobei der prozessbegleitenden Dimension der Bewertung wegen des erzieherischen Aspekts der Arbeitserfahrung besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Der Tutor ist die Lehrkraft für den praktischen Unterricht in der Werkstatt der Bildungseinrichtung. Eine seiner wichtigsten Aufgaben besteht in der Auswahl der Teilnehmer an den Praktika und in der Entscheidung, welcher Teilnehmer welcher Praktikumsstelle zugewiesen werden soll. Die Zusammenkünfte zur Information und zur Aufbereitung haben daher eher erzieherische und weniger rein administrative Bedeutung.

Im Rahmen der Betreuung kommt dem Tutor die Aufgabe zu, sich verstärkt mit dem Prozess der Arbeitserfahrung und weniger mit dem eigentlichen Produkt



auseinanderzusetzen. Die Haltung in Bezug auf Normen - Unternehmensordnung und Sicherheitsvorschriften -, persönliche Beziehungen sowie Entscheidungsfindung und Problemlösung fallen ebenfalls in das Aufgabengebiet des Tutors.

Von den Arbeitgebern wird sowohl die tägliche Überwachung als auch ein wöchentlicher Bericht über die Fortschritte des Praktikanten und über sein Verhalten am Arbeitsplatz erwartet. Die Verfahren der Aufgabenzuteilung vermitteln dem Praktikanten den Eindruck, dass der Ausbilder eher Kollege als Lehrer am Arbeitsplatz ist.

Es gibt allerdings nicht nur Positives zu berichten. Den Praktikanten fehlt es in der Regel an dem Blick für arbeitsbezogene Dinge, die über den Rahmen des eigenen Unternehmens hinausgehen. Sie bekommen Aufgaben zugewiesen und werden als Mitglieder der Belegschaft betrachtet. Obwohl sie keine Kenntnis von den Kriterien für die Auswahl und von den Entscheidungskriterien haben, sind sie zuversichtlich, dass beides ordnungsgemäß gehandhabt wird, weil sie dem Tutor und dem Ausbilder vertrauen. Aus diesem Grunde neigen sie dazu, die Unterschiede zwischen dem Arbeitsplatz und der Ausbildungswerkstatt auf die „reale Welt“, die Hektik des Alltags, zurückzuführen. Desgleichen tendieren sie dazu, die Inhalte mit den in der Ausbildungswerkstatt erlernten Inhalten gleichzusetzen. Dennoch werden sie sich am Arbeitsplatz des Mangels an Erfahrung, des Mangels an Wissen bewusst. Dies trägt dazu bei, dass auch die Beziehungen zu den Kunden in ihr Blickfeld rückt, ob dies nun zu ihren Aufgaben gehört oder nicht. Einblick in die Arbeitsbeziehungen innerhalb des Unternehmens gewinnen sie hingegen nicht.

Die Gelegenheit zur Besprechung der Erfahrungen, zum Austausch von Berichten über Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten und Kunden und über die Ausführung von Aufgaben, über die Erbringung von Dienstleistungen gegenüber echten Kunden unter Zeitdruck und in dem Bewusstsein, dass einer zufriedenstellenden und ordentlichen Arbeit große Bedeutung beigemessen wird, bietet den Praktikanten auch den Vorteil, von den Erfahrungen ihrer Kollegen profitieren zu

können. Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die Arbeitsprozesse stärker berücksichtigt werden sollten und weniger der konkrete, auf den jeweiligen Beruf bezogene Inhalt, da es wegen der Kürze des Praktikums sehr schwer ist, über einen sehr eng gefassten Schwerpunkt hinauszugehen. In Bezug auf die erzieherischen Ergebnisse sind Einbindung in die Lernprozesse und damit Erleichterung der sozialen Integration in Gruppen und darüber hinaus Eingliederung in die Gesellschaft, Miteinander und nicht Gegeneinander zu nennen. Ungeachtet gewisser Unterschiede bei den jeweils beteiligten Produktionsformen konnte hinsichtlich des Lernens ein hohes Niveau, allerdings, wie bereits erwähnt, in einem begrenzten Rahmen festgestellt werden.

Auswirkungen auf künftige Forschungsarbeiten

Von den bisherigen Forschungsarbeiten sollten zwei Aspekte weitergeführt werden. Erstens die Einbeziehung der Arbeitserfahrung in das Ausbildungscurriculum und somit die Berücksichtigung der Arbeitserfahrung nicht als zusätzliches Element der Ausbildung, sondern als ein den übrigen mindestens gleichwertiges Element und als ein Element, das dabei hilft, das Curriculum einer Struktur anzupassen, die sich aus dem direkten Bezug zur Arbeitswelt ergibt. Zweitens die gemeinsame Analyse der Arbeitserfahrung und der Rolle der Berufsbildung in der heutigen Zeit in Bezug auf die Erziehung der jungen Menschen sowie auf die konfliktträchtige Gestaltung der Erwachsenenwelt: Beschäftigungsstrukturen, technischer Wandel, Arbeitsorganisation, neue Technologien usw. Das Cedefop hat sich diesem gesamten Themenspektrum in seiner zwei Bände und 22 Kapitel umfassenden Zusammenstellung der Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Berufsbildung in Europa (1998) gewidmet, in der der Bereich der Arbeitserfahrung allerdings kaum behandelt wird (Dybowski, Band 1, S. 143 ff; Bjørnåvold, Band 2, S. 215 ff). Dies ist der Arbeit von Tessaring (1998) vergleichbar.

Um diesen neuen Entwicklungen Rechnung zu tragen sind neue Herangehens-



weisen an das Thema Arbeitserfahrung erforderlich. Zum einen sollte die Betrachtung der Arbeitserfahrung als externes Element des Bildungssystems und als ein Element, das wichtige Zusammenhänge in die formalisierte Bildung einbringt, zu einem völlig neuen Verständnis der mit dem Curriculum verbundenen Prozesse führen. Die Curriculumliteratur für den Bereich Berufsbildung ist ein noch wenig erforschtes Gebiet und bedarf anderer Ansätze als der, die bei Curriculumstudien im Bereich der allgemeinen Bildung zugrunde gelegt werden. Die Gestaltung und Entwicklung des Curriculums ist schließlich sowohl ein Arbeitsprozess als auch ein Kontrollprozess.

Außerdem ist eine neue Definition der Pädagogik der Arbeitserfahrung mit einem Schwerpunkt auf Lehren anstatt auf Lernen festzulegen. In diesem Zusammenhang kann die Literatur über die Entwicklung der Humanressourcen hilfreich sein, wobei die Betonung auf den transformativen Aufgaben der Lehrkraft und des Ausbilders liegt, unter anderem auf Beratung, Überwachung und sonstigen erzieherischen Ansätzen, die sich von dem herkömmlichen Ansatz der Anweisung mit einer eher eingeschränkten Sicht von Arbeit, Gesellschaft und Mensch unterscheiden. In Anbetracht der Veränderungen der Arbeit spielen genossenschaftliche Konzepte für Lehren und Lernen eine wichtige Rolle.

Die Bewertung ist ein weiterer Aspekt des Bildungsprozesses der Arbeitserfahrung, bei dem die Forschung einen neuen Ansatz finden muss. Bisher wurde sie als rein technisches Problem betrachtet, bei dem es hauptsächlich darum ging, wie der Erwerb von Erfahrung nachgewiesen, wie die „Lernbestätigung“ zertifiziert werden kann. Es sind Beziehungen zwischen Curriculum und Bewertungsrahmen herzustellen, da beides Mittel zur Kontrolle von Zielen und Inhalten sind, wobei allerdings keine dieser Möglichkeiten eine unabhängige Steuerung der pädagogischen Beziehung, der Kommunikation oder Didaktik, der Bildungsprozesse - Paideia, nicht Propaganda - gewährleistet. Innerhalb der pädagogischen Beziehung hat der Bildungsteilnehmer durchaus eine Aufgabe, und die Beurteilung, als Bildungsinstrument, muss auch den Bedürfnissen des Teilnehmers gerecht werden. Die von

Iniciatives Solidàries entwickelte Art und Weise der formativen Bewertung ist für die Behandlung dieser Fragen sehr aufschlussreich.

Diese Ansätze können den Weg zur Erforschung der verborgenen Möglichkeiten der transformativen Abläufe bereiten, die bei Erlernen einer Tätigkeit im Arbeitsprozess stattfinden können, wobei gleichzeitig Instrumente eingesetzt werden, die formativ sind und ihren Ursprung im Bildungssystem haben und nicht nur auf den Arbeitsplatz oder die Arbeit bezogen sind. An die Grundlagen einer staatsbürgerlichen Erziehung in der Berufsbildung, die von bedeutenden Erziehungswissenschaftlern bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts und insbesondere in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen gelegt wurden, kann heute wieder im Hinblick auf die Möglichkeiten der transformativen Nutzung der Arbeitserfahrung angeknüpft werden. Eine Kombination der bereits klassischen Literatur über Berufsbildung und Staatsbürgerschaft - die versucht, Brücken zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu schlagen - mit der Literatur, die sich ab Ende der 70er Jahre und in der Folge mit den stillschweigenden Vereinbarungen, Fakten und Prozessen von Lehren und Lernen befasst - symbolischem Interaktionismus für die Mikroanalyse und kritischer Pädagogik für die Makroanalyse - würde sich sehr gut zur Erklärung der pädagogischen Beziehungen am Arbeitsplatz eignen. Obwohl sehr umstritten hat die Arbeit von Willis (1988) in diesem Zusammenhang besondere Relevanz.

Die Arbeitserfahrung eröffnet ferner ein neues Forschungsgebiet, das in Beziehung zu der Spaltung der heutigen Gesellschaft als Folge der Dualisierung der Gesellschaft steht. In diesem Zusammenhang ergeben sich interessante Aufgaben, unter anderem Definitionen von „Arbeitskundigkeit“ und dem verborgenen Curriculum für die Arbeit, was ebenfalls bei der Arbeitserfahrung gezeigt und erfahren wird. Hier gibt es einen Bezug zu der Entstehung „neuer Kundigkeiten“ sowie neuer funktionaler Alphabetismen und zu etwas, das die Schule nicht vermitteln kann, wohl aber das Praktikum am Arbeitsplatz. Kundig zu sein bedeutet unter diesen Umständen, die Grundsätze der Aktionsforschung



auf die Systeme der Arbeitserfahrung anzuwenden, da der Lernende bei diesem Ansatz sein Wissen über Arbeit und Bewusstsein für die Arbeit und für seine Beziehung zur Arbeit selbst entwickeln kann. Anstelle der Kernkompetenzen, die zurzeit besondere Beachtung finden, könnte die Arbeitserfahrung zum zentralen Element des Curriculums werden, als Mittel für den Aufbau integrierter Kenntnisse von und über die Arbeit.

Arbeitserfahrung darf somit nicht nur als Instrument der Berufsbildung - über die berufsbezogene Ausbildung hinaus - betrachtet werden, sondern muss als erzieherisches Mittel zur Allgemeinbildung gesehen werden. Eine Annäherung an diese Vorstellung wird bereits in einigen Studien unternommen, die sich mit Maßnahmen zur Erlangung von Arbeitserfahrung im Rahmen des unter die Schulpflicht fallenden Primar- und Sekundarunterrichts beschäftigten, aber auch im Mittelpunkt dieser Untersuchungen standen die Verfahrensaspekte von Arbeitserfahrung und nicht der Inhalt, der zum Aufbau einer Identität beitragen könnte, die sowohl die Persönlichkeit als auch das soziale Bewusstsein für die Bedingungen des Erwachsenseins in der heutigen Zeit betrifft. Es wäre sicherlich lohnenswert, Arbeiten, die dieses Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, zum Beispiel die von Goffman (1981, 1986) über Identität und Alltag oder von Habermas (1982, 1987) über kommunikative Handlung und emanzipatorische Rationalität, Castells (1994, 1997, 1998a, 1998b) über die Informationsgesellschaft, Gorz (1983, 1995) über den Wandel von Arbeit und Gesellschaft zu berücksichtigen. Auch die marxistische Sicht von Arbeit und Bildung wäre es wert, nochmals überdacht zu werden.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass natürlich die institutionellen Auswirkungen von Arbeitserfahrung über die möglichen Auswirkungen für das Lernen der Teilnehmer hinaus berücksichtigt werden müssen und dass bedacht werden muss, welche Auswirkungen auf die Schulorganisation und das Schulsystem ein solches Element eventuell haben könnte. Damit sind zweifellos eine Erneuerung der Definition der Beziehungen zwischen Pädagogik, Sozialpolitik und Wirtschaft und eine begriffliche Neufas-

sung der Arbeitsaufteilung verbunden, die die soziale Struktur in mehrerer Hinsicht prägt.

Die Rolle der Lehrer und ihre Unabhängigkeit, was die Gestaltung des Curriculums für die Arbeitserfahrung - über Planung und Vereinbarungen hinaus - anbelangt, sind weitere wichtige Aspekte, die erforscht werden sollten. Die Rolle der Lehrkraft innerhalb der Schule wird sich aufgrund der Beziehung zur Außenwelt wandeln, namentlich der Beziehung zu den Arbeitnehmern und den Unternehmen, in die die Teilnehmer zur Ableistung des Praktikums geschickt werden. Eine unabhängige Lehrkraft ist besser dafür gerüstet, Sozialkompetenzen, die im Curriculum oftmals fehlen, zu entwickeln, und befindet sich in einer besseren Ausgangsposition, wenn es um die Gestaltung und Entwicklung eines integrierten Curriculums, eines Verfahrensmodells für die Entwicklung gegenüber einem Anweisungsmodell der Curriculumgestaltung und die Konzentration auf die kognitiven Prozesse anstatt ausschließlich auf die Ergebnisse und Prozesse im Klassenzimmer geht.

Einige dieser Themen müssen im Rahmen qualitativer Forschungsansätze untersucht werden: Lebensgeschichte, Inhaltsanalyse und Ethnografie sind sehr hilfreich, um tief greifende Erkenntnisse zusammenzutragen. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass bei einem Thema, dessen Behandlung, wie in diesem Fall, in den Anfängen steckt, auch statistische Untersuchungen ein sehr wichtiges Mittel zur Gewinnung von Informationen sind, aus denen für die Forschung interessante Schlüsselaspekte ausgewählt werden können. Da die Zahl der Maßnahmen zur Erlangung von Arbeitserfahrung in den unterschiedlichsten Ausprägungen in den meisten Ländern rasch zunimmt, werden Daten benötigt, die Aufschluss geben über Veränderungen in Bezug auf Lehrprozesse, Curriculumeinbindung, Lernergebnisse, Organisation des schulischen Unterrichts und Beziehungen zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt.

Forschung im Bildungsbereich sollte sich daher von der Schule lösen und der Arbeitswelt zuwenden. Dies ist keine leichte Aufgabe, da viele Unternehmen zögern, Forschung durch Außenstehende zuzulas-



sen, die nicht unbedingt dem eigenen Profit dient, sondern der Verbesserung der Bildung, was nicht das oberste Ziel der Unternehmen und zumeist ihrer Kontrolle entzogen ist. In diesem Zusammenhang sind Studien über multinationale Unternehmen von besonderem Interesse, bei denen eine neue Definition der europäischen Dimension gefunden werden könnte, und über Menschen, die an ähnliche Probleme in unterschiedlicher Art und Weise herangehen, während sie gleichzeitig Kriterien für die Beurteilung und Bewertung des Werts von Arbeitserfahrung im Zusammenhang liefern.

Die Forschung kann sich schwerpunktmäßig nicht nur mit den individuellen Aspekten des Lernens befassen, sondern auch mit den organisatorischen Fragen, die mit der Durchführung von Praktika verbunden sind, in den Schulen wie auch in den Unternehmen. Junge Menschen entwickeln ihre eigene Identität nicht nur in Bezug auf den Beruf, sondern auch als Mitglieder von Organisationen, zu denen

auch die Schulen zählen. In dieser Hinsicht sind die Auswirkungen der öffentlichen und privaten Sektoren auf Arbeitserfahrung wichtig, wobei die Vorstellung von Bildung als öffentlicher Dienstleistung, unabhängig von der Art ihrer Erbringung, die Verbindung zwischen beiden herstellen soll. Ganz wichtig ist es auch, die Gewerkschaften an der Erforschung der Maßnahmen zur Erlangung von Arbeitserfahrung zu beteiligen, da sie aus der Geschichte dieses und des vergangenen Jahrhunderts wichtige Beiträge zur Heranbildung berufsbezogener Identitäten beizusteuern haben. Gleich große Bedeutung kommt der Einbeziehung der Perspektiven von Führungskräften zu ähnlichen Themen und der Traditionen der Verwaltung der Humanressourcen zu. Die Arbeitserfahrung setzt da an, wo sich die Traditionen der beruflichen Grund- und Fortbildung und die Erforschung der Entwicklung der Humanressourcen treffen, allerdings in der Erstausbildung, bei der es eher um Erziehung als um Ausbildung geht, nicht in der Fortbildung.

Literatur

Álvarez, M. *Evaluación de los Módulos Profesionales. Estudio de la Reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional*, Madrid: CIDE, 1993.

Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M.A. y Zacarés, J.J. *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. Valencia: Universitat de València, 1998.

Argyris, C. und Schön, D.A. *Theory into Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 8. Ausgabe, 1982.

Bernstein, B. *Class, codes and control. Vol. IV. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.

Bernstein, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*, Taylor & Francis, 1996.

Bjørnåvold, J. „Validation and recognition of non-formal learning: the question of validity, reliability and legitimacy“, in Cedefop *Vocational education and training: the European research field, Background report 1998*, Luxemburg, Cedefop, Bd. II, S. 215-234.



Bou, R. *La formación profesional en alternancia en la Comunidad Valenciana durante los cursos 1985-86 y 1986-87*, Valencia, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, 1988.

Bou, R. *El Programa de Prácticas de Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana: estudio de los resultados formativos y de inserción profesional*. Valencia, CEP de Valencia, 1990.

Boud, D.; Keogh, R. und Walker, D. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 1989.

Castells, M. „Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional“, en AA.VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, S. 13-53, 1994.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Bd. I, Madrid: Alianza, 1997.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, Bd. II, Madrid: Alianza, 1998.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*, Bd. III, Madrid: Alianza, 1998.

Cedefop *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998*, Luxemburg, Cedefop.

Connell, R. *Schools and social justice*. London: Routledge, 1993.

Departamento de educación, universidades e investigación del Gobierno Vasco, *Formación profesional en alternancia. Evaluación de la experiencia vasca*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.

Dybowski, G. „New technologies and work organization – Impact on Vocational Education and Training“, Cedefop (1998), *Vocational education and training: the European research field, Background report 1998*, Luxemburg, Cedefop, Bd. I, S. 115-156.

Eraut, M. *Developing professional knowledge*, London: Routledge, 1994.

Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P., *Development of knowledge and skills in employment*, Research report nº 5, The University of Sussex, Institute of Education, Brighton, 1998.

García, M. Els programes de garantia social: una intervenció educativa integral *Barcelona Educació*, setembre-octubre, 8-10 (1997).

Gimeno, J. *El curriculum, una reflexió sobre la pràctica*. Madrid: Morata, 1988.

Goffman, E. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Press, 1969.

Goffman, E., *Frame analysis: an essay on the organisation of experience*, Boston, Northeastern University Press, 1986.

Gorz, A. *Les chemins du paradis*. Paris: Galilée, 1983.

Gorz, A. *Métamorphoses du travail*. Paris: Galilée, 1991).

Guillén, P. *Evaluación del módulo de Formación en Centros de Trabajo de Formación Profesional Específica en la Comunidad Valenciana*. Informe de investigación presentado a las II Jornadas de Formación Profesional, FETE-UGT-PV (1998).

Habermas, J. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.

Habermas, J. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, 1987.

Hart, M.U. *Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education*. London: Routledge, 1992.

Iniciatives solidàries „Experiencia de la asociación Iniciatives Solidàries: programas de prácticas en empresa“, en Marhuenda, F. und Cros, M.J. (Koord.) (2000), *Prácticas en empresa y formación profesional*, Valencia, Universitat de València, S. 125-138.

Kolb, D.A., *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.

Lipsmeier, A. *Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung*, München: Juventa Verlag, 1978.

Lipsmeier, A. *Organisation und Lernorte der Berufsausbildung*. München: Juventa Verlag, 1978.

Lundgren U.P. *Between hope and happening. Text and context in curriculum discourse*. Deakin: Victoria, 1983.

Lundgren U.P. *Between education and schooling: outlines of a diachronic curriculum theory*. Deakin: Victoria, 1991.

Marhuenda, F. *Estudio y trabajo: la alternancia en la formación profesional*, Universidad de Valencia, tesis doctoral, 1994.

Marhuenda, F. *Trabajo y educación*. Madrid: CCS, 2000.

Marhuenda, F. und Cros, M.J., (Koord.) *Prácticas en empresa y formación profesional*, Valencia, Universitat de València, 2000.

Marhuenda, F., Cros, M.J. und Giménez, E., (Koord.) *Aprender de las prácticas: Didáctica de la formación en centros de trabajo*. Valencia: Universitat de València, 2001.

Marsick, V. *Learning in the Workplace*, London: Croom Helm, 1987.

Martínez, I. und Marhuenda, F. *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*, Valencia: Universitat de València: 1998.

McKenna, P. und O'Maolmhuire, C. *Work experience in Ireland: partnerships for future effectiveness*, Dublin: Dublin City University, 2000.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Estudio sobre el Programa de Prácticas en Alternancia en Empresas. Síntesis*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, Servicio de Inspección Técnica de Educación, 1990.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Formación en Centros de Trabajo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

Miller, A., Watts, A.G., Jamieson, I. *Rethinking Work Experience*. London: The Falmer Press, 1991.

Peege, J. *Der Betrieb im dualen System der Berufsbildung*, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, 1987.

Peege, J. *Die Berufsschule im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, 1988.

Reckman, P. und van Roon, R. *Aprender es practicar*. Buenos Aires, Hvmánitas, 1991.

Schön, D.A. *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1983.

Schön, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

Schön, D.A. (Hrsg.) *The Reflective Turn*. New York: Teachers College, 1991.

Simon, R.I.; Dippo, D. und Schenke, A. *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*, New York, Bergin & Garvey, 1991.

Soriano, P. „La FCT en la estrategia del centro para la formación y la inserción. Planificación pedagógica y administrativa“, en MARHUENDA, F. und CROS, M.J. (Koord.) (2000), *Prácticas en empresa y formación profesional*, Valencia, Universitat de València, S. 83-94.

Stenhouse, L. *An introduction to curriculum research and development*, Heinemann, London, 1981.

Tessaring, M. (1998) *Synthesebericht: Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*. Luxemburg, Cedefop, 1998.

Tyler, R.W. *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago University Press, 1949.

Willis, P. *Learning to labour: how working-class kids get working-class jobs*, Saxon House, 1977.

Zabalza, M.A. *Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega*, Santiago de Compostela, CIDE, 1991.



Die Gestaltung und Evaluation der Ausbildung in Form von Praktika: Profil des Unterstützungsteams



**Miguel
Aurelio
Alonso
García**

*Fachbereich für
differenzielle und
Arbeitspsychologie*

*Universidad Complutense
de Madrid*

Ausbildung in Form von Praktika: Konzept und Lage

Zuhören, Beobachten, Lesen und Praktizieren stellen verschiedene Formen des Lernens und auch des Erwerbs der für die Ausübung eines Berufs erforderlichen Kompetenzen dar. Viele von ihnen lassen sich in einer Klasse oder sogar durch Fernunterricht vermitteln. Jedoch sind dies nur Simulationen realer Situationen.

Im Arbeitsumfeld sind es die zwischenmenschlichen Beziehungen (Arbeitskollegen, Vorgesetzte, Kunden und Zulieferer), die Strategien der Problemlösung, die Regeln der Organisation, die Qualität und der Umfang der ausgeführten Arbeit, die Verwendung von Ausstattung und Materialien usw., die weitgehend für den Erfolg, die Zufriedenheit und die Sicherheit jedes Einzelnen verantwortlich sind. Die Weiterentwicklung der in einem reinen Ausbildungszusammenhang erworbenen Fertigkeiten in einem realen Arbeitsumfeld ermöglicht es dem Einzelnen, sich über seine Wirksamkeit und seine wirkliche Leistungsfähigkeit bewusst zu werden.

Der Zugang zu einem solchen Arbeitsumfeld, wo das im Unterricht Gelernte in die Praxis umgesetzt werden kann, ist möglich, wenn der Einzelne von einer Firma eingestellt wird und ihn eine Organisation für eine bestimmte Zeit in ein Programm für die Ausbildung in Form von Praktika aufnimmt.

Die Ausbildung in Form von Praktika ist eine Modalität der *Ausbildung und Arbeit*, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie dem Einzelnen die Möglichkeit gibt, seine Fertigkeiten bei der Ausführung einer Reihe von Aufgaben ins Spiel zu bringen, und das Lernen mit praktischen Erfahrungen in einem realen betrieblichen Umfeld kombiniert. Es ist daher zugleich eine Ausbildungssituation, denn es werden eine Reihe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen erworben, und eine Arbeitssituation, denn der Auszubildende eignet sich, während er sie ausführt, auch zahlreiche Funktionen und Aufgaben in einer realen Arbeitssituation an, normalerweise innerhalb von mehr oder weniger großen Organisationen.

Die Ausbildung in Form von Praktika hat das Ziel, die Qualifikation der Teilnehmer zu verbessern, aber auch - und das immer häufiger - ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz zu verbessern. Sie wird auch als Strategie zur Beschäftigungsförderung eingesetzt, denn oft werden Personen, die an einem solchen Programm teilgenommen haben, am Ende von der Firma, wo sie das Praktikum gemacht haben, oder von einer ähnlichen Firma übernommen.

Die Ausbildung in Form von Praktika kann eine eigenständige Ausbildungsform, wenn sie unabhängig von einer anderen Ausbildungsaktivität erfolgt, oder ein Bestandteil innerhalb eines breiteren Ausbildungsprogramms sein.

Als Ausbildungsaktivität kann sie am Ende eines Lehrgangs der beruflichen Fortbil-

Der vorliegende Artikel behandelt die Thematik der Ausbildung in Form von Praktika (*Formación en Prácticas*). Zunächst werden die verschiedenen Modalitäten, die es gibt, beschrieben. Anschließend werden die verschiedenen Phasen, die bei der Erarbeitung dieser Ausbildungsprogramme zu durchlaufen sind, analysiert, um Fehlentwicklungen und Probleme zu minimieren und die Erfolgchancen bei ihrer Umsetzung zu erhöhen. Denn diese sind zweifellos ein Schlüsselwerkzeug für die Verbesserung der Qualifikation und der beruflichen Eingliederung. Bei der vorgeschlagenen Methodik wird dem sogenannten „Unterstützungsteam“ eine besondere Bedeutung beigemessen. Es hat die Aufgabe, Informationen zu sammeln und an die beteiligten Akteure weiterzuleiten sowie über den Verlauf des Programms und die Verfolgung der vorgesehenen Ziele zu wachen.



dung oder Umschulung oder einer reglementierten Ausbildung stehen. In beiden Fällen trägt sie in der Regel das Etikett des „betrieblichen Praktikums“. In diesem Rahmen gliedern sich die Auszubildenden in das berufliche Umfeld ein, um die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie im Unterricht erworben haben, umzusetzen.

Im Falle der staatlich geregelten Ausbildung, die dem Ministerium für Bildung und Kultur (MEC) untersteht, wird die am meisten bekannte Form der Ausbildung in Form von Praktika als „Ausbildung am Arbeitsplatz“ (*Formación en Centros de Trabajo - FCT*) bezeichnet. *Die FCT erfolgt in einem realen Produktionszusammenhang, in dem die Auszubildenden die wirklichen Aufgabenbereiche der verschiedenen Berufe wahrnehmen, die Organisation der Produktionsprozesse und Dienstleistungen sowie die Arbeitsumfeldbeziehungen kennenlernen* (Dirección General de Formación Profesional Reglada, 1994). Neben der FCT gibt es unter der Verwaltung des Ministeriums für Bildung und Kultur noch weitere Möglichkeiten, Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen zu sammeln, wie zum Beispiel in den Gewerbeschulen und Lehrwerkstätten oder durch Berufspraktika in Betrieben für Studenten der letzten Studiensemester (Praktikum).

Im Bereich der beruflichen Fortbildung und Umschulung wird es immer mehr üblich, am Ende des Lehrgangs einige Stunden in ein Betriebspraktikum zu investieren, d.h. Ausbildung in Form von Praktika als eine zusätzliche Ausbildungsform.

Auf der anderen Seite gibt es auch Erfahrungen mit der Ausbildung in Form von Praktika als eine unabhängige Form der Ausbildung und Arbeit. Das heißt, auch ohne vorherigen oder anschließenden theoretischen Unterricht gehen die Auszubildenden für eine bestimmte Zeit in eine Organisation, um die für die Ausübung eines Berufs erforderlichen Kompetenzen zu erwerben.

Ob es sich nun um eine Aktivität innerhalb eines breit angelegten Ausbildungsprogramms (wie es bei der Berufsausbildung in Form von Praktika oder der beruflichen Fortbildung und Umschulung der Fall ist) oder um eine unabhängige

Art der Ausbildung handelt, hängt die Erreichung der Programmziele weitgehend von der Programmgestaltung, der für die Evaluierung eingesetzten Werkzeuge und der Kompetenzen der Fachleute ab, die für deren Begleitung verantwortlich sind.

Einer der Bereiche der Psychologie, der die Forschung und Intervention auf dem Gebiet der Ausbildung in Form von Praktika ermöglicht, ist die Arbeitspsychologie. Denn diese Disziplin untersucht das Verhalten der Menschen auf der Arbeit oder im Arbeitszusammenhang von verschiedenen Untersuchungsansätzen ausgehend (individueller, Gruppen-, organisationeller und sozialer Ansatz) mit dem Ziel, besagtes Verhalten zu beobachten, zu beschreiben, zu messen, zu analysieren, vorherzusagen, zu erklären und gegebenenfalls zu ändern, um die Zufriedenheit, die Sicherheit und die Leistung des Einzelnen zu verbessern.

Die Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen und folglich die Ausbildung in Form von Praktika dürften zum Untersuchungsgegenstand der Arbeitspsychologie gehören und Teil dieser Disziplin sein. Die Analyse und Beschreibung von Arbeitsplätzen, die Arbeitssozialisation, die individuellen Unterschiede auf der Arbeit oder im Arbeitszusammenhang (intraindividuelle, interindividuelle und intergrupale), die Personalbeurteilung, die Personalauswahl, die Weiterbildung der Mitarbeiter, die Leistungsbewertung, die Arbeitszufriedenheit, die Motivation, die Arbeitsberatung, die Instrumente zur Analyse der Arbeitsplatzentwicklung, der Konflikt, die Entscheidungsfindung und die Problemlösung, die Kommunikation, Arbeitsgruppen, Arbeitsgesundheit, Ergonomie usw. stellen verschiedene Fachgebiete der Arbeitspsychologie mit direkten Anwendungsmöglichkeiten bei der Intervention und der Forschung im Bereich der Ausbildung in Form von Praktika dar.

Die Intervention des Arbeitspsychologen bei der Ausbildung in Form von Praktika ist unerlässlich, wie auch die von anderen Fachleuten aus benachbarten Wissenschaften, die durch interdisziplinäre Arbeit deren Untersuchung ermöglichen und die erforderliche Effizienz für die Erfüllung der Programmziele gewährleisten.



Entwicklung von Programmen für die Ausbildung in Form von Praktika

Der Erfolg eines jeden Projektes, das man durchführen möchte, gründet sich stets auf eine gute Gestaltung und eine angemessene Planung. Bei einem Programm zur Ausbildung in Form von Praktika, in das eine angemessene Planungszeit investiert wurde, vereinfacht in großem Maße die künftige Durchführung desselben.

Die Programme für die Ausbildung in Form von Praktika müssen sorgfältig entwickelt und geplant werden. Der erste Schritt, noch vor der eigentlichen Programmentwicklung, besteht darin herauszufinden, ob sie wirklich erforderlich sind. Die Durchführung eines Ausbildungsprogramms in Form von Praktika, das sich an eine Zielgruppe richtet, die ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten hat, um einen Beruf in angemessener Weise auszuüben, von dem es überdies viele Angebote auf dem Arbeitsmarkt gibt, wäre sicherlich weder in wirtschaftlicher noch in gesellschaftlicher Hinsicht rentabel.

Ist die Notwendigkeit festgestellt worden, ist es unbedingt erforderlich, noch vor der Programmentwicklung die obersten Verantwortlichen der sie durchführenden Organisationen oder Einrichtungen einzubeziehen. Ohne ihre Unterstützung ist es wenig wahrscheinlich, dass das Programm erfolgreich verläuft, denn sie sind für die wirtschaftliche Machbarkeit verantwortlich und gewährleisten die Akzeptanz seitens der Arbeitnehmer, die die „Schüler“, die sich in ihre Betriebsorganisation einfügen, ausbilden sollen.

Wenn darüber hinaus mögliche Probleme entdeckt und gelöst werden sollen, noch bevor sie unerwünschte Folgen verursachen, die Zufriedenheit aller Arbeitnehmer erreicht und ein hohes Maß an Leistung und Rentabilität durch das Programm geschaffen sowie Unfälle vermieden werden sollen usw., so müssen Begleit- und Evaluationsmaßnahmen ergriffen werden, die der Unterstützung durch die obersten Verantwortlichen bedürfen. Sie sind die ersten, die einverstanden sein und die Entwicklung, die Planung und die Imple-

mentierung des Programms für die Ausbildung in Form von Praktika unterstützen müssen.

Ziele

Das erste Ziel eines Programms für die Ausbildung in Form von Praktika besteht darin, die Qualifikation der Auszubildenden zu verbessern und ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz zu erhöhen.

Über die verschiedenen Ausbildungsmodalitäten sollen Kenntnisse, also „Wissen“ vermittelt werden. Dies gilt zweifellos auch für die Ausbildung in Form von Praktika. Bei dieser wird allerdings ein besonderer Wert auf das „Wissen, wie man es macht“ gelegt, d.h., die Teilnehmer sollen mit den Fähigkeiten ausgestattet werden, die erforderlich sind, um einen Arbeitsplatz angemessen auszufüllen. Da die Ausbildung zudem in einem realen Arbeitszusammenhang stattfindet, manifestiert sich der Bereich der Einstellungen über das „Wissen, wie man sich verhält“, das sich aus den Regeln und der Kultur der Organisation ergibt, die ihrerseits wiederum die „Fähigkeit, etwas zu tun“ bestimmt. Damit das Programm für alle Beteiligten ein Erfolg wird, müssen auch die Aspekte der Motivation berücksichtigt werden, die unter das Motto „der Wille, etwas zu tun“ fallen.

Heutzutage geht die Ausbildung mit dem Erwerb oder dem Erhalt eines Arbeitsplatzes einher. Aus diesem Grund ist die Ausbildung in Form von Praktika oft eine Maßnahme der Beschäftigungsförderung: Es werden eine Reihe von Personen qualifiziert, die in vielen Fällen in den Organisationen verbleiben, oder es wird ihnen woanders eine Arbeit vermittelt.

Angeichts der Möglichkeit, einen Menschen an einem Arbeitsplatz auszubilden, zu prüfen, ob er sich an die Regeln der Organisation, der Abteilung und an seine Arbeitskollegen anpasst, ob die von ihm ausgeführte Arbeit einem bestimmten Qualitätsniveau entspricht, ob er sich an vorgegebene Zeiten hält, ob er zufrieden ist usw., dürfte es einem Unternehmen - wenn es einen Bedarf und die Mittel hat, ihn einzustellen - schwer fallen, sich diese Chance entgehen zu lassen. Nur selten kann ein Auswahlverfahren in derart pas-



Tabelle 1

Akteure der Ausbildung in Form von Praktika

Unternehmen

- Allgemeine Koordinator/en oder Verantwortliche/r in jeder Organisation
- Tutor/en
- Ausbilder
- Auszubildende

Herkunftsort der Schüler

- Allgemeine Programmkoordinatoren oder Verantwortliche
- Unterstützungsteam für Tutoren und Auszubildende

sender Form die Eignung eines Bewerbers für einen konkreten Arbeitsplatz feststellen.

Beteiligte Einrichtungen und Personen

Die Programme der Ausbildung in Form von Praktika umfassen eine breite Gruppe von Personen, die über den Einzelnen, an den die Maßnahmen gerichtet sind, hinausgeht. In erster Linie können zwei große Bereiche unterschieden werden: Einerseits das Unternehmen, das die zu qualifizierenden Personen aufnimmt, und andererseits die Organisation, aus der sie hervorgehen. Ihr Ursprung kann, wie bereits erwähnt wurde, verschiedenartig sein. Die Teilnehmer können aus dem letzten Jahr einer staatlich geregelten Ausbildung, aus einem Lehrgang der beruflichen Fortbildung oder Umschulung oder aus einer Organisation stammen, welche die Erfahrung einer praktischen Ausbildung „in Vollzeit“ vorschreibt. In jedem Fall gibt es eine Herkunftseinrichtung, die die Auszubildenden entsendet, und eine Endeinrichtung, nämlich das Unternehmen, das sie aufnimmt.

Sowohl in dem Unternehmen, wo die Praktika durchgeführt werden, wie auch in der Herkunftseinrichtung der Teilnehmer gibt es verschiedene Personen mit unterschiedlichen Aufgaben und Verantwortungsbereichen, wie aus Tabelle 1 hervorgeht.

Die Koordinatoren oder allgemein Verantwortlichen in jeder Organisation oder Einrichtung sind diejenigen, die dafür zuständig sind, die Kooperationsabkommen zu unterzeichnen und die mit dem Programm-Management verbundenen Probleme

zu lösen. Ihre Funktion geht über administrative und protokollarische Aspekte hinaus, und ihre wichtigste Arbeit besteht darin, alle am Programm beteiligten Personen einzubeziehen und ihr Engagement bei der praktischen Ausbildung der „Schüler“ zu gewinnen.

Innerhalb des Unternehmens gibt es für gewöhnlich die Figur des Tutors, also einer Person, die damit beauftragt ist, den Lernprozess des Praktikanten und seine Eingliederung in die Kultur der Organisation zu überwachen. Vor allem er ist für das Erreichen dieser Ziele verantwortlich. Zuweilen ist der Tutor direkt für die Ausbildung des Praktikanten zuständig, in anderen Fällen überträgt er diese Aufgabe an einen Ausbilder, d.h. einen Fachmann, der in der organisationsinternen Hierarchie zwar weiter unten steht, sich dafür aber in der alltäglichen Arbeit besser auskennt.

Dort, wo die Praktikanten herkommen, muss es neben einem allgemeinen Programmkoordinator ein Unterstützungsteam geben, das für die Begleitung und die Evaluation des Programms für die Ausbildung in Form von Praktika zuständig ist. Seine Aufgaben bestehen vor allem darin, für die Zufriedenheit der Tutoren und Auszubildenden sowie für eine optimale Leistung und den Lernfortschritt des Praktikanten zu sorgen.

Implantierungsphasen

Bevor die Auszubildenden ihre jeweiligen Praktikumsplätze antreten können, sind folgende Vorarbeiten zu verrichten:

- ☐ Auswahl/Einwerbung von Unternehmen, die Praktikanten aufnehmen, und Unterzeichnung von entsprechenden Abkommen;
- ☐ Bestimmung der Praktikumsplätze in jedem einzelnen Unternehmen;
- ☐ Ernennung der Tutoren und Ausbilder in jedem Unternehmen;
- ☐ Einsetzung des Unterstützungsteams, das für die Evaluation und die Begleitung des Programms zuständig ist;
- ☐ Beschreibung von Praktikumsplätzen: Die Arbeitsziele, die Situation des Arbeits-



platzes im Organisationszusammenhang, die erforderlichen Kenntnisse, die zu verrichtenden Aufgaben, die Ausstattung des Arbeitsplatzes, der Verantwortungsbereich, die Entscheidungsebene, die Art der Anweisungen und der Supervision, mögliche Fehler und ihre Folgen;

- ❑ Erarbeitung des Ausbildungsprogramms für jeden Praktikumsplatz;
- ❑ Verbreitung des Angebots zur Gewinnung von Praktikanten;
- ❑ Auswahl der Praktikanten: Hier sollte Nachdruck auf folgende Punkte gelegt werden: deutlich machen, „*was geboten wird*“, um keine falschen Erwartungen aufkommen zu lassen. Die Vermittlung von Hochschulabsolventen auf Ausbildungsberufe sollte vermieden werden. Diejenigen Bewerber, die studieren, sollten herausgefiltert und nicht in das Programm einbezogen werden. Die Eigenschaften und Anforderungen des Praktikumsplatzes sollten klar definiert werden;
- ❑ Vertragschließung mit den Praktikanten;
- ❑ Aufnahme der Praktikanten.

Ausbildungsmethoden

Die bei der Ausbildung der Praktikanten angewandte Methode steht normalerweise in Zusammenhang mit der Kultur und den Gewohnheiten des Unternehmens oder der Abteilung. Bei manchen Praktikantenstellen untersteht alles, was dem Praktikanten übertragen wird, d.h. das, was er tut, und die Beurteilung, wie er es macht, einer direkten Kontrolle. In anderen Unternehmen ist das Gegenteil der Fall, und niemand sagt dem Praktikanten, was er tun soll, auch nicht, wie oder wann er es tun soll.

Beide Methoden können sich als angemessen erweisen, obgleich der Erfolg der zweiten Methode von der Initiative des Praktikanten abhängt, an die Mitarbeiter des Unternehmens heranzutreten und ihnen seine Hilfe anzubieten.

Dauer

Die Dauer eines jeden Praktikums muss nicht notwendigerweise dieselbe sein. Sie

sollte sich vielmehr nach den Eigenschaften des jeweiligen Arbeitsplatzes richten. Wenn der Lernprozess abgeschlossen ist und der Praktikant die verschiedenen Fertigkeiten beherrscht, macht es keinen Sinn, das Praktikum zu verlängern.

Arbeitszeit

Es ist wichtig, die spezifischen Eigenschaften des Unternehmens und der Abteilung, in der sich der Praktikumsplatz befindet, in ausreichendem Maße zu berücksichtigen. Die Arbeitszeiten, die für die Ausbildung in Form von Praktika vorgeschrieben werden, müssen flexibel sein und sich den Bedürfnissen jeder Abteilung anpassen, um Situationen zu vermeiden, wo der Praktikant mehrere Stunden außerhalb des Arbeitsplatzes verbringt, nur weil er sich nach einem festen Stundenplan richten muss, sein Tutor oder Ausbilder aber erst später kommt oder früher geht.

Entlohnungsmodalitäten

Bei den Programmen für die Ausbildung in Form von Praktika gibt es verschiedene Entlohnungsmodalitäten. In manchen Fällen wird mit dem Auszubildenden ein „Praktikumsvertrag“ geschlossen oder ein „Stipendium“ vereinbart, und er erhält dafür ein Entgelt. Die Kosten hierfür können durch das Unternehmen, das ihn aufnimmt, und/oder die Einrichtung, die das Programm organisiert, getragen werden. Der größte Vorteil einer Kofinanzierung besteht darin, dass beide Einrichtungen dazu beitragen müssen, dass das Programm die gesteckten Ziele erfüllt.

In anderen Fällen, vor allem dann, wenn Organisationen offenbar Vorbehalte gegen die Aufnahme von Praktikanten haben, wird das Unternehmen für jeden einzelnen Praktikanten oder sogar für jede Stunde, die dieser dort verbringt, bezahlt. In diesem Fall ist das Engagement und die Motivation des Praktikanten, zu lernen und eine Reihe von Fähigkeiten auszubilden, gewährleistet, denn er erhält hierfür keinerlei Entlohnung, abgesehen von den Fahrtkosten.

Zuweilen gibt es auch gar keine Entlohnung, weder für die Praktikanten noch für die aufnehmende Einrichtung. Unter dieser Voraussetzung jedoch werden bei der Auswahl der Ausbildungseinrichtung,



insbesondere bei beruflichen Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, so zeigen einige Erfahrungen, diejenigen Einrichtungen bevorzugt, die in der Lage sind, ihren Teilnehmern nach Abschluss der Unterrichtsphase eine Ausbildung in Form von Praktika anzubieten.

Programmevaluation bei der Ausbildung in Form von Praktika

Heutzutage ist der Einsatz eines jeden Evaluationsprogramms, ohne sich vorher zu überlegen, auf welche Weise die Ergebnisse desselben evaluiert werden sollen, undenkbar. An diesen Punkt bieten sich verschiedene Instrumente an, die es ermöglichen, Informationen über den Fortgang der Ausbildung in Form von Praktika zu sammeln, und andere, die konkrete Angaben über den Nutzen des Programms anbieten.

Maßstäbe, Umfragen und Protokolle über die Informationssammlung

Protokolle der Informationssammlung über die am Arbeitsplatz ausgeführten Tätigkeiten

Bevor der Auszubildende sein Praktikum beginnen kann, muss eine Beschreibung des Praktikumsplatzes existieren. Darin sind die zu erfüllenden Funktionen und Aufgaben, die Ausstattung, Materialien und zu verwendenden Werkzeuge, seine Verantwortungsbereiche, der Umfang seiner Teilhabe an Entscheidungen usw. aufgeführt. Außerdem muss ein Ausbildungsplan erstellt werden, in dem dargelegt wird, was er zu tun lernen soll und wieviel Zeit er dafür haben soll.

Wenn der Auszubildende seinen Praktikumsplatz antritt, so kann man in dem Maße, wie Informationen über die von ihm ausgeübten Tätigkeiten, die dafür eingesetzte Zeit und die verwendeten Materialien gesammelt werden, feststellen, in wie weit die zuvor beschriebenen Ziele erfüllt und die in der Stellenbeschreibung definierten Funktionen wahrgenommen werden. Diese Art von Protokoll hat zwei Ziele: Einerseits stellt es, wenn es vom Tutor und vom Auszubildenden abgezeichnet wird, einen schriftlichen Beleg über die ausgeübte Tätigkeit dar. Andererseits wer-

den Missverhältnisse in Bezug auf die Planung aufgedeckt, d.h., man kann feststellen, ob die mit der Stelle verbundenen Aufgaben auch denen entsprechen, die er tatsächlich ausführt. Wenn etwa monotone und sich ständig wiederholende Aufgaben, die nicht zum Lernerfolg des Auszubildenden beitragen, vorherrschen, gestattet dies die Intervention des Unterstützungsteams, um Unzufriedenheit und schlechte Leistung zu vermeiden.

Maßstäbe für die Bewertung der Leistung

Nelson (1990) geht davon aus, dass die Messung der Leistung (und der Zufriedenheit) des Einzelnen an seinem Arbeitsplatz erlaubt, Indikatoren über das richtige Verhältnis oder Missverhältnis an Fähigkeiten zwischen Arbeitnehmer und Firma zu erhalten. In diesem Sinne glauben auch Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein und Gradner (1994), dass eine wirksame Leistung, bezogen auf das Erlernen der Funktionen und Aufgaben des Arbeitsplatzes, Einfluss auf eine angemessene Sozialisation des Arbeitnehmers hat.

Bei der Ausbildung in Form von Praktika kann die Leistung des Auszubildenden gemessen werden, und die Auswertungen sind über verschiedene Evaluationsakteure erhältlich: der Angestellte selbst, der Supervisor, die Arbeitskollegen, die Kunden, und die Untergebenen (Cascio, 1995). Im Zusammenhang mit der Ausbildung in Form von Praktika erscheint es ratsam, nur die beiden erstgenannten Akteure zu befragen: den Auszubildenden selbst (Auto-Evaluation der Leistung) und seinen Tutor. Außerdem kann die Leistung in konkreten Momenten oder deren Entwicklung über Monate analysiert werden. Einige der Variablen, die man - zum Beispiel unter Verwendung einer Skala nach Lickert - berücksichtigen kann, sind die folgenden:

- ☐ Pünktlichkeit, Einhaltung der Anfangs- und Schlusszeiten;
- ☐ Fehlen, regelmäßige Anwesenheit am Arbeitsplatz;
- ☐ Interesse und Engagement beim Lernen;
- ☐ Angemessener Umgang mit Arbeitsmitteln, Materialien und Werkzeugen;



- ☐ Einhaltung der Zeitvorgaben bei der Ausführung der Arbeiten;
- ☐ Optimale Ausführung der Arbeit;
- ☐ Eignung zur Teamarbeit;
- ☐ Befolgung der erhaltenen Anweisungen;
- ☐ Gesamtbewertung der Arbeitsleistung.

In der oben stehenden Liste wird die Leistung unter acht spezifischen Aspekten bewertet. Außerdem wird eine Gesamtbewertung der Leistung angestrebt. Das Hauptziel dieser Evaluation besteht darin, herauszufinden, welche Aspekte sich durch die Intervention des unterstützenden Personals verbessern lassen. Kennt man die Standpunkte des Auszubildenden und des Tutors, ermöglicht dies, die Diskrepanzen zwischen dem einen und dem anderen festzustellen, auch wenn sicherlich erwartet wird, dass die Benotungen des ersten systematisch über denen des zweiten liegen.

Nach Quijano (1992) und Landy und Farr (1983) wären einige der Ziele, die eine Leistungsevaluation für die Ausbildung in Form von Praktika verfolgen muss: Erhalt von Information als Hilfe bei der Entscheidungsfindung, Feedback (konkretes und beschreibendes) für die Arbeitsleistung der Auszubildenden sowie Eignungsüberprüfung der verwandten Selektions-, Ausbildungs- und Begleittechniken.

Maßstäbe für die Bewertung der Arbeitszufriedenheit

Die Arbeitszufriedenheit wird definiert als eine Einstellung bzw. die Gesamtheit der Einstellungen, die die betreffende Person in Bezug auf ihre Arbeit im Allgemeinen oder auf spezielle Teilbereiche entwickelt. (Arnold, Robertson und Cooper, 1991; Beer, 1964; Bravo, 1992; Griffin und Bateman, 1986; Harpaz, 1983; Peiró, 1984; Salancik und Pfeffer, 1977).

Locke (1976) definiert die Arbeitszufriedenheit als einen positiven und fröhlichen Gemütszustand, der aus der subjektiven Wahrnehmung der Arbeitserfahrungen der Person resultiert. Ähnliche Definitionen wie die von Locke, die die Zufriedenheit als Gefühl auffassen, bieten auch verschiedene andere Autoren an (Crites, 1969;

Davis und Newstrom, 1999; Muchinsky, 2001; Mueller und McCloskey, 1990; Price und Mueller, 1986; Smith, Kendall und Hullin, 1969). Wenn die Zufriedenheit als ein Gefühlszustand anerkannt wird, so haben die Emotionen folglich eine zentrale Bedeutung bei der Ausbildung in Form von Praktika.

Für Locke (1976) ist der bestimmende Faktor für die Arbeitszufriedenheit die Diskrepanz, die sich aus dem Vergleich der realen Arbeitserfahrungen mit einem persönlichen Kriterium ergibt. Er macht neun spezifische Teilbereiche oder Dimensionen der Arbeitszufriedenheit aus: Zufriedenheit mit der Arbeit, dem Gehalt, den Aufstiegsmöglichkeiten, den Vergünstigungen, den Arbeitsbedingungen, der Supervision, den Kollegen sowie mit der Firma und der Leitung.

Verschiedene Modelle der Arbeitszufriedenheit zeigen deren Abhängigkeit vom Grad der Übereinstimmung zwischen dem, was der Einzelne bei der Arbeit sucht, und dem, was sie ihm wirklich gibt (Locke, 1969; Porter und Lawler, 1969). In dem Maße, wie beide Aspekte im Gleichgewicht sind, es also kein Missverhältnis gibt, wird der Einzelne mit seiner Arbeit zufrieden sein. Gibt es Missverhältnisse, so können diese von zweierlei Art sein: intrapersonelle, bei denen der Einzelne die Wahrnehmungen, die er von seinen Arbeitserfahrungen hat, mit seinem eigenen Kriterium vergleicht; und interpersonelle, bei denen sich der Einzelne mit anderen vergleicht, um die persönliche Arbeitszufriedenheit zu bestimmen (Muchinsky, 2001).

Es scheint klar zu sein, dass einer der Bereiche, die die Einfügung des Einzelnen in seinen Praktikumsplatz erklären, die Zufriedenheit des Auszubildenden ist. In dieser Hinsicht soll auch die Gesamtzufriedenheit und die Zufriedenheit mit verschiedenen Teilbereichen des Arbeitsplatzes evaluiert und über längere Zeit überprüft werden. Dies kann mit Hilfe einer einfachen Lickert-Skala geschehen, wobei Kriterien verwendet werden, mit denen sich der Grad der Zufriedenheit mit den folgenden Aspekten ermitteln lässt:

- ☐ Funktionen und Aufgaben, die auf dem Arbeitsplatz ausgeübt werden;



- ☐ erhaltene Ausbildung;
- ☐ Ausstattung, Materialien und Werkzeuge;
- ☐ physische Bedingungen (Arbeitsort, Licht, Temperatur);
- ☐ Arbeitssicherheit;
- ☐ Verhältnis zu den Arbeitskollegen;
- ☐ Tutor;
- ☐ der/die Ausbilder;
- ☐ Grad der Gesamtzufriedenheit.

Gespräch

Das persönliche oder Gruppengespräch ermöglicht es, qualitative Informationen zu sammeln, die enorm wertvoll sind und dazu dienen, die mit anderen Verfahren erhaltenen Daten gegenüberzustellen. Wenn es in einer Umgebung des Vertrauens erfolgt und Unterstützung angeboten wird, kann man etwas über die Emotionen und Gefühle der Auszubildenden erfahren und Informationen erhalten, mit denen man möglicherweise auftretenden Problemen vorgreifen kann. Es handelt sich um Daten, die sich nicht auf einer Skala darstellen lassen, und die Entscheidungen ermöglichen, um geeignete Maßnahmen durchzuführen. Außerdem kann man auf diese Weise Informationen über verschiedene Programmaspekte weiterleiten, die Tutoren und Auszubildende kennen müssen.

Umfragen über die Eingliederung in das Erwerbsleben und Gruppensitzungen zur Unterstützung der Arbeitssuche

Wenn Programme der Ausbildung in Form von Praktika eingerichtet werden, ist es angesichts der damit verbundenen Kosten und Ressourcen undenkbar, kein Feedback über die Ergebnisse zu bekommen. Nachdem sie beendet sind, muss ihre Rentabilität festgestellt werden und das Ausmaß, in dem die Ziele erreicht wurden. Über eine simple Umfrage können jene Personen ermittelt werden, die Arbeit gefunden haben, ebenso die Eigenschaften der Arbeit, die Aufgaben, die sie an ihrem Arbeitsplatz erledigen, die Unternehmen, die sie eingestellt haben, die Voraussetzungen, die sie hierfür erfüllen

mussten, wie sie die besagte Arbeit gefunden haben, usw. Diese Information kann für verschiedene Ziele verwendet werden, von der Rechtfertigung des Nutzens der Ausbildung in Form von Praktika und der Einrichtung neuer Programme bis zur Reflexion über jene Menschen, die auch nach einer gewissen Zeit keine Arbeit finden können.

Die Umfragen zur Ermittlung der Eingliederung können ein halbes und ein Jahr nach Beendigung des Programms erfolgen, um die Entwicklung im Laufe der Zeit zu analysieren.

Mit denjenigen Teilnehmern, die nach Ablauf der ersten sechs Monate keine Arbeit gefunden haben, können unterstützende Gruppensitzungen organisiert werden. Das Ziel der Sitzungen ist es, die verschiedenen Probleme zu lösen, auf die die Absolventen bei der Arbeitssuche stoßen.

Nehmen an den Gruppensitzungen auch Absolventen teil, die einen Arbeitsplatz gefunden haben, so dürften ihre Meinungen und ihre Erfahrungen mit der Arbeitssuche sowie die von ihnen eingesetzten Strategien der Problemlösung eine große Hilfe für diejenigen sein, die noch immer Arbeit suchen.

Spezielle Unterstützungsmaßnahmen

Arbeitsberatung

Die Arbeitsberatung ist der Vermittlungsprozess, dessen Ziel es ist, den Einzelnen zu informieren, zu beraten und Strategien zu entwickeln, um ihm die Suche und das Finden des Arbeitsplatzes zu erleichtern, der - in Abhängigkeit der durch den Arbeitsmarkt vorgegebenen Möglichkeiten - seinem Kompetenzprofil und seinen Berufswünschen am besten entspricht.

Um die Teilnehmer einer Ausbildung in Form von Praktika angemessen zu orientieren, ist es erforderlich, vor allem die speziellen Eigenschaften des Arbeits- und des Bildungsmarktes zu kennen. Hierzu sind für jeden einzelnen Ausbildungsplatz die folgenden Maßnahmen durchzuführen:



□ Bestimmung der unterschiedlichen Berufsmöglichkeiten mittels der unterschiedlichen Berufsklassifikationen. In Spanien ist die am meisten gebräuchliche die *Clasificación Nacional de Ocupaciones* (Nationales Institut für Statistik - INE, 1994);

□ Kenntnis der Zahl der Angebote, Arbeitsgesuche und Vermittlungen, die dem *Observatorio Permanente de las Ocupaciones* (dt.: Ständige Beobachtungsstelle für die Entwicklung der Beschäftigungszahlen) (Nationales Institut für Beschäftigung - INEM, 1997, 1999) oder den Veröffentlichungen der Autonomen Gemeinschaften (z.B. Autonome Gemeinschaft Madrid, 1999) zu entnehmen sind. Ermittlung der verschiedenen Möglichkeiten der Zusatzausbildung und der möglichen Bildungsgänge, die aus Veröffentlichungen wie dem des INEM (1993) stammen, oder der unterschiedlichen Mittel dieser Einrichtung, mit denen Berufe und Ausbildungsebenen miteinander in Verbindung gebracht werden können;

□ Zusammenstellung von Informationen über die üblichen Beschäftigungsbedingungen in jedem Sektor.

Diese Informationen können den Auszubildenden am Ende ihres Praktikums mit Hilfe von Gruppensitzungen – mit homogenen Gruppen in Abhängigkeit der beruflichen Profile von 15 bis 20 Teilnehmern, ähnlich den Sitzungen der *Berufsinformation für Beschäftigungszwecke* (INEM, 1994) – vermittelt werden. Zusätzlich könnten ihnen Listen mit Firmennamen der entsprechenden Branche, die möglicherweise Interesse haben könnten, sie einzustellen, ausgehändigt werden; ebenso Namen von Kontaktpersonen, die sich den unterschiedlichen Handbüchern und Branchenverzeichnissen entnehmen lassen.

Qualifikation für die Arbeitssuche

Während des Ausbildungsprogramms in Form von Praktika befinden sich die Teilnehmer in einem Ausbildungsprozess für die Arbeit. Aber auch eine Ausbildung für die Aufnahme einer Beschäftigung wäre ihnen sehr hilfreich. So könnte man als eine der Maßnahmen der Arbeitsberatung unmittelbar nach Abschluss des Programms diverse Lehrgänge über Techni-

ken der Arbeitssuche und der Bewerbung organisieren, um die Fähigkeiten der Teilnehmer bei der Stellensuche zu verbessern. Das Nationale Institut für Beschäftigung (INEM) verfügt über ein Handbuch zur Durchführung derartiger Lehrgänge, in dem Methoden und mögliche Maßnahmen empfohlen werden (INEM, 1994).

Bei dieser Art von Maßnahmen lassen sich die individuellen Qualifikationen und Interessen, die Verfügbarkeit, die Schwierigkeiten und die eigenen Ängste, die Stärken und Schwächen usw. feststellen. Mit Hilfe dieser Informationen lassen sich dann Wege der beruflichen Eingliederung für jeden Einzelnen erarbeiten.

Beschäftigungsförderung

Eine der Möglichkeiten ist, dass ein großer Teil der Auszubildenden von dem Unternehmen, in dem sie ihr Praktikum absolviert haben, eingestellt wird. Eine andere besteht darin, ihr berufliches Profil anderen Unternehmen der Branche vorzustellen, die daran interessiert sein könnten, sie einzustellen. Eine gute Auswahl der Ausbildungsplätze in der ersten Phase des Programms dürfte diese Suche erleichtern, denn es hätte nicht viel Sinn, einen Ausbildungsplatz für einen Bereich einzurichten, in dem es nur wenige Stellenangebote auf dem Arbeitsmarkt gibt.

Zweifelloos werden alle ergriffenen Maßnahmen der Beschäftigungsförderung, d.h. der Vermittlung zwischen den Arbeitssuchenden und den Unternehmen, die möglicherweise an der Einstellung neuer Mitarbeiter interessiert sind, dazu beitragen, die Ergebnisse der Eingliederung in das Erwerbsleben zu verbessern und folglich auch dazu beitragen, dass das Programm für die Ausbildung in Form von Praktika eines seiner Hauptziele erreicht. Das Organisieren von Treffen mit Unternehmen, von Konferenzen oder Seminaren zu speziellen Themen, sie anrufen, besuchen usw. und ihnen das Profil der verschiedenen Teilnehmer mit der Ausbildung und Erfahrung, die sie in der praktischen Ausbildung erworben haben, vorzustellen, sind einige der verschiedenartigen Maßnahmen, die man durchführen kann. Um deren Erfolg zu gewährleisten, muss man die Unternehmen gut auswählen und das Profil der Teilnehmer genau



kennen. Mit anderen Worten, die Maßnahmen der Beschäftigungsförderung bedürfen einer Vorarbeit der Arbeitsberatung mit den an dem Arbeits- und Ausbildungsprogramm beteiligten Praktikanten.

Die Ausbildung in Form von Praktika dient umso mehr der Beschäftigungsförderung, wenn zuvor Kontakte mit den Unternehmen aufgenommen und deren Bedürfnisse ermittelt werden. Zugleich werden diese in der Weise in die praktische Ausbildung einbezogen, dass, wenn sie am Ende mit dem Auszubildenden zufrieden sind, dieser eine viel größere Chance hat, seinen Praktikumsplatz gegen einen Arbeitsplatz einzutauschen.

Das Profil des Unterstützungsteams

Die Gruppe von Personen, deren Aufgabe es ist, für die Zufriedenheit der Auszubildenden und der Tutoren mit letzteren zu sorgen, festzustellen, ob sie wirklich das lernen und die Fähigkeiten entwickeln, die erforderlich sind, um den Arbeitsplatz in korrekter Weise auszufüllen, zu überprüfen, ob sie die Aufgaben richtig ausführen, zu kontrollieren, ob das Verhalten zu den anderen Kollegen und den Vorgesetzten korrekt ist, und die dafür verantwortlich sind, mögliche Probleme aufzuspüren und zu lösen, sind Teil dessen, was gemeinhin als Unterstützungsteam bezeichnet wird.

Die Strategien, die das Unterstützungsteam bei der Ausbildung in Form von Praktika anwenden muss, hat gewisse Ähnlichkeiten mit einigen der von Cohen (1998) aufgezeigten Strategien, wenn er sich auf den Mentor in organisationellen Kontexten bezieht.

Die erste Funktion, die das Unterstützungsteam wahrnimmt, nachdem es die Information von den Programmkoordinatoren erhalten hat, besteht darin, diese **Information** an Tutoren und Auszubildende **weiterzugeben**. Es geht darum, ihnen mitzuteilen, welche Art von Beziehung es zu ihnen haben wird, welchen Sinn ihre regelmäßige Anwesenheit für das Unternehmen hat, welche Methode für das Sammeln von Informationen angewandt wird, usw.

Bei der **Sammlung von Informationen**, der zweiten großen Aufgabe, geht es darum, Daten zu erheben, mit denen sich einschätzen lässt, inwieweit die Motivation, die Zufriedenheit und die Leistung des Auszubildenden angemessen sind, und inwieweit er auf seinem Praktikumsplatz zurechtkommt. In diesem Sinne sind auch die Meinungen der Tutoren und Ausbilder über den Praktikanten, über seine Anpassung an die Organisationsregeln, seine Integration in die Abteilung und seine Entwicklung in Bezug auf die Ausführung der Aufgaben von Interesse.

Die Analyse der gesammelten Information, um festzustellen, ob alles in die gewünschte Richtung geht, ist die dritte Funktion. Sind alle zufrieden, was übrigens für gewöhnlich der Fall ist, muss man nur dafür sorgen, dass es so bleibt. Gibt es aber ein Problem oder einen Vorfall, so muss das Unterstützungsteam einschreiten, um das Problem zu lösen, indem es Kontakt mit allen Beteiligten aufnimmt, um alle Standpunkte kennenzulernen und objektiv handeln zu können.

Schließlich ist es auch notwendig, jedem Auszubildenden **in Bezug auf seine berufliche Zukunft helfen** zu können. In manchen Fällen ist es einfach, wenn die Einrichtung ihm eine feste Anstellung anbieten will. In anderen Fällen müssen die verschiedenen Branchen, in denen es Arbeitsmöglichkeiten für ihn gibt, untersucht werden, es muss eine Beziehung zu den dort vorhandenen Unternehmen hergestellt werden und das Profil der Arbeitsplätze, die der Qualifikation des Praktikanten nach seinem Ausbildungs- und Arbeitsprozess entsprechen, erstellt werden. Man kann mit besagten Unternehmen Kontakt aufnehmen, was eine direkte Maßnahme der Beschäftigungsförderung wäre, oder dem Praktikanten einfach die Daten zur Verfügung stellen. Ein interessanter Aspekt ist es, nach Abschluss der eigentlichen Fachausbildung eine Ausbildung anzuschließen, bei denen die Teilnehmer lernen können, wie man sich am besten bewirbt und ein Auswahlverfahren erfolgreich besteht.

Alle Fachleute zusammen müssen eine Reihe von Fähigkeiten besitzen oder entwickeln, die es ihnen ermöglichen, die verschiedenen, ihnen übertragenen Auf-



gaben erfolgreich auszuführen. In Tabelle 2 werden diese Fertigkeiten aufgeführt und den zu lösenden Aufgaben sowie den in der alltäglichen Arbeit angewandten Instrumenten oder Methoden gegenübergestellt.

Die Zukunft der Ausbildung in Form von Praktika in Spanien

Es scheint so, als seien die Ausbildungsprogramme in Form von Praktika eine der besten Methoden, wenn nicht sogar die beste Methode, um den daran Beteiligten eine Qualifikation zur Ausübung eines Berufs zu vermitteln und eine unmittelbare Kontrolle über den Grad der beruflichen Eingliederung zu erhalten.

In Spanien sind praktische Ausbildungsphasen fester Bestandteil der Bildungsabschnitte des mittleren und des höheren Grades, der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen sowie der Beschäftigungswerkstätten. Bei der staatlich geregelten Berufsbildung, die dem Ministerium für Bildung und Kultur untersteht, ist der beste Repräsentant dieser Ausbildungsform die Ausbildung am Arbeitsplatz (*Formación en Centros de Trabajo* - FCT). Diese ist obligatorisch für die Schüler der Bildungsabschnitte mittleren und höheren Grades und ist in das Schuljahr in Abschnitten von acht, zehn und 15 Wochen eingebettet. Sie findet während ein oder zwei Quartalen nach Absolvierung aller Fächer statt, die den Schüler zum Erwerb des jeweiligen Abschlusses berechtigen. Der Aufenthalt der Schüler in den Betrieben orientiert sich an den Arbeitszeiten der kooperierenden Einrichtungen.

Die sogenannten Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen sind Ausbildungs- und Arbeitsstätten, in denen junge Arbeitslose unter 25 Jahren eine berufliche Fortbildung oder Umschulung im Wechsel mit beruflichen Praktika (Mitarbeit in einem realen Betrieb) erhalten, damit sie am Ende der Ausbildung in der Lage sind, den erlernten Beruf in angemessener Weise auszuüben und ihnen der Zugang zur Arbeitswelt erleichtert wird. Im Jahr 1999 wurden an den Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen insgesamt 19 137 Personen (12 118 bzw. 7019) ausgebildet.

Die Beschäftigungswerkstätten sind gemischte Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme, in denen die Teilnehmer eine Berufsausbildung und praktische Arbeits Erfahrung durch die Verrichtung von gemeinnützigen oder im gesellschaftlichen Interesse liegenden Arbeiten oder Dienstleistungen in neuen Beschäftigungsfeldern erwerben (gemeinnützige Dienste, Freizeit- und Kulturdienstleistungen, alltägliche persönliche Dienstleistungen), die ihre spätere berufliche Eingliederung sowohl durch Fremdunternehmen als auch über die Einrichtung von betrieblichen oder Projekten der Sozialwirtschaft ermöglicht.

In Spanien betrug die Anzahl der Auszubildenden 453 870 im Schuljahr 1999/2000 (Ministerium für Bildung und Kultur, 2000). Wenn die neue Berufsausbildung eines Tages in ganz Spanien eingeführt ist, wird man eine Ausbildung am Arbeitsplatz für all diese Auszubildenden organisieren müssen, da diese Form der Ausbildung dann nicht mehr fakultativ, sondern obligatorisch sein wird.

Die Ausbildung am Arbeitsplatz stellt eine Herausforderung für die Lehrer und Tutoren der Schulen dar, die mit der Betreuung der Schüler, die ein betriebliches Praktikum absolvieren, beauftragt sind. Damit sie ihre Arbeit effizient angehen und der Lernfortschritt des Schülers während der praktischen Umsetzung einer Reihe von Fähigkeiten gewährleistet ist, ist es unerlässlich, diese Gruppe von Lehrern auszubilden und ihnen die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Vielleicht ist die Einrichtung einer Vollzeitstelle für die Betreuung der Ausbildung am Arbeitsplatz in den verschiedenen Bildungsstätten der erste Schritt für deren Erfolg, denn die zu erledigenden Aufgaben sind zahlreich: Entwicklung der Programme, ihre Auswertung und Betreuung, Förderung der Beschäftigung der Teilnehmer usw.

Die Zukunft der Ausbildung in Form von Praktika in Spanien hängt in großem Maße von den verschiedenen Institutionen ab, die damit beauftragt sind, die Programme zu managen und geeignete Maßnahmen für deren größtmögliche Effizienz zu treffen. Erfahrungen wie die der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen, der Beschäftigungswerkstätten (finanziert



Tabelle 2

Profil des Unterstützungsteams

Fähigkeiten	Funktionen	Hilfsmittel
• Synthesefähigkeit • Gute mündliche Ausdrucksfähigkeit • Soziale Fähigkeiten	Übermittlung von Information an Auszubildende und Tutoren bezüglich der Programmeigenschaften, der durchzuführenden Maßnahmen, der auszuführenden Protokolle usw. sowie an die allgemeinen Koordinatoren hinsichtlich des Programmfortschritts, der aufgetauchten Probleme und deren Lösung	• Gespräche • Schriftliche Unterlagen • Telefongespräche
• Beobachtung • Aktives Zuhören • Empathie • Schaffung positiver Gefühle • Flexibilität • Soziale Fähigkeiten	Sammlung von Information über die ausgeführten Arbeiten, den Lernfortschritt, Wahrnehmung der Leistung und der Zufriedenheit, der dargelegten Einstellungen, des Verhältnisses zu den Kollegen, des Ausmaßes, in dem ihre Erwartungen erfüllt werden, usw. Diese Informationen sind nur erhältlich, wenn ein Klima des Vertrauens geschaffen wird, das es dem „Auszubildenden“ ermöglicht, die durch die Arbeit verursachten positiven und negativen emotionalen Erfahrungen und die Reflexionen darüber mit dem „Unterstützungspersonal“ zu teilen.	• Protokolle der Informationssammlung • Einzel- und Gruppengespräche mit Tutoren und Auszubildenden
• Monotonie-Resistenz • Aufmerksamkeit	Sichtung des erstellten Dokumentationsmaterials, Analyse der Daten, Intervention bei solchen Personen, die sich nicht ausreichend in den Betrieb einfügen, Erstellen von Berichten usw.	Statistikpakete, Kalkulationsblätter, Textverarbeitung
• Fähigkeit zur Problemlösung • Soziale Fähigkeiten • Gewissheit	Problemerkennung und Problemlösung, Suchen nach einvernehmlichen Lösungen bei Diskrepanzen zwischen Tutor und Auszubildendem, Steigerung der Arbeitszufriedenheit auf Seiten des Auszubildenden, wenn diese schwach ist; Unterstützung des Auszubildenden bei der Analyse von Verhaltensweisen und Erwartungen. Mitarbeit bei Einstellungsänderungen, soweit erforderlich, und Sorge dafür, dass der Auszubildende gut auf seinem Arbeitsplatz, in der Organisation und mit den Kollegen zurechtkommt. Die zu empfehlende Methode ähnelt der Methode, die auch bei der Sammlung von Informationen angewandt wird.	Einzel- und Gruppengespräche mit Tutoren und Auszubildenden
• Fähigkeit der Analyse und der Informationsorganisation • Kenntnisse auf dem Gebiet der Gruppenbildung	Zukunftsplanung mittels der Analyse des Arbeitsmarktes, der Zugangsbedingungen hierzu und den Möglichkeiten der Zusatzausbildung. Beratung der Auszubildenden bei der Stellensuche und Stellenfindung in Abhängigkeit ihrer Interessen, Fähigkeiten, Kapazitäten und Verfügbarkeiten. Vorbereitung der Auszubildenden auf die Stellensuche und Information über diejenigen Branchen mit dem größten Arbeitsangebot.	• Instrumente der Arbeitsmarktanalyse • Einzel- und Gruppengespräche • Fachausbildung



durch das Nationale Institut für Beschäftigung und die Autonomen Gemeinschaften) oder der FINNOVA-Programme der Gemeinde Madrid haben sich als sehr wirksam bei der beruflichen Eingliederung eines breiten Spektrums von Personen erwiesen. In dem Maße, wie die Ausbildung in Form von Praktika in massiver Weise in die verschiedenen Fortbildungs- und Umschulungslehrgänge für Arbeitslose integriert wird, werden die Lernfortschritte und die erworbene Qualifikation zunehmen, und die Ergebnisse werden in Form von niedrigeren Arbeitslosenraten zu Tage treten.

Im Schuljahr 1999/2000 überstieg die Zahl der Studenten an Hochschulen anderthalb Millionen (Ministerium für Bildung und

Kultur, 2000). Das ist fast dreieinhalb mal soviel wie die Anzahl der Auszubildenden, wodurch sich auch die Arbeitslosenzahlen der Hochschulabsolventen erklären lassen.

Der Schlüssel könnte in einer hochwertigen praktischen Berufsausbildung liegen, mit der ein hohes Maß an Qualifikation erworben werden kann und die den unmittelbaren Zugang zu einem Arbeitsplatz erleichtert. Vielleicht lässt sich durch die Ausbildung in Form von Praktika die Wahrnehmung der beruflichen Bildung in der Gesellschaft ändern. Hierfür muss ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der Programme, deren Auswertung und Betreuung sowie auf die Ausbildung und die Ressourcen der mit ihrer Durchführung beauftragten Fachleute gelegt werden.

Literaturverzeichnis

Arnold, J.; Robertson, I.; Cooper, C. (1991). *Work Psychology Understanding human behavior in the work place*. Pitman Publishing.

Beer, M. (1964). Organizational size and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 7, S. 34-44.

Bravo, R. J. (1992). *La satisfacción laboral en los profesionales sanitarios. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Valencia: Studienabschlussarbeit (Mimeografische Version).

Cascio, W. F. (1995). *Managing human resources*. New York: McGraw-Hill.

Chao, G. T.; O'Leary-Kelly, A. M.; Wolf, S.; Klein, H. J.; Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79, S. 730-743.

Cohen, N. H. (Hrsg.) (1998). *Perfil de competencias del mentor*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Comunidad de Madrid (1999). *Ocupaciones demandadas por los desempleados de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Agencia para el empleo de Madrid. Consejería de Economía y empleo.

Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology. The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.

Davis, K. und Newstrom, J. W. (1999). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. Mexiko: McGraw-Hill Interamericana.

Dirección general de formación profesional reglada (1994). *Formación en Centros de Trabajo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Griffin, R. W. und Bateman, T. S. (1986). Job Satisfaction and Organizational commitment. In C. L. Cooper und Robertson, I. (Hrsg.), *International Review Industrial and Organization Psychology*. New York: John Wiley and Sons.

Harpaz, I. (1983). *Job satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. New York: Libra Publishers.

Instituto nacional de empleo (1993). *Estudio de Necesidades de Formación Profesional*. Madrid: Subdirección general de gestión de la formación ocupacional.

Instituto nacional de empleo (1994). *Acciones de Información, Orientación Profesional y Búsqueda de Empleo*. (4 Bde.) Madrid: Subdirección general de promoción de empleo.

Instituto nacional de empleo (1997). *Ocupaciones de interés en el Mercado de Trabajo en 1996*. Madrid: Observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones. Subdirección general de gestión de la formación ocupacional.



Instituto nacional de empleo (1999). *Información sobre el Mercado de Trabajo*. Madrid: Observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones. Subdirección general de gestión de la formación ocupacional.

Instituto nacional de estadística (1994). *Clasificación Nacional de Ocupaciones*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Landy, F. J. und Farr, J. L. (1983). *The measurement of work performance*. Academic Press, New York.

Locke, E. A. (1969). *What is job satisfaction? Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (Hrsg.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley und Sons.

Ministerio de Educación y Cultura (2000). *Estadísticas*. URL: www.mec.es/educacion/

Muchinsky, P. (2001). *Psicología Aplicada al Trabajo*. Madrid: Paraninfo. Thomson Learning.

Mueller, C. W. und McCloskey, J. C. (1990). Nurses job satisfaction. A proposed measure. *Nursing Research*, 39, S. 113-117.

Nelson (1990). Adjusting to a new organization: Easing the transition from outsider to insider. *Prevention in Human Services*, 8, 61-66.

Peiró, J. M. (1984). *Psicología de la Organización*. (2 Bde.). Madrid: UNED.

Porter, L. W. und Lawler, E. E. (1969). *Managerial attitudes and performance*. Dorsey: Homewood.

Price, J. L. und Mueller, C. W. (1986). *Absenteeism and turnover among hospital employees*. Greenwich: Jai Press Inc.

Quijano, S. D. (1992). *Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños*. Barcelona: PPU.

Salancik, G. und Pfeffer, J. (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 22, S. 427-456.

Smith, P. C., Kendall, L. M. und Hullin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.



Bildung unter Modernisierungsdruck Strukturwandel, veränderte Bildungsambitionen und Internationalisierung als Herausforderungen

Das österreichische Bildungssystem hat – wie die Umsetzung am Arbeitsmarkt allgemein und unter den Jungerwachsenen zeigt – bis in die 90er Jahre eine weitgehend erfolgreiche Entwicklung genommen, die kaum von strukturellen Problemen und Diskussionen gekennzeichnet war. In den 90er Jahren manifestieren sich aber zunehmend neuartige Schnittstellenprobleme sowohl im Übergang nach der Pflichtschule als auch auf postsekundärer Stufe. Hintergrund dieser neuen Herausforderungen an Bildungsforschung und Bildungspolitik ist der Strukturwandel der Wirtschaft und dabei auch der Berufstätigkeiten, die Internationalisierung, aber auch das veränderte Bildungsverhalten in der Bevölkerung.

Das Aufbrechen von Problemen an den institutionellen Schnittstellen des Bildungssystems (nach der Absolvierung der Schulpflicht und nach der Höheren Schule/Matura) verweist auf die alloкатive Funktion von Bildung bzw. den curricularen, aber auch strukturellen Anpassungsdruck der sich aus veränderten Anforderungen und Möglichkeiten im Beschäftigungssystem ergibt. Der vorliegende Artikel versucht Probleme und bislang erfolgte Reformen im Bereich der beruflichen und der universitären Bildung in einer Überblicksperspektive aufzeigen. Empirisch werden Daten der amtlichen Statistik (Arbeitsmarktdaten, Volkszählung, Mikrozensus) genutzt, zum Teil in speziellen Auswertungen.

Schnittstellenproblematik nach Absolvierung der Schulpflicht

Bis in die Mitte der 90er Jahre galt es in Österreich als Gemeingut der Bildungsforschung sowie der -politik, dass rund 98 Prozent aller Jugendlichen eine Ausbildung nach Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht durchlaufen. Die Frage des Abschlusses dieser Bildungsgänge wurde hierbei nicht thematisiert. Es hatte daher einen Überraschungseffekt, als anhand der Analyse amtlicher Daten zum Bildungsstand in den Altersjahrgängen, bei denen ein Abschluss der oberen Sekundarstufe erreicht sein sollte, manifest wurde, dass es sich dabei nur um Daten über die Aufnahme einer Ausbildung gehandelt hatte. Sowohl Volkszählungs- als auch Mikrozensusdaten zeigen ein rasches Ansteigen des Anteils der Jugendlichen in den „kritischen“ Jahren, die nicht mehr im Ausbildungssystem sind. Nach der Volkszählung 1991 waren 4,8 Prozent der 15-Jährigen nicht im Ausbildungssystem, 11,2 Prozent der 16-Jährigen und 18,3 Prozent der 17-Jährigen.⁽¹⁾

Tabelle 1 beschreibt die Entwicklung des Übergangs nach Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht nach den wesentlichen Bildungsrouten in Österreich seit Anfang der 70er Jahre. Deutlich wird dabei das „statistische Verschwinden“ der Kategorie „nicht in Ausbildung“ ab der Mitte



**Arthur
Schneeberger**

*Institut für Berufsbildungsforschung
der Wirtschaft, Wien*

In Österreich hat sich die Lehrstellenzahl im Laufe der 90er Jahre durch fünf geteilt, was eine große Verunsicherung hervorgerufen hat. Dieser Lehrstellenrückgang erschwert gerade den am stärksten benachteiligten Gruppen den üblichen Übergang ins Erwerbsleben. Neben dem demografischen Faktor ist der wirtschaftliche und technologische Wandel Grund für diese Entwicklung. Eine Aktualisierung der bestehenden Berufsbilder und Curricula, mit dem Ziel der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, ist dringend geboten. Hierzu muss einerseits die Berufsbildung stärker geöffnet werden (d.h. zum Hochschulzugang führen) und andererseits müssen attraktive Ausbildungsgänge geschaffen werden, die einer technologisch hochentwickelten Dienstleistungsgesellschaft entsprechen.

⁽¹⁾ Siehe dazu: Lorenz Lassnigg, Arthur Schneeberger: Transition from Initial Education to Working Life. Country Background Report: Austria, Vienna, July, 1997, S. 14ff. und 65ff.; zu dieser Frage siehe auch: Mario Steiner, Lorenz Lassnigg: Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe, in: Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift, Nr. 9-10 / 2000, Wien, S. 1063ff.



Tabelle 1

Bildungswege der Jugendlichen nach Absolvierung der Schulpflicht

Schätzung auf der Basis von Schülerzahlen und demografischen Daten

Jahr-gang	Lehre/BPS	BMS	BHS*	AHS	Nicht in Ausbildung	Theoretisch vergleichbare Bevölkerung	Absolut
	%	%	%	%	%	%	
1970/71	48,8	12,3	6,2	14,3	18,4	100,0	104 200
1975/76	47,3	16,3	9,1	14,8	12,5	100,0	123 100
1985/86	46,7	15,8	16,3	16,3	4,9	100,0	115 800
1990/91	47,4	13,9	20,8	16,6	1,3	100,0	96 100
1995/96	40,2	14,0	22,7	20,2	2,9	100,0	93 800
1996/97	38,6	14,0	24,4	21,1	1,9	100,0	97 100
1997/98	39,9	13,9	25,7	20,5	-	100,0	98 971*

*Schüler der 10. Schulstufe

BPS = Berufsbildende Pflichtschulen (Teilzeitschule für Lehrlinge); BMS = Berufsbildende mittlere Schule (technische Fachschulen, Handelsschulen etc.)

BHS = Berufsbildende höhere Schule (führt zur Hochschulstudienberechtigung); AHS = Allgemeinbildende höhere Schule (führt zur Hochschulstudienberechtigung)

Quelle: BIQ; BMBWK; eigene Berechnungen

(²) Siehe dazu: Entwicklungen und Probleme des Lehrstellenmarktes. Befunde und Perspektiven (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 108), Wien, März 1998, S. 35ff.

(³) Eine aktuelle empirische österreichweite Studie zeigt, dass über 80 Prozent der Absolventen der Polytechnischen Schule (Hauptzubringer der dualen Ausbildung) bereits Ende Juni 1998 eine Lehrstelle gefunden hatten. Der Befund zeigt aber auch, dass die Mädchen eine deutliche geringere Erfolgsquote haben. Dies spiegelt sich auch im Herbst des Jahres in der Verteilung der noch Lehrstellensuchenden wider. Peter Härtel: Berufsinformation für eine Arbeitswelt im Wandel, in: Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift, Nr. 9-10 / 2000, Wien, S. 1084.

(⁴) Es macht Sinn zwischen lehrstellenmarktstützenden und innovatorischen Maßnahmen zu unterscheiden, wobei es allerdings bei einigen Maßnahmen diskutabel ist, wie sie einzuordnen sind. Die Vielzahl der von der Bundesregierung in enger Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern gesetzten Maßnahmen 1997 (Lehrlingspaket, Sonderprogramm der Bundesregierung), 1998 (Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung, NAP, Jugendausbildungssicherungsgesetz) und 1999 (Steuerreform 2000) werden bezogen genannte Klassifizierung beschrieben bei: Peter Schlögl: Maßnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt. Hintergrund und Entwicklungen, in: Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift, Nr. 9-10 / 2000, Wien, S. 1118ff.

der 90er Jahre. Ursache hierfür ist, dass die Summe der Jugendlichen, die in Ausbildungen dieser Schulstufe verzeichnet sind, deutlich höher ausfällt als die Summe der Wohnbevölkerung in den entsprechenden Altersjahrgängen. Vor allem ein steigender Anteil unter den Jugendlichen mit Mehrfachanfängen oder Wiederholungen der 10. Schulstufe auf der gleichen und auf einer anderen Bildungsrouten, aber auch Unschärfen der statistischen Erfassung in bestimmten Kategorien sind hierfür verantwortlich.(²)

Scheinbar paradoxerweise hängt mit den Jugendlichen, die in der amtlichen Bildungsstatistik nur schwer aufzufinden sind, eines der zentralen Probleme der Bildungspolitik seit Mitte der 90er Jahre zusammen. Im Zuge der fortschreitend sich erhöhenden Beteiligung an weiterführender und auch höherer Bildung auf der oberen Sekundarstufe hat sich seit 1996 ein neuartiges „Integrationsproblem“ gravierender Art für jene Jugendlichen ergeben, die weder eine Fachschule machen wollen bzw. regional keinen entsprechenden Schulplatz finden, noch in einem Unternehmen als Lehrling akzeptiert werden. Arbeitsmarktexperten machten hierfür vorrangig fehlende schulische oder persönliche Voraussetzungen einerseits, das Festhalten von Jugendlichen an ihren „Wunschberufen“ trotz fehlender offener Stellen in diesen Sektoren andererseits verantwortlich.

Damit sind wichtige Aspekte beleuchtet, darüber hinaus sollen aber die institutionellen, die bildungsökonomischen und auch die demografischen Aspekte der Problematik zumindest ansatzweise untersucht werden, um die multiplen Kausalität der Problematik transparent zu machen. Ein Blick auf die längerfristige Statistik des Lehrstellenmarktes zeigt, dass es eine derartige Situation noch Anfang der 90er Jahre nicht gegeben hat.

Ende September des Jahres ist der jeweilige Zeitpunkt, zu dem die meisten Lehrstellensuchenden eine Lehrstelle gefunden haben oder haben sollten.(³) Zwischen 1992 und 1996 ist der Saldo zwischen Lehrstellensuchenden und offenen Lehrstellen von einem Überhang von rund 12 000 unbesetzten Lehrstellen auf eine Lücke von etwa 4600 zu diesem Zeitpunkt noch Lehrstellensuchenden gekippt.

Der demografische Faktor reicht zur Erklärung nicht aus

Es ist zweifellos richtig, dass es zu einer deutlichen Zunahme der demografischen Belastung des Lehrstellenmarktes zwischen 1992 und 1996 gekommen ist, und zwar zu einem Plus an Jugendlichen im typischen Anfangsalter von 15 Jahren um 10 Prozent (siehe Tabelle A-6). Allerdings ist auch die Zahl der 15-Jährigen von 1996 als gering im Vergleich zum Anfang der 80er Jahre zu sehen (minus 24 Prozent).



Der demografische Rückgang alleine konnte die Übergangsproblematik seit 1996 nicht entspannen. Das österreichische Bildungs- und Beschäftigungssystem war in den 70er und 80er Jahren in der Lage, wesentlich größere Alterskohorten nach Absolvierung der Schulpflicht in weiterführende Bildung und Ausbildung oder direkt in Erwerbstätigkeit zu integrieren. Es müssen also über die demografischen Veränderung hinaus gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen von primärer Relevanz für die aufgetretenen Probleme wirksam sein. Die Verbesserungen in den Übergangsmöglichkeiten seit 1996 beruhen primär auf Maßnahmen zur Stützung des Lehrstellenmarktes, finanzielle Entlastungen der Lehrbetriebe, ergänzende Ausbildungsangebote (Lehrgänge, Stiftungen, Vorlehre, Nachholen des Pflichtschulabschlusses) und auf Innovationen in der Ausbildung (aktualisierte und neue Lehrberufe, neue Fachschulen).

Vielzahl von lehrstellenmarktstützenden und innovatorischen Maßnahmen seit 1996

Obgleich der negative Saldo am Lehrstellenmarkt – durch eine Vielzahl von Maßnahmen⁽⁴⁾, die von finanzieller Entlastung der Lehrbetriebe, lehrstellenmarktstützenden Finanzierungsprogrammen für benachteiligte Jugendliche mit Vermittlungsschwierigkeiten sowie ergänzenden Angeboten (Lehrgänge, Stiftungen)⁽⁵⁾ und neuen Angeboten (neue Lehrberufe, Vorlehre, Ausbildungsverbünde) – geringer geworden ist, hält sich aber die Zahl derer, die zu Ende September noch als lehrstellensuchend vorgemerkt sind, hartnäckig hoch. Dies deutet einerseits auf erste Erfolge in der Entwicklung von zusätzlichen Ausbildungsangeboten hin, andererseits auf ein vermutlich anhaltend schwieriges, da strukturell und nicht alleine oder primär demografisch bedingtes Integrationsproblem. An nicht-demografischen Einflussfaktoren wären in einer ersten Auflistung zumindest zu nennen:

□ Wegfall von gering qualifizierten Arbeitsplätzen; zunehmende soziale und kognitive Basiskompetenzanforderungen in Lehre und Fachschule (und noch höhere in den zur Matura/Hochschulstudienberechtigung führenden Schulen);

Tabelle 2
Lehrstellensuchende und „rechnerische Lehrstellenlücke“, jeweils Ende September des Jahres

Zeitpunkt	Lehrstellen-suchende	Offene Lehrstellen	Lehrstellen: Überhang bzw. Lücke	Lehrstellen je Bewerber
1992	3 957	16 086	12 129	4,1
1993	5 139	10 098	4 959	2,0
1994	4 986	7 750	2 764	1,6
1995	5 563	5 719	156	1,0
1996	7 924	3 282	-4 642	0,4
1997	9 032	3 791	-5 241	0,4
1998	7 323	2 311	-5 012	0,3
1999	4 957	2 616	-2 341	0,5
2000	4 906	3 098	-1 808	0,6

Quelle: AMS, Arbeitsmarktdaten, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

□ Strukturwandel der Wirtschaft und der Berufe in Richtung Dienstleistungen, wobei sich innerhalb des sekundären Sektors unterschiedliche Entwicklungen nach Industriezweigen abzeichnen (je nach Technologienutzung);

□ hohe Arbeitskosten⁽⁶⁾ in der Lehrlingsausbildung und in den 90er Jahren in Industrie und Handwerk deutlich über dem Tariflohn gestiegene Lehrlingsentschädigungen⁽⁷⁾, denen nur unter spezifischen Rahmenbedingungen erwartete Erträge in oder nach der Lehrzeit gegenüberstehen (Personalbedarf, aktuelle Berufsbilder mit hohem branchen- und betriebsspezifischen Qualifizierungsanteil, motivierte und qualifizierte Lehrstellenbewerber, welche die Ausbildungsziele erreichen können;

□ Veränderte Allokation der Bildungsströme und veränderten Bildungsambitionen in der Bevölkerung führen zu Veränderung im Zustrom je Bildungsroute;

□ Hohe Ausbildungsleistungen und hohe Jahrgangsstärken in den 80er Jahren führten zu einem Vorrat an Lehrabsolventen;

□ Veraltete oder fehlende oder personalwirtschaftlich nicht relevante Berufsbilder für Branchen mit verändertem und wachsenden Fachkräftebedarf;

□ Die Expansion der Absolventenzahl berufsbildender höherer Schulen (BHS)

⁽⁵⁾ Siehe dazu: Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten: Berufsbildungsbericht 1999, Wien, Mai 1999: 1998 waren z.B. knapp elf Prozent der Lehrverhältnisse durch die Arbeitsmarktverwaltung im Rahmen unterschiedlicher Programme gefördert, hinzu kamen knapp 2500 Jugendliche in „Lehrgänge“ und knapp 1700 in „Stiftungen“, S. 45f.

⁽⁶⁾ Die Bedeutung der Arbeitskosten im Kontext branchen- und berufs-spezifischer betriebswirtschaftlicher Faktoren für eine Kosten-Nutzenkalkulation wurde in einer wegweisenden Arbeit des Instituts für Höhere Studien aufgezeigt, siehe dazu: Lorenz Lassnigg, Peter Steiner: Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung (=Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft, Nr. 67), Wien, Juni 1997, S. 23ff. Die Autoren errechnen einen Anteil von 74 % an Arbeitskosten bei den Bruttokosten von 182 100 ATS pro Jahr und Lehrling für 1995.

⁽⁷⁾ Während die Tariflöhne zwischen 1990 und 1996 zum neun Prozent real gewachsen sind, erhöhten sich die Lehrlingsentschädigungen um 21 Prozent in der „Industrie“, 15 Prozent in „Gewerbe, Handwerk und Dienstleistungen“ und elf Prozent im „Handel“; siehe dazu: Arthur Schneeberger, Bernd Kastenhuber: Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung. Entwicklung, Struktur und Forschungsergebnisse (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 105), Wien, August 1997, S. 9ff. Die Lehrlingsentschädigungen werden von den Kollektivvertragsparteien ausgehandelt und spiegeln meines Erachtens die Konkurrenz um Lehranfänger wider, die sich in der langen Phase der Knappheit an Lehrstellenbewerbern aufgebaut hat.



schlägt sich in einem Anstieg von fünf auf über 14 Prozent der Erwerbspersonen im Altersgruppenvergleich der 25- bis 29-Jährigen und der 60- bis 64-Jährigen nieder und dürfte trotz des nach wie vor kleinen Gesamtanteils Auswirkungen auf das Ausbildungsgeschehen in bestimmten Segmenten technischer und kaufmännischer Berufe haben.

Hintergrund der Problematik sind damit neben dem beruflichen Anforderungswandel veränderte Bildungserwartungen in der Bevölkerung, welche an Jugendliche gestellt werden, die vor einer Generation nicht in dieser Art gegeben waren, ohne dass sich gleichzeitig mit diesen Erwartungen auch schon die Bildungsangebote im Übergang nach der Absolvierung der Schulpflicht verändert hätten. Nahezu alle jungen Menschen sollen in eine Ausbildung nach der Pflichtschule – sei es in Schule oder Lehre – gelangen. Der direkte Einstieg ins Erwerbsleben und der Verzicht auf eine Ausbildung wurden immer seltener und widersprechen Erwartungen der Jugendlichen und ihres Umfelds. Fraglich ist, wie bereits erwähnt, ob sich die Ausbildungsangebote in dualer Ausbildung (Unternehmen plus Teilzeitberufsschule) und in den beruflichen Schulen der oberen Sekundarstufe diesen Erwartungen rasch genug und adäquat angepasst haben. Aus diesem Nachhinken resultieren die Übergangsprobleme an dieser „Schwelle“; zudem sind unterschiedliche Deutungen der Problemursachen in einem relevanten Ausmaße zu konstatieren.

Evident ist schließlich, dass sich die Erwartungen der Eltern und der Jugendlichen nicht isoliert verändert haben. Der Wertewandel im Bildungsverhalten ist sowohl mit den bildungspolitischen Entwicklungen (regionaler Schulausbau, Stellenwert höherer Bildung) als auch mit Informationen über den Arbeitsmarkt nach Bildungsebenen rückgekoppelt, der in Österreich wie überall gemäß bildungsökonomischen Grundthesen⁽⁸⁾ ausgeprägt ist; zumindest auf der Ebene der Mittelwertsbetrachtung (siehe Tabelle A-2). Mit dem Schwund von Beschäftigungsmöglichkeiten im Primärsektor sowie der Grundstoff- und anderer technologiearmen Industrien sind Integrationsmöglichkeiten für Personen ohne Ausbildung strukturell reduziert worden, gewisse Basisqualifikationen schulischer und so-

zialer Art werden nicht nur in den expandierenden Dienstleistungen, sondern auch in Produktionsberufen wichtiger.

Die Antworten auf die „Lehrstellenlücke“ waren vielfältig. Neben einem erweiterten Schulangebot – insbesondere zum Nachholen eines positiven Pflichtschulabschlusses – wurden vor allem verschiedene Ergänzungen zu den bestehenden Angeboten in Form von *Lehrgängen* und *Stiftungen* sowie andere Stützungsmaßnahmen des Lehrstellenmarktes realisiert. Es wurden auch alternative Ansätze diskutiert, wie z.B. eine „Berufsfachschule“ als Ersatz für eine duale Berufsbildung, die aber keinen ausreichenden Konsens gefunden haben. Auf quantitativ sehr schmaler Basis wird derzeit die *Vorlehre* erprobt, die auf Basis einer Förderung durch die Arbeitsmarktverwaltung einen Einstieg in das 1. Lehrjahr der Lehrlingsausbildung eröffnet, wobei mehr als ein Jahr Dauer sowie ein späterer Umstieg in eine reguläre Lehre möglich sind.

Erste Evaluationen zu den Lehrgängen und den Stiftungen zeigen, dass für einen erheblichen Teil der Jugendlichen in den Maßnahmen, der Übergang in eine reguläre Lehrlingsausbildung gelingen dürfte (Lehrgänge: rund 50 Prozent; Stiftungen: rund 30 Prozent, wobei die Stiftungen eher für lernschwächere Jugendliche und eher mit einer Perspektive für die gesamte Lehrzeit konzipiert waren). Man kann diesen Befund als Beleg für die Wichtigkeit von „Brücken“ und „Auffangnetzen“ zwischen Absolvierung der Schulpflicht und anspruchsvollen Ausbildungen in Betrieben und Schulen ansehen. Auch Lebensverhältnisse und Entwicklungsumstände Jugendlicher haben sich gewandelt. Ausbildungsreife tritt möglicher Weise später ein.

In vielen Ländern ist der Einstieg in eine Berufsbildung im Vergleich zu Österreich etwas weiter nach hinten geschoben. Österreich hatte zum Zeitpunkt des Auftretens der akuten Probleme am Lehrstellenmarkt jedenfalls nur in relativ geringem Maße einschlägige Angebote entwickelt, da das Bild einer ohnedies umfassenden Integration der Absolventen der Schulpflicht verbreitet und bestimmend war.

Eine andere bildungsstatistische Zugangsweise ergibt sich anhand der Betrachtung

⁽⁸⁾ Zur These von der Überschneidungen der theoriespezifischen Prognosen zum Zusammenhang, Einkommen, Beschäftigung und Bildungsniveau siehe: Gareth Williams: The Economic Approach. In: Burton R. Clark (ed.): Perspectives on Higher Education. Berkeley - Los Angeles - London, First Paperback Printing, 1987, S. 81ff.



Tabelle 3

Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter nach höchster abgeschlossener Schulbildung, 1999

Alter in Jahren	Pflichtschule	Lehre	BMS	AHS	BHS	Hochschule*	Gesamt	
	%	%	%	%	%	%	%	In 1000
20 bis 24	15,3	39,5	9,4	19,1	15,0	1,7	100,0	475,8
25 bis 29	16,2	39,9	9,9	11,0	14,7	8,3	100,0	600,5
30 bis 34	17,0	43,4	11,0	7,7	10,5	10,4	100,0	715,0
35 bis 39	18,5	43,1	11,7	6,7	9,4	10,6	100,0	700,1
40 bis 44	23,1	41,6	12,1	5,5	7,6	10,0	100,0	593,5
45 bis 49	28,7	40,3	10,5	4,7	7,0	8,8	100,0	517,1
50 bis 54	30,4	42,1	9,6	3,8	6,4	7,8	100,0	484,3
55 bis 59	34,4	38,1	10,7	5,0	6,2	5,6	100,0	524,2
60 bis 64	47,0	31,4	9,2	3,3	5,3	3,8	100,0	376,2
20 bis 64	24,3	40,4	10,6	7,5	9,3	7,9	100,0	4 986,7

Pflichtschule: ohne Ausbildungsabschluss nach Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht

Abkürzungen: siehe Tabelle 1

*inklusive hochschulverwandte Lehranstalten (Akademien der Lehrerbildung u.a.)

Quelle: Statistik Austria; Mikrozensus-Jahresergebnisse; eigene Berechnungen

des „Outputs“ der Bildungswege auf der oberen Sekundarstufe. Solange der Anteil der Jungerwachsenen *ohne Abschluss* (der oberen Sekundarstufe) zurückgeht oder jedenfalls nicht signifikant steigt, kann – so die hier vertretene These – von einer erfolgreichen Erstausbildungsintegration gesprochen werden. Tabelle 3 vermag hierzu anhand des Mikrozensus von 1999 einen empirischen Hinweis zu geben.

Am Ende der Bildungswege nach der Pflichtschule erreichten 1999 rund 85 Prozent der 20- bis 24-jährigen Wohnbevölkerung in Österreich einen postobligatorischen Ausbildungsabschluss, etwa 15 Prozent verblieben ohne anerkannten Abschluss. Hiervon dürften sich aber schätzungsweise zehn Prozent in einer Ausbildung oder einer weiterführenden Schule befunden haben, haben diese aber formell nicht abgeschlossen.⁽⁹⁾

Die Entwicklung ist mithin – soweit sie statistisch abbildbar ist – als in Summe erfolgreich zu bewerten. Dies vor allem, wenn man zusätzlich den hohen Beschäftigungsgrad und die relativ geringe Arbeitslosigkeit bei den unter 25-Jährigen in Österreich mitberücksichtigt. Nur 4,4 Prozent der 15- bis 24-Jährigen waren Ende September 2000 in Österreich arbeitslos,

im Mittel der EU-Länder waren es 16,4 Prozent.⁽¹⁰⁾ Vor diesem Hintergrund ist die Überraschung bezüglich der neuartigen Übergangsprobleme und das Fehlen von „Auffangnetzen“ und „Brückenkursen“ bis zur Mitte der 90er Jahre verständlich. Mittlerweile sind hier einige wichtige Instrumente geschaffen worden, wobei aber eine *substanzielle* Evaluation der Effekte der Maßnahmen noch mehr Zeit braucht, um die neuen Lehrgänge, Stiftungen, die neuen Lehrberufe oder die Vorlehre sowie die Lehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen zu bewerten.

Aus den Motiven der Erhaltung dieser relativ günstigen Situation auch unter den Bedingungen eines raschen wirtschaftlichen und beruflichen Strukturwandels und den Auswirkungen der Internationalisierung von Wirtschaft und Arbeitsmärkten lässt sich das massive Engagement von Sozialpartnern und Politik auf Bundes- wie auch auf Landesebene seit etwa Mitte der 90er Jahre in Österreich erklären. Auch wenn die bildungspolitischen Bemühungen zur Verbesserung des Übergangs von der Pflichtschule in weiterführende Ausbildung (im Alter von etwa 15 bis 16 Jahren) ihre zentrale öffentliche Aufmerksamkeit zeitweilig eingebüßt haben, so ist damit nach wie vor

⁽⁹⁾ Arthur Schneeberger, Bernd Kastenhuber: Berufliche Bildung im Strukturwandel. Perspektiven und Optionen, ibw-Schriftenreihe, Nr. 112, Wien, 1999, S. 102ff.

⁽¹⁰⁾ Quelle: Eurostat



Tabelle 4

Entwicklung der Lehrlingszahl nach Sektionen

Jahr	Gewerbe, Handwerk u. Dienst- leistungen	Industrie	Handel	GKV	Verkehr	Tourismus u. Freizeit- wirtschaft	Nicht- kammer- bereich	Nichtk. §§ 29 u. 30*)	Gesamt
1990	76 120	21 815	26 352	687	2 689	13 941	3 912	-	145 516
1991	74 499	21 327	25 080	759	2 711	12 767	3 956	-	141 099
1992	73 297	20 097	23 402	781	2 698	11 801	3 951	-	136 027
1993	72 449	18 076	22 251	728	2 565	11 562	3 728	-	131 359
1994	71 332	16 278	21 586	708	2 348	11 475	4 027	-	127 754
1995	69 805	14 850	20 212	708	2 126	11 363	4 313	-	123 377
1996	68 942	13 837	19 006	699	1 770	11 589	4 089	-	119 932
1997	69 307	13 973	18 684	682	1 832	12 145	5 006	-	121 629
1998	69 092	14 442	18 925	786	2 065	13 031	5 255	1 903	125 499
1999	68 493	14 275	19 119	875	2 259	13 515	6 316	2 499	127 351

*) Anstalten nach dem Jugendgerichtsgesetz und Fürsorgeerziehungsheime nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz sowie selbständige Ausbildungseinrichtungen
Quelle: Wirtschaftskammer Österreich, Lehrlingsstatistik

ein Feld intensiver Arbeit für Forschung und Politik zu konstatieren. Es gewinnt die Vorstellung an Akzeptanz, dass wir es bei der Übergangsproblematik „an der ersten Schwelle“ mit strukturellen Problemen am Weg zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft zu tun haben, die sich kaum durch demografische Umstände quasi von selbst lösen werden.

Zur Bewältigung des Strukturwandels

Hinter den Veränderungen in den Bildungswegen, die auf Erwerbstätigkeit hinführen sollen, stehen am Ende der 90er Jahre weitreichende Veränderungen der Beschäftigungsmöglichkeiten. Das Wachstum an Beschäftigungsmöglichkeiten in *Dienstleistungsberufen* manifestierte sich in Österreich – um einen Indikator als Beleg zu nutzen – in einer Zunahme der Erwerbspersonenzahl in einschlägigen Berufen zwischen 1987 und 1998 um über eine halbe Million, bei einer Gesamtzunahme von 3,4 auf 3,8 Millionen Berufstätige. Demgegenüber war für Produktionsberufe – allerdings mit einigen quantitativ wichtigen *Ausnahmen* (z.B. Bau, Elektro, Maschinenführung und -bedienung) – ein Verlust von etwa 50.000 Erwerbspersonen im genannten Zeitraum zu verzeichnen.⁽¹¹⁾

In sektoraler Betrachtung zeigt sich der Wandel ebenso überzeugend. Die Tertiärquote unter den Erwerbstätigen hat von 59 auf 65 Prozent zwischen 1985 und 1995 zugenommen, bis 2005 prognostiziert das österreichische Wirtschaftsforschungsinstitut einen Anstieg auf über 70 Prozent.⁽¹²⁾ Der Anteil des sekundären Wirtschaftssektors an den Erwerbstätigen sank und dürfte – so die Prognose bis 2005 – weiter sinken, da die Zuwächse im Technologiesektor innerhalb des Sekundärbereichs die rückläufige Entwicklung unter anderem in der Bekleidungs- sowie der Grundstoffindustrie (siehe Tabellen A-4- und A-5) nicht wettzumachen vermögen.⁽¹³⁾

Diese Veränderungen der Beschäftigungsentwicklung haben zu deutlichen Veränderungen im Ausbildungsverhalten der Unternehmen (z.B. Rückgang des Lehrlingsanteils der Industrie von 15 auf elf Prozent an allen Lehrlingen) und zugleich zu veränderten Anforderungen an bestehende Berufsbilder und Curricula der Erstausbildung und damit zu Innovationsbedarf geführt. Der in Summe reduzierte quantitative Ausbildungsanteil der Industrie kann damit, trotz unterschiedlicher Entwicklungen nach einzelnen Branchen, als Reaktion auf veränderten Facharbeiterbedarf interpretiert werden.

⁽¹¹⁾ Schneeberger, Kastenhuber, 1999, a.a.O., S. 130.

⁽¹²⁾ Siehe dazu: Gudrun Biffl, Kurt Kratena: Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005, WIFO-Österreichisches Wirtschaftsforschungsinstitut, November 2000, S. 17.

⁽¹³⁾ G. Biffl, a.a.O., S. 21.



Etwas überraschend ist die Situation im *Handel*, der einen überdurchschnittlichen Rückgang in der Lehrlingsausbildung zu verzeichnen hat. Dieser Rückgang ist nicht durch entsprechende Rückgänge in der Beschäftigung verständlich zu machen. Hier dürften einerseits veraltete Berufsbilder, die den Qualifikationsbedarfen der Handelsunternehmen zu wenig Rechnung tragen, andererseits alternative Rekrutierungsmöglichkeiten (Schulabsolventen) eine Rolle spielen. Das Interesse von Handelsbranchen, wie dem Baustoffhandel oder der Gartencenter, an Berufsbildern und Lehrplänen, die einen höheren branchenspezifischen Anteil abdecken, spricht für die Relevanz des erstgenannten Hemmfaktors. Mittlerweile wurde eine Reihe modifizierter Lehrberufe im Handel eingeführt, insbesondere ein modular angelegter „Schwerpunktlehrberuf – Einzelhandelskaufmann“, der die branchenspezifischen Spezialisierungen als Pflichtwahlmodule vorsieht.

Im *Tourismus* sind die Lehrlingszahlen nicht überdurchschnittlich zurückgegangen, auch Ende der 90er Jahre werden in den meisten Regionen ausreichend Lehrstellen angeboten. Grundlage dafür ist die Beschäftigungsentwicklung. Neben technischen oder kaufmännischen Fachkräften, die in Österreich zu einem erheblichen Anteil über berufsbildende Schulen rekrutiert werden, ist ein anhaltender Bedarf an Dienstleistungstätigkeiten im Handel und Tourismus gegeben, für welche duale Ausbildungen nach der Pflichtschule günstige Einstiegsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt bieten.

Insgesamt sind seit 1996 92 neue oder aktualisierte Lehrberufe geschaffen worden, womit mehr als ein Drittel der gesamten Lehrberufspalette modernisiert wurde.⁽¹⁴⁾ Neben der Modifikation zuvor bereits bestehender Lehrberufe, z.B. durch Modularisierung, wurden damit auch zur Gänze neue Lehrberufe von den Sozialpartnern und dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit geschaffen. War zunächst die Antriebskraft hiezu die „Lehrstellenlücke“, die 1996 eine Art Schockwirkung auslöste, so kam zunehmend der nur sehr unzureichend abgedeckte und wachsende IKT-Fachkräftebedarf hinzu, zu dessen Deckung auch durch neue Angebote auf der Ebene

berufsfachlicher Erstausbildungen ein Beitrag geleistet werden sollte.

Seit 1997 gibt es *neue Lehrberufe in IKT-Berufsfeldern*. Wichtig war auch die Schaffung von vierjährigen Fachschulen für Datenverarbeitung oder Computer- und Kommunikationstechnik im Jahr 1999, die es zuvor auf dieser Bildungsebene nicht gab. Damit wurden zwei wichtige Ausbildungspfade in die Informationsgesellschaft auf berufsfachlicher Erstausbildungsebene geschaffen und die bislang zwingende Verkoppelung mit der Höheren Schule/Matura überwunden. Obgleich zunächst erhebliche Skepsis vorhanden war, sind bereits gewisse Erfolge dieser Diversifikation von Ausbildung im IKT-Sektor zu verzeichnen:

□ So waren die Schulplätze in den IT-Fachschulen – trotz ansonsten beständig behaupteter Attraktivitätsprobleme der Fachschulen im Allgemeinen – sehr rasch belegt und überbelegt. Die Fachschulen dauern vier Jahre, enthalten ein Praktikum und sind in zwei Richtungen angelegt: „Datenverarbeitung und Datenorganisation“ sowie „Computer- und Kommunikationstechnik“;

□ So gab es Ende Oktober 2000 bereits über 1000 Lehrlinge im Beruf „EDV-Techniker“ und deutlich über 300 beim „EDV-Verkäufer“.⁽¹⁵⁾ Zusätzlich zum breit angelegten Lehrberuf „EDV-Techniker“ wurden weitere sechs IT-Berufe, welche stärker spezialisierte Ausbildungen anbieten, eingerichtet, und zwar: IT-Elektronik; Kommunikationstechniker – Bürokommunikation; Kommunikationstechniker – Elektronische Datenverarbeitung und Telekommunikation; Informatik; IT-Kaufmann (Informations- und Telekommunikationskaufmann).

Bewältigung der veränderten Bildungsambitionen: integrative und additive Doppelqualifizierung

An der Entwicklung des Zustroms zu Bildungsgängen der oberen Sekundarstufe ist die besondere Attraktivität des „integrativ doppelqualifizierenden“ Bildungsweges – der BHS – deutlich erkennbar. Der Anteil der Jugendlichen, die im Alter

⁽¹⁴⁾ Wirtschaftskammer Österreich: Neue Lehrberufe, Wien, Oktober 2000, S. 1.

⁽¹⁵⁾ Quelle: Abfrage bei den Lehrstellen der Wirtschaftskammern in den Bundesländern



der 10. Schulstufe in einer BHS waren, hat sich von 6 auf 26 Prozent seit Anfang der 70er Jahre erhöht (siehe Tabelle 1). Ein Vergleich von Input und Output nach Bildungswegen zeigt aber, dass in erheblichem Maße ein Wechsel der Bildungswege auf der oberen Sekundarstufe stattgefunden hat und stattfindet (von den höheren zu mittleren Bildungsrouten, vgl. Tabelle 1 und Tabelle 3). Dies enthält auch Probiervverhalten, das durch den Umstand einer neunjährigen Schulpflicht bei Enden der Sekundarstufe I nach der 8. Schulstufe begünstigt wird, ist aber letztlich Ausdruck veränderter Bildungsambitionen und entsprechender bildungspolitischer Konzepte.

Zusätzlich zu pädagogischer Überlegungen und Anstrengungen zur Erhöhung der Verbleibsraten in besonders attraktiven und zugleich selektiven Bildungsgängen der oberen Sekundarstufe wurden Bildungsangebote, die eine „additive“ Doppelqualifizierung (Hochschulzugangsberechtigung nach der Berufsbildung) vorsehen und erleichtern von allen bildungspolitisch relevanten Kräften forciert. Für einen Teil der Jugendlichen mit entsprechenden Bildungsambitionen ist die „integrative Doppelqualifizierung“ beginnend im Alter von 14 bis 15 Jahren ein zu breit angelegtes Bildungsziel. Zusätzlich zu den seit längerem existierenden Sonderformen für junge Erwachsene wurden in den 90er Jahren zusätzliche Möglichkeiten „additiver Doppelqualifizierung“ geschaffen, die von Lehr- und Fachschulabsolventen nach Abschluss der Erstausbildung erreicht werden können. Hierbei können fachliche und allgemeinbildende Vorleistungen angerechnet werden.

Hierbei wurden, um die mittleren Bildungswege (Lehre, Fachschulen) attraktiv zu halten und den veränderten Bildungsambitionen gerecht zu werden, neue Wege der „additiven“ Doppelqualifizierung (Berufsbildung + Matura/Reifeprüfung werden nacheinander erreicht) bzw. neue Zugänge zu den Hochschulen geschaffen: Fachakademien, Berufsreifeprüfung und Zugang zu den 1994 gegründeten Fachhochschulen ohne Matura. Die 1997 geschaffene Berufsreifeprüfung für Personen mit Lehrabschlussprüfung, Absolventen von mindestens dreijährigen berufsbildenden mittleren Schulen sowie von Fachschulen des Kran-

kenpflege- und des medizinisch-technischen Bereichs hat bereits regen Zuspruch gefunden. Im Jahr 2000 haben sich über 4.000 Personen in einschlägigen Vorbereitungskursen befunden.⁽¹⁶⁾

Kern aller dieser Bemühungen und Entwicklungen, die vom massiven regionalen Ausbau der Berufsbildenden Höheren Schulen bis zur Einrichtung Berufsreifeprüfung führen ist die Förderung von Durchlässigkeit oder – wie es international eher formuliert wird – die Förderung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung („parity of esteem“). Einer der zentralen Imperative von Bildungspolitik in liberal-demokratischen Gesellschaften. An der hohen Bedeutung des Zugangs zum höheren und tertiären Bildungssektor auch über berufsfachlich orientierte Bildungsgänge manifestiert sich die soziokulturelle Dynamik von Modernisierung. „Soziale Inklusion“ in weiterführende und höhere Bildung ist ubiquitär, zumal bei steigendem Wohlstand. Bereits *Talcott Parsons* hat – auf der Makroebene – soziokulturelle Faktoren als irreduzible Antriebsfaktoren der Modernisierung aufgezeigt.⁽¹⁷⁾

Internationalisierung

Die Internationalisierung der Arbeitsmärkte hat als Herausforderung des Bildungssystems eine formale oder strukturelle und eine inhaltliche Dimension. Während die berufliche Bildung kulturspezifische Traditionen weitgehend zu bewahren vermag, geraten jene Einrichtungen, die international zur Higher Education zählen, eher unter Druck. Dies hat mit dem Zugang zu reglementierten Berufen, aber auch generell mit hoher Mobilität von Arbeitskräften auf hochqualifiziertem Niveau zu tun. Auch Benchmarkingprozesse haben Relevanz und rühren an der Selbstverständlichkeit von Traditionen höherer Bildung.

Österreich ist hierdurch in besonderem Maße betroffen. Ein Blick auf die formale Bildungsstruktur der 30- bis 34-jährigen Bevölkerung zeigt eine Sonderstellung des Landes im europäischen Vergleich. Zusammen mit Italien wird für Österreich die niedrigste Quote an höherer Bildung nach der ISCED-Klassifizierung (siehe Tabelle 5) ausgewiesen; gleichzeitig aber

⁽¹⁶⁾ Schlögl, 2000, a.a.O., S. 1120.

⁽¹⁷⁾ Talcott Parsons: Das System moderner Gesellschaften. Weinheim und München, 4. Auflage, 1996; zuerst: Juventa Verlag, München, 1972; Titel der Originalausgabe: „The System of Modern Societies“, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, USA.



die höchste für die mittlere Bildungsschicht. Die beiden Dinge hängen zusammen. Trotzdem sorgen Befunde, die einen geringen „Akademikeranteil“ für Österreich ausweisen für öffentliche Diskussion und erzeugen vor allem für die jungen Menschen an den Hochschulen einen beträchtlichen *Zwiespalt*. Denn einerseits wird häufig behauptet, dass wir eine der geringsten Akademikerquoten im internationalen Vergleich aufweisen, andererseits wird über schlechte Berufsaussichten in den angestammten akademischen Tätigkeitsfeldern geklagt. Letzteres lässt sich anhand von Daten über die berufliche und sektorale Verteilung der Akademikerbeschäftigung auch als realer Veränderungsdruck nachweisen (siehe Tabelle 7 und Tabellenanhang, A-3 bis A-5).

Eine der Ursache der geringen Akademikerquote bei gleichzeitig hochentwickelter Volkswirtschaft ist die Funktion der BHS (berufsbildende höhere Schule) als Substitut für Absolventen kurzer Studien, wie sie in anderen Ländern verbreitet sind. Hierfür sprechen die Anteile der BHS-Absolventen z.B. in technischen und naturwissenschaftlichen, in Büro, Bank- und Verwaltungsberufen sowie unter den Führungskräften in Verwaltung und Wirtschaft (siehe Tabelle A-3), dabei insbesondere im Vergleich zu zur Verteilung der Absolventen von „hochschulverwandten Lehranstalten“ (NUS) und der Hochschulen. Bildungssystematik schlägt sich die besondere Rolle der BHS in einem weit überdurchschnittlich starken Anteil in einem schwer einzuordnendem Bereich zwischen oberer Sekundarstufe und tertiären Bildungsgängen. In Tabelle 6 ist die Besonderheit sehr deutlich zu erkennen. In der Kategorie „postsekundäre, aber nicht tertiäre Bildung“ hat Österreich ein Plus von 15 Prozentpunkten, gleichzeitig ein Minus von 17 Prozentpunkten bei den kurzen Hochschulstudien.

Wirft man einen Blick auf die Ergebnisse der letzten Volkszählung, welche die Berufsverteilung der Absolventen verschiedener Bildungsrouten am besten aufzeigt, so ist der mehrheitlich hochqualifizierte Einsatz der BHS-Absolventen einerseits, die starke Vertretung der Absolventen von Hochschulen und noch stärker jene der hochschulverwandten Lehranstalten in den öffentlich regulierten Dienstleistungsberufen deutlich zu

Formales Bildungsniveau der 30- bis 34-jährigen Bevölkerung nach Eurostat-Kategorien im Ländervergleich, 1997; Angaben in %

Tabelle 5

Land	Niedrig	Mittel	Hoch	Insgesamt
Österreich	17,0	72,2	10,8	100
Deutschland	14,3	61,1	24,6	100
Finnland	14,0	59,8	26,2	100
Schweden	14,9	55,7	29,5	100
Dänemark	17,6	53,7	28,8	100
Frankreich	28,5	49,8	21,7	100
Niederlande	27,9	46,6	25,6	100
<i>EU-15</i>	<i>33,4</i>	<i>44,6</i>	<i>22,0</i>	<i>100</i>
Griechenland	36,3	40,6	23,1	100
Italien	50,3	39,8	9,9	100
Belgien	28,8	39,3	31,9	100
Irland	37,7	33,9	28,4	100
Vereinigtes Königreich	42,3	32,1	25,5	100
Luxemburg	47,8	30,6	21,6	100
Spanien	52,3	21,7	26,1	100
Portugal	69,5	16,5	14,0	100

Quelle: EUROSTAT, Bildung in der Europäischen Union, 1998, S. G2

erkennen (siehe Tabelle A-3). Diese Verteilungen der tertiären Bildungsgänge nach Berufen und Sektoren und dabei die jahrzehntelange anteilmäßig starke Absorption des tertiären Bildungsoutputs in den öffentlich finanzierten Sektoren wird in den 90er Jahren zunehmend volkswirtschaftlich in Frage gestellt. Um den veränderten Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen bei weiter steigender Studierquote besser gerecht zu werden, haben zunächst Veränderungen *außerhalb* des traditionellen Universitätssektors (Einführung des Fachhochschulsektors 1994; Privatuniversitäten 2000) stattgefunden, die aber den Modernisierungsdruck auf die Universitäten längerfristig vermutlich nicht reduzieren können.

Tatsächlich ist in den 90er Jahren für Akademiker – siehe dazu Tabelle 7 – ein massiver und mit Umorientierungsproblemen verbundener Druck des Arbeitsmarktes in Richtung der verstärkten Beschäftigung in der Wirtschaft wirksam. Der Anteil der Absolventen von Hochschulen und hochschulverwandten Lehranstalten hat sich innerhalb von fünf Jahren in den vorwiegend privaten Dienstleistungen von rund 23 auf 28 Prozent erhöht, in den



Tabelle 6

Abschlussquoten nach Sektoren postsekundärer Bildung im Ländervergleich (1998)

Abschlüsse in Relation zur altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung nach Bildungsgängen, in % (gerundet)

Bezug	Post-sekundäre, aber nicht tertiäre Bildung	Zumindest zweijährige nicht-universitäre tertiäre Bildung	drei bis fünfjährige Hochschulstudien	Lange oder sehr lange Studien	Zweitabschlüsse nach kurzen ersten Studien	Summe Spalten 2 bis 5 = Post-sekundarquote
Österreich	24	11	1	13	-	49
Ländermittel der OECD	9	11	18	6	4	44
Abweichung	15	-	-17	7	-4	5
USA	7	9	33	-	15	49
Japan	-	30	28	-	3	58
Finnland	1	28	16	15	1	60
Vereinigtes Königreich	-	11	33	2	12	46
Frankreich	1	18	18	6	6	43
Deutschland	16	13	5	11	-	45
Niederlande	1	1	33	1	2	36
Schweiz	16	-	8	12	1	36
Italien	2	-	1	14	3	17

Quelle: OECD 2000; eigene Berechnungen

vorwiegend öffentlichen Dienstleistungen von rund 62 auf knapp 60 reduziert. Dieser volkswirtschaftliche Veränderungsdruck schlägt sich in politisch-ideologischen Auseinandersetzungen, z.B. anhand von Fragen der Lehrerbeschäftigung, nieder. Einerseits sind volkswirtschaftlich begründbare Finanzierungsgrenzen der weiteren Expansion akademischer Dienstleistungen im öffentlichen Sektor erreicht, andererseits sind wachsende Beschäftigungschancen im Zuge von Informatisierung und Internationalisierung vorhanden, zum Teil sogar als akuter Mangel ausgeprägt. Dazu bedarf es aber auch curriculärer und struktureller Modernisierungen der Universitäten und des postsekundären Bildungssektors im allgemeinen, worüber zwar im Grundsatz, aber nicht im Detail Einigkeit in der bildungspolitischen Öffentlichkeit herrscht.

Es gab auch schon früher Besorgnisse, dass wir zu wenige Hochschulabsolventen hätten, auch mögliche humankapitalbedingte Wettbewerbsnachteile wurden ins Treffen geführt, die Besorgnisse waren aber bis in die 90er Jahre nicht so

überzeugend, dass sie zu weitreichenden Strukturveränderungen auf der oberen Sekundarstufe und der Universitäten geführt hätten (seit 1994 gibt es allerdings Fachhochschulen). Unternehmensbefragungen und andere Arbeitsmarktanalysen haben nur einen sehr geringen Anteil an Unternehmen gezeigt, die Schwierigkeiten bei der Suche nach Hochschulabsolventen technologischer Richtungen haben. In Reaktion auf ähnliche Befunde sprach einer der führenden Volkswirtschaftsprofessoren in seinem Resümee einer Wirtschaftsstandort-Studie von einem den Beteiligten „*weitgehend unbewussten*“ *Nachholbedarf* in der Akademikerquote in der Wirtschaft.⁽¹⁸⁾

Die vielleicht wichtigste Triebfeder der in der zweiten Hälfte der 90er Jahre einsetzenden Diversifikation des Hochschulsektors ist meines Erachtens die gestiegene Maturantenquote (Hochschulstudienberechtigtenquote). Der Modernisierungsdruck ist nicht so einseitig und eindeutig auf techno-ökonomische Veränderungen zurückzuführen. Sicherlich sind durch die Internationalisierung und

⁽¹⁸⁾ Gunther Tichy: Technologie und Bildung. In: Heinz Handler (Hrsg.): Wirtschaftsstandort Österreich. Wettbewerbsstrategien für das 21. Jahrhundert, Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, Wien, Februar, 1996, S. 109.



Tabelle 7

Sektorverteilung der Erwerbspersonen nach Bildungsebenen, 1994 - 1999

Wirtschaftsbereich	Pflicht- schule	Lehre	BMS	AHS	BHS	UNI u.a.	Gesamt
1994	%	%	%	%	%	%	%
Land- und Forstwirtschaft	14,8	5,1	6,1	1,3	1,8	0,6	7,0
Sekundärsektor	36,5	40,3	21,7	15,4	28,8	14,1	32,8
Vorwiegend private Dienstleistungen	33,7	39,7	36,9	45,2	38,2	23,4	36,6
Vorwiegend öffentliche Dienstleistungen	15,0	14,9	35,3	38,0	31,1	61,9	23,6
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	99,9	99,9	100,0	100,0
in 1000	1 086,5	1 520,5	411,0	206,0	341,6	315,0	3 880,5
1999	%	%	%	%	%	%	%
Land- und Forstwirtschaft	13,1	5,0	6,1	1,7	2,0	0,5	6,0
Sekundärsektor	35,0	39,1	19,5	14,6	24,7	12,0	30,7
Vorwiegend private Dienstleistungen	36,1	40,5	38,2	47,5	40,5	27,6	38,5
Vorwiegend öffentliche Dienstleistungen	15,8	15,4	36,2	36,2	32,9	59,8	24,8
Insgesamt	99,8	100,1	100,2	99,8	100,1	99,8	100,0
in 1000	856,6	1 655,4	422,2	239,8	377,1	358,1	3 909,0
%Punktdifferenz: 1994 – 1999							
Land- und Forstwirtschaft	-1,7	-0,1	0,0	0,4	0,2	-0,1	-1,0
Sekundärsektor	-1,5	-1,2	-2,2	-0,8	-4,1	-2,1	-2,1
Vorwiegend private Dienstleistungen	2,4	0,8	1,3	2,3	2,3	4,2	1,9
Vorwiegend öffentliche Dienstleistungen	0,8	0,5	0,9	-1,8	1,8	-2,1	1,2
Gesamt*	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	-0,1	0,0
1994-1999: in 1000	-229,9	134,9	11,2	33,8	35,5	43,1	28,5

*Rundungsbedingte Abweichungen

UNI u.a. = Universität, Hochschule und hochschulverwandte Lehranstalten

Andere Abkürzungen: siehe Tabelle !

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Jahresergebnisse; eigene Berechnungen, siehe auch Tabellen A-4 und A-5

den IKT-Fachkräftebedarf wesentlich neue Anforderungen ins Spiel gekommen. Der Aspekt steigender Inklusion und damit auch der erweiterten Teilnahme am kompetitiven Prozess höherer Bildung und Berufskarrieren sollte aber nicht ausgeblendet werden, wenn man die multiple Kausalität des Geschehens verstehen will.

Auch die Qualifikationsengpässe in der Informationstechnik bieten kein eindeutiges Gegenbeispiel. Seit 1999 gab und gibt es massive Vorstöße der Unternehmen des *IT-Sektors* bezüglich Maßnahmen zur Defizitbehebung beim Arbeitsmarktan-

gebot an IT-Fachkräften. Die tiefergehende Diskussion hat aber vor allem Wünsche nach mehr Absolventen von einschlägigen Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) in der Hauptform (14- bis 19-jährige)⁽¹⁹⁾ oder in der Sonderform des Kollegs⁽²⁰⁾ und der neuen Fachhochschulen sowie den Abbau von Barrieren für eine rasche internationale Personalrekrutierung gezeigt. Mehr Absolventen der universitären Langstudien (6 bis 8 Jahre im Mittel bis zur ersten Graduierung) waren kaum das Thema. Die Einführung eines Bakkalaureates in Informatikstudien wird derzeit allerdings doch in Form von Anträgen seitens der Universitäten behandelt.

⁽¹⁹⁾ z.B. HTL für Datenverarbeitung und Datenorganisation

⁽²⁰⁾ das eine AHS-Matura bzw. allgemeine Hochschulstudienberechtigung voraussetzt, aber nicht als tertiäre Bildung gilt



Tabellenanhang

Tabelle A-1

Erwerbspersonen (Labour-Force-Konzept) nach Alter und höchster abgeschlossener Schulbildung und Alter, 1999

Alter in Jahren	Pflichtschule	Lehre	BMS	AHS	BHS	Hochschule**	Gesamt	
	%	%	%	%	%	%	%	in 1000
15 bis 19	70,8*	17,3	6,9	3,1	1,9	0,0	100,0	201,8
20 bis 24	14,3	51,6	11,0	7,4	14,1	1,5	100,0	343,0
25 bis 29	14,4	43,9	11,0	7,5	14,3	9,0	100,0	503,1
30 bis 34	14,1	45,1	11,0	7,3	10,9	11,5	100,0	620,4
35 bis 39	16,2	44,0	11,8	7,0	9,9	11,1	100,0	613,5
40 bis 44	20,4	42,8	12,3	5,5	8,0	10,9	100,0	513,9
45 bis 49	25,3	41,8	10,6	5,0	7,6	9,7	100,0	433,3
50 bis 54	25,6	44,1	9,6	4,1	7,2	9,3	100,0	369,4
55 bis 59	25,8	39,4	9,8	6,0	8,7	10,3	100,0	236,6
60 bis 64	38,4	28,0	9,3	3,6	4,8	16,0	100,0	43,4
65 bis 69	65,9	9,1	9,0	3,5	1,3	11,1	100,0	15,4
70 bis 74	57,0	14,6	7,4	2,5	2,8	15,8	100,0	8,6
75 und mehr	49,7	15,6	5,3	3,3	6,8	19,3	100,0	6,7
Insgesamt	21,9	42,3	10,8	6,1	9,6	9,2	100,0	3 909,0

Pflichtschule: ohne Ausbildungsabschluss nach Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht
Abkürzungen: siehe Tabelle 1

*Hiervon waren knapp 127 400 oder 89 Prozent Lehrlinge (Jugendliche in dualer Ausbildung)

**inklusive hochschulverwandte Lehranstalten (Akademien der Lehrerbildung u.a.)

Quelle: Statistik Austria; Mikrozensus-Jahresergebnisse; WK Österreich, Lehrlingsstatistik; eigene Berechnungen

Tabelle A-2

Indikatoren zur Arbeitsmarktlage nach formaler Bildung, 2000

Bildungsabschluss	Erwerbspersonen 1998*)	Arbeitslose 6/2000	Gemeldete offene Stellen 6/2000	Arbeitslosenquote 6/2000**)	Stellenandrangsziffer 6/2000
Pflichtschule	852 800	70 741	20 784	8,3	3,4
Lehre	1 628 000	57 589	16 070	3,5	3,6
BMS	424 600	10 863	1 140	2,6	9,5
AHS	208 700	4 730	21	2,3	***)
BHS	374 200	7 564	1 554	2,0	4,9
Hochschule, Akademie	336 000	4 691	436	1,4	10,8
Ungeklärt	-	209	-	-	-
Gesamt	3 824 300	156 387	40 005	4,1	3,9

*) Lebensunterhaltskonzept; **) Arbeitslose in Prozent der Erwerbspersonen insgesamt

***) Berechnung nicht sinnvoll

Quelle: AMS-Arbeitsmarktservice; Statistik Austria; eigene Berechnungen



Tabelle A-3

Berufstätige nach Berufsklassen und höchster abgeschlossener Ausbildung, 1991; Angaben in Spaltenprozenten

Berufsklasse	Pflicht- Lehre schule		BMS	AHS	BHS	Hoch- schule	NUS*	Ge- samt
	%	%	%	%	%	%	%	%
Land- u. forstwirtschaftliche Berufe	9,2	5,0	8,5	1,1	1,7	0,8	0,3	6,0
Grundstoffhersteller	6,5	4,7	1,4	0,8	0,6	0,2	0,1	4,1
Fertigungsberufe	16,6	24,5	6,4	3,3	3,5	0,8	0,2	16,0
Bau- u. verwandte Berufe	7,1	7,1	1,3	0,6	0,6	0,2	0,0	5,2
Transport- u. Verkehrsberufe, Maschinistenberufe	13,4	11,8	4,4	6,5	3,2	1,0	0,3	9,8
Handelführungskräfte, Werbefachleute, Händler, Verkäufer	8,6	13,4	9,1	10,4	8,4	5,3	0,7	10,4
Dienstleistungsberufe, Bundesheer	23,8	14,9	13,2	13,5	6,5	2,6	3,1	15,9
Büro-, Bank-, Verwaltungsberufe	8,1	11,5	33,8	33,9	31,0	7,2	2,9	15,1
Technische u. naturwissenschaftliche Fachkräfte	1,0	2,8	4,3	6,4	26,7	13,3	0,4	4,5
Medizinische Fachkräfte	0,2	0,2	7,7	5,1	0,9	16,6	4,5	2,4
Lehrkräfte, Erzieher	0,6	0,5	4,6	6,3	7,8	22,0	81,8	4,3
Führungskräfte in Verwaltung und Wirtschaft	0,6	1,5	2,4	4,4	5,8	11,6	0,3	2,2
Rechts-, geistes- u. sozialwissenschaftliche Berufe, Seelsorge- u. Sozialberufe, Kultur-, Publizistik- u. Sportberufe	1,3	1,0	2,4	6,7	2,7	17,9	5,3	2,6
Hilfskräfte o.n.B., Berufstätige o.n.B.	3,0	1,1	0,6	0,9	0,5	0,5	0,1	1,5
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
absolut in 1000	1 084	1 492	480	158	65	198	65	3 684

BMS = Berufsbildende mittlere Schule AHS = Allgemeinbildende höhere Schule
 BHS = Berufsbildende höhere Schule. NUS = Nichtuniversitäre postsekundäre Ausbildung
 (hochschulverwandte Lehranstalten: Akademien)

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 1991; eigene Berechnungen



Tabelle A-4

Branchenverteilung der Erwerbspersonen nach Bildungsebenen, 1994

Wirtschaftsbereich	Pflicht- schule	Lehre	BMS	AHS	BHS	UNI Gesamt ua.	
	%	%	%	%	%	%	%
Land- und Forstwirtschaft	14,8	5,1	6,1	1,3	1,8	0,6	7,0
Energie- u. Wasser- versorgung, Mineralöl- verarbeitung, Bergbau	0,9	1,7	1,1	0,7	1,6	1,2	1,3
Nahrungs- u. Genussmittel	2,8	3,1	1,5	0,8	1,2	0,5	2,3
Textil, Bekleidung, Schuhe	4,0	1,7	1,7	1,0	1,4	0,7	2,2
Papier, Pappe; Verlage	2,9	3,1	1,9	1,9	1,8	1,4	2,6
Chemie, Gummi, Kunststoff	2,1	1,9	1,4	1,7	2,4	1,3	1,9
Glas; Steinwaren	1,3	1,2	0,7	0,3	0,9	0,3	1,0
Metallbe- u. -verarbeitung	3,8	5,1	3,2	1,5	2,9	1,5	3,9
Maschinen- u. Fahrzeugbau	2,6	4,4	1,8	1,8	4,7	1,4	3,3
Büromaschinen, DV-Geräte, Elektrotechnik	2,3	2,5	1,6	1,7	4,5	2,7	2,5
Möbel, Schmuck, Musikinstrumente, Sportgeräte	2,6	3,0	1,6	0,8	1,2	0,5	2,3
Bauwesen	11,3	12,7	5,2	3,2	6,2	2,6	9,6
Sekundärsektor	36,5	40,3	21,7	15,4	28,8	14,1	32,8
Handel, Instandhaltung u. Reparatur	13,4	20,6	13,4	11,9	10,9	6,1	15,3
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	8,3	5,5	4,4	4,0	4,0	1,0	5,6
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	6,2	8,4	4,6	7,5	5,2	1,5	6,5
Kredit- u. Versicherungswesen	1,3	2,2	7,7	11,5	9,4	3,7	3,8
Realitätenwesen; Vermietung beweglicher Sachen	4,6	3,0	6,8	10,2	8,6	11,1	5,4
Vorwiegend private Dienstleistungen	33,7	39,7	36,9	45,2	38,2	23,4	36,6
Öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung, SV	3,8	5,7	11,8	14,8	9,2	7,1	6,7
Unterrichtswesen	1,6	1,0	4,2	7,5	10,9	33,8	5,4
Gesundheits-, Veterinär- u. Sozialwesen	5,4	3,9	15,0	8,6	7,7	13,6	6,9
Sonstige öffentliche und private Dienstleistungen	4,2	4,3	4,3	7,1	3,2	7,5	4,6
Vorwiegend öffentliche Dienstleistungen	15,0	14,9	35,3	38,0	31,1	61,9	23,6
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	99,9	99,9	100,0	100,0
in 1000	1086,5	1520,5	411,0	206,0	341,6	315,0	3880,5

UNI u.a. = Universität, Hochschule und hochschulverwandte Lehranstalten
Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Jahresergebnisse; eigene Berechnungen



Tabelle A-5

Branchenverteilung der Erwerbspersonen nach Bildungsebenen, 1999

Wirtschaftsbereich	Pflicht- schule	Lehre	BMS	AHS	BHS	UNI Gesamt ua.	
	%	%	%	%	%	%	%
Land- und Forstwirtschaft	13,1	5,0	6,1	1,7	2,0	0,5	6,0
Energie- u. Wasser- versorgung, Mineralöl- verarbeitung, Bergbau	0,9	1,7	1,1	0,5	1,7	0,8	1,3
Nahrungs- u. Genussmittel	2,7	2,7	1,4	1,0	0,9	0,7	2,1
Textil, Bekleidung, Schuhe	3,2	1,4	1,1	0,7	0,8	0,3	1,6
Papier, Pappe; Verlage	2,7	2,7	1,8	2,0	1,7	1,4	2,3
Chemie, Gummi, Kunststoff	1,7	2,0	1,2	1,3	2,4	1,8	1,9
Glas; Steinwaren	0,8	0,9	0,6	0,3	0,6	0,2	0,7
Metallbe- u. -verarbeitung	4,3	5,5	2,4	1,8	3,4	1,3	4,1
Maschinen- u. Fahrzeugbau	2,3	4,1	2,3	1,1	3,3	1,8	3,0
Büromaschinen, DV-Geräte, Elektrotechnik	2,1	2,3	1,8	2,5	4,3	2,4	2,4
Möbel, Schmuck, Musikinstrumente, Sportgeräte	2,3	3,1	1,2	0,4	0,8	0,4	2,1
Bauwesen	11,8	12,8	4,6	2,9	4,9	0,8	9,2
Sekundärsektor	35,0	39,1	19,5	14,6	24,7	12,0	30,7
Handel, Instandhaltung u. Reparatur	13,7	20,4	14,7	14,1	12,3	6,6	15,9
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	9,2	6,0	4,7	5,7	3,3	1,0	5,8
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	6,2	8,3	4,8	7,2	6,2	3,0	6,7
Kredit- u. Versicherungswesen	1,5	2,1	7,5	9,5	7,7	3,8	3,7
Realitätenwesen; Vermietung beweglicher Sachen	5,5	3,7	6,6	11,0	11,0	13,2	6,4
Vorwiegend private Dienstleistungen	36,1	40,5	38,2	47,5	40,5	27,6	38,5
Öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung, SV	3,3	5,1	11,5	13,1	8,2	7,2	6,4
Unterrichtswesen	1,7	1,4	3,9	7,3	11,6	30,1	5,7
Gesundheits-, Veterinär- u. Sozialwesen	5,6	4,9	16,5	8,2	9,2	15,5	7,9
Sonstige öffentliche und private Dienstleistungen	5,2	4,0	4,4	7,5	3,8	7,0	4,8
Vorwiegend öffentliche Dienstleistungen	15,8	15,4	36,2	36,2	32,9	59,8	24,8
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,1	99,9	100,0
in 1000	856,6	1655,4	422,2	239,8	377,1	358,1	3909,0

UNI u.a. = Universität, Hochschule und hochschulverwandte Lehranstalten
Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Jahresergebnisse; eigene Berechnungen



Tabelle A-6

Entwicklung des Altersjahrgangs der 15-Jährigen, Bevölkerungsfortschreibung 1981 – 1999, Prognose bis 2015

Jahr	niedrige Variante der Prognose	Bevölkerungsfortschreibung -Hauptvariante der Prognose*	hohe Variante der Prognose
1981		128 658	
1982		127 355	
1983		126 300	
1984		123 319	
1985		116 784	
1986		111 108	
1987		106 375	
1988		99 697	
1989		95 943	
1990		94 608	
1991		91 233	
1992		88 969	
1993		88 846	
1994		89 281	
1995		93 065	
1996		98 016	
1997		98 900	
1998		96 345	
1999		94 643	
2000	94 432	94 448	94 464
2001	94 209	94 265	94 320
2002	93 940	94 034	94 133
2003	94 211	94 357	94 511
2004	94 361	94 564	94 780
2005	94 611	94 874	95 153
2006	96 202	96 539	96 896
2007	97 340	97 746	98 195
2008	97 540	98 036	98 565
2009	96 076	96 666	97 296
2010	93 020	93 710	94 443
2011	91 491	92 286	93 134
2012	89 400	90 320	91 282
2013	85 768	86 824	87 922
2014	82 882	84 078	85 316
2015	81 877	83 229	84 623

* mittlere Wanderung und Fruchtbarkeit

Quelle: Statistik Austria, Bevölkerungsfortschreibung und -prognose



Neue Entwicklungen im irischen Berufsbildungssystem: das „praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate Applied*)

Zur Situation in Irland

Irland hat gegenwärtig 3,75 Millionen Einwohner. Die OECD-Gutachter (1991, S. 13) haben darauf hingewiesen, dass Irland „sich durch seine junge Bevölkerung auszeichnet. Über die Hälfte der Bevölkerung ist unter 25 Jahre alt, 30,5 % unter 15 Jahre. Neben Australien und der Türkei ist Irland das einzige OECD-Land, dass bis in die jüngste Vergangenheit eine steigende Geburtenrate zu verzeichnen hatte, und während die Schülerzahlen fast überall sanken, stiegen sie in Irland rasch an, so dass der Druck auf das Bildungssystem beinahe unerträglich wurde.“

Als Folge der Teilnahme Irlands an der Washingtoner Konferenz der OECD im Jahre 1961 und des anschließenden „Investment in Education“-Berichts von 1966 sowie mithilfe der finanziellen Unterstützung der Weltbank wurde das irische Bildungssystem in zunehmendem Maße als Instrument zur Erzeugung von Humankapital betrachtet. Unser Bildungssystem erlebte eine bemerkenswerte Expansion, wobei die Zahl der Schüler, die die Sekundarstufe besuchten, von 132 000 im Jahre 1965 auf 368 160 in den Jahren 1997/8 anstieg ⁽¹⁾ und die Verbleibquote (bis zum Ende der Sekundarstufe) von 20 % im Jahre 1960 auf derzeit rund 83 % anstieg ⁽²⁾ – höher als der OECD-Durchschnitt. Das Weißbuch zur Bildung von 1995 strebte

bis Ende der neunziger Jahre eine Abschlussquote von mindestens 90 % an (Irland, 1995, S. 50). Die Zahl der Studenten im Hochschulbereich stieg von 18 500 im Jahre 1965 auf 112 182 in den Jahren 1997/98 an, womit nun über 40 % der Schulabgänger einer Alterskohorte eine Hochschulausbildung beginnen (siehe NESC, 1996, S. 8). Da die Alterskohorten kleiner werden und mehr College-Plätze bereitgestellt werden, wird sich dieser Prozentsatz in naher Zukunft voraussichtlich auf über 50 % erhöhen.

In den achtziger Jahren war in Irland ein steter Anstieg der Arbeitslosigkeit zu verzeichnen, die sich 1988 auf über 19 % (300 000) belief. Innerhalb der EU wies Irland damit nach Spanien die zweithöchste Arbeitslosenquote auf (siehe *Europa in Zahlen*, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1989, S. 14), womit Irland (prozentual) die niedrigste Anzahl von Erwerbspersonen aufwies. In den vergangenen zehn Jahren ist die Arbeitslosenquote jedoch drastisch zurückgegangen, wobei die offizielle Arbeitslosenquote 1999 bei 5,6 % (was 81 500 Arbeitslosen entsprach) lag und im laufenden Jahr auf unter 5 % gefallen ist.

Bis 1965 war die „Postprimarbildung“ ⁽³⁾ in Irland ein duales oder zweigeteiltes System. Es bestand hauptsächlich aus der traditionellen privaten Sekundarschule, die einen allgemeinbildenden geisteswis-



Jim Gleeson

Department of
Education and
Professional Studies
Universität Limerick

Dieser Beitrag vermittelt einen guten Einblick in das irische Postprimarsystem und den Kontext, in dem es sich entwickelt hat. Die irischen *learning certificates* (Sekundarabschlüsse), die bisher aus *established leaving certificates* (allgemeinbildend) und *leaving certificates vocational programme* (beruflich-technisch) bestanden, wurden um das *learning certificate applied (LCA)* ergänzt, das einige revolutionäre Aspekte in eine bislang wenig flexible Landschaft brachte. Der Autor, der von der integrativen Wirkung des LCA überzeugt ist, fragt dennoch nach dem Sinn eines solchen Curriculums: Ist dieser Abschluss ein trojanisches Pferd – ein Mittel, um einen Teil der jungen Menschen wieder in Qualifizierungsmaßnahmen zu integrieren, oder ein Mittel, um wieder ein Gleichgewicht zwischen Ausbildungsabgängen und -fortsetzungen herzustellen?

⁽¹⁾ Laut den statistischen Jahresberichten des Bildungsministeriums.

⁽²⁾ Sie liegt bei jungen Frauen noch höher.

⁽³⁾ Gemeint ist die an die Primarschule anschließende Bildung.



Der Beitrag von Jim Gleeson, den wir an dieser Stelle veröffentlichen, wurde für die Agora IX des Cedefop in Thessaloniki verfasst, die am 26. und 27. Juni 2000 stattfand und sich mit alternativen Ausbildungsformen befasste.

Die Agora Thessaloniki ist ein regelmäßiges Forum des Cedefop, dessen Zweck darin besteht, in unserem Tätigkeitsbereich, also der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, Akteure ganz unterschiedlicher Ausrichtungen, Interessen und Auffassungen zusammenzubringen, um das zu fördern, was uns eint und einander näher bringt, und das zu überwinden, was uns voneinander trennt. Es geht darum, dass eine Brücke geschlagen wird zwischen wissenschaftlichen Forschern, politischen Entscheidungsträgern, Arbeitnehmern sowie Arbeitgebern und ihren jeweiligen Vertretern, Selbstständigen, Lehrern, Auszubildenden, usw. und dass all diese Akteure eine gemeinsame Sprache entwickeln.

Die Agora IX befasste sich mit der Frage, ob es sinnvoll sei, parallele Bildungswege und Schulen der „zweiten Chance“ aufzubauen, oder ob es nicht eher angebracht sei, von Anfang an die im regulären Schulsystem, den Schulen der „ersten Chance“, umgesetzten Maßnahmen zu intensivieren, um das Schulversagen einzudämmen. Die Problemstellung der Agora IX bestand daher grosso modo in der Frage, ob man sich für die Eingliederung aller in eine gemeinsame Schule entscheiden oder ob für jede Zielgruppe eine eigene, an ihre speziellen Bedürfnisse angepasste Schulform entwickelt werden sollte.

Die Agora IX gelangte daher zu *zwei* zentralen *Schlussfolgerungen*:

1. Unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens ist *die Unterscheidung zwischen regulärer Schule* (der ersten Chance) *und alternativer Schule* (der zweiten Chance) *sicherlich nicht mehr angebracht*, und *es gilt vor allem eine veränderte Einstellung zum Lernen, zu Unterricht und Erziehung generell zu entwickeln*: Wir müssen an der Schaffung einer gemeinsamen Kultur arbeiten, an einer Haltung, die dem lebenslangen Lernen förderlich ist;

2. *Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Partnern, Unternehmen, Gemeinden, Schulen sowie Einrichtungen für die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung ist eine unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg dieses langfristigen Projekts*, das es jedem ermöglichen soll, ungeachtet seiner Ausgangssituation sein gesamtes Potenzial und seine Fähigkeiten zu entwickeln.

Der Beitrag von Jim Gleeson spiegelt in jeder Hinsicht die auf dieser Agora geführten Diskussionen wider.

auch die berufsbildenden Schulen alle Fächer und Prüfungen anbieten konnten, die zuvor nur in den Sekundarschulen angeboten worden waren. In den siebziger Jahren wurden Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen gegründet, bei denen eine umfassendere lokale Beteiligung an der Schulleitung vorgesehen war. Folglich verfügt Irland trotz seiner geringen Größe über ein komplexes System von weiterführenden Schulen, die an die Primarschule anschließen und die drei Haupttypen zuzuordnen sind: Sekundarschulen (die von 60 % der Schüler besucht werden), berufsbildende Schulen/Gemeinschaftsschulen (die von 25 % der Schüler besucht werden) und die Gemeinschaftsschulen/Gesamtschulen, die die verbleibenden 15 % der Schüler aufnehmen. Alle Schulen bieten einen umfassenden Lehrplan an, obwohl berufsbezogene Fächer in den Sekundarschulen eine geringere Rolle spielen als in den anderen beiden Schularten, während die meisten an das „staatliche Abschlusszeugnis“ anschließenden Kurse (*Post Leaving Certificate Courses*, PLC) in den berufsbildenden Schulen angeboten werden.

Das Berufsbildungsangebot in Irland

Einige Aspekte der Gegebenheiten in Irland sind für die Berufsbildung (*Vocational Education and Training*, VET) von besonderer Bedeutung.

□ Irische Schüler schließen ihre Sekundarschulbildung im Alter von 17 Jahren ab, was etwa zwei Jahre früher als in den meisten anderen Mitgliedstaaten ist, und viele beenden ihr Universitätsstudium im Alter von 20 Jahren nach einem dreijährigen Studiengang.

□ Bis vor kurzem hatten irische Arbeitgeber die Möglichkeit, Arbeitskräfte einzustellen, die, wie traditionell üblich, ins benachbarte Großbritannien abgewandert waren, sodass wir keinen speziellen Mangel an Fachkräften erlebt haben.

□ Das Bildungsniveau junger irischer Erwachsener (25-34 Jahre) lag beträchtlich unter dem OECD-Durchschnitt von 1991, doch berücksichtigen diese Zahlen noch nicht die in jüngster Zeit zu verzeichnenden Verbesserungen des Bildungsniveaus.

senschaftlichen Lehrplan anbot, der auf ein Hochschulstudium und eine Tätigkeit im öffentlichen Dienst hinführte. Solche Schulen wurden in erster Linie von Schülern aus der Ober- und Mittelschicht besucht und genossen einen weit höheren Status als das auf lokaler Ebene verwaltete System der beruflichen Bildung, die zwei Jahre dauerte und zu gewerblich-technischen Ausbildungsgängen, zur Lehrlingsausbildung und direkt zur Erwerbstätigkeit führte. Im Zuge der verstärkten Bemühungen um Investitionen in das Bildungswesen Mitte der sechziger Jahre schuf die Regierung die Möglichkeit, dass



□ Die Bildungschancen sind in der irischen Gesellschaft sehr ungleich verteilt (siehe zum Beispiel Clancy, 1995; Clancy und Wall, 2000). Hannan et al. (1995, S. 336) haben darauf hingewiesen, dass „sehr große Unterschiede zwischen Irland und dem Vereinigten Königreich [bestehen], was den Nutzen aus dem Erwerb oder Nichterwerb von Qualifikationen betrifft. Diese Unterschiede gehen einher mit dem raschen Anstieg der Qualifikationsniveaus in Irland und der langsamen Verbesserung der Qualifikationen im Vereinigten Königreich während der achtziger Jahre [...] Aller Wahrscheinlichkeit nach sind diese Unterschiede arbeitsmarktbedingt.“

□ Die Bildungsausgaben stiegen von 16 % der staatlichen Gesamtausgaben im Jahre 1965 auf 20 % im Jahre 1993 und von 3,2 % des BSP im Jahre 1965 auf 6,5 % im Jahre 1992. Obwohl diese Zahlen in etwa dem OECD-Durchschnitt entsprechen, liegen die irischen Ausgaben pro Schüler weit niedriger als in anderen Mitgliedstaaten (siehe OECD, 1995, S. 73).

Der OECD-Bericht (1984) über die Beschäftigungsaussichten Jugendlicher in Irland betonte die Notwendigkeit besonderer Hilfen für unzureichend gebildete und benachteiligte Jugendliche und äußerte Besorgnis über die Qualität der Berufsberatung, die mangelnde Bekämpfung einer geschlechtsspezifisch stereotypen Berufswahl und das begrenzte Angebot an beschäftigungsvorbereitenden Kursen. Daher überrascht es nicht, dass die Förderung der Berufsbildung im Irland der achtziger Jahre zu einer zentralen Frage wurde, ausgehend von der Überzeugung, dass ein hohes Qualifikationsniveau zu mehr Wirtschaftswachstum führen würde. Lewis und Kellaghan (1987, S. 12) weisen darauf hin, dass die politischen Stellungnahmen jener Zeit ⁽⁴⁾ stärker auf „die Notwendigkeit [abzielten], alternative Lehrpläne für die Postprimarbildung zu entwickeln, als auf die Reform der traditionellen Lehrpläne, wie es in früheren Stellungnahmen der Fall gewesen war. Sie befassten sich stärker mit den Zusammenhängen zwischen Bildung und Arbeit und mit Schülern, die im Rahmen des Systems unzureichende Leistungen zeigten und schlechte Beschäftigungsaussichten hatten“.

Die Berufsbildung in Irland fällt in erster Linie in den Zuständigkeitsbereich von

zwei Ministerien ⁽⁵⁾ – dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Ministerium für Industrie, Handel und Beschäftigung (früher Arbeitsministerium). Die FÁS, die Irische Anstalt für Arbeit (die dem Ministerium für Industrie, Handel und Beschäftigung untersteht), bietet zahlreiche Programme an, die von Lehrlingsausbildungsgängen über Kommunale Lehrwerkstätten (*Community Training Workshops*) für Jugendliche unter 25 Jahren bis hin zu Kommunalen Bildungsprogrammen (*Community Education Programmes*) für Langzeitarbeitslose reichen. Die FÁS ist auch für die Vermittlung und Beratung von Personen zuständig, die aus dem Bildungssystem abgegangen sind. CERT, die staatliche Behörde für Beschäftigung und Ausbildung im Hotel-, Gaststätten- und Fremdenverkehrsgewerbe, und TEAGASC, der Beirat für die Ausbildung im Landwirtschafts- und Ernährungssektor, bieten ebenfalls in ihren eigenen Zuständigkeitsbereichen Ausbildungsprogramme an.

Der NESC ⁽⁶⁾ (1993, Kapitel 4) untersuchte, inwieweit die derzeitige Berufsbildungspolitik in Irland im Vergleich zu Ländern mit dualem System wie Dänemark und den Niederlanden als adäquat einzuschätzen ist. Die Studie stellte fest, dass das Berufsbildungsangebot in Irland im Vergleich zu vielen europäischen Ländern, und hier insbesondere Dänemark und den Niederlanden, zu wünschen übrig lässt, dass „sich dieser Umstand jedoch auch vorteilhaft auswirken könnte, wenn die Chance ergriffen wird, aus den Erfahrungen anderer Länder zu lernen [...] um ein umfassendes und flexibles System aufzubauen“ (ebd., S. 128). Der Bericht gelangte zu dem Schluss, dass aus einer international vergleichenden Perspektive eines der auffallendsten Charakteristika des irischen Berufsbildungssystems in dem „begrenzten Maß an strukturierter Ausbildung am Arbeitsplatz und in der peripheren Rolle der Arbeitgeber im Berufsbildungssystem“ bestehe (ebd., S. 222).

In den neunziger Jahren wurde eine Vielzahl politischer Stellungnahmen zur beruflichen Bildung abgegeben. Das Weißbuch der Europäischen Kommission (1994) beschrieb die notwendigen Grundkompetenzen für die soziale und berufliche Eingliederung folgendermaßen: „die

⁽⁴⁾ Wie z.B. das Programm *Action in Education* (Aktion für das Bildungswesen) (1984-1987) und *Building on Reality* (Auf der Realität aufbauen), das Regierungsprogramm von Fine Gael/Labour (1984).

⁽⁵⁾ Die Ministerien für Landwirtschaft und Ernährung, Tourismus, Sport und Erholung, Justiz, Chancengleichheit und Gesetzesreform, Gesundheit und Kinder, sowie für die See und für natürliche Ressourcen sind für die Berufsbildung in ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereichen verantwortlich.

⁽⁶⁾ *National Economic and Social Council* (Nationaler Rat für wirtschaftliche und soziale Fragen).



perfekte Beherrschung des Grundwissens [Sprachkenntnisse, naturwissenschaftliche Kenntnisse usw.] sowie technologische und soziale Kompetenzen, das heißt, Entwicklungs- und Handlungsfähigkeit in einem komplexen und von hoher Technologiedichte geprägten Umfeld, das besonders durch die Bedeutung der Informationstechnologien gekennzeichnet ist; Kommunikationsfähigkeit, Kontakt- und Organisationsvermögen usw. Diese Kompetenzen umfassen insbesondere die grundlegende Fähigkeit, sich neue Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, sozusagen das 'Erlernen des lebenslangen Lernens'“ (ebd., S. 146).

In Irland wurden drei Weißbücher zu dieser Thematik veröffentlicht. Das Weißbuch für das Bildungswesen, *Charting Our Education Future* (Die Zukunft unseres Bildungswesens entwerfen) (Irland, 1995a), hob die Bedeutung der Berufsbildung für die Förderung des nationalen Wirtschaftswachstums und der nationalen Entwicklung hervor. Vor dem Hintergrund des Tierney-Berichts (STIAC), der den Titel *Making Knowledge Work for Us* ⁽⁷⁾ (Das Wissen für uns arbeiten lassen) (Irland, 1995b) trug, veröffentlichte das Ministerium für Bildung und Beschäftigung im Oktober 1996 sein Weißbuch *Science, Technology and Innovation* (Wissenschaft, Technologie und Innovation) (Irland, 1996a). Es enthält eine Liste wünschenswerter Kompetenzen, die sich an denen im EU-Weißbuch von 1994 genann-ten orientieren, wobei besonders die Notwendigkeit betont wird, dass „Bürger und Unternehmen sich um ständiges und lebenslanges Lernen bemühen“ (ebd., 120). Das dritte der irischen Weißbücher, *Human Resource Development* (Irland: 1997), wurde ebenfalls vom Ministerium für Industrie und Beschäftigung erarbeitet. In dem Weißbuch wird Besorgnis angesichts der traditionell schwach entwickelten Berufsbildungskomponente in den irischen Sekundarschulen geäußert (ebd., S. 145). Es wird die Auffassung vertreten, dass der relativ hohe Anteil von Schulabrechern in verstärktem Maße Förderunterricht sowie Erstausbildungsmaßnahmen erzwingen, wodurch „ein großer Teil der nationalen Ausbildungsressourcen nicht mehr zur Bereitstellung von Spitzenqualifikationen verfügbar ist, die Voraussetzung für die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit

der irischen Firmen sind“, was dazu füh-re, dass weniger neue Arbeitsplätze ge-schaffen würden.

Stokes und Watters (1997, S. 11) nennen als Schlüsselprinzipien des derzeitigen Berufsbildungssystems in Irland folgende Aspekte: Zugänglichkeit für verschiedene Zielgruppen, Möglichkeit der Anerkennung ihrer Leistungen durch einen umfassenden nationalen Zertifizierungsrahmen, die Möglichkeit, im Rahmen des Systems Schritt für Schritt seine Qualifikation zu verbessern, die Entwicklung nationaler Standards für die Leistungsqualität, Zweckdienlichkeit und Partnerschaft, die Positionierung des Lernenden im Zentrum des Ausbildungsprozesses und die Förderung des lebenslangen Lernens.

Der Einfluss des Europäischen Sozialfonds (ESF) auf die Berufsbildung in Irland

„Es steht fest, dass die berufliche Erstausbildung in Irland ohne die Unterstützung des ESF nur ein Schatten dessen wäre, was sie heute tatsächlich ist“ (O'Connor, 1998, S. 66). In den sechziger und siebziger Jahren gaben die wachsenden Arbeitslosenquoten Anlass zur Umstrukturierung des ESF, woraufhin schließlich über 90 % der Gesamtmittel in berufliche Ausbildungsmaßnahmen für bestimmte Gruppen von Arbeitnehmern und in die Bekämpfung der strukturellen Arbeitslosigkeit flossen (Hantrais, 1995). 1977 erachtete es die vergrößerte Gemeinschaft für notwendig, die Ziele des ESF zu erweitern – insbesondere im Hinblick auf die Hauptrisikogruppen wie erwerbslose Jugendliche unter 25 Jahren und hier vor allem Jugendliche, die eine Erstanstellung suchen. Irlands Antwort war die Entwicklung von beschäftigungsvorbereitenden Kursen (*Pre-Employment Courses*, PEC) in berufsbildenden Schulen sowie Gemeinschafts- und Gesamtschulen; außerdem wurden noch bestimmte Kurse in den Regionalen Fachschulen (*Regional Technical Colleges*, RTC) durch den ESF gefördert ⁽⁸⁾. Ebenfalls zu dieser Zeit wurden bestimmte Regionen der Europäischen Gemeinschaft, darunter beide Teile Irlands, als Kategorie 1 – benachteiligt – eingestuft.

⁽⁷⁾ Hier fällt die Betonung der wirtschaftlichen Bedeutung von Wissen und Information als ein Gut in der Informationsgesellschaft ins Auge (siehe Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, S. 4ff). Die gleiche Denkart findet sich beispielsweise im Titel des Berichts des Beratenden Ausschusses für Wissenschaft, Technologie und Innovation (Science, Technology and Innovation Advisory Council) wieder, *Making Knowledge Work for Us* (Irland, 1995).

⁽⁸⁾ Die beschäftigungsvorbereitenden Kurse waren zunächst auf berufsbildende Schulen sowie Gemeinschafts- und Gesamtschulen beschränkt (letztere hätten zu jener Zeit rund 30 % aller Sekundarschüler aufgenommen) und wandten sich an Schüler, die die Schule ansonsten früh verlassen hätten auf der Suche nach einer Arbeitsstelle. Im ersten Jahr nahmen rund 1800 Schüler – in der Hauptsache Jungen, die die Berufsschule besuchten – teil.



Als deutlich wurde, dass die Jugendarbeitslosigkeit in Europa nicht nur eine vorübergehende Erscheinung darstellte und dass der Übergang von der Schule in den Beruf ein komplexer Vorgang war, galt nun die Hauptsorge der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen. Anstatt einzelne berufsspezifische Kompetenzen zu vermitteln, bemühte man sich nun um eine umfassende Förderung allgemeiner Kompetenzen, was der für Jugendliche bestehenden Notwendigkeit entsprach, in einer Zeit, in der die traditionellen Kategorien von Arbeitsplätzen und Kompetenzen verschwanden, anpassungsfähig zu sein. In diesem Zusammenhang sollten die „Projekte für den Übergang von der Schule zur Arbeit“ (*Transition from School to Work Projects*) ⁽⁹⁾ der Europäischen Kommission ungeheuren Einfluss auf die irischen Lehrpläne im Bereich der Postprimarbildung haben. Diese Initiativen waren für Schulabbrecher gedacht sowie für Schüler, die für die allgemeinbildende Sekundarstufe II ungeeignet waren (siehe beispielsweise Granville, 1982; Crooks, 1990; Gleeson, 1990).

Die Einführung der Sozialgarantie durch die EU im Jahre 1982, mit der allen Jugendlichen eine Ausbildungsgarantie geboten und eine dynamische Antwort auf das Problem der Jugendarbeitslosigkeit gegeben wurde, beinhaltete, dass mindestens 75 % der Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) ⁽¹⁰⁾ für Programme vorgesehen wurden, die die Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen unter 18 und der Erwerbslosen der Altersgruppe zwischen 18 und 25 Jahren verbessern, indem sie ihnen eine Kombination von beruflichen Ausbildungsmaßnahmen und Arbeitspraktika anboten. Im Sommer 1984 wurden in den irischen Schulen der Sekundarstufe Programme zur Berufsvorbereitung und -ausbildung (*Vocational Preparation and Training Programmes*, VPT) eingeführt, die die PEC ersetzten und ganz ähnlichen Lehrplanrichtlinien folgten ⁽¹¹⁾. Diese Programme waren in Irland von besonderer Bedeutung, weil die „allgemeinbildenden“ Sekundarschulen im Rahmen der Ausweitung des ESF-Hilfen die Genehmigung erhielten, im September 1984 erstmals das neue VPT-Programm anzubieten ⁽¹²⁾.

Nach Annahme der Einheitlichen Europäischen Akte im Jahre 1987 besaß die Kom-

mission die Verfügungsfreiheit über etwa ein Drittel der Zuweisungen an die Mitgliedstaaten, und die Europäischen Gelder beeinflussten in zunehmendem Maße die irische Bildungspolitik. Da Irland einen Ziel-1-Status genoss, verdoppelten sich die durch den ESF an das Land zugewiesenen Mittel von 1989 bis 1993 auf 1,5 Milliarden ECU – das entsprach knapp 8 % der im ESF verfügbaren Gesamtmittel. Die Annahme des Zusätzlichkeitsprinzips bedeutete, dass die Mittel aus dem Europäischen Strukturfonds nicht einfach nur die nationale Finanzierung ersetzen durften und dass die nationalen Gesamtausgaben für einschlägige Maßnahmen in gleichem Umfang zu erhöhen waren. Zusätzlich zum Strukturfonds wurden rund 15 % der Gesamtmittel für die Finanzierung von Berufsbildungsinitiativen der Gemeinschaft wie EUROFORM, NOW, HORIZON und PETRA reserviert. Viele dieser Initiativen führten zur Entwicklung alternativer Formen der Berufsbildung und erleichterten es Teilnehmern an Berufsbildungsmaßnahmen, Arbeitspraktika im Ausland zu absolvieren (siehe z.B. Gleeson und McCarthy, 1996).

Eine wichtige Änderung der Förderkriterien für den ESF, die 1988 vorgenommen wurde, war für Irland von großer Bedeutung, weil sie beinhaltete, dass Jugendliche, die das schulpflichtige Alter überschritten hatten und innerhalb des formellen Bildungssystems ausgebildet wurden, Anspruch auf Beihilfe durch den ESF hatten. O'Connor (1998, S. 62) bemerkt dazu, dass „dies letztlich die 'alte Zweiteilung' ⁽¹³⁾ zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufhob“.

Auf der Grundlage der Kerngrundsätze des EU-Weißbuchs von 1994 wurden die ESF-Hilfen für Irland für den Zeitraum 1992-1999 verdoppelt, sodass Irland für Ausbildungsprogramme auf der Sekundarstufe und auf Hochschulebene rund 930 Millionen ECU bewilligt wurden. Dies versetzte das unter Finanznot leidende Ministerium, das immer noch mit den wachsenden Schülerzahlen im Bereich der Postprimarbildung zu kämpfen hatte, in die Lage, die Einführung beruflich orientierter Initiativen wie das „praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate Applied*, LCA) und das „Programm für das berufsbildende staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate*

⁽⁹⁾ Transition 1 lief von 1978-1982 und Transition 2 von 1983-1987.

⁽¹⁰⁾ ...die Teil der Mittel des Europäischen Strukturfonds waren. Zwei der fünf Ziele des Strukturfonds lagen in der alleinigen Verantwortung des ESF – die Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit sowie das Ziel, jungen Menschen den Übergang ins Berufsleben zu ermöglichen.

⁽¹¹⁾ In der Altersgruppe 18-25 Jahre kamen Jugendliche, die Ausbildungsgänge zum „Techniker mittleren Niveaus“ (*Middle Level Technician*, MLT) in den Regionalen Fachschulen (*Regional Technical Colleges*, RTC) besuchten, in den Genuss dieser Förderung.

⁽¹²⁾ Von den 380 Schulen (von rund 800), die im ersten Jahr VPT-Programme anboten, waren 118 (von rund 550) Sekundarschulen.

⁽¹³⁾ Diese Bemerkung sollte im Lichte des Politikvorschlages *Ages for Learning* gesehen werden, der 1984 vom Bildungsministerium erarbeitet worden war und eine deutliche Unterscheidung zwischen der an die Postprimarbildung einerseits und der Berufsvorbereitung und -ausbildung (VPT 1 und 2) andererseits trifft.



Vocational Programme, LCVP) auf der Sekundarstufe II (*senior cycle*, 15-18 Jahre) zu fördern. Bildungsminister Micheál Martin erklärte 1998 in einem Hörfunkinterview, das er für das Jahr 2000 eine Beteiligung von 30 % aller Schüler der Sekundarstufe II an diesen berufsbildenden Alternativen anstrebe.

Sozialpartnerschaft auf nationaler Ebene

Das Konzept der Partnerschaft stellte in der irischen Politik der vergangenen zwölf Jahre ein absolut zentrales Element dar (Gleeson, 1998). So war zum Beispiel während Präsident Clintons Besuch in Irland im September 1998, als er zu den Wirtschaftsvertretern Dublins sprach, der Slogan „Wir feiern den Erfolg der Partnerschaft in Irland“ deutlich sichtbar hinter den Rednern auf der Plattform zu sehen. Und als die Tánaiste ⁽¹⁴⁾ Mary Harney, die auch Ministerin für Industrie, Handel und Beschäftigung ist, am 24. September 1998 auf einer Konferenz über die Bemessungsgrundlage für Risiko- und Gründungskapital (*Venture and Seed Capital Measure*) in der EU sprach, bezeichnete sie das irische System der Sozialpartnerschaft als „in Europa einzigartig und in Amerika undenkbar“, und fügte hinzu, dass dieses System „nun faktisch in das Gefüge unseres Regierungssystems eingebaut“ sei. Der Taoiseach ⁽¹⁵⁾ Bertie Ahern bekräftigte zudem in einem Artikel in der *Irish Times* (20. März 2000), dass man uns um die Sozialpartnerschaft „in ganz Europa beneidet“.

Der partnerschaftliche Ansatz für das „Management“ Irlands wurde 1987 entwickelt, als die Sozialpartner vor dem Hintergrund „einer tiefen Verzweiflung in der irischen Gesellschaft [...] eine Strategie ausarbeiteten, um den Teufelskreis von realer Stagnation, steigenden Steuern und explodierenden Schulden zu durchbrechen“ (O'Donnell und Thomas, 1998, S. 122). Neben der damaligen gewählten Regierung waren es im Wesentlichen drei Partner, die an der ersten Vereinbarung teilhatten – Unternehmen und Industrie, Gewerkschaften und der landwirtschaftliche Sektor. Später kam noch der gemeinnützige Sektor hinzu, der nun die „vierte Säule“ unserer Strategie der Sozialpartner-

schaft bildet. Bislang wurden fünf Partnerschaftsvereinbarungen ausgehandelt, alle in weitgehend ähnlicher Form, die einvernehmliche Lohnerhöhungen für den fraglichen Zeitraum vorsahen, die Verpflichtung zu sozialer Gerechtigkeit und zu Steuerreformen sowie die Einleitung bestimmter politischer Initiativen wie „lokale Tarifverhandlungen“, die Gründung von Partnerschaftsunternehmen zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit und die Entwicklung der strategischen Managementinitiative zur Modernisierung des öffentlichen Dienstes. Das Bemühen um die Verbesserung der sozialen Eingliederung führte zur Entwicklung einer nationalen Anti-Armutsstrategie (*National Anti-Poverty Strategy*, NAPS), wobei sichergestellt werden soll, dass jede künftige Politik der Armut entgegenwirkt, wobei der allgemeinen und beruflichen Bildung eine wichtige Rolle zugemessen wird.

Die Ergebnisse waren insofern beachtlich, als das irische BIP während des Zeitraums 1986-1996 einen jährlichen Anstieg von 4,9 % zu verzeichnen hatte, während der OECD-Durchschnitt bei 2,4 % lag; die Beschäftigung wuchs in Irland um jährlich 1,8 %, während der durchschnittliche Zuwachs in den OECD-Ländern 1,0 % und in der EU nur 0,3 % betrug. Das Verhältnis von Schulden zu BIP fiel von 117 % im Jahre 1986 auf 76 % im Jahre 1996, wobei zwischen 1993 und 1996 ein besonders starkes Wachstum zu beobachten war – das BIP betrug jährlich 7,5 % und der Beschäftigungszuwachs jährlich 4,0 %.

Die Strategie des Konsenses durch Partnerschaft, die auf breit angelegten Konsultationen beruhte, kam auch bei der Erarbeitung unserer beiden letzten nationalen Pläne zum Einsatz – der „Nationale Entwicklungsplan: 1994-1999“ (*National Development Plan: 1994-1999*, Ireland, 1994, S. 9), der der Europäischen Gemeinschaft als „Plan für Beschäftigung“ vorgelegt wurde, und „Irland: Nationaler Entwicklungsplan: 2000-2006“ (*Ireland: National Development Plan: 2000-2006*, Ireland, o.J.). In dem letzteren Plan werden fünf Schlüsselstrategien vorgeschlagen, darunter „die Förderung von Bildungs- und Berufsbildungsmaßnahmen, die an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes angepasst sind, und die besondere Berücksichtigung der am stärksten von Arbeitslosigkeit bedrohten Gruppen [...] zielgerichtete Maß-

⁽¹⁴⁾ Stellvertretender(r) Premierminister(in).

⁽¹⁵⁾ Premierminister.



nahmen für Regionen und Gruppen, die von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen sind“ (ebd., S. 8). Der Plan enthält ein umfangreiches Kapitel über ein „operationelles Programm für Beschäftigung und die Entwicklung der Humanressourcen“, in dem der Abbau des Fachkräftemangels in der Wirtschaft und die Förderung des lebenslangen Lernens als Schlüsselziele genannt werden. Auf die formellen, an die Primarschule anschließenden Curricula wird nur insofern Bezug genommen, als die Bedeutung des „praxisorientierten staatlichen Abschlusszeugnisses“ (*Leaving Certificate Applied*, LCA), des „Programms für das berufsbildende staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate Vocational Programme*, LCVP) und des „Programms für das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe I“ (*Junior Certificate Schools Programme*, JCSP) anerkannt wird, „indem Jugendlichen, die ihren Weg im Bildungssystem fortsetzen, eine größere Auswahl von Fächern angeboten wird, [...] um sie in die Lage zu versetzen, den Kreislauf der Benachteiligung zu durchbrechen und das Problem des Schulabbruchs zu vermeiden, um sie zu befähigen, ihr Potenzial voll zu entwickeln, in vollem Umfang als Bürger an der Gesellschaft teilzuhaben und das Bildungssystem maximal zu nutzen, sowie um ihnen die für das lebenslange Lernen notwendigen Kompetenzen zu vermitteln“ (ebd., S. 103).

Dieser partnerschaftliche Ansatz wurde mit Begeisterung als Strategie für die Konsenssuche im Bildungsbereich übernommen, die auf dem zehntägigen Nationalen Bildungskongress (*National Education Convention*) im Oktober 1994 Gestalt annahm, an dem 42 nationale Gremien teilnahmen. Wie an anderer Stelle vom Verfasser (Gleeson, 1998) dargelegt, fand die Berufsbildung auf diesem wichtigen Kongress allerdings kaum Berücksichtigung.

Einige wichtige Aspekte der Lehrpläne im Bereich der Postprimarbildung in Irland

Das Bildungswesen in Irland zeichnet sich durch eine interessante Kombination der klassisch-humanistischen und der refor-

merischen Weltanschauung aus. Die OECD (1991, S. 57) beschrieb es als einen „Abkömmling des klassischen Humanismus, mit einer Verbrämung aus technischen Inhalten und mit aufgeblähten Lehrplanentwürfen“. Doch die überwiegend technikorientierte Entwicklung in den vergangenen zwanzig Jahren (Lynch, 1989) und die Überzeugung mehrerer aufeinanderfolgender Regierungen, dass Bildung den wirtschaftlichen Wohlstand im Land fördern kann, haben dieses Modell ins Wanken gebracht.

Gleeson und Hodkinson (1999, S. 169) weisen auf ein ähnliches Dilemma im Vereinigten Königreich hin: „Die Spannung zwischen einer Politik, die einen präskriptiven pädagogischen Diskurs fördert und gleichzeitig eine Pädagogik verlangt, die die Fähigkeit zum autonomen Lernen entwickelt, behindert Fortschritte in beträchtlichem Maße, [...] die Herausforderung besteht darin, eine neue ‘Regelung für einen dritten Bildungsweg’ zu finden, die den Gedanken der sozialen Einheit mit Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität verbindet [...]. Der Unterschied liegt in der Entscheidung, von einer belehrenden Pädagogik zu einer am Lernenden orientierten Pädagogik überzugehen, die, obwohl immer noch vom ökonomischen Rationalismus eingeschränkt, die Beziehung zwischen Lernen, Verdienen und Wettbewerbsfähigkeit grundlegend neu definiert“. Die Autoren argumentieren weiter, dass „im derzeitigen politischen Diskurs in England und Wales jegliche umfassendere Vision von Staatsbürgerschaft und Lernen fehlt“.

Die Vorherrschaft ökonomischer und technischer Interessen

Seit der Veröffentlichung von *Investment in Education* (1967) zeichnete sich das irische Bildungssystem durch die Spannungen⁽¹⁶⁾ zwischen den ungleichen Bettgenossen „Produktion von Humankapital“ und „Chancengleichheit im Bildungsbereich“ aus. O’Sullivan (1989, S. 243) vertritt die Auffassung, dass „die Chancengleichheit zwar häufig als Ideal genannt, aber niemals als ein Konzept angegangen wurde, das eine Analyse und Weiterentwicklung verlangt [...] Dieses Versäumnis führte zu einem unzureichenden Verständnis seiner Implikationen für die Planung“ im Bildungswesen. So dau-

⁽¹⁶⁾ Was sich an dem Umgang mit Bildung in den verschiedenen Partnerschaftsprogrammen der Regierung zeigt.



erte es beispielsweise zwanzig Jahre, bevor die Verlängerung der Schulpflicht im Jahre 1967 in den Lehrplänen Berücksichtigung fand. O'Sullivan (1992: S. 464) stellte fest, dass der Bezugsrahmen für Bildung und den sozialen Diskurs sich in Irland zunehmend „mit dem Thema Bildung und Wirtschaft deckte“ und dass „kulturelle Identität, Sprache, staatsbürgerliche Kompetenz und moralische Entwicklung als Themen ausgeschlossen wurden“. Der zentrale Gegenstand des bildungsbezogenen Diskurses in Irland war laut Fuller (1990, S. 175f) der als solcher „wahrgenommene Zusammenhang zwischen praxisorientiertem Schulunterricht und den Bedürfnissen der Wirtschaft“. Dies zeigt sich in vielerlei Weise: die zunehmende Bedeutung, die den Schulverbleibsquoten beigemessen wurde; das Übergewicht des technischen Bereichs bei der Einführung „neuer Fächer“; die wachsende Einbeziehung des Bundes irischer Unternehmen und Arbeitgeber (*Irish Business and Employers Confederation*, IBEC) in die Gestaltung der Bildungspolitik; die Umbenennung des Bildungsministeriums in Ministerium für Bildung und Wissenschaft (*Department of Education to Department of Education and Science*, DES) im Jahre 1997 und die zeitgleiche Ernennung eines Staatsministers mit besonderer Verantwortung für Wissenschaft und Technologie.

Habermas ist der Überzeugung, dass Wissen aus menschlicher Aktivität resultiert, die durch natürliche Bedürfnisse und Interessen motiviert ist, die er als wissenskonstitutive Interessen bezeichnet. Diese können technischer, praktischer oder emanzipatorischer (kritischer) Art sein⁽¹⁷⁾. Innerhalb des technischen Paradigmas wird abstraktes Wissen zu Fächern verbunden, die unbestrittene Wahrheiten enthalten. Der Schwerpunkt liegt hier auf instrumentellem Wissen in Form von wissenschaftlichen Erklärungen, die als Ergebnisse oder Produkte angeboten werden, wobei dem Vorgang des Wissenserwerbs kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies entspricht weitgehend den Lehrplänen im Bereich der Postprimarbildung in Irland, so wie sie von der OECD charakterisiert werden (1991). Innerhalb des Paradigmas der praktischen Interessen liegt der Schwerpunkt auf Bedeutungserzeugung und Auslegung. Die in Schulen durchgeführte

Aktionsforschung des Marino Institute of Education stellt eines der seltenen Beispiele in Irland für eine im Bereich der Postprimarbildung angesiedelte Bildungsinitiative auf der Grundlage praktischer Interessen dar. Bei der Lektüre von McNiff und Collins (1994) entsteht der Eindruck, dass die an dieser Initiative beteiligten Lehrer sich bei der Auswahl ihres Forschungsbereichs eher für den Unterricht in den ersten Jahren nach der Primarschule entschieden als für den auf die „staatliche Abschlusszeugnis“ vorbereitenden Unterricht – wo die Anforderungen im Bereich des theoretischen Wissens höher sind. Im Rahmen des emanzipatorischen Interesses geht es in erster Linie um die Verteilung von Macht und um die Emanzipation des Lernenden durch den Lernprozess. Die Konferenz der Ordensleute in Irland (*Conference of Religious in Ireland*, CORI)⁽¹⁸⁾ ist die Hauptbefürworterin dieses Paradigmas in Irland⁽¹⁹⁾.

Callan⁽²⁰⁾ (1995, S. 100ff) argumentiert, dass das Hauptanliegen der verschiedenen politischen Kräfte darin bestand, „Menschen in eine Gesellschaft einzupassen, die unproblematisiert bleiben darf“. Folglich wurden grundlegende Fragen der Lehrplangestaltung nicht angegangen und stattdessen „unsystematische Anpassungen an eine Unzahl gesellschaftlicher und kultureller Probleme vorgenommen, [...] was zu einer Erweiterung der Lehrpläne und einem dementsprechenden Handlungsdruck auf die Schulen führte“. Dies entspricht der Schlussfolgerung der OECD (1991, S. 76) dass die „grundlegenden Ziele und Werte des Bildungssystems während einer Phase, in der gewichtige Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur stattfanden, eher unbewusst stillschweigend vorausgesetzt als ausdrücklich formuliert wurden; Veränderungen von Lehrplänen, Bewertungsverfahren und Prüfungen erfolgten kontinuierlich, aber unsystematisch [...] Dies zeigt sich auch in der weit verbreiteten Überzeugung (z.B. McGlynn, 1995; Gleeson, 2000), dass die Überfrachtung der Lehrpläne eines der am einhelligsten eingeräumten Probleme des irischen Bildungssystems darstellt.

Der bildungsbezogene Diskurs in Irland enthält zahlreiche Beispiele für das technische Paradigma – „Lieferungsverfahren“,

(17) Auf den Lehrplan angewendet von Carr und Kemmis (1986), Grundy (1987), Cornbleth (1990) und anderen.

(18) CORI ist neben Combat Poverty (siehe beispielsweise O'Neill, 1992) wohl das beste Beispiel für einen kontrahegemonistischen Trend in Irland. McCormack erläuterte die politische Rolle von CORI folgendermaßen: „Wir verteidigen unsere Position als einer von vielen Partnern im Land, während die institutionalisierte Kirche dies auf der Grundlage ihrer Autorität tut [...] Wir müssen durch das Licht des Evangeliums Einfluss auf das System ausüben, während die Manager ein maßgebliches Interesse an der Aufrechterhaltung des Systems haben.“

(19) So lautet beispielsweise die Antwort von CORI auf das Grünbuch zur Erwachsenenbildung von 1999 „*Education for Transformation*“ („Bildung für den Wandel“).

(20) Siehe auch O'Sullivan (1989, S. 243ff).



was in Bezug auf INSET und die Lehrpläne verwendet wird; die häufige Bezugnahme auf die „Produkte unseres Systems“; die Benutzung des Begriffs „Lehrerschulung“ anstatt Lehrerbildung; das Bemühen um „Abdeckung des Kurses“; andere weit verbreitete, verräterische Wendungen, die Bezug auf „Ziele“, „Strategien“ und „Überholung“ nehmen. Angesichts der so auffällig oft angestellten Überlegungen zum „Humankapital“ haben Lynch (1989), die OECD (1991) und andere auf die Vorherrschaft des Technischen in der jüngsten Lehrplanentwicklung verwiesen. Den technischen Aspekten von Lehrplänen und Bewertungsverfahren wird auf der Ebene der Postprimarbildung enorme Bedeutung beigemessen, was sich z.B. zeigt in der Einführung zusätzlicher Abschlusseinstufungen ⁽²¹⁾ und eines größeren Notenspektrums ⁽²²⁾; der Veröffentlichung von Prüferberichten; der gesetzlichen Festschreibung von Beschwerdemöglichkeiten gegen die Benotung im Bildungsgesetz (Education Act) von 1998; der Nennung von Bewertungszielen in den Lehrplanunterlagen; der Berufung der Points-Kommission, um die Auswirkung des Hochschulzugangs auf das „staatliche Abschlusszeugnis“ zu untersuchen. Das irische Bildungssystem weist also alle Charakteristika eines Systems auf, in dem technische Interessen, die Grundy (1987) wie folgt auflistet, eine vorherrschende Rolle spielen:

- ❑ die Subkultur der Fächer dominiert;
- ❑ Lehrplan und Lernumgebungen werden weitgehend zentral kontrolliert;
- ❑ sofern Lehrer der „Theorie“ überhaupt einen Wert beimessen, dann nur insoweit, als sie sie für „nützlich“ halten;
- ❑ die externe Beurteilung des Produkts spielt eine große Rolle;
- ❑ dem „Management“ und der Disziplin im Klassenzimmer wird große Bedeutung beigemessen;
- ❑ die Lehrer setzen Pläne um, die ihnen von oben vorgegeben werden;
- ❑ die Noten des „staatlichen Abschlusszeugnisses“ haben keinerlei Bedeutung, außer dass sie die Punkte liefern, die die

Voraussetzung für den Hochschulzugang darstellen.

Berufliche Erstausbildung (IVET) im Bereich der Postprimarbildung – der Fall des „praxisorientierten staatlichen Abschlusszeugnisses“

In dem Bestreben, die Verbleibquoten im Bereich der Postprimarbildung zu verbessern, wurden die Lehrpläne der Sekundarstufe II Mitte der neunziger Jahre diversifiziert. Den Schülern wurde die Möglichkeit geboten, ein einführendes Übergangsjahr zu absolvieren, das ihnen erster Linie ermöglichen soll, zusätzliche schulische Erfahrung zu sammeln, bevor sie sich für eines der Programme entscheiden, die auf die drei „staatlichen Abschlusszeugnisse“ (*Leaving Certificates*) hinführen – das herkömmliche „staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate*), das „berufsbildende staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate Vocational Programme*, LCVP), ein etwas abgeändertes herkömmliches „staatliches Abschlusszeugnis“, und das „Praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate Applied*, LCA), das beträchtliche Unterschiede zu den beiden anderen Abschlüssen aufweist. Sowohl das LCA als auch das LCVP verdanken ihre Existenz Mitteln der Europäischen Union, und das LCA basiert weitgehend auf Initiativen zur Lehrplanentwicklung, die in den achtziger Jahren von der EU unterstützt wurden.

Schüler, die sich für das herkömmliche „staatliche Abschlusszeugnis“ entscheiden, wählen sieben Fächer aus einem Angebot von über dreißig Fächern aus. Auf diese Weise soll den Schülern eine umfassende, ausgewogene Bildung geboten werden, die gleichwohl auch den Anforderungen einer beruflichen Spezialisierung genügt. Die Leistungen der Schüler bei den Prüfungen für das „staatliche Abschlusszeugnis“ dienen als Auswahlkriterien für die weiterführende Bildung und die Hochschulbildung.

Das LCVP ist eine berufsbezogene Variante des herkömmlichen „staatlichen Abschlusszeugnisses“ mit der die Schüler

⁽²¹⁾ Das Common Level Intermediate Certificate (Allgemeinbildender Abschluss der Sekundarstufe I) wurde 1989 mit der Einführung des *Junior Certificate* ersetzt, wo es – mit Ausnahme von Irisch, Englisch und Mathematik, wo es drei Abschlusseinstufungen (levels) gibt – für alle Fächer zwei Abschlusseinstufungen gibt. Der Verfasser ist der Meinung, dass diese Entwicklung einen Anreiz zu einer weiteren Differenzierung der Abschlussniveaus gibt.

⁽²²⁾ Wurde aus administrativen Gründen eingeführt, um eine größere Differenzierung innerhalb des CAO-Punktesystems zu ermöglichen. Folglich gibt es heute auf jedem Abschlussniveau für jedes Fach vierzehn mögliche Noten. Die Bedeutung dieser Noten ist außer ihrem Wert als CAO-Punkte (im Falle der Fächer des „staatlichen Abschlusszeugnisses“) nicht definiert.



auf eine weiterführende Ausbildung und auf die Arbeitswelt vorbereitet werden sollen. Die Schüler werden ermuntert, mehr Verantwortung für das, was sie lernen, zu übernehmen, Innovationsfreude und Unternehmungsgeist zu entfalten, effektive Kommunikationsmöglichkeiten zu entwickeln, im Team zu arbeiten sowie sich den Zugang zur Informations- und Kommunikationstechnologie zu erschließen und sie nutzen. Während das zu absolvierende Programm ansonsten dem herkömmlichen „staatlichen Abschlusszeugnis“ gleicht, müssen die Schüler im Rahmen des LCVP zwei ihrer Fächer aus einer berufsbildenden Fächergruppe auswählen (z.B. Technik und Physik oder Technik und Rechnungswesen), eine europäische Fremdsprache erlernen sowie drei spezielle Module in den Bereichen „Ausbildung zu Existenzgründern“, Arbeitsvorbereitung und Arbeitspraktika absolvieren. Das LCVP wurde in seiner derzeitigen Form 1994 eingeführt. Es wurde 1999 in rund 480 der 770 Sekundarschulen angeboten, wobei knapp 30 000 Schüler an dem Programm teilnahmen.

Das LCA, welches 1995 eingeführt wurde, beruht auf zwei Produkten der von der EU finanzierten Programme zur beruflichen Erstausbildung, dem Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsprogramm (*Vocational Preparation and Training Programme*, VPT) und dem Programm für das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II (*Senior Certificate programme*) (beide wurden im Rahmen des Projekts SPIRAL2 des Shannon Curriculum Centre entwickelt). Es handelt sich um ein aus Elementen zusammengesetztes, in sich geschlossenes Programm, das Jugendlichen eine Alternative zum herkömmlichen „staatlichen Abschlusszeugnis“ bietet. Im Schuljahr 1999-2000 nahmen 209 Sekundarschulen (27 %) und andere Einrichtungen für allgemeine und berufliche Bildung mit rund 7000 Schülern (das entspricht etwa 6,5 % der entsprechenden Kohorte von Schülern der Sekundarstufe II) an dem Programm teil.

Das Programm wurde, was für Irland ungewöhnlich ist, auf Modulbasis gestaltet und ist in sechs Monate umfassenden Blöcken (oder Semestern) um einen gemeinsamen Curriculumrahmen herum aufgebaut. Es hat eindeutig einen berufs-

vorbereitenden Charakter und wendet sich in erster Linie an Schüler, die nicht den direkten Weg zu einer Hochschulausbildung einschlagen möchten, sowie an Schüler, deren Neigungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten durch die zum herkömmlichen „staatlichen Abschlusszeugnis“ führende Schulbildung nicht in angemessener Weise berücksichtigt werden. Die berufsvorbereitende Ausrichtung des Programms erleichtert eine schwerpunktmäßige Vorbereitung auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben und auf die ständige Weiterbildung; die Aktivitäten der Schüler sind praxisbezogen und aufgabenorientiert. Die von ihnen absolvierten Kurse und Module bieten einen umfassenden, ausgewogenen Lehrplan, der die persönliche und soziale Entwicklung der Teilnehmer fördert und ihnen eine berufliche Orientierung ermöglicht. Das herausragendste Charakteristikum des LCA besteht wohl darin, dass es den Teilnehmern die Möglichkeit zum „Learning-by-doing“ verschafft, die Möglichkeit, Wissen und Kompetenzen in integrierter Weise und in der realen Welt zur Bewältigung von Projektaufgaben und zur Problemlösung anzuwenden. Damit wird ein hohes Maß an Interaktion mit dem lokalen Umfeld und insbesondere den Arbeitgebern sichergestellt.

Das LCA besteht aus drei Teilen – Berufsvorbereitung, berufliche Bildung und Allgemeinbildung. Das Programm ist hinsichtlich der Unterrichts- und Lernmethoden und der Formen der Leistungsbeurteilung für Irland innovativ. Nach Abschluss des Programms absolvieren die Teilnehmer in der Regel berufsbildende Lehrgänge, für die das „staatliche Abschlusszeugnis“ die Zugangsvoraussetzung darstellt (*Post-Leaving Certificate courses*), oder sie suchen direkt einen Arbeitsplatz.

Die Programmbeschreibung skizziert die wichtigsten Aspekte des Programms (DES/NCCA, 2000). Besonders betont wird die Tatsache, dass es sich um ein zweijähriges Programm handelt, das zu einem „staatlichen Abschluss“ führt – die Schüler, die das Programm absolvieren, erhalten ein Zeugnis mit der gleichen Bezeichnung wie jenes, das Schülern ausgestellt wird, die den herkömmlichen und stärker „allgemeinbildend“ orientierten Bildungsweg abschließen. Die Programmbeschreibung setzt sich für eine Reihe von



Abbildung 1

Lehrplanvergleich

Kriterien	Herkömmliches „staatliches Abschlusszeugnis“	LCA
Spannweite und Ausgewogenheit	Die Schüler belegen sieben Fächer (von 31) ihrer Wahl	Gemeinsamer Lehrplanrahmen für alle
Integrationsgrad des Lehrplans	Einzelfächer	Projektaufgaben; Teamansatz
Struktur	Zweijähriger, in Einzelfächer aufgegliederter Unterricht	Erfahrungsorientiertes Lernen
Pädagogische Methodik	Prüfungs- und lehrbuchzentriert	Kumulativ
Bewertung	Summativ	Gruppenbenotung
Zertifizierung	Nach Einzelfächern	Nach kurzfristigen Zielvorgaben
Motivation der Teilnehmer	Aufgeschobene Belohnung	Intrinsische Motivation
Einbeziehung des lokalen Umfeldes	Minimal	Beträchtlich
Arbeitspraktika	Nur im Rahmen des LCVP	CORE
Schwerpunktziel des Lehrplans	PRODUKT	PROZESS

Grundsätzen ein, die die wichtigsten Schwerpunkte und Anliegen des Programms erhellen (ebd., S. 8). Dazu gehören die persönliche und soziale Entwicklung der Teilnehmer, die Bereitstellung integrierter Lernmöglichkeiten, was aktive Unterrichts- und Lernstrategien einschließt, außerschulische Lernumgebungen sowie das Bemühen, die Schüler zu ermutigen, die gewonnenen Erfahrungen zu bewerten und zu reflektieren. Auf die Frage, welche Aspekte des Programms sie für am bedeutsamsten hielten, nennen die Teilnehmer ausnahmslos die „Projektaufgaben“ (*student tasks*) und ihre Bewertung, die Erfahrungen in der Arbeitswelt sowie die flexibleren Lernumgebungen, die „andersartige“ Beziehungen zu den Lehrern beinhalten (Ó Donnabháin, 1999; Boldt, 1998).

Die Leistungen der Schüler werden nach dem Kumulationsprinzip bewertet, wobei drei Verfahren Anwendung finden, bei denen Anrechnungspunkte vergeben werden für:

□ die Absolvierung von Modulen (31 % der Anrechnungspunkte) auf der Grund-

lage von schriftlichen Arbeiten, für die die Schüler selbst Anrechnungspunkte beanspruchen;

□ den Schülern gestellte Projektaufgaben (35 % der Anrechnungspunkte), bei denen sie die Möglichkeit haben, durch die Entwicklung von Projekten bestimmte Lerninteressen zu verfolgen;

□ Abschlusszeugnisse (34 % der Anrechnungspunkte).

Die Unterschiede zwischen diesem Programm und dem herkömmlichen „staatlichen Abschlusszeugnis“, die in Abbildung 1 aufgeführt werden, sind aufschlussreich.

Die Projektaufgaben (*student tasks*)

Dieser innovativste Aspekt des LCA verdient besondere Beachtung. Hierbei nehmen die Schüler an praktischen Aktivitäten teil, mittels derer sie durch die Entwicklung eines Produkts, die Untersuchung einer Problemstellung und die Be-



reistellung einer Dienstleistung lernen. Die Projektaufgabe fungiert als Vehikel für die Integration des Lehrplans und ermuntert die Schüler dazu, beim Lernen die verschiedenen Teile des Programms zu nutzen, indem sie auf das, was sie durch bereits abgeschlossene Module gelernt haben, zurückgreifen und ihre eigenen Lerninteressen in locker strukturierter Weise verfolgen.

Für die Projektaufgaben müssen die Schüler mindestens zehn Stunden (oftmals beträchtlich mehr) aufwenden, wobei eine Projektaufgabe von einem einzelnen Schüler oder einer Gruppe übernommen werden kann. Die Durchführung der Projektaufgabe umfasst die Phasen Planung, Sammeln, Verarbeitung, Vorlage eines Berichts und Beurteilung. Die Bewertung der Projektaufgaben erfolgt auf der Grundlage von:

❑ Leistungskriterien – Qualität, Umfang der erkennbaren Eigeninitiative, Kreativität, aktive Beteiligung, praktische Umsetzung;

❑ Kriterien für die Bewertung des Berichts – Klarheit der Darstellung, Effektivität des Aktionsplans und der Informationsübermittlung, erreichter Integrationsgrad, Begriffsverständnis, Selbstbeurteilung.

35 % der Anrechnungspunkte des Programms werden für Projektaufgaben vergeben. Die Bewertung der Aufgaben umfasst außerdem ein Gespräch mit dem Schüler über die Projektaufgabe. Im Verlauf des zweijährigen Programms übernehmen die Schüler sieben Projektaufgaben. Dazu gehören:

❑ eine Projektaufgabe aus dem Bereich der Allgemeinbildung;

❑ eine Projektaufgabe aus dem Bereich der Berufsvorbereitung;

❑ zwei Projektaufgaben aus dem Bereich der Berufsbildung;

❑ eine Projektaufgabe zu aktuellen Themen;

❑ eine praktische Projektaufgabe;

❑ eine Projektaufgabe in Form der eigenständigen Erörterung eines Themas.

Beispiele für bisher durchgeführte Projektaufgaben sind: die Erkundung von Berufschancen, „Auswirkungen von Teilzeitarbeit auf Vollzeitschüler“, Überprüfung der Sicherheitsvorkehrungen in der Schule, eine „Untersuchung des Phänomens *Joyriding*“, Partyservice für Veranstaltungen, Bau eines Treibhauses, Herstellung von verschiedenen Gebrauchsgegenständen, Betreiben eines Kleinstunternehmens, Organisation von Freizeitveranstaltungen und Haarpflege.

Die Resonanz, die diese Projektaufgaben als Lerninstrument und als Mittel zur individuellen Entwicklung bei den Schülern fanden, war bemerkenswert (Ó Donnabháin, 1999). Die Schüler erklären insbesondere, dass sie an Selbstvertrauen gewonnen hätten und dass sie aufgrund der größeren Eigenverantwortung für das, was sie lernen, mehr Interesse am Lernen entwickelt hätten. Außerdem betonen sie, dass die Projektaufgaben für ihre eigene Lebenssituation von Belang seien – für ihre Erfahrungen als junge Erwachsene, für die Probleme des Familienlebens und für die richtige Wahl im Hinblick auf ihren weiteren Ausbildungsweg und ihren Beruf. Wenn die Schüler über die Durchführung der Projektaufgaben sprechen, dann sind sie sich sehr deutlich bewusst, wie sehr sich der Charakter des Lernprozesses und ihr Verhältnis zu den Lehrern verändert haben. Einige äußern sogar Verärgerung über Lehrer, die die Freiheit der Schüler einschränken, sich beim Lernen an ihren persönlichen Interessen zu orientieren. Den Nutzen, den die Schüler aus der selbstständigen Durchführung von Projektaufgaben ziehen, findet sich in folgenden, typischen Äußerungen zusammengefasst:

„Es ist die Art und Weise, wie der Kurs durchgeführt wird [...] man kommt mit Leuten zusammen [...] man muss rausgehen und selbst etwas tun [...] die Lehrer üben keinen Druck mehr aus, damit man seine Hausaufgaben macht [...] man hat wirklich einmal die Chance, zu schauen, was man gern macht.“

„Alles, was wir gemacht haben, ist sehr interessant und hatte mit dem wirklichen Leben zu tun.“

Bildung für das Arbeitsleben

Vorbereitung auf das Arbeitsleben, die praktische Arbeitspraktika umfasst, wird



im Rahmen der Berufsvorbereitung und -beratung angeboten, für die während des zweijährigen Programms rund 240 Stunden angesetzt sind – bis zur Hälfte dieser Zeit kann für Arbeitspraktika aufgewendet werden. Deren Gestaltung unterscheidet sich von Schule zu Schule und umfasst Betriebspraktika, simulierte Arbeitssituationen und die Erkundung von Berufschancen, die im Rahmen von unterrichtsfreien Blöcken oder an einem unterrichtsfreien Tag pro Woche erfolgen. Viele Schüler führen Projektaufgaben aus, die auf ihre Arbeitspraktika Bezug nehmen.

Aus Sicht der Schüler haben sich die Arbeitspraktika als ein zentraler Aspekt des Programms erwiesen. Die Ergebnisse der von Ó Donnabháin (1999) durchgeführten Befragungen deuten darauf hin, dass die Schüler die Projekte als positive Erfahrung empfanden, die ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstvertrauen gestärkt, ihre Kenntnisse über verschiedene Aspekte des Erwerbslebens und künftige Berufschancen erweitert, die Entwicklung neuer Kompetenzen und die Verbesserung vorhandener Kompetenzen ermöglicht sowie zu ihrer Motivierung und Reife beigetragen habe. Was die Leistung der Lehrer und Schulen in Bezug auf diesen Aspekt des Programms betrifft, so werden dramatische Qualitätsunterschiede erkennbar.

Die Erfahrungen mit dem LCA-Programm deuten darauf hin, dass die betroffenen Lehrer in diesem und anderen Bereichen des Programms Probleme haben, sich maximal für außerschulische Lernmodelle zu engagieren, die von den ausgetretenen Pfaden des fächerspezifischen Unterrichts im Klassenzimmer abweichen. Dennoch äußern sich die Schüler positiv über den Programmteil „Arbeitspraktika“. So zum Beispiel folgendermaßen:

„Was ich gelernt habe, [...] Veränderungen im Erwerbsleben, [...] wie man sich im Erwerbsleben zurechtfindet, [...] alles, was auf einen zukommt, wenn man die Schule abgeschlossen hat oder arbeitet oder auch wenn man arbeitslos ist, [...] wie man sich nach der Schule im Leben zurechtfindet, [...] nach der Schule ist das wichtigste im Leben, eine Arbeit zu finden und erfolgreich zu sein, [...] sich auf das zu konzentrieren, was man machen will.“

Tabelle 1

Werdegang der Schüler nach Erwerb des LCA

Werdegang	Absolventen 1999	Absolventen 1998	Absolventen 1997
Erwerbstätigkeit	38%	38%	39%
An das „staatliche Abschlusszeugnis“ anschließende Kurse (PLC)	22%	22%	32%
Lehrlingsausbildung	17%	19%	11%
CERT-Kurse (Gastgewerbe)	4,5%	5%	1%
Teagasc-Kurse (Landwirtschaft)	2%	3%	3%
FAS-Kurse	3,5%	2%	1%
Andere als PLC-Kurse	2%	2%	1%
Arbeitssuchende	4%	4%	6%
Keine Angaben / Nicht für eine Erwerbstätigkeit verfügbar	7%	5%	6%

Werdegang der Schüler, die das LCA erworben haben

Die Ergebnisse der Umfrage von 1999 über den Werdegang der Schüler bestätigen, dass 88 % der Schüler, die das „praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis“ erworben hatten, eine berufliche Tätigkeit oder eine weiterführende Ausbildung aufnahmen. Dies entspricht den hohen Prozentsätzen der Jahre 1997 und 1998. Etwa derselbe Prozentsatz nahm jährlich eine Erwerbstätigkeit auf. Die Zahl der Absolventen, die immer noch einen Arbeitsplatz suchen, ist leicht gestiegen.

Tabelle 1 listet die zehn häufigsten Werdegänge von Absolventen des Jahres 1999 auf und lässt erkennen, welche die am häufigsten gewählten Beschäftigungszweige und weiterführenden Bildungswege sind. Die Umfrage von 1999 liefert auch nach dem Leistungsniveau der Absolventen aufgeschlüsselte Informationen über ihren Werdegang. Von denjenigen, die mit Auszeichnung bestanden hatten, nahmen 25 % eine berufliche Tätigkeit auf, während 68 % an weiterführenden Ausbildungsmaßnahmen teilnahmen. Von denjenigen, die nicht die Bestnote erreichten, nahmen 54 % eine berufliche Tätigkeit auf, während 24 % sich für eine weiterführende Ausbildung entschieden.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Umfragen zum Werdegang der Absolven-



Tabelle 2

Die zehn häufigsten Berufs- und Ausbildungswege von Schülern, die das LCA erworben haben

Nr.	Berufs- oder Ausbildungsweg	%
1	Beschäftigung im Dienstleistungssektor oder im Handel	11,85 %
2	Lehre im Baugewerbe	9,38 %
3	Beschäftigung in der Fertigungsindustrie	8,04 %
4	PLC im kaufmännischen oder Sekretariatsbereich	7,73 %
5	Beschäftigung im Hotel- und Gaststättengewerbe	4,12 %
6	PLC-Kurs in Informationstechnologie	3,91 %
7	PLC-Kurs für Kinderbetreuung	3,91 %
8	Beschäftigung im Baugewerbe	3,70 %
9	Teagasc – landwirtschaftliche Lehre	2,26 %
10	Beschäftigung in Landwirtschaft/Gartenbau	1,75 %

ten darauf hin, dass das Programm sich in seiner Funktion als Programm zur beruflichen Erstausbildung bewährt hat. Schüler, von denen in der Vergangenheit manche ohne Qualifikation von der Schule abgegangen wären, erwerben nun eine Qualifikation und treffen erfolgreiche berufliche Entscheidungen in Bezug auf eine künftige Beschäftigung und eine weiterführende Ausbildung. Jedoch verbergen sich hinter den hier vorgelegten Grunddaten einige Erkenntnisse über die wachsende Zahl von Schülern, die das Programm nicht abschließen, welche bestimmte Fragen und Probleme aufwerfen, auf die wir im folgenden zurückkommen werden.

Probleme

Das Beispiel des LCA beleuchtet viele Schlüsselprobleme der irischen Bildungspolitik und -praxis. Fünf dieser Probleme – Partnerschaft, Fragmentierung, mangelnde Flexibilität, Einschätzung der Gleichwertigkeit des LCA sowie die Nutzung von „dritten Orten“ für Unterricht und Lernen werden im folgenden Abschnitt erörtert.

Partnerschaft

Der Bildungssektor spielte eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung des sozialpartnerschaftlichen Modells der Konsenssuche, das generell eines der wichtigsten Merkmale der irischen Politik darstellt. Doch wird diese Partnerschaftsrhetorik

nicht immer in die Realität umgesetzt, und das LCA wirft einige interessante Fragen bezüglich der Praxis dieses Partnerschaftsmodells auf. Obwohl der in sich geschlossene Charakter des Programms einerseits beträchtliche Innovationsmöglichkeiten eröffnet (Gleeson und Granville, 1996), so verstärkt andererseits genau dies die Furcht vor Stigmatisierung. So wurde die Sorge, dass Schüler, die alternative, weniger theoretisch ausgerichtete Unterrichtsprogramme absolvieren von einer „Ghettoisierung“ bedroht sind, beispielsweise von der *National Education Convention* geäußert – „da das Programm nicht zu einer formellen beruflichen Qualifikation führt und die Absolventen des Programms lediglich Zugang zu einer begrenzten Anzahl von an die Sekundarschule anschließenden Ausbildungsgängen haben, besteht eindeutig die Gefahr, dass das Programm als ‘weiche Option’ betrachtet wird, die für die Schüler nur von eingeschränktem Wert ist“⁽²³⁾ (Coolahan (Hg.), 1994, S. 76).

Die Anerkennung des neuen Abschlusses durch Arbeitgeber und weiterführende Bildungseinrichtungen für weiterführende Bildung (Gleeson und Granville, 1996) ist ein Prüfstein für die Umsetzung des Partnerschaftsmodells. Obwohl LCA-Absolventen, die eine weiterführende Ausbildung anstreben, einen PLC-Kurs (NCVA Level 2)⁽²⁴⁾ besuchen können, der bestimmte Bildungsmöglichkeiten auf der Tertiärstufe im nicht-universitären Bereich eröffnet, so geht es dem typischen Teilnehmer an einem LCA-Programm in erster Linie darum, dass seine Qualifikation Akzeptanz bei den Arbeitgebern, und hierbei auch dem Staat, findet. Der NESC (1993, S. 211ff) vertritt die Auffassung, dass „die Erfolgsaussichten für Alternativen zum derzeitigen allgemeinen ‘staatlichen Abschlusszeugnis’ verbessert werden könnten, wenn diese Programme mittels durchstrukturierter und eventuell Exklusivcharakter besitzenden Ausbildungsgänge auf weiterführende Bildungswege sowie den Arbeitsmarkt hinführen“. Ein solcher Vorschlag, der dem LCA eine bevorzugte Stellung zuweisen möchte, wirft die Frage auf, inwieweit im Bereich der Berufsbildung tatsächlich ein partnerschaftlicher Ansatz existiert. Ungeachtet der in den Partnerschaftsabkommen formulierten Bekenntnisse zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung haben die Part-

⁽²³⁾ Ähnliche Gedanken werden im Weißbuch zur Entwicklung der Humanressourcen (*White Paper on Human Resource Development*) (Irland, 1997, S. 48) formuliert: „Ein entscheidender Prüfstein für die Zweckdienlichkeit dieser neuen, berufsorientierten Programme [...] besteht darin, dass sie die gleiche Akzeptanz und den gleichen Stellenwert wie die herkömmlichen und konventionelleren Programme erreichen“.

⁽²⁴⁾ NCVA: *National Council for Vocational Awards* (staatliche Behörde für Berufsbildungsabschlüsse der Sekundarstufe)



ner bislang keine Neigung gezeigt, den Vorschlag des NESC umzusetzen.

Das LCA wirft noch eine zweite entscheidende Frage auf, die den partnerschaftlichen Ansatz im Bereich der Politikgestaltung auf nationaler Ebene betrifft. Die größte Lehrergewerkschaft im Sekundarschulbereich lehnte es ab, die Vorschläge zur Bewertung der Schulen umzusetzen, die ein integraler Bestandteil des Programmkonzepts waren. Diese Weigerung wirkt sich äußerst negativ auf die Effektivität des Programms aus. Während also der Dachverband der irischen Gewerkschaften (*Irish Congress of Trade Unions*) eine sehr verantwortungsvolle und strategisch wichtige Rolle bei der Realisierung des partnerschaftlichen Kontrollverfahrens auf Makroebene spielte, weigerte sich eine seiner größten Mitgliedsgewerkschaften, an dem zentralen Aspekt einer Initiative mitzuarbeiten, die ins Leben gerufen worden war, um auf die Bedürfnisse derjenigen einzugehen, die am meisten von den schlimmsten Auswirkungen sozialer Benachteiligung bedroht waren.

Fragmentierung

Das irische Bildungssystem weist auf verschiedenen Ebenen eine Fragmentierung auf, während gleichzeitig die Beziehungen zwischen den staatlichen Stellen, die für die allgemeine und berufliche Bildung zuständig sind, immer sehr problematisch waren (Gleeson, 2000). Das LCA stellt ein interessantes Beispiel für diese Fragmentierung dar. Es wurde von der staatlichen Behörde für Lehrplangestaltung und Bewertung (*National Council for Curriculum and Assessment*) konzipiert, während dann die Zuständigkeit für die Umsetzung und Bewertung des Programms dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft zufiel. Unter diesen Umständen erweist es sich als äußerst schwierig, eine konsequente Umsetzung der Grundsätze des Programms sicherzustellen und diese bei der Bewertung in angemessener Weise zu berücksichtigen.

Das LCA stellt insofern ein prägnantes Beispiel für den Stückwerkcharakter der irischen Lehrplanreform dar, als es lediglich neben das bereits vorhandene Programm für das „staatliche Abschlusszeugnis“ gestellt wurde. Ironischerweise ereignen sich die besten Entwicklungen,

wie es im irischen Bildungswesen immer der Fall ist, insofern am Rande des Systems, als das LCA als Beispiel für wichtige Neuerungen wie einem aufgabenorientierten Ansatz, der Förderung von eigenständigem Denken, aktivem Lernen und Forscheraktivitäten der Schüler steht.

Mangelnde Flexibilität

Hannan et al. (1998, S. 127) gelangten in ihrer Analyse dessen, was sie als „Überbildung“ der irischen Jugendlichen bezeichnen, zu dem Schluss, das „eines der auffälligsten Charakteristika des irischen Bildungssystems trotz seiner offensichtlichen Erfolge in seiner mangelnden Flexibilität besteht [...] Diese zeigt sich deutlicher in den Bereichen Lehrpläne/Zertifizierung als im Unterrichtstempo, im Angebot an Teilzeitunterricht oder an den Verfahren zur kombinierten Anrechnung von Anrechnungspunkten für Unterrichts-/Ausbildungseinheiten. Zudem führt die mangelnde Flexibilität der Vorschriften für den Zugang zur weiterführenden Bildung dazu, dass dieser Zugang im wesentlichen jenen vorbehalten bleibt, die das allgemeinbildende Vollzeitschulsystem erfolgreich abschließen, die wenigen Abschlüsse mit 'berufsbildender/fachlicher Spezialisierung' mit eingeschlossen.“

Einschätzung der Gleichwertigkeit des LCA

Der „in sich geschlossene“ Charakter des LCA-Programms stellt ein weiteres Beispiel für mangelnde Flexibilität dar. Während dieser Ansatz, wie von Gleeson und Granville (1996) dargelegt, einerseits viele Vorteile bietet, wird das Programm aufgrund seiner isolierten Stellung nicht als gleichwertig eingeschätzt und der Zugang zur Ausbildung auf der Tertiärstufe verzögert. Dies erweist sich als ungünstig zu einer Zeit, in der landesweit beträchtliche Sorge angesichts des geringen Prozentsatzes von Hochschulanfängern aus der Arbeiterschicht besteht und in der der Zugang zu Hochschulstudiengängen bereits Sekundarschulabsolventen offen steht, die in der Prüfung für das herkömmliche „staatliche Abschlusszeugnis“ fünfmal die Note „Bestanden“ erreicht haben.

Dieser „in sich geschlossene Charakter“ muss vor dem historischen Hintergrund



des Systems der Postprimarbildung in Irland gesehen werden. Da sich die sinkende Geburtenrate auf die Anzahl der Schüler in der Sekundarstufe II auswirkt und damit Studienplätze leichter zugänglich werden, wird das LCA-Programm seinen in sich geschlossenen Charakter nicht auf Dauer bewahren. Noch ein weiteres und damit zusammenhängendes Problem wird gegenwärtig erkennbar – die hohen Abbruch- und Durchfallquoten im Hochschulbereich, die bei im theoretischen Bereich schwächeren Studenten zu beobachten sind. Die mangelnde Flexibilität zeigt sich auch in der fehlenden Bereitschaft des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums, Schülern im LCA-Bereich die Möglichkeit einzuräumen, Anrechnungspunkte über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren hinweg zu sammeln und die betreffenden Bildungseinrichtungen zu autorisieren, auf Schulebene entwickelte Module anzubieten.

Bildung an einem „dritten Ort“

Einer der interessantesten Aspekte des LCA besteht darin, dass ein auf das „staatliche Abschlusszeugnis“ hinführendes Programm, das in den Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft fällt, auch im Rahmen außerschulischer Programme wie *Youthreach* ⁽²⁵⁾ durchgeführt wird. McNamara (2000), der sich in bester Position befand, um die schulischen und außerschulischen Rahmenumfelder zu vergleichen, gelangte zu dem Schluss, dass „es keinen Grund gibt, warum das LCA-Programm nicht in einem außerschulischen Rahmen durchgeführt werden sollte. Das Argument, dass eine erfolgreiche Durchführung dieses Programms qualifizierte Lehrer erfordert, hält einer Überprüfung nicht stand [...]. Im Hinblick auf die Organisation des LCA-Programms war die herkömmliche Schule *Youthreach* [dem außerschulischen Rahmen] überlegen [...], doch erwies sich die Leitung des *Youthreach*-Programms als flexibler. Die Lehrer hatten ein besseres Verhältnis zu den Schülern als in der herkömmlichen Schule. Welches System funktionierte also besser? Für die Gesamtleitung des Programms und in administrativer Hinsicht erwies sich das herkömmliche Schulmodell als besser. Da jedoch der Zweck des LCA darin besteht, junge Menschen auf den Übergang ins Erwachsenen- und Erwerbsleben vorzubereiten,

hielt ich den *Youthreach*-Ansatz besser für die Bedürfnisse junger Menschen geeignet“.

Schlussfolgerung

Hord (1995) ermittelte vier Phasen der Lehrplanreform:

- auf die Einzelbereiche bezogene Maßnahmen;
- auf die Menschen bezogene Maßnahmen;
- auf die Schulen bezogene Maßnahmen;
- auf das System bezogene Maßnahmen.

Angesichts des Stückwerkcharakters der irischen Lehrplanreform kann es kaum überraschen, dass „auf die Einzelbereiche bezogene Maßnahmen“ im Vordergrund standen – und in jüngerer Zeit die auf das System bezogenen Maßnahmen, indem eine beispiellose Zahl gesetzlicher Regelungen verabschiedet wurde. Die Bemühungen um die Lehrerfortbildung waren gering, obwohl die für die berufsbegleitende Weiterbildung der LCA-Anbieter bereitgestellten Mittel beträchtlich waren. Die Rolle des Faktors Schule für eine erfolgreiche Reform blieb bis in die jüngste Vergangenheit völlig unbeachtet (siehe OECD, 1991; Callan, 1998), und seine Berücksichtigung bei der Umsetzung des LCA-Programms lässt sehr zu wünschen übrig.

Das LCA stellt ein weiteres Beispiel für solche „auf Einzelbereiche bezogenen Maßnahmen“ dar, denn hier wurde am Rande des Systems „herumgebastelt“ und ein hervorragendes berufsvorbereitendes Ausbildungsprogramm entwickelt, das aber „in sich geschlossen“ ist, um eine „Verseuchung“ des sakrosankten, herkömmlichen „staatlichen Abschlusszeugnisses“ zu verhindern. Dieser Ansatz entspricht perfekt der in Irland herrschenden Tendenz, Veränderungen mittels technischer und gesetzlicher Verfahren herbeizuführen und kulturelle und pädagogische Aspekte zu vernachlässigen. Aus diesem Blickwinkel gesehen geht es beim LCA um die Bereitstellung eines „raffiniert ausgeklügelten Gegengewichts“ zu herkömmlichen Sekundarabschlüssen, das die Forderung der Wirtschaft nach einer Erhöhung der Verbleibquoten erfüllen

⁽²⁵⁾ *Youthreach*: Programm zur Eingliederung Jugendlicher in die Arbeitswelt.



soll, und weniger um eine kritische Beurteilung des etablierten Bildungssystems. Andererseits halten viele das LCA für eine wertvolle Errungenschaft, dessen Zurechnung zur Familie der „staatlichen Abschlusszeugnisse“ ihm größte Bedeutung verleiht. Es ist diese offizielle Anerkennung, aufgrund derer entschieden wurde, das LCA auf dieser Agora vorzustel-

len, und nicht einige der radikaleren Alternativen, die es in Irland gibt. Nachdem das Programm nun anerkannt wurde, könnte es möglicherweise, nach Art eines Trojanischen Pferdes, die irische Curriculumpolitik und -praxis im Bereich der Postprimarbildung von innen her revolutionieren. Ich würde jedoch nicht darauf bauen!

Literaturverzeichnis

Boldt, Scott (1998) *Unlocking Potential – A Study and Appraisal of the Leaving Certificate Applied*. Dublin: Marino Institute of Education.

Callan, J. (1995), „Equality of Learning in Schooling: A Challenge for Curriculum Implementation“. In Coolahan, J. Ed. *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy* Maynooth: Education Department, S. 92-117.

Callan, J. (1998) *Principal-Staff Relationships: A critical element in developing school curricula and teacher culture*, unpublished paper read at ESHA Conference.

Carr, W., Kemis, S. (1986) *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

Clancy, P. (1995) *Access to College: Patterns of Continuity and Change* HEA: Dublin.

Clancy, P., Wall, J. (2000) *Social Background of Higher Education Entrants*, HEA: Dublin.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1989), *Europa in Zahlen*, Brüssel.

Coolahan, J. (Hg.), (1994), *Report on the National Education Convention*, Dublin: National Education Convention Secretariat.

CORI (1998) *Inequality in Education – The Role of Assessment and Certification* Dublin: Education Commission, Conference of Religious of Ireland.

Cornbleth, C. (1990) *Curriculum in Context* London: Falmer.

Crooks, Tony (1990), „The Dublin Inner City Education Project“, in McNamara, G, K. Williams and D. Herron ed., *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*, Dublin: Drumcondra Teachers' Centre, S. 87-100.

Department of Education (1984), *The Ages of Learning*, Stationery Office, Dublin.

Europäische Kommission (1994), *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung*. Weißbuch. Brüssel.

DES/NCCA (2000) *Leaving Certificate Applied, Programme Statement and Outline of Student Tasks* Dublin: Stationery Office.

Europäische Gemeinschaft - Aktionsprogramm Übergang von der Schule ins Erwachsenen- und Berufsleben. Brüssel: IFAPLAN, 1998.

Fuller, Louise, (1990), *An Ideological Critique of the Irish Post-Primary School Curriculum*, unpublished M. Ed thesis, NUI Maynooth University.

Gleeson, D., Hodkinson, P. (1999), „Ideology and curriculum policy: GNVQ and mass post-compulsory education in England and Wales“ in Flude, M., Siemenski, S., ed. *Education, Training and the Future of Work II* London: Routledge, S. 158-176.

Gleeson, Jim (2000) *Post-primary curriculum policy and practice in the Republic of Ireland: fragmentation, implementation and partnership*. Unpublished PhD thesis, University of East Anglia.

Gleeson, Jim (1990), „SPIRAL 2, the Shannon Initiatives“ in McNamara, G, K. Williams and D. Herron ed., *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*, Drumcondra Teachers' Centre, Dublin, S. 63-86.

Gleeson, Jim (1996), „Emerald Green paper tiger: generic skills in education policy“, unpublished paper read at the Educational Studies of Ireland Conference, Galway.

Gleeson, Jim (1998), „A consensus approach to policy making: the case of the Republic of Ireland“ in Finlay, I., Niven, S., Young, S. eds., *Changing Vocational Education and Training*, Routledge, London, S. 41-69.

Gleeson, Jim and Gary Granville, (1996), *Curriculum Reform, Educational Planning and National Policy, The Case of the Leaving Certificate Applied*, Irish Education Studies, ESAI, S. 113-132.



Gleeson, J., McCarthy, J. (1996), „The recognition and certification of Transnational Training and Work Experience Placements under PETRA - an Irish Perspective“, *International Journal of Vocational Education and Training*, Bd. 4, Nr. 2, S. 60-80.

Granville, G. (1982), „The work of the Early School Leavers Project“, *Compass*, Bd. 11, Nr. 1.

Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product or Praxis* London: Falmer.

Hannan, D. et al. (1995), „Early Leavers from Education and Training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom“, *European Journal of Education*, Bd. 30, Nr. 3, S. 325-346.

Hannan, D. et al. (1998) *Trading Qualifications for Jobs* Dublin: ESRI.

Hantrais, Linda (1995), *Social Policy in the European Union*, Macmillan.

Hord, S (1995) *From Policy to Classroom Mandates: Beyond the Mandates*. In Carter, D and O'Neill, M eds. *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. London: Falmer, S. 86-100.

Ireland (1987), *Programme for National Recovery*, Dublin: Stationery Office.

Ireland (1991), *Programme for Social and Economic Progress*, Dublin: Stationery Office.

Ireland (1993), *Programme for Competitiveness and Work*, Dublin: Stationery Office.

Ireland (1994), *Programme for National Development (1994-99)*, Stationery Office: Dublin.

Ireland (1995a), *Charting our Education Future*, White Paper on Education, Dublin: Stationery Office.

Ireland (1995b), *Making Knowledge Work for Us*, Report of the Science, Technology and Innovation Council, Dublin: Stationery Office.

Ireland (1996b), *Partnership 2000 for Inclusion, Employment and Competitiveness*, Dublin: Stationery Office.

Ireland (1996a), *Science, Technology and Innovation*, The White Paper, Dublin: Stationery Office.

Ireland (1997), *White Paper, Human Resource Development*, Dublin: Department of Enterprise and Employment and Employment, Stationery Office.

Leonard, D. (1990), „The Vocational Preparation and Training Programme“ in McNamara, G, Williams, K. Herron, D. ed., (1990) *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*, Dublin: Drumcondra Teachers' Centre, S. 33-46.

Lewis, M., Kellaghan, Th. (1987), „Vocationalism in Irish Second-Level Education“, *The Irish Journal of Education*, Volume xxi, S. 5-35.

Lynch, K., (1989), *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, An Appraisal*, London: Falmer.

McGlynn, M. (1995) „A principal's perspective on implementation“ in Coolahan, J. ed. *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy*, Maynooth: Education Department, S. 65-75.

McNamara, G. (2000) *The LCA in two settings* Unpublished research report, University of Limerick.

McNiff, J., Collins, U., (1994) *A New Approach to In-Career Development for Teachers in Ireland* Bournemouth: Hyde.

NCCA (1998) *Review of the Leaving Certificate Applied – Report on Programme Structure* Dublin: NCCA.

NCCA/DES (2000) *Leaving Certificate Applied – Programme Statement and Outline of Student Tasks* Dublin: DES.

NESC (1993), *Education and Training Policies for Economic and Social Development*, Dublin.

NESC (1996), *Strategy into the 21st Century, Conclusions and Recommendations*, Dublin.

O'Connor, T. (1998), „The Impact of the European Social Fund on the Development of Initial Vocational Education and Training in Ireland“ in Trant A, Ó Donnabháin D et al., *The Future of the Curriculum* Dublin: CDVEC, S. 57-76.

Ó Donnabháin, D. (1999) *Reconciling Liberal and Vocational Education* Dublin: Curriculum Development Unit.

O'Donnell, R., Thomas, D. (1998), „Partnership and Policy-Making“, in Healy, Sean and Brigid Reynolds ed. *Social Policy in Ireland, Principles, Practice and Problems*, Dublin: Oak Tree Press, S. 117-146.

O'Sullivan, D. (1992) „Cultural strangers and Educational Change: The OECD Report Investment in Education and Irish Education Policy“, *Journal of Education Policy* Bd. 7, Nr. 5, S. 445-469.

O'Sullivan, D. (1989), „The Ideational Base of Irish Educational Policy“, in Mulcahy, D and D O'Sullivan, *Irish Education Policy*, Dublin:IPA, S. 219-269.

OECD (1984), *Improving Youth Employment Opportunities: Policies for Ireland and Portugal*, Paris.

OECD (1991), *Review of National Policies: Ireland*, Paris.

OECD (1995), *Economic Surveys - Ireland*, Paris.

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (1995), *Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Brüssel.

Paris, D. C., (1995), *Ideology and Educational Reform*, Boulder, Colorado: Westview.

Stokes, D., Watters, E. (1997), *Ireland: Vocational Education and Training: A Guide*, Leonardo Da Vinci, Dublin: Léargas.

Europa international

Information, Vergleichsstudien

Assessing the supply and demand for scientists and technologists in Europe/R. Pearson (et al.)

[Beurteilung von Angebot und Nachfrage nach Wissenschaftlern und Technologiefachleuten in Europa]

Brighton: Institute for Employment Studies, 2001, 208 S.

(Report, 377)

ISBN 1 85184 306 X

Grantham Book Services Ltd

Isaac Newton Way

Alma Park Industrial Estate

UK-Grantham NG31 9SD

Tel. (44-1476) 541080

Fax (44-1476) 541061

Dieser Bericht, der auf einer Studie für die Generaldirektion Forschung der Europäischen Kommission beruht, befasst sich mit den verfügbaren objektiven Daten über Angebot und Nachfrage nach Wissenschaftlern und Technologiefachleuten in Europa. Es wird zunächst festgestellt, dass es sich hierbei angesichts des raschen Wandels, der Vielfältigkeit der Berufsprofile, Länder und ihrer Arbeitsmärkte und der mangelnden Genauigkeit der verfügbaren Datenquellen um eine prinzipiell schwierige Aufgabe handelt. Zudem werde eine objektive Beurteilung der Lage durch diverse weit verbreitete, schlecht recherchierte Ad-hoc-Studien über den Bedarf an IT-Kenntnissen erschwert, die mitunter nur wegen ihrer öffentlichen Wirkung und der Untermauerung von Forderungen nach mehr staatlichen Mitteln für Bildung und Ausbildung erstellt würden. Ein weiteres Ziel der Studie bestand folglich darin festzustellen, was überhaupt erreicht werden kann und wo Datenquellen verbessert werden können, um die Politik in diesem schwierigen Bereich sinnvoll zu unterstützen.

Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change / John Brennan and Tarla Shah

[Qualitätsmanagement in der höheren Bildung: Institutionelle Beurteilung und Veränderung aus einer internationalen Perspektive]

London: Open University Press,

2000, 166 S.

ISBN 0-335-20673-5

In den vergangenen Jahren wurden in vielen Ländern neue Mechanismen für die Qualitätsbeurteilung und das Qualitätsmanagement in der höheren Bildung eingeführt. Diese Mechanismen haben so viel Enthusiasmus wie zynische Kritik hervorgerufen. Die Befürworter sehen hierbei eine Fülle von Vorteilen für die Institutionen der höheren Bildung und die Menschen, die in ihnen arbeiten und studieren, wohingegen die Kritiker diese Neuerungen im günstigsten Falle als überflüssig und im ungünstigsten Fall als ernsthaft schädlich für das Hochschulwesen beurteilen. Bislang war keine Seite in der Lage, ihre Meinung mit konkreten Fakten zu untermauern. Dieses Buch unternimmt einen wichtigen ersten Schritt, um diese Fakten zu liefern. Berichtet wird über eine Reihe von Fallstudien über Qualitätsbeurteilung und Qualitätsmanagement in 29 Institutionen und sieben nationalen Qualitätsagenturen aus insgesamt 17 Ländern sowie über andere Forschungen zu diesem Thema. Statt Schwarzweiß-Malerei zu betreiben, versucht das Buch aufzuzeigen, dass Qualitätsmanagement sowohl Vorteile als auch Risiken mit sich bringen kann, je nachdem, wie, in welchem Kontext und zu welchem Zweck es eingesetzt wird. Die Autoren argumentieren, dass Qualitätsmanagement genauso viel mit Macht, Werten und Veränderungen zu tun habe wie mit Qualität und dass dies oft der Grund für Kontroversen und Konflikte sei. Und deshalb sei das Thema wichtig. Dieses gemeinsam mit der OECD herausgegebene Buch basiert auf einem Projekt, das von dem Programm IMHE (*Institutional Management in Higher Education*) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung unterstützt wird. Das Programm wird von John Brennan geleitet und von der Europäischen Kommission gefördert. Dieses Buch ist von großem Wert für Fach-

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 der Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter.



professoren, Politiker, Wissenschaftler und Forscher, die an Hochschulen bzw. in der Hochschulpolitik tätig sind.

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

„JUGEND für Toleranz und Demokratie - Eine europäische Perspektive im Kampf gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“, Konferenz in Berlin, 2001

Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion Bildung und Kultur, 2002, 12 S.

European Commission - Education and Culture Directorate-General

Rue de la Loi 200/Wetstraat 200

B-1049 Brüssel

Tel. (32-2) 2991111

URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Die Idee zu dieser Konferenz entstand aus einer deutschen Initiative beim EU-Jugendrat im November 2000 und fand weitere Unterstützung bei einem Gespräch zwischen der deutschen Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Christine Bergmann, und der EU-Kommissarin für Bildung, Jugend und Kultur, Viviane Reding. Hauptthema des Gesprächs war die Einbindung der Jugend und ihrer Ideen und Aktivitäten in die Bekämpfung von Rassismus und Ausländerfeindlichkeit in Europa. Dementsprechend sollte die Konferenz den Jugendlichen eine Möglichkeit geben, ihre Erfahrungen bei der Bekämpfung von Rassismus und Ausländerfeindlichkeit auszutauschen und ihnen eine Plattform für Diskussionen mit Politikern und Experten bieten. Ziel war letztendlich die Ausarbeitung von Empfehlungen für eine europäische Politik gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, die direkt an die Politiker weitergegeben werden sollten, um die gegenwärtige europäische Debatte zu diesem Thema mitzubestimmen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0002_en.pdf

Analysing and anticipating change to support socio-economic progress: four year programme 2001-2004

[Analyse und Antizipierung von Veränderungen zur Förderung des sozio-ökonomischen Fortschritts: Vierjahresprogramm 2001-2004]

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions - EFILWC

European Industrial Relations Observatory - EIRO

Luxemburg: EUR-OP, 2001, 120 S.

ISBN 92-897-0058-0

Kat.-Nr. TI-36-01-370-EN-C

EUR-OP

2 rue Mercier, L-2985 Luxemburg

oder über die nationalen Verkaufsbüros

Tel. (352-29) 2942118

Fax (352-29) 2942709

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

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

Dieser Jahresbericht enthält das aktuelle und bislang siebte Vierjahresprogramm der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen. Ziel dieses Programms ist zum einen die Sicherstellung der Kontinuität auf der Grundlage der in den letzten 25 Jahren gewonnenen Erkenntnisse und zum anderen die Förderung von Innovation durch die Untersuchung neuer Problemstellungen und die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Veränderungen und der ständigen Herausforderungen bei der Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2001_0001_en.pdf

Leitlinien für die Curriculumentwicklung: neue IKT-Curricula für das 21. Jahrhundert: die Bildung von morgen gestalten

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung - Cedefop

Luxemburg: EUR-OP, 2001, VI, 47 S.

(Career Space - Future skills for tomorrow's world)

ISBN 92-896-0073-X - DE

Kat.-Nr. TI-39-01-966-DE-C

EUR-OP

2 rue Mercier, L-2985 Luxemburg

oder über die nationalen Verkaufsbüros,

Tel. (352-29) 2942118

Fax (352-29) 2942709

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

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



In diesem Dokument werden die Leitlinien vorgestellt, die von der Arbeitsgruppe ausgearbeitet und von den am Projekt beteiligten IKT-Unternehmen übernommen wurden. Dargestellt wird die Entwicklung der IKT-Branche sowie die historische Entwicklung der IKT-Curricula an den Hochschulen. Vor dem Hintergrund der schnellen Technologieentwicklung in diesem dynamischen Bereich und des Wandels der Berufsprofile in der Industrie wird die Notwendigkeit von grundlegenden Veränderungen beschrieben. Das Dokument liefert Empfehlungen bzgl. der Inhalte neuer IKT-Curricula zur Abdeckung der vielfältigen erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Mit den Leitlinien für die Curriculumentwicklung soll die Erstellung von Lehrgangsangeboten unterstützt werden, die das vollständige Spektrum der Anforderungen in bestimmten Gebieten abdecken.

Definition von Indikatoren für eine Europäische Strategie für Qualität in der Berufsbildung / Prof. Dr. Erwin Seyfried

Europäisches Forum über Qualität der Berufsbildung. Brüssel, 2001
Thessaloniki: Cedefop, 2001, 8 S.
Cedefop, P.O. Box 22427 - Finikas
GR-55102 Thessaloniki
Tel. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 102
E-Mail: info@cedefop.eu.int
URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

Die Definition von einheitlichen Qualitätsindikatoren im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung ist einer der Schwerpunkte für die Zusammenarbeit zwischen der Kommission und den Mitgliedstaaten. Die Forumgruppe konnte im Rahmen dieser Zusammenarbeit als Katalysator fungieren, indem sie die Entwicklung von sowohl auf europäischer Ebene als auch in den einzelnen Mitgliedstaaten geeigneten Indikatoren anregt und unterstützt.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0010_de.doc

E-quality in vocational training: a handbook / Helga Foster, Katrin Gutschow
[E-Qualität in der Berufsbildung: ein Handbuch]

Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB
Berlin: BIBB, 1999, 80 S.
ISBN 3-88555-664-2

Ausgangspunkt des Projekts QUASAR - ein transnationales, im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci gefördertes und vom BIBB koordiniertes Pilotprojekt - war die Förderung der Chancengleichheit für Frauen und Männer in der beruflichen Weiterbildung durch die Entwicklung von Qualitätsstandards. Hauptansatz der Ergebnisse ist die Einbindung von Qualitätskriterien in ein prozessorientiertes Qualitätsmanagementsystem. Zur Sicherstellung eines breiten und multinationalen Ansatzes für die Entwicklung von Qualitätskriterien war jedes Partnerland in regionale Netzwerke integriert, an denen Ausbildungsorganisationen, Ämter für regionale Entwicklung, Beratungs- und Forschungseinrichtungen sowie Unternehmen beteiligt waren. Diese trugen durch eine Erprobung und Überprüfung der Instrumente zur Entwicklung und Bewertung der Projektergebnisse auf nationaler Ebene bei. Die Ergebnisse des Projekts sind in einem Handbuch für E-Qualität in der Berufsbildung zusammengefasst. Das Handbuch wendet sich an verschiedene Adressaten: Für potenzielle Kunden und Teilnehmer werden Kriterien zur Überprüfung von Ausbildungseinrichtungen und Kursen aufgeführt; Qualitätskriterien für die ständige berufliche Weiterbildung für Frauen beschreiben die Voraussetzungen, die von Ausbildungseinrichtungen erfüllt werden müssen, damit das Berufsbildungsangebot den Anforderungen der Teilnehmerinnen und des Arbeitsmarkts entspricht; eine Checkliste für Ausbilder zeigt deren Rolle bei der Qualitätssicherung; ein Fragebogen zur Selbstbeurteilung soll Weiterbildungseinrichtungen bei der Bestandsaufnahme unterstützen und Anregungen geben. Ferner enthalten sind Vorschläge für die Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems entsprechend den Kriterien des QUASAR-Projekts.

Gender, employment and working time preferences in Europe / Colette Fagan [et al.]

[Geschlecht, Beschäftigung und bevorzugte Arbeitszeitmodelle in Europa]
Luxemburg: EUR-OP, 2001, 117 S.
ISBN 92-897-0112-9



Kat.-Nr. TJ-39-01-667-EN-C

EUR-OP

2 rue Mercier

L-2985 Luxemburg

oder über die nationalen Verkaufsbüros

Tel. (352-29) 2942118

Fax (352-29) 2942709

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

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

Dieser Bericht untersucht die geschlechtsspezifischen Merkmale der Arbeitsmarktbeteiligung. Er zeigt auf, wie die von Frauen und Männern bevorzugten Beschäftigungsmodelle von der jeweiligen Art ihrer Tätigkeit sowie von ihren familiären Lebensbedingungen abhängen, und vergleicht die Wunschvorstellungen der Beschäftigten mit denen der Arbeitsuchenden.

Mehr Transparenz und Qualität in der beruflichen Weiterbildung / Johannes Sauer

Europäisches Forum über Qualität der Berufsbildung. Brüssel, 2001

Thessaloniki: Cedefop, 2001, 6 S.

Cedefop

P.O. Box 22427 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111

Fax (30) 310 490 102

E-Mail: info@cedefop.eu.int

URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

Ziel der gegenwärtigen Diskussion über Qualitätsverbesserungen in der Weiterbildung muss eine durch Regulierung erreichte Sicherstellung der bestmöglichen Qualität und des optimalen Verbraucherschutzes in der Berufsbildung sein, indem ein Qualitätssicherungssystem eingerichtet wird. Aus diesem Grund gilt es in erster Linie den Rahmen zu definieren, in den dieses Ziel eingebettet werden soll.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0006_en.doc

High level task force on skills and mobility: final report

[Hochrangige Task Force für Qualifikation und Mobilität: Abschlussbericht]

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales

Brüssel: European Commission - Employment and Social Affairs,

2001, 28 S.

European Commission - Employment and Social Affairs Directorate-General

Rue de la Loi 200/Wetstraat 200

B-1049 Brüssel

Tel. (32-2) 2991111

URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/employment_social_affairs

Drei Grundprinzipien bildeten die Grundlage der Task Force für Qualifikation und Mobilität: Erstens, die Freizügigkeit innerhalb des europäischen Binnenmarkts ist ein grundlegendes Ziel der Europäischen Union, dessen Hindernisse abgeschafft werden müssen. Zweitens, die Entwicklung einer wissensbasierten Gesellschaft ist ein entscheidender Faktor für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit und des Wachstums in einer globalisierten Wirtschaftsordnung, und aus diesem Grund müssen die politischen Maßnahmen zur Förderung von Qualifikationen in Europa verstärkt werden. Drittens, die Verwirklichung der Freizügigkeit und der Aufbau einer wissensbasierten Gesellschaft sind Schlüsselvoraussetzungen für das Erreichen des Ziels der Vollbeschäftigung in Europa, das vom Europäischen Rat von Lissabon im Frühjahr 2000 beschlossen wurde.

ICT@Europe.edu: Information and Communication Technology in European Education Systems

[IKT@Europe.edu: Informations- und Kommunikationstechnologien in den europäischen Bildungssystemen]

Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa - EURYDICE; Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur,

Luxemburg: EUR-OP, 2001, 186 S.

Diese Eurydice-Publikation befasst sich mit den Fortschritten bei der Einbindung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in die nationalen Bildungssysteme anhand einer Umfrage in 30 Ländern, bei der alle Bildungsebenen, einschließlich der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung, abgedeckt wurden. Sie liefert Antworten auf Fragen über die Ziele und Strategien, die der Einbindung von IKT zugrunde liegen, über die konkreten ergriffenen Maßnahmen, über die Art und Weise, in der Zuständigkeiten für die Einbindung von IKT



in die Bildung zwischen verschiedenen Verwaltungsebenen verteilt werden, usw.
www.eurydice.org/Documents/Survey4/en/ICTcover1.pdf

Open and distance learning and the professionalisation of trainers / Mara Brugia [et al.]

[Offener Unterricht und Fernlehre und die Professionalisierung der Ausbilder]

Luxemburg: EUR-OP, 2001, VI, 70 S.

(Cedefop-Referenz, 21)

(TTnet Dossier Nr. 4)

ISBN 92-896-0055-1-EN

ISSN 1608-7089-EN

Kat.-Nr. TI-38-01-407-EN-C

EUR-OP

2 rue Mercier

L-2985 Luxemburg

oder über die nationalen Verkaufsbüros

Tel. (352-29) 2942118

Fax (352-29) 2942709

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

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

Mit den TTnet-Dossiers soll den Akteuren auf verschiedenen Ebenen der Ausbildung der Ausbilder – politische Entscheidungsträger, Forschungs- und Dokumentationszentren, Ausbilderfachverbände – die Ergebnisse der diversen Arbeiten des Netzwerks TTnet zur Verfügung gestellt werden, um auf diese Weise einen Beitrag zur europäischen Debatte über die Ausbildung der Ausbilder zu leisten. Das TTnet Dossier Nr. 4 stellt die Ergebnisse eines Workshops zum Thema „Offene Fernbildung und die Professionalisierung der Ausbilder und Lehrer“ vor, bei dem mit einer Reihe von Beiträgen das Thema nach verschiedenen Gesichtspunkten eingeordnet werden sollte: Auswirkung von IKT-gestützten Ausbildungsmodellen auf die Kompetenzen der Ausbilder; Besonderheiten der Ausbildungstechnik und der Pädagogik; Schlüsselfragen für die Ausbilder im Rahmen der Gemeinschaft. Die Ergebnisse dieser Diskussionen sind als Ausgangspunkt für eine tiefergehende Arbeit zu diesem Thema zu verstehen, die vom Netzwerk TTnet im Zeitraum 2001-2002 in Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission im Rahmen der eLearning-Initiative durchgeführt wird.

Qualität in den öffentlichen sozialen Diensten / Jane Pillinger

Luxemburg: EUR-OP, 2001, 138 S.

ISBN 92-897-0065-3-DE

Kat.-Nr. TJ-36-01-378-DE-C

EUR-OP

2 rue Mercier

L-2985 Luxemburg

oder über die nationalen Verkaufsbüros

Tel. (352-29) 2942118

Fax (352-29) 2942709

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

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

Dieser Bericht von der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen dokumentiert und bewertet Schlüsselentwicklungen in den öffentlichen Sozialdiensten in der EU. Untersucht werden die Verbesserungen der Dienstleistungen für Zielgruppen, die üblicherweise in mehrfacher Hinsicht soziale Dienste in Anspruch nehmen: Erwachsene mit geistigen Behinderungen; Erwachsene mit Lernbehinderungen; abhängige ältere Menschen; jugendliche Langzeitarbeitslose. Der Bericht untersucht die Auswirkungen von Initiativen zur Verbesserung der Qualität sowohl der Dienstleistungen für die Kunden als auch der Arbeitsbedingungen der dort beschäftigten Mitarbeiter. Darüber hinaus werden diverse Strategien für die Zukunft vorgestellt.

Qualitätsmaßnahmen in der Steuerung von Berufsbildungssystemen/ Finn Christensen

Europäisches Forum über Qualität der Berufsbildung. Brüssel. 2001

Thessaloniki: Cedefop, 2001, 10 S.

Cedefop,

P.O. Box 22427 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111

Fax (30) 310 490 102

E-Mail: info@cedefop.eu.int

URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

Ziel dieses Papiers ist die Einführung des Themas Qualität in die Steuerung von Bildungs- und Ausbildungssystemen sowie der Forumgruppe eine Möglichkeit zu bieten, sich sowohl zur allgemeinen Darstellung dieses Bereichs als auch zu den nachfolgend aufgeführten speziellen Einzelfragen zu äußern: Steuerung als Regulierungs- und Managementinstrument; fi-



nanzielle Aspekte bei der Umsetzung von Qualitätsbeurteilungsverfahren; Kontrolle, Überprüfung, interne und externe Maßnahmen; Zertifizierung, Transparenz, Flexibilität; Rollen der verschiedenen Akteure; aktuelle Gründe für Qualitätsmaßnahmen und ihre Verbesserung; Analyse von Berufsbildungssystemen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0009_en.doc

Quality tools for VET systems & organisations / Wouter Van den Berghe
[Qualitätsinstrumente für Berufsbildungseinrichtungen und -systeme]

Europäisches Forum über Qualität der Berufsbildung. Brüssel, 2001

Thessaloniki: Cedefop, 2001, 7 S.

Cedefop

P.O. Box 22427 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111

Fax (30) 310 490 102

E-Mail: info@cedefop.eu.int

URL: http://www.cedefop.eu.int/

Ziel dieses Papiers ist es, innerhalb des Forums die Debatte über Qualitätssicherungsinstrumente anzuregen sowie insbesondere die Richtung für die Arbeit der nächsten zwei Jahre vorzugeben. Das Papier legt großen Wert auf eine genaue Abgrenzung der hiermit verbundenen Problembereiche. Es enthält Vorschläge für eine mögliche Unterteilung und Klassifizierung von Qualitätsinstrumenten. Dies soll dem Forum ermöglichen, die vorrangig zu berücksichtigenden Qualitätsinstrumente präzise zu benennen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0012_en.doc

Third European survey on working conditions 2000 / Pascal Paoli and Damien Merllié

[Dritte europäische Umfrage über Arbeitsbedingungen 2000]

Paoli, Pascal; Merllié, Damien

Luxemburg: EUR-OP, 2001, 72 S.

ISBN 92-897-0130-7

Kat.-Nr. TJ-39-01-764-EN-C

EUR-OP

2 rue Mercier

L-2985 Luxemburg

oder über die nationalen Verkaufsbüros

Tel. (352-29) 2942118

Fax (352-29) 2942709

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

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

Dieser Bericht von der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen stellt die wesentlichen Erkenntnisse aus der dritten europäischen Umfrage über Arbeitsbedingungen vor. Die Umfrage wurde zeitgleich im März 2000 in allen 15 Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchgeführt. Ziel dieser Umfrage war eine Bestandsaufnahme über die Arbeitsbedingungen in der Europäischen Union sowie eine Aussage über die Art und die Inhalte der Veränderungen, die auf die Werktätigen und die Qualität der Arbeit wirken.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2001_0008_en.pdf

Types of examination and certifications arrangements / Pascale de Rozario

[Prüfungs- und Zertifizierungsmodelle]

Europäisches Forum über Qualität der Berufsbildung. Brüssel, 2001

Thessaloniki: Cedefop, 2001, 23 S.

Cedefop

P.O. Box 22427 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111

Fax (30) 310 490 102

E-Mail: info@cedefop.eu.int

URL: http://www.cedefop.eu.int/

Die Qualität von Bescheinigungen, Diplomen und Prüfungsmodellen ist als einer der Faktoren beschrieben worden, mit denen sich in der Berufsbildung die Qualität der Lernprozesse und ihrer Auswirkungen im Hinblick auf Beschäftigungsfähigkeit, branchenübergreifende Mobilität und Zugang zu Lernsystemen (im Rahmen einer globaleren europäischen Politik des lebenslangen Lernens) überprüfen und sichern lässt. Hinsichtlich der Bescheinigungen/Diplome berücksichtigt dieses Forum auch die Arbeitsergebnisse des Forums über „Transparenz von Qualifikationen“.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0020_en.doc



Aus den Mitgliedstaaten

A Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005 / Gudrun Biffl

Wien: AMS Österreich, 2001, 96 S.

AMS Report, 20 (2001)

AMS Österreich

Treustraße 35-43

PF 64, A-1203 Wien

Tel. (43-1) 33178-0

Fax (43-1) 33178-150

E-Mail: ams.oesterreich@001.ams.or.at

URL: <http://www.ams.or.at/>

Bericht über die Zukunft von Berufen und Qualifikationen in Österreich. Vergleichsanalyse zwischen Österreich und den Vereinigten Staaten.

Das Österreichische Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO) führte in der zweiten Jahreshälfte 2000 im Auftrag der Bundesgeschäftsstelle des AMS Österreich eine Analyse sowie Prognose der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005 durch. Hierbei wird das Erwerbsgeschehen, d.h. unselbständige wie auch selbständige Erwerbstätigkeit, auf den verschiedenen Aggregatenebenen nach einzelnen Sektoren, Branchengruppen, Berufsgruppen und schulischen Ausbildungsebenen dargestellt.

DK Curious minds: Nordic adult education compared / edited by Albert Tuijnman and Zenia Hellström

[Aus Neugierde: nordische Erwachsenenbildung im Vergleich / Hrsg.: Albert Tuijnman und Zenia Hellström]

Nordischer Ministerrat

Kopenhagen: Nordic Council of Ministers, 2001, 196 S.

NORD, 9 (2001)

ISBN 92-893-0613-0

ISSN 0903-7004

Im Dezember 1999 hat der Nordische Ausschuss Hoher Beamter für Bildung und Forschung beschlossen, eine detaillierte Studie über die Beteiligung von Erwachsenen an Bildung und Ausbildung auf der Grundlage der OECD-Studien über Lesekompetenz IALS und SIALS in Auftrag zu

geben. Zum Projekt gehörten eine Hochschulprojektgruppe und eine vom Nordischen Ministerrat ernannte Referenzgruppe. Ziel des Projekts NOMAD (Nordic Model of Adult Education) war die Durchführung einer nordischen Vergleichsstudie über die Beteiligung von Erwachsenen an Bildung und Ausbildung (einschließlich Hochschulbildung). Im Rahmen dieser Studie wurden empirische Daten aus den OECD-Studien ausgewertet, um die Qualität, Rechtfertigung und Effizienz des nordischen Bildungs- und Ausbildungssystems zu überprüfen. Der Umfang der Studie beschränkte sich auf die Darstellung ausgewählter Merkmale der Erwachsenenbildung in einzelnen nordischen Staaten, auf einen Vergleich zwischen den verschiedenen nordischen Staaten und auf einen Vergleich zwischen den nordischen Staaten und ausgewählten OECD-Ländern. Das Projekt NOMAD ist das erste nordische Projekt, bei dem Daten dieser Art zusammengestellt wurden und das möglicherweise eine Antwort auf die Frage ermöglicht, ob es überhaupt ein „nordisches Modell“ für Bildung und Ausbildung gibt. Die nordischen Staaten erregen im Rahmen der OECD-Studien großes Interesse. Sowohl das Thema als auch der Methodikansatz dieses Projekts stellen eine Neuerung in der nordischen Forschung dar und werden hoffentlich eine Grundlage für weitere vergleichbare Studien bilden.

D Berufsbildungsbericht: 2001

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie - BMBF

Bonn: BMBF, 2001, 714 S.

BMBF

Heinemannstr. 2

D-53175 Bonn-Bad Godesberg

Tel. (49-228) 57-0

Fax (49-228) 57-3601

E-Mail: information@bmbf.bund400.de

URL: <http://www.bmbf.de>

Hinweis: auch auf CD-ROM erhältlich

Der Berufsbildungsbericht 2001 enthält Daten und Informationen über die Berufsbildung, den Ausbildungsmarkt und die



Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Er befasst sich mit dem Ausbildungsmarkt 2000, mit Initiativen zur Erhöhung der Anzahl an Ausbildungsplätzen und mit dem Sofortprogramm der Bundesregierung zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Ein weiteres Thema des Berichts ist die Modernisierung der Ausbildung.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/gov/2001_0003_de.pdf

Qualifizieren für Europa: zur Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz in der kaufmännischen Berufsausbildung / Uta Langner

Köln: Botermann und Botermann Verlag, 2000, 323 S.

ISBN 3-88105-200-3

Die zunehmende Europäisierung der Wirtschaft führt verstärkt zur Forderung nach Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz in der Aus- und Weiterbildung. Zentrales Anliegen der Autorin ist daher die Entwicklung von Gestaltungsempfehlungen für Fremdsprachencurricula, die in der kaufmännischen Berufsausbildung eingesetzt werden. Über eine qualitative Befragung der Lehrer werden didaktische Probleme ermittelt, die mit der Gestaltung des Curriculums verbunden sind. Zu den Problemen zählen u.a. die Einbindung der Grammatik, die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz und Aspekte der Fachsprache „Wirtschaft“. Sie werden unter Einbeziehung interdisziplinärer Erkenntnisse analysiert und es werden Gestaltungsempfehlungen für kaufmännische Berufe abgeleitet.

Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000: Band 1: europäische Bildungsdynamik und Trends / herausgegeben von Klaus Schleicher, und Peter J. Weber

Europäische Bildungsdynamik und Trends.

Schleicher, Klaus; Weber, Peter J.

Münster: Waxmann Verlag, 2000, 515 S.

(Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, 1)

(Umwelt, Bildung, Forschung, 4)

ISBN 3-89325-835-3; ISSN 1434-3762;

Die Bildung von Europa und die Bildung in Europa sind eng verbunden. Sowohl

der Europa- als auch der Bildungsbegriff variieren dabei zeit-, kultur- und nationsspezifisch, wenngleich auch übergreifende transnationale Aspekte zu beachten sind. Die Zusammenstellung zur europäischen Bildungsdynamik und zu nationalen Entwicklungsprofilen gibt einerseits einen systematisch-sachlogischen Überblick über europäische Entwicklungstrends, zeigt andererseits durch zeitgeschichtliche Ländervergleiche aber auch, wie unterschiedlich Erfahrungen und Kontexte bzw. wie ähnlich zeitspezifische Reformtendenzen in Europa sein können. Dargestellt werden u.a. Ziele und Potenziale der Bildungsplanung, Perspektiven und Ergebnisse der Bildungsforschung, Einheit und Vielfalt der Bildungsorganisation, Grundlagen und öffentliche Akzeptanz von Politik und Wertewandel.

Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000: Band 2: nationale Entwicklungsprofile / herausgegeben von Klaus Schleicher, und Peter J. Weber.

Nationale Entwicklungsprofile.

Schleicher, Klaus

Münster: Waxmann Verlag, 2000, 399 S.

(Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, 2)

(Umwelt, Bildung, Forschung, 5)

ISBN 3-89325-843-4

Die Verfasser porträtieren die Bildungsreformen einzelner Länder unter Berücksichtigung ihrer nationalen Vorverständnisse und angesichts der europäischen Herausforderungen. Dabei wird transparent, inwieweit sich nationale Bildungssysteme eigendynamisch weiterentwickeln bzw. wie sich etliche Reformen aufgrund der europäischen Integration und des Bildungswettbewerbs annähern. Aufgezeigt wird, warum die verzögerte Demokratieentwicklung und Modernisierung in Spanien und Portugal zu einer großen Bildungsdynamik geführt haben, wie die zentralistischen Bildungssysteme Frankreichs und Italiens infolge der wirtschaftlichen und sozialen Dynamik regional differenzieren, während sich Deutschland und Frankreich um eine nationale Vernetzung bemühen. Abschließend wird die Bildungssituation in Skandinavien nach dem EU-Beitritt aufgezeigt und der Forderungskatalog an mitteleuropäische EU-Anwärter, ihr Bildungswesen gleichzeitig national und europäisch auszurichten, beschrieben.



F 78 actions pour la voie des métiers professionnelle / Ministère de l'éducation nationale, Ministère délégué à l'Enseignement professionnel

[78 Aktionen für den Zweig der Ausbildungsberufe]

Paris: Ministère de l'éducation nationale, 2002, diverse Seiten

*Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie
110, rue de Grenelle*

F-75357 Paris cedex 07

URL: <http://www.education.gouv.fr>

Diese vom Ministerium für berufliche Bildung veröffentlichte Zwischenbilanz ist die vierte ihrer Art und soll eine Bestandsaufnahme des bisher Erreichten darstellen. Ziel ist hierbei, einen Beitrag zur Motivierung aller an der Gestaltung der Ausbildungsberufe beteiligten Akteure zu leisten. Der Bericht ermöglicht eine Würdigung ihrer Leistungen bei der tiefgreifenden, aber ruhigen Modernisierung dieses Bildungsbereichs. Die 78 ausgewählten Aktionen spiegeln die Ausrichtung der bislang geleisteten Arbeit wider. Die Aktionen werden vollständig von den Akteuren getragen, die sie in der täglichen Praxis umsetzen, und der Bericht fordert alle auf, sich auf diese Arbeit zu beziehen, um ihre Tragweite und vor allem ihren Sinn auszudehnen. Das Dokument dient als Referenz und trägt als solches zu den ständigen Debatten bei, die von den Schulen angestoßen werden sollten, um echte Bürgernähe zu beweisen. Denn die Schule gehört sich nicht selbst, sondern sie gehört der Nation, die ihr die Ziele vorgibt und ihr die konkrete Vorbereitung auf die Zukunft überträgt.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002_0001.htm

I Das Berufsbildungssystem in Italien / Giorgio Allulli [et al.]

2. Auflage

Luxemburg: EUR-OP, 2001, 158 S.

(Cedefop Monografie, 7010)

ISBN 92-828-7368-4 - DE

Kat.-Nr. HX-22-99-822-DE-C

EUR-OP

2 rue Mercier

L-2985 Luxembourg

oder über die nationalen Verkaufsbüros

Tel. (352-29) 2942118

Fax (352-29) 2942709

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

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

In den Bänden dieser Reihe wird die berufliche Erst- und Weiterbildung in Italien beschrieben. Bei der beruflichen Erstbildung schließt dies auch die Bereitstellung des Ausbildungsangebots ein, was in manchen Fällen in den Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums und in anderen Fällen in den des Ministeriums für Beschäftigung und Soziales fällt. Bei der beruflichen Weiterbildung betrifft dies das Weiterbildungsangebot sowohl für Beschäftigte als auch für Arbeitslose, das in aller Regel von den unterschiedlichsten Behörden und Ministerien sowie von Privat- und Sozialpartnereinrichtungen sichergestellt wird. Aufbau des Berichts: Hintergrundinformationen, Kurzbeschreibung des Bildungssystems und seiner Entwicklung, Beschreibung des Berufsbildungssystems, Regulierungs- und Finanzrahmen, qualitative Aspekte, Trends und Perspektiven.

<http://www2.trainingvillage.gr/etw/publication/download/monograf/7010de/7010de.html>

ICE Advantage for the future 2001-2003: project plan of the Ministry of Education, Science and Culture for e-learning [Vorteil für die Zukunft 2001-2003: Projektplan für eLearning des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur]

Reykjavik: Menntamalaraduneytid, 200, ohne Seitenangabe

Laut diesem Projektplan des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur soll Informationstechnologie zum Nutzen der Bildung eingesetzt werden. Eingeführt wird hier das Konzept einer verteilten Bildung. Eine Schlüsselrolle wird hierbei das Internet spielen, indem es Studenten ermöglicht, sich an mehreren Schulen gleichzeitig einzuschreiben und den Studiengang nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten. Das Projekt ist in vier Teile gegliedert: Lernen und Unterrichten, Unterrichtsmaterial, Ausstattung und Bildungsschnittstellen. Zum vierten Teil gehören eine Schnittstelle Bildung, eine Schnittstelle Studienplanführer, ein neues Bibliothekssystem für alle Schulbibliotheken,



die Metadatenkatalogisierung aller bildungsrelevanten Inhalte sowie ein neues Informationssystem für höhere Schulen. Mit Schnittstelle Bildung ist eine Website im Internet gemeint, die eine Datenbank mit katalogisierten Bildungsinhalten und benutzerdefinierte Suchfunktionen anbieten wird. Dort sollen Lehrer und Studenten die zu ihren Lehrplänen passenden Inhalte finden können.

**IRL Learning for life:
white Paper on Adult
Education, an analysis / Conference of
Religious of Ireland Education Com-
mission**
[Lernen fürs Leben: Weißpapier über
Erwachsenenbildung, eine Analyse /
Bildungskommission der Konferenz
der religiösen Orden Irlands]

Conference of Religious of Ireland - CORI,
Education Commission

Dublin: CORI, 2001, 47 S.

ISBN 1-872335-55-1

CORI, Milltown Park

IRL-Dublin 6

Tel. (353-1) 2698220

Fax (353-1) 2698887

E-Mail: education@cori.ie

Die Ansichten der CORI zum Thema Erwachsenenbildung, die bereits in der Publikation „Social transformation and lifelong learning“ in ihren Grundzügen beschrieben sind, bilden die Analysegrundlage des Weißpapiers. Der Hauptteil des Papiers besteht in einer tabellarischen Gegenüberstellung zwischen den Kernfragen des Weißpapiers und den Empfehlungen der CORI. Zu den untersuchten Bereichen gehören Lese- und Rechenkompetenz, der zweite Bildungsweg, gemeinschaftliche Bildung, innerbetriebliche Berufsbildung, Aussichten und Beratung, Anerkennung und Zertifizierung, Strukturen, Finanzierung und Umsetzung. In den abschließenden Anmerkungen begrüßt die CORI die Veröffentlichung des Weißpapiers als hervorragenden Rahmen für die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung und der gemeinschaftlichen Bildung, bemängelt jedoch bei zahlreichen Empfehlungen das Fehlen von Umsetzungsstrategien.

**Leonardo da Vinci Ireland compen-
dium 1995-2000: the European dimen-
sion in vocational education and train-
ing / edited by Elizabeth Watters**

**[Kompendium Leonardo da Vinci Ir-
land 1995-2000: die europäische Di-
mension in der Berufsbildung]**

Dublin: Leonardo da Vinci Ireland, [2001],
257 S.

Leonardo da Vinci Ireland

189-193 Parnell Street

IRL-Dublin 1

Tel.: (353-1) 8731611

Fax: (353-1) 8731611

E-Mail: leonardo@leargas.ie,

URL: <http://www.leonardo-ireland.com>

Hinweis: Eine vollständige Aufstellung
der Projekte unter irischer Führung ist
im Internet verfügbar unter:
www.leonardo-ireland.com

Das Kompendium führt alle Projekte auf, die im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Programms in Irland zwischen 1995 und 2000 durchgeführt worden sind. Beschrieben werden insgesamt 72 Projekte, darunter Pilotprojekte, Vermittlungs- und Austauschprojekte sowie Umfrage- bzw. Analyseprojekte. In der Einleitung gibt das Kompendium einen allgemeinen Überblick über das Programm, über die Arbeit der nationalen Koordinierungsstelle (NCU) sowie über statistische Informationen. Ebenfalls in der Einleitung enthalten ist eine hilfreiche Auflistung der von der NCU entwickelten Publikationen und Unterlagen. In den nachfolgenden Abschnitten werden die einzelnen Projekte ausführlich behandelt – Branche, Zielgruppe, Produkte, Ansprechpartner und Projektbeschreibung. Im Index sind die Projekte nach Typ der Fördereinrichtung, Thema und Partnerländern sortiert. Das Kompendium ist als Lose-Blatt-Sammlung konzipiert, um das zukünftige Einbinden der Informationen über noch nicht abgeschlossene Projekte zu erleichtern.

**National training fund act, 2000 /
Government of Ireland**

**Gesetz über den nationalen Aus-
bildungsfonds, 2000]**

Dublin: Stationery Office, 2001, 10 S.

Government Publications

Postal Trade Section

4-5 Harcourt Road, IRL-Dublin 2

Tel. (353-1) 6613111

Fax (353-1) 4752760



Dieses Gesetz enthält die Bestimmungen für die Auferlegung einer neuen Arbeitgeber-Ausbildungsabgabe und ersetzt die bis dahin praktizierte abgabenfinanzierte Lehrlingsausbildung. Mit dem Fonds sollen Beschäftigungsprogramme für Arbeitslose und Ausbildungsinitiativen unterstützt werden, darunter auch firmen- bzw. branchenspezifische Ausbildungsprogramme, Lehren und Praktika.

NL Grenzenloses Lernen: Sondierungsstudie Bildung und Forschung 2010 / Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen – OCenW.

's-Gravenhage: Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2001, 87 S.

Ministerie van Onderwijs

Cultuur en Wetenschappen

Europaweg 4

Postbus 25000

NL-2700 LZ Zoetermeer

Tel.: (31-79) 3232323

Fax: (31-79) 3232320

URL: <http://www.minocw.nl>

Um die Qualität, Vielfalt und Zugänglichkeit der Bildung sicherzustellen, sind ständige Innovationen und Investitionen erforderlich. Zu den hierzu erforderlichen Maßnahmen gehören die Früherkennung von gefährdeten Kindern, eine neue Ausrichtung der Berufsbildung sowie mehr Gestaltungsmöglichkeiten und Flexibilität in der höheren Bildung. Im vergangenen Jahr hat das Kabinett diverse Studien über die langfristigen Optionen der Politik initiiert. Bildungsminister Hermans und Staatssekretär Adelmund haben die Optionen und Alternativen in der Bildung aus der Prognosestudie „Grenzenloses Lernen“ vorgestellt. Mit Hilfe dieser Studie hofft das Kabinett, die Sozialdebatte anzuregen, damit das nächste Kabinett in die Lage versetzt wird, die notwendigen politischen Entscheidungen zu treffen. Das Kabinett schlägt zudem eine Reihe von Maßnahmen vor, die auf jeden Fall wünschenswert wären, um Bildung und Forschung auf dem aktuellen Stand zu halten. Um die Qualität und die Gestaltungsmöglichkeiten in der Bildung weiter zu verbessern, werden zahlreiche Anstrengungen unternommen, den Schulen mehr Handlungsspielraum und Autonomie zu gewähren. Damit die Schulen dies auch erreichen, sind zusätzliche Personal-

investitionen erforderlich. Darüber hinaus ist es notwendig, dass alle Schulen über gute Ausstattungen und Gebäude verfügen, damit die Ausgangsbedingungen für alle in etwa gleich sind. Die Entflechtung der Pflichtlehrpläne gibt den Schulen die Möglichkeit, ein eigenes Profil zu entwickeln. Unbeantwortet bleibt allerdings noch die Frage, wie weit diese Freiheiten gehen sollten. Letztendlich könnte sich die Regierung darauf beschränken, nur noch Mindestanforderungen für den Sprach- und den Mathematikunterricht vorzugeben. Von Regierungsmitgliedern wird eine mögliche Änderung der Bestimmungen bzgl. der speziellen Bedürfnisse von Schülern und bzgl. der Bekämpfung von Bildungsnachteilen angedeutet. Beide Fragen wurden bislang nur fragmentarisch berücksichtigt.

NO The Leonardo da Vinci Programme in Norway: implementation, outputs and impact: report 2000 / Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet - KUF [Das Programm Leonardo da Vinci in Norwegen: Umsetzung, Ergebnisse und Auswirkungen: Bericht 2000]

Oslo: KUF, 2000, 80 S.

KUF

P.O. Box 8119 Dep.

N-0131 Oslo

Allgemeines Ziel des Dokuments ist ein Bericht über die Umsetzung und die Auswirkungen des Programms Leonardo da Vinci sowie über die bestehenden Berufsbildungssysteme und Modelle in Norwegen als einem Teil einer erweiterten Europäischen Gemeinschaft. Zu den konkreten Zielen gehörte eine Beurteilung des Programms unter folgenden Aspekten: War die Organisation und Verwaltung/Abwicklung des Programms erfolgreich gemessen an den Erwartungen? Was wurde durch die Teilnahme Norwegens gemessen an den allgemeinen, speziellen und praktischen Zielen des Programms erreicht? Welche Auswirkungen hat die Teilnahme Norwegens auf ausbildungsrelevante Systeme und Modelle? Was kann aus dem Programm Leonardo da Vinci I für die nächste Phase des Programms gelernt werden?



P Inquérito às necessidades de formação profissional das empresas 2000/2002. / Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional - DETEFP & Ministério do Trabalho e da Solidariedade - MTS

[Umfrage über den Berufsbildungsbedarf in den Betrieben 2000/2002]

Lissabon: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento, 2000, 178 S. (Estatísticas)

ISBN 972-704-199-X

ISSN 0873-5352

CIDES

Praça de Londres 2-2º

P-1049-056 Lisboa

Tel. (351) 218441100

Fax (351) 218406171

E-Mail: depp.cides@deppmts.gov.pt

URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>

Mit der von der Abteilung für Arbeits-, Beschäftigungs- und Berufsbildungsstatistik des Ministeriums für Arbeit und Solidarität durchgeführten Umfrage über den Berufsbildungsbedarf in den Betrieben 2000/2002 sollte der kurzfristige (2000) und mittelfristige ((2001/2002) Berufsbildungsbedarf festgestellt sowie eine Reihe von Indikatoren über die Lage der Betriebe ermittelt werden. Die Umfrage wurde auf dem Festland bei 5210 Unternehmen aus allen Branchen mit zehn oder mehr Beschäftigten durchgeführt (per Post in Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten und in Form persönlicher Befragungen in Unternehmen mit 100 und mehr Beschäftigten). Für den Dreijahreszeitraum 2000-2002 ergibt sich aus den Hochrechnungen der Umfrageergebnissen, dass von insgesamt 37 403 Betrieben auf dem Festland mit zehn oder mehr Beschäftigten 31,6 % (in absoluten Zahlen 11 833) kurz- und mittelfristig einen Berufsbildungsbedarf erwarten, während 68,4 % der Betriebe (in absoluten Zahlen 25 570) angeben, keinen Bedarf zu haben. Hinsichtlich der Anzahl der Teilnehmer an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, sei es in Form von innerbetrieblichen Weiterbildungen oder in Form von Stellenangeboten für bereits qualifiziertes Personal, lässt sich der prognostizierte Bedarf kurzfristig mit 957 000 (69,7 %) und mittelfristig mit 289 500 (30,3 %) beziffern.

UK Competency frameworks in UK organisations /

Linda Miller, Neil Rankin and Fiona Neathey

[Kompetenzrahmen in britischen Organisationen]

London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2001, 70 S.

ISBN 0 85292 912 9

Plymbridge Distribution Ltd, Estover

UK - Plymouth PL6 7PZ

Tel. (44-1752) 202301

Fax (44-1752) 202333

E-Mail: orders@plymbridge.com

Dieser Forschungsbericht des CIPD untersucht den derzeitigen Stand der Dinge bei der Verwaltung und Entwicklung von Kompetenzen in britischen Organisationen. Auf der Grundlage von Daten aus über 100 Organisationen stellt der Bericht eine Typologie der Kompetenzrahmen vor, die um Schlüsselfragen und Funktionen aufgebaut wurden. Aufgezeigt werden soll, wie in britischen Organisationen Kompetenzrahmen aufgebaut, umgesetzt und verwendet werden.

Creating learning cultures: next steps in achieving the learning age.

[Die Schaffung von Lernkulturen: die nächsten Schritte auf dem Weg in das Lernzeitalter]

National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning - NAGCELL

Sheffield: DfEE, 2000, 40 S.

ISBN 0-85522-945-4

DfEE Publications

P.O. Box 5050

Sherwood Park, Annesley

UK-Nottingham NG15 0DJ

Tel. (44-845) 60 222 60

Fax (44-845) 60 333 60

URL: <http://www.dfes.gov.uk>

In diesem Bericht unterbreitet die Regierungskommission für ständige Weiterbildung und lebenslanges Lernen (NAGCELL) der Regierung praktische Vorschläge für die Erzielung von Fortschritten in Fragen des lebenslangen Lernens. Konkrete Vorschläge gibt es zu folgenden Fragen: Welchen Beitrag kann lebenslanges Lernen zur Entwicklung der Gemeinschaft leisten? Wie kann Lernen für die Menschen zugänglich gemacht



werden, die gegenwärtig am wenigsten mit dem Bildungssystem zu tun haben? Wie kann die Nachfrage bei Erwachsenen angeregt und auf eine breitere Basis gestellt werden? Wie lassen sich praktische Beispiele von effizienten Partnerschaften für die Planung und lokale Umsetzung des lebenslangen Lernens finden und verbreiten?

Exploring e-learning / Emma Pollard and Jim Hillage

[eLearning kennen lernen]

Brighton: Institute for Employment Studies, 2001, 68 S.

(Report, 376)

ISBN 1 85184 305 1

Grantham Book Services Ltd

Isaac Newton Way

Alma Park Industrial Estate

UK-Grantham NG31 9SD

Tel.: (44-1476) 541080

Fax: (44-1476) 541061

In diesem Papier werden die Schlüsselfragen untersucht, vor denen Organisationen stehen, die ihr Lernangebot ausbauen wollen, um die Möglichkeiten moderner Technologien voll auszuschöpfen. Besonders hervorgehoben werden die zentralen Fragen, die es zu beantworten gilt, wenn Unternehmen ihr eLearning-Angebot entwickeln wollen, darunter: Wie lassen sich neue eLearning-Techniken am besten mit konventionellen Ausbildungsansätzen verbinden? Sollen neue Standardlösungen erworben werden? Soll die Entwicklung der Inhalte nach außen vergeben werden oder intern erfolgen? Wie lässt sich die Unterstützung der Lernenden am besten verwirklichen? Wie werden sich die Ausbilder umstellen? Und wie lässt sich feststellen, ob die Strategie greift?

Successful futures: community views on adult education and training / Helen Bowman, Tom Burden, John Konrad

[Erfolgreiche Zukunft: Gemeinschaftsansichten zur Erwachsenenbildung]

Joseph Rowntree Foundation

York: York Publishing Services, 2000

ISBN 1-90263-389-X

York Publishing Services

64 Hallfield Rd

UK-York YO31 7ZQ

Tel.: (44-1904) 430033

Fax: (44-1904) 430868

E-Mail: publications@jrf.org.uk

URL: <http://www.jrf.org.uk/>

Die gegenwärtige Politik der britischen Regierung stellt ausdrücklich eine Verbindung zwischen Arbeit, Bildung und Ausbildung her. Als zentrale Instrumente zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung werden Arbeit und Ausbildung angesehen und dies spiegelt sich auch in Programmen wie dem *New Deal* wider. Schwerpunkt dieser Studie sind die Empfindungen der Zielgruppen dieser Politik, in diesem Fall der Menschen im strukturschwachen Norden Englands. Folgende Fragen werden untersucht: Wie empfinden die Menschen den Zusammenhang zwischen Arbeit, Bildung und Ausbildung? Wie wirkt sich dies auf die Bereitschaft zur Teilnahme an Erwachsenenbildungsprogrammen aus? Wie empfinden die Menschen die Glaubwürdigkeit von Qualifikationen, insbesondere in den Augen der Arbeitgeber? Welche Beschäftigungspraktiken fördern bzw. verhindern die Teilnahme an Bildungs-/Ausbildungsprogrammen? Inwieweit meinen die Menschen, dass die praktische Umsetzung der Politik ihren erklärten Zielen und Absichten entspricht?

The elearning revolution / Martyn Sloman

[Die eLearning-Revolution]

Sloman, Martyn

Chartered Institute of Personnel and Development - CIPD

London: CIPD, 2000, 217 S.

ISBN 0852928734

Schwerpunkt dieses Textes ist die neue Rolle der Ausbilder und der Ausbildung innerhalb der Einrichtungen. Die Ausbilder werden aufgefordert, sich nicht von der Technologie auf Kosten ihres eigentlichen Auftrags – den Lernvorgang zu fördern – verführen zu lassen. Auf der Grundlage einer Reihe von Vorschlägen werden folgende Fragen untersucht: Warum müssen die Schranken zwischen Wissensmanagement, Leistungsmanagement und Ausbildung abgebaut werden, wenn die Menschen Wettbewerbsvorteile erzielen sollen? Wie wird das Konzept der Lernorganisation durch eine Technologie neu definiert, die auf die Lernenden zugeschnittene Möglichkeiten bietet? War-



um wird Kompetenz in sogenannter Soft-Technologie den Ausbildern neue Glaubwürdigkeit verleihen? Warum wird Zeitmangel und nicht Geldmangel das Lernen im Wettbewerb zu anderen organisatorischen Aufgaben kennzeichnen? Wel-

chen Stellenwert haben unternehmenseigene Hochschulen und virtuelle Wirtschaftsschulen? Und was kann aus den verschiedenen eLearning-Strategien der weltweit bedeutendsten Unternehmen gelernt werden?





Mitglieder des Cedefop-Dokumentationsnetzwerkes

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30) 310 49 01 11 General
Tel. (30) 310 49 00 79 Secretariat
Fax (30) 310 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.eu.int>
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 67
Ms. N. Derwiduée
Tel. (32-71) 20 61 74
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>
Joint Network Member for Belgium with VDAB

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 506 13 21
Mr. R. Van Weydeveldt
Fax (32-2) 506 15 61
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
Documentation
E-mail: tquaetho@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>
Joint Network Member for Belgium with FOREM

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. P. Cort
Ext. 301 Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Pia Cort
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
Mr. D. Braecker
Tel. (49-228) 107 21 31
Ms. M. Krause
Fax (49-228) 107 29 74
Mr. D. Braecker
E-mail: braecker@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tel. (30-1) 27 09 144 Ms. E. Barkaba
Fax (30-1) 27 09 172
Ms. Ermioni Barkaba
Head of Documentation
E-mail: oEEK20@ath.forthnet.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 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. Luis Díez García de la Borbolla
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 INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
F-93218 SAINT DENIS LA PLAINE
Cedex
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: d.joulieu@easynet.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: s.heroult@easynet.fr
Web address: <http://www.centre-inffo.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: margaret.carey@fas.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
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. Enrico Ceccotti
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) 22 02 66
Fax (352) 22 02 69
Mr. Jerry Lenert
Director
E-mail: AGN@foprogest.lu
Web address: <http://www.foprogest.lu>

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 06 19 Ms. M. Maes
Fax (31-73) 612 34 25
Ms. Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Ms. Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria/IBW

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 0
Ms. S. Klimmer
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Joint Network Member for Austria with IBE



Assoziierte Organisationen

abf-Austria/IBE

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung
Raimundstraße 17
A-4020 LINZ
Tel. (43-732) 60 93 130
Ms. M. Milanovich
Fax (43-732) 60 93 13 21
Ms. Marlis Milanovich
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibe.co.at>
Joint Network Member for Austria
with IBW

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) 843 10 35
Ms. O. Lopes dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 36
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
Tel. (358-9) 77 47 78 19
Mr. K. Nyssölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Mr. Kari Nyssölä
E-mail: kari.nyssola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish In-
ternational Programme Office for
Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 Heléne Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 Rolf Nordanskog
Fax (46-8) 453 72 53 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll; E-mail:
helene.sall@programkontoret.se
Mr. Rolf Nordanskog; E-mail:
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Ms. Sandra Dias Dos Santos; E-mail:
sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se
Web address: <http://www.programkontoret.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel
and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-20) 82 63 32 78 J. Schramm
Tel. (44-20) 82 63 32 81 C. Doyle
Fax (44-20) 82 63 33 33 General
Ms. Jennifer Schramm
Policy Adviser
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle, Information Officer
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address: <http://www.cipd.co.uk>

MENNT

Samstarfsvettvangur atvinnulífs og
skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVÍK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Stefania Karlsdóttir
General Director
E-mail: stefania@mennt.is
Ms. Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Ms. Bára Stefánsdóttir, Librarian
barastef@ismennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Ms. Aagot van Elslande
E-mail:
Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
Tel. (32-2) 295 75 62
Ms. E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81
Ms. D. Marchalant
Fax (32-2) 295 57 23
Fax (32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur l'éduca-
tion en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Luce Pepin, Director
E-mail: info@eurydice.org
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Web address:
<http://www.eurydice.org>

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. Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

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
Web address:
<http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

OIT

Centre international de formation de
L'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 69 36 510
Fax (39-011) 69 36 535
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

ILO/BIT

International Labour Office
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>

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. Amanda Campbell
Librarian
E-mail:
enquiries.library@dfee.gov.uk
Web address: <http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación so-
bre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
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>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 22/2000

Forschungsbeiträge

- Qualifikationsprofile in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich (Åsa Murray, Hilary Steedman)
- Handwerkerausbildung im Bereich Gebäudeinstallation in Großbritannien: ein Vergleich mit Frankreich und Deutschland (Derek King)
- Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen (Jens Bjørnåvold)

Berufliche Bildung und junge Menschen

- Das Für und Wider der „Basisqualifikation“: Eine Grundausstattung mit Kompetenzen für alle (Ben Hövels)
- Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? – Eine Stellungnahme (Mark Blaug)

Berufliche Bildung außerhalb der Europäischen Union

- Eine vergleichende Analyse der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungssysteme Frankreichs und Deutschlands einerseits und der Türkei andererseits (Tomris Çavdar)
- Die berufliche Bildung in Lateinamerika (Manfred Wallenborn)

Nr. 23/2000

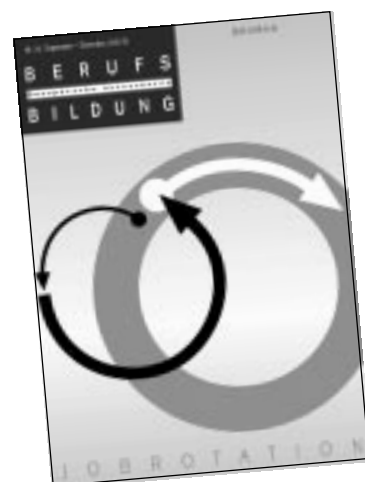
- Das Programm „Leonardo da Vinci“ (1995–1999) in Spanien: Ergebnisse eines Evaluationsberichts (Lorenzo Cachón Rodríguez)
- Die Weiterbildung vor dem Hintergrund der Arbeitszeitverkürzung (Jacques Trautmann)
- Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten: Reformen und Ergebnisse (Matthias Kreysing)
- Der Ausbau von transnationalen Praktika zu einem didaktischen Mittel (Søren Kristensen)
- Was können wir aus der Anwendung von Doppelqualifikationsmodellen in Europa lernen? (Sabine Manning)
- Praktische Erfahrungen auf dem Weg zu einem Lernen für die Zukunft (Klaus Halfpap)
- Virtuelle Unternehmen und berufliche Bildung (Stefan Kreher)
- Die Ausbildung von Fachleuten im Bereich der Gleichstellung von Frauen und Männern (Julio Fernández Garrido, Luis Aramburu-Zabala Higuera)





Nr. 24/2000

- Vorstellung der Beitragssammlung zur *Jobrotation* (Éric Fries Guggenheim)
- Die *Jobrotation* (Athanasios Papathanasiou)
- La *Jobrotation* en Francia: un procedimiento precursor (Patrick Guilloux)
- *Jobrotation* – Erwartungen und Leistungen
Eine Fallstudie für die Region Bremen (Hubertus Schick)
- *Jobrotation* – Bericht aus der Praxis: sks... (Monika Kammeier)
- Die *Jobrotation* – ein einzigartiges Erfolgsmodell ohne Zukunft?
(Jørgen Mørk, Thomas Braun)
- Erfahrungen mit *Jobrotation* in Dänemark: Fallstudie (Ghita Vejlebo, Thomas Braun)
- *Jobrotation* als neues Konzept der Verbindung von Lernen und Arbeiten:
Erfahrungen in Deutschland und Dänemark (Uwe Grünewald, John Houman Sørensen)
- Schlussfolgerung (Éric Fries Guggenheim)



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 Kurzbiografie 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 kontroverse Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie einen Artikel einreichen möchten, so wenden Sie sich bitte telefonisch (30-310) 490 111, per Fax (30-310) 490 099 oder via E-Mail (efg@cedefop.eu.int) an den Herausgeber Éric Fries Guggenheim.

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 EG, Luxemburg, zugesandt. Die Rechnung erhalten Sie von Ihrem zuständigen EU-Vertriebsbüro.

Im Preis ist die Mehrwertsteuer nicht enthalten. Zahlen Sie bitte erst nach Erhalt der Rechnung.

Europäische Zeitschrift Berufsbildung

Nr. 25 Januar – April 2002/I



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