

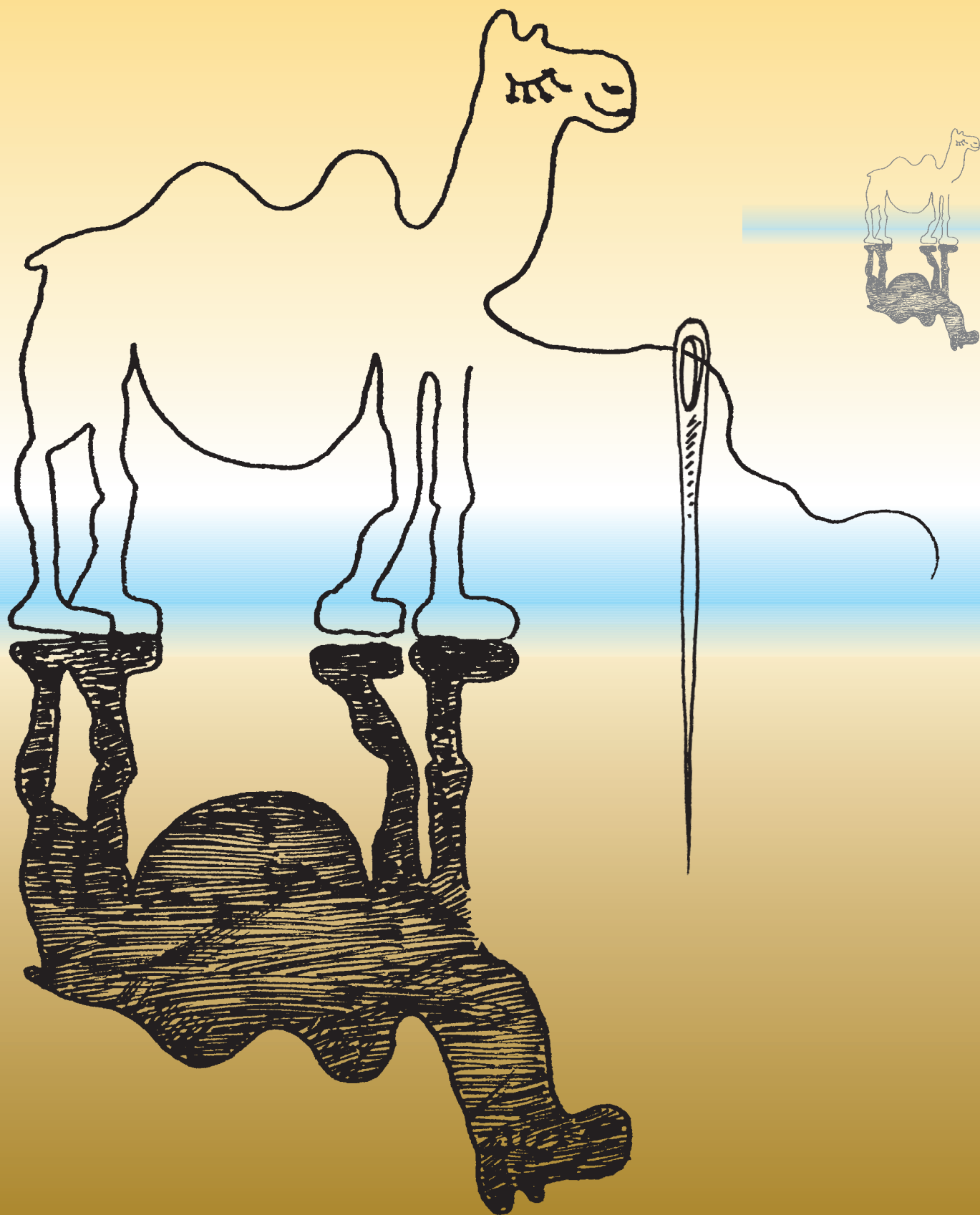
Nr. 28 Januar – April 2003/I

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) 23 10 49 01 11**  
**Fax (30) 23 10 49 00 99**

**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

**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, Slovenien

**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-03-028-DE-C

Printed in Belgium, 2003

Übersetzung:

Corinna Frey

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

Layout: Zühlke Scholz & Partner

Werbeagentur GmbH, Berlin

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.

Umschlag: Rudolf J. Schmitt, Berlin

Technische Produktion mit DTP:

Axel Hunstock, Berlin

Redaktionsschluss: 18.3.2003

**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 118.**



# Inhalt

## Forschungsbeiträge

### **Die Position junger Erwerbspersonen im Beschäftigungssystem im europäischen Vergleich ..... 3**

Thomas Couppié; Michèle Mansuy

*Der Eintritt junger Menschen ins Erwerbsleben ist in den Ländern der Europäischen Union oft Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. Der vorliegende Artikel zeigt zunächst die beträchtlichen Unterschiede auf, die zwischen den Ansätzen in den einzelnen Ländern bestehen. Anschließend werden komparative Indikatoren entwickelt, die die besondere Situation der Berufsanfänger auf den europäischen Arbeitsmärkten zumindest teilweise erbellen können.*

### **Eine pädagogische Rahmenstruktur für das Onlinelernen ..... 25**

Shyamal Majumdar

*Zwar sind in der Literatur einige Belege für die Wirksamkeit von Online-Lehrgängen zu finden, doch ist nur wenig darüber bekannt, welche Lernstrategien für diese Form der Ausbildung angewandt werden sollten. Im vorliegenden Artikel werden die charakteristischen Merkmale des Onlinelernens aus erkenntnistheoretischer und pädagogischer Sicht erörtert.*

### **Die Bedeutung des kompetenzbasierten Ansatzes für die Konzeption der beruflichen Bildung. Ein Paradigmenwechsel in der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung und der Wissensentwicklung in Unternehmen..... 37**

Burkart Sellin

*Trotz zunehmender Anstrengungen der Unternehmen in der Personalentwicklung, Aus- und Weiterbildung ihrer Beschäftigten hat sich noch kein tragfähiges Konzept arbeitsorientierter Kompetenzentwicklung durchgesetzt. Es wird noch viel experimentiert und kurzfristig operiert, obwohl seit längerem solche Konzepte existieren.*

## Analyse der Berufsbildungspolitik

### **Ausbildung und Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den europäischen Unternehmen der Metallindustrie: die Situation in Spanien, Frankreich, Italien und Portugal..... 55**

Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega

*Die Einführung flexibler Formen der Arbeitsorganisation in Unternehmen des metallverarbeitenden und Maschinenbau-Sektors wird durch die Defizite an fachlichen Qualifikationen und übergreifenden Kompetenzen bei den Arbeitskräften behindert. Dieser Beitrag beleuchtet das Problem und enthält einige politische Empfehlungen, wie es zu lösen ist.*

### **Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk..... 75**

Michael Leidner

*Zum Erwerb des Meistertitels muss man pädagogische Qualifikationen nachweisen, die in den Handwerksbetrieben jedoch selten genutzt werden, da junge Auszubildende zumeist von einfachen Arbeitern betreut werden. Der Beitrag zeigt auf, wie und warum dieser Widerspruch zu beheben ist.*



## Fallstudien

### **Der Übergang von finnischen Fachhochschulen in die Arbeitswelt ..... 80**

Marja-Leena Stenström

*In diesem Artikel werden die Ergebnisse einer Studie über die Beschäftigungsposition finnischer Fachhochschulabsolventen sechs Monate bzw. ein Jahr nach dem Erwerb ihres Studienabschlusses präsentiert. Wie diese Ergebnisse zeigen, hatten die Fachhochschulabsolventen ein gutes Rüstzeug für eine erfolgreiche Stellensuche an die Hand bekommen.*

### **Berufsbildungsk Kooperation mit der VR China ..... 90**

Hans-Günter Wagner

*Dieser Beitrag vermittelt einen Überblick über die Geschichte der Zusammenarbeit zwischen Deutschland und der VR China im Bereich der beruflichen Bildung. Er zeigt auf, mit welchen Schwierigkeiten es verbunden war, das duale Ausbildungsmodell auf ein Land zu übertragen, das von schulischen Ausbildungsstrukturen geprägt ist, in denen sich konfuzianische und sowjetisch-technokratische Elemente mischen.*

## Lektüre zum Thema

### **Literaturhinweise ..... 99**



# Die Position junger Erwerbspersonen im Beschäftigungssystem im europäischen Vergleich

Der Eintritt der Jugendlichen ins Erwerbsleben ist in vielen Ländern der Europäischen Union Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen (Ryan, 2001). Wie ein Vergleich der einschlägigen Literatur in den einzelnen Ländern (z. B. Jobert, 1995; Hannan, 1999) zeigt, unterscheiden sich die verfolgten Ansätze jedoch beträchtlich. Dies gilt für die Fragestellungen und das Untersuchungsfeld ebenso wie für die Methoden und Instrumente, die entwickelt wurden. Der vorliegende Artikel arbeitet die Unterschiede zwischen diesen Ansätzen heraus. Unter Berücksichtigung der Unterschiede werden anschließend Vergleichsindikatoren entwickelt, die die besondere Situation der Berufsanfänger auf den europäischen Arbeitsmärkten zumindest teilweise erhellen können.

## 1. Welche Kategorien eignen sich für eine vergleichende Analyse der beruflichen Eingliederung von jungen Menschen in Europa?

Frankreich, Deutschland und das Vereinigte Königreich weisen sehr unterschiedliche Konstellationen auf, die deutlich machen, wie schwierig es ist, zu einer gemeinsamen Definition der beruflichen Eingliederung zu gelangen.

In Frankreich hat sich die Eingliederung zu einem Forschungsthema entwickelt, weil auf institutioneller Ebene die Notwendigkeit bestand, zu klären, wie ge-

nau Ausbildung und Beschäftigung zusammenhängen (Tanguy, 1986). Durch die Schaffung einschlägiger Einrichtungen (CEREQ, CEE) und Beobachtungsinstrumente (ONEVA<sup>(1)</sup>, Ausbildungs-Beschäftigungs-Bilanzen) hat der französische Staat als Alleinverantwortlicher für die Erstausbildung seit Beginn der 70er Jahre aktiv zur Entstehung dieses Forschungsfeldes beigetragen. Anfangs ging es in der Tradition der Bildungsplanung darum, die Steuerung der Berufsbildungspolitik zu optimieren, um dem Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt Rechnung zu tragen und den künftigen Qualifikationsbedarf vorauszuberechnen (Affichard, 1984). Im Lauf der Zeit führte unter anderem die wachsende Jugendarbeitslosigkeit und die im Vergleich zum Rest der Erwerbsbevölkerung äußerst prekäre Position junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt zu einer Diversifizierung der Anforderungen an das System (Affichard, 1985; Zilberman, 1987). Die gewählten Ansätze und die Art der geschaffenen Instrumente spiegeln diese Zielsetzungen wider. Ausgehend von umfangreichen nationalen Erhebungen, die komplexe Informationen über die beruflichen Werdegänge junger Menschen liefern, wurde beispielsweise die Nationale Beobachtungsstelle für den Eintritt ins Erwerbsleben (ONEVA) geschaffen. Die genannten Werdegang-Erhebungen stellen die Abgänger aus dem Erstausbildungssystem – begriffen als Personengruppe an der Schnittstelle zwischen staatlich gesteuertem Bildungssystem und Arbeitsmarkt – in den Mittelpunkt und liefern über alle Bildungsstufen hinweg eine äußerst detaillierte Beschreibung der ersten Jahre junger Menschen im Erwerbsleben.

**Thomas Couppié**  
*Céreq*

**Michèle Mansuy**  
*Céreq*

Dieser Artikel stellt die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens vor, das im Rahmen des mit TSER-Mitteln (Programm für sozio-ökonomische Schwerpunktforschung) finanzierten Projekts CATEWE durchgeführt wurde. Der Beitrag beschreibt zunächst die Probleme, vor die Forscher gestellt sind, die sich mit Fragen des Übergangs vom Bildungswesen ins Erwerbsleben in den verschiedenen Mitgliedstaaten der Europäischen Union beschäftigen. Gestützt auf einen neuartigen methodischen Ansatz werden anschließend die Ergebnisse präsentiert, die eine Reihe recht unterschiedlicher Indikatoren zur Untersuchung des Übergangsprozesses betreffen. Dabei legen die Autoren, was ihre Ergebnisse anbelangt, eine gewisse Bescheidenheit an den Tag. Aber auch wenn sie keine wirklich unerwarteten Erkenntnisse liefern, erweisen sich diese Ergebnisse als durchaus interessant.

Berufsanfänger sind in Europa in der Regel stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als berufserfahrene Erwerbspersonen. Am unsichersten ist dabei die Beschäftigungssituation derjenigen, die keinerlei formales Abschlusszeugnis vorweisen können. Zwar haben arbeitslose Berufsanfänger bessere Chancen, wieder Arbeit zu finden, aber auch ihr Risiko, einen einmal gefundenen Arbeitsplatz wieder zu verlieren, ist höher. Hier zeigen sich zwischen den einzelnen europäischen Ländern jedoch nach wie vor große Unterschiede. Auch inwieweit sich das Abschlusszeugnis auf das Arbeitslosigkeitsrisiko von Berufsanfängern auswirkt, ist von Land zu Land sehr unterschiedlich. Und schließlich bietet auch die Verteilung der Berufsanfänger auf die verschiedenen Wirtschaftssektoren ein sehr heterogenes Bild.



Im Gegensatz dazu widmen sich in Deutschland zahlreiche Untersuchungen der Erkundung des aus den beruflichen und postsekundären Bildungsgängen bestehenden „organisierten Übergangssystems“, als dessen Dreh- und Angelpunkt das duale System gelten kann (Heinz, 1995). Dieses Übergangssystem basiert auf einem zweistufigen Anpassungsprozess: In einem ersten Schritt werden die Jugendlichen in eine Ausbildung (im Fall des dualen Systems in eine Lehrlingsausbildung) „kanalisiert“, in einem zweiten Schritt folgt anschließend die Zuweisung an die Arbeitsplätze (Méhaut, 1993). Die Struktur des Systems ist das Resultat einer Zusammenarbeit von Unternehmen, Sozialpartnern, Bundesländern und Bund (Verdier, 1999). *Schüler- und Erwerbstätigenstatus bilden in diesem Rahmen keinen Gegensatz mehr, sondern können in Kombination auftreten* (Marry, 1995). Lange Zeit galt die Aufmerksamkeit vor allem der ersten Phase, der Kanalisierung in eine Ausbildung, weil ganz offensichtlich vor allem in dieser Phase die Weichen für die berufliche Zukunft der jungen Menschen gestellt werden, auch wenn die beiden Phasen nicht automatisch miteinander verbunden sind, d. h. eine bestimmte Ausbildung nicht zwangsläufig zu einer bestimmten beruflichen Tätigkeit führen muss (Heinz, 1995). Der Werdegang von jungen Menschen nach Abschluss der Ausbildung stieß auf weit geringeres Forschungsinteresse, umso mehr als die Situation der jungen Deutschen auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich zu anderen Gruppen der Erwerbsbevölkerung als „beispielhaft“ angesehen wurde. Einschlägige Untersuchungen konzentrierten sich im Wesentlichen darauf, zu überprüfen, inwieweit die absolvierten Ausbildungsgänge den jeweils beteiligten Berufsgruppen entsprachen bzw. auf bestimmte Personengruppen mit „ungewisser Übergangsperspektive“ (Heinz, 1995; Hannan, 1999). Dies erklärt zumindest teilweise, warum nur eine vergleichsweise geringe Zahl solcher Untersuchungen vorliegt, diese zudem sehr punktuell sind, auf nationaler Ebene keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben können und keine Längsschnittdaten liefern.

Einen dritten Sonderfall stellt das Vereinigte Königreich dar. Die Forschung zu Fragen des Übergangs vom Bildungswesen ins Er-

werbsleben bietet dort ein sehr uneinheitliches Bild und nur sehr wenige Untersuchungen befassen sich mit dem Zusammenhang von Ausbildung und Beschäftigung (Raffe, 1995). Dieser Sachverhalt erklärt sich historisch aus der vergleichsweise geringen Bedeutung des Schulwesens in Großbritannien, eine Folge des recht begrenzten staatlichen Engagements im Bereich der Ausbildungsorganisation (Tanguy, 1995). Die staatliche Einflussnahme hat sich traditionell auf eine Steuerung des Ausbildungsmarktes beschränkt; direktere staatliche Eingriffe gab es nur im Bereich des allgemeinbildenden Pflichtschulunterrichts. Diese Marktsteuerung hat eine Vielfalt an Ausbildungsgängen und an entsprechenden Ausbildungsanbietern hervorgebracht. In einem solchen Umfeld ist die Ausbildung weniger als anderswo auf eine bestimmte Altersgruppe und eine bestimmte Lebensphase beschränkt und weniger die Aufgabe ganz bestimmter spezialisierter Einrichtungen<sup>(2)</sup>. Diese Situation hat dazu beigetragen, das geringe Bildungsniveau junger Menschen im Vereinigten Königreich zu zementieren, zumal vom Arbeitsmarkt eine große Anziehungskraft ausgeht (Tanguy, 1995; Marsden, 1990). In diesem Kontext wird die berufliche Bildung zu einem beträchtlichen Teil nach dem Einstieg ins Erwerbsleben vermittelt (Raffe, 1995) *und Ausbildung und Beschäftigung sind weit weniger voneinander getrennte Sphären als in Frankreich* (Tanguy, 1995). Die Untersuchungen zur Frage der beruflichen Eingliederung von jungen Menschen lassen sich grob zwei großen Forschungsschwerpunkten zuordnen. Die einen stellen den Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt und befassen sich mit Theorien der Arbeitsmarksegmentierung und der Position junger Menschen in den einzelnen Segmenten (Ashton, 1995). Die anderen konzentrieren sich auf der Basis mehrjähriger Kohortenstudien primär auf die Laufbahnen innerhalb des Bildungssystems und die Auswahlentscheidungen der Jugendlichen (Raffe, 1995). Vor allem dies erklärt die Besonderheit der in Großbritannien durchgeführten Folgeerhebungen. Sie sind so angelegt, dass sie den Werdegang eines gesamten Altersjahrgangs verfolgen. Dabei ist es unerheblich, ob es sich primär um ausbildungs- oder um arbeitsmarktbezogene Erhebungen handelt. Erfasst werden die Jugendlichen in der Regel ab Vollendung des 16. Lebensjahres – in diesem Alter endet die Schul-

(1) Nationale Beobachtungsstelle für den Eintritt ins Erwerbsleben (Observatoire national des entrées dans la vie active) des Zentrums für Qualifikationsforschung (Céreq).

(2) „Häufiger als anderswo können unterschiedliche Einrichtungen auf den Erwerb eines bestimmten Abschlusses und eine Einrichtung auf den Erwerb unterschiedlicher Abschlüsse vorbereiten“ (Tanguy, 1995).



pfligt – bis zur Vollendung des 19. Lebensjahres, bis zu einem Zeitpunkt also, an dem die grundlegenden Ausbildungsentscheidungen bereits gefallen sind (Raffe, 1995).

Vor diesem Hintergrund stellt sich eine vergleichende Analyse der beruflichen Eingliederung in verschiedenen Ländern sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht als große Herausforderung dar. Die unterschiedlichen Konzepte, die in den einzelnen Ländern hinter dem Begriff des Übergangs vom Bildungswesen ins Erwerbsleben stehen, sind nicht problemlos auf einen Nenner zu bringen. Außerdem steht kein einschlägiges gemeinsames statistisches Instrumentarium zur Verfügung. Herkömmlicherweise wird dieses Problem dadurch umgangen, dass man nicht die berufliche Eingliederung als solches untersucht, sondern sich auf die berufliche Situation junger Menschen verschiedener Altersgruppen konzentriert. Ein solcher Ansatz trägt den Schwächen der einschlägigen internationalen statistischen Quellen Rechnung und hat den Vorzug, dass er die Analysekategorie objektiviert und so ein Konstrukt schafft, das einen echten länderübergreifenden Vergleich ermöglicht. Außerdem erlaubt er es bis zu einem gewissen Punkt, herauszuarbeiten, wo die ermittelten Fakten länderübergreifende Regelmäßigkeiten und nationale Unterschiede aufweisen. Ein solcher Ansatz stößt aber auch an Grenzen. In der Praxis führt diese Lösung dazu, dass nicht mehr eine ihrem Wesen nach dynamische Erscheinung untersucht, sondern die Situation einer Bevölkerungsgruppe zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt beobachtet wird, eine Tatsache, auf die zahlreiche Autoren hinweisen (beispielsweise Rose, 1998; Couppié, 2000; Béduwé, 1998). José Rose (1998) stellt ferner fest, dass „es nur dann Sinn macht, eine Person mit Blick auf die Beschäftigung als ‚jung‘ zu qualifizieren, wenn man klarstellt, dass sich dieses Adjektiv nicht auf das Alter als solches, sondern auf den Zugang zur Beschäftigung bezieht. Wie lange sich eine Person bereits auf dem Arbeitsmarkt befindet, ist ein entscheidendes Kriterium: Je länger der Einstieg ins Erwerbsleben zurückliegt, desto mehr verlieren sich die typischen Kennzeichen des Berufsanfängers [...]. Dies bestätigt, dass die berufliche Sozialisation und der Erwerb von Arbeitserfahrung enorm wich-

tig sind.“ Statistiken, die eine Aufschlüsselung der Daten nach Alter vornehmen, erfassen also per definitionem junge Menschen mit einem sehr unterschiedlichen Maß an Arbeitserfahrung. Eine solche Nichtberücksichtigung der Rolle der Arbeitserfahrung kann zu Problemen bei der Interpretation anderer Variablen führen. Dem in einem bestimmten Alter erreichten Bildungsniveau beispielsweise kommt für denjenigen, der seine Ausbildung abgeschlossen hat, eine ganz andere Bedeutung zu als für denjenigen, der seine Ausbildung fortsetzt.

Ein zweite Lösung ist jüngerer Datums. Im Rahmen verschiedener vergleichender Untersuchungen wurde der Versuch unternommen, den komplexen und disparaten Prozess des Übergangs vom Bildungswesen ins Erwerbsleben zu berücksichtigen. Es wurden spezielle Kategorien entwickelt, um diese Heterogenität fassen zu können (z. B. Barailler, 1997; Hannan, 1998; Couppié, 1998; OECD 1998a und 2000). In der Praxis jedoch ist eine solche Herangehensweise aufgrund unzureichender internationaler statistischer Quellen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Da ideale Daten – d. h. Daten, die speziell darauf zugeschnitten sind, den gesamten Prozess in jedem untersuchten Land in gleicher Weise abzubilden – nicht verfügbar sind, war man gezwungen, sich bei der Untersuchung auf die verfügbaren Erhebungen zu beschränken. Hier lassen sich zwei Ansätze unterscheiden:

□ Ein Ansatz bestand in der nachträglichen Zusammenstellung (OECD, 1998) bzw. Harmonisierung (Hannan, 1998; Hannan, 1999b) nationaler Befragungen von Schul- bzw. Ausbildungsabgängern, die speziell konzipiert wurden, um die berufliche Eingliederung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu untersuchen. Die betreffenden Projekte hatten jedoch mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen – Kohärenz des Untersuchungsfeldes, Einheitlichkeit des Fragenkatalogs, Überschneidung der relevanten Themen, Vergleichbarkeit der Systematiken und der Terminologie –, was ihre potenziellen Beiträge deutlich schmälert (Brannen, 2000). Außerdem werden Erhebungen dieser Art nur in einigen wenigen Ländern durchgeführt (einen – nicht erschöpfenden – Überblick bietet Raffe, 2000);



□ der zweite Ansatz bestand in der Sekundäranalyse bereits harmonisierter Erhebungen zur Situation der Erwerbsbevölkerung (Barailler, 1997; Couppié, 1998). Ausgewertet wurden im Wesentlichen die europäischen Arbeitskräfteerhebungen (AKE) und das europäische Haushaltspanel (ECHP). Die betreffenden Untersuchungen machten deutlich, wo die Grenzen dieser Datenquellen liegen. So scheiterten beispielsweise verschiedene Ansätze zu Klassifizierung der Ausbildungsabsolventen letztlich entweder an der Unzulänglichkeit der erhobenen Daten – die es nicht erlaubten, ein homogenes und eindeutiges länderübergreifendes Kategoriensystem zu entwickeln – oder an Größe der Stichproben dieser Erhebungen.

Schon dieser kurze Überblick vermittelt einen Eindruck davon, wie schwierig es ist, zu einer gemeinsamen europäischen Definition des Begriffs der beruflichen Eingliederung junger Menschen zu kommen, die über die sehr vagen Beschreibungen hinausgeht, wie sie in Frankreich derzeit kursieren (Rose, 1998; Vincens, 1997 und 1998; Vernières, 1997). Welches Konzept hinter der Eingliederung steht, hängt offenbar stark von den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen ab:

□ Die organisatorischen Merkmale des Bildungssystems wirken sich auf die Art und die Wahrnehmung der Qualifikationen aus, die es hervorbringt. Allmendinger (1989) zeigt die sehr unterschiedlichen Strukturmerkmale der Bildungssysteme auf, indem sie diese nach zwei Kriterien klassifiziert: dem Grad der institutionellen Standardisierung und dem Grad der Schichtung bzw. Differenzierung der angebotenen Bildungsgänge. Die Standardisierung stellt ein Maß für die relative Homogenität der Qualifikationen dar, welche die verschiedenen Segmente des Bildungssystems hervorbringen, wohingegen die (vertikale und/oder horizontale) Schichtung über den Grad an formeller Differenzierung und Abstufung der angebotenen Bildungsgänge Aufschluss gibt. So erscheint beispielsweise das britische System wenig standardisiert und zugleich kaum differenziert. Demgegenüber sind die Systeme in Deutschland und Frankreich stark standardisiert, das deutsche System ist jedoch in wesentlich höherem Grad differenziert als das französische

(Müller, 1998). Beispielhaft sind in dieser Hinsicht die Strukturen und Verfahrensweisen im Bereich der beruflichen Bildung (Aventur, 1999). Das Vorhandensein separater Bildungsgänge trägt ebenso zur berufsfachlichen Spezifizierung der zertifizierten Qualifikationen bei wie die Form, in der die einschlägigen Ausbildungsinhalte (entweder nur vom Staat oder in Zusammenarbeit mit den Unternehmen, den Branchen usw.) festgelegt werden, und die Formen der Ausbildungsvermittlung (im Rahmen einer rein schulischen oder einer alternierenden Ausbildung). Die Natur der verliehenen Abschlusszeugnisse hängt nicht zuletzt von diesen Charakteristika ab. So stellen Verdier und Möbus (1999) fest, dass einem beruflichen Bildungsabschluss in Deutschland eine andere Bedeutung zukommt als in Frankreich. Während er in Deutschland grundsätzlich einem Organisationsprinzip des Arbeitsmarktes entspricht, fungiert er auf dem französischen Arbeitsmarkt vor allem als Signal für die zu erwartende Leistungsfähigkeit;

□ Die organisatorischen Merkmale der Arbeitsmärkte und die dadurch bedingten typischen Beziehungen zwischen den Sozialpartnern bestimmen, welchen Gebrauch die Unternehmen von den Bildungsabschlüssen machen und damit auch, welcher Platz jungen Berufsanfängern bei der Personaleinstellung eingeräumt wird. Gestützt auf die Arbeit von Maurice, Sellier und Sylvestre (1982) arbeiten verschiedene Autoren die Zusammenhänge heraus, die zwischen der Art des Arbeitsmarktes, den Merkmalen der Arbeitsplätze für junge Menschen sowie der Art und Weise bestehen, in der die Unternehmen die Bildungsabschlüsse nutzen (beispielsweise Marsden, 1990). Wo betriebliche Arbeitsmärkte vorherrschen, werden junge Berufsanfänger tendenziell anders behandelt als die übrigen Arbeitskräftekategorien. Die Bildungsabschlüsse werden als Signal für die Fähigkeiten gewertet, die vom Inhaber des betreffenden Abschlusses erwarten werden können. Auf beruflichen Arbeitsmärkten hingegen erfolgt die Selektion der Arbeitskräfte anhand der Qualifikationen, die im Rahmen der Ausbildung erworben wurden. Die Arbeitserfahrung, die der Einzelne im Lauf der Zeit erworben hat, spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle (Marsden, 1990; Eyraud, 1990);



□ Verschiedene Autoren haben darauf hingewiesen, dass die spezifischen Verknüpfungsprinzipien an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt maßgeblichen Einfluss darauf haben, wie sich der Übergang junger Menschen vom Bildungswesen ins Erwerbsleben gestaltet. So zeigt zum Beispiel Marsden (1991) die Interdependenzen auf, die in Deutschland zwischen der Strukturierung der beruflichen Bildung durch die betriebliche Lehre auf der einen und der Funktionsweise der beruflichen Arbeitsmärkte auf der anderen Seite bestehen, wobei eine gut funktionierende berufliche Bildung einen gut funktionierenden Arbeitsmarkt zur Folge hat. Hannan, Raffe und Smyth (1997) stellen einen Ansatz zur Klassifizierung dieser Verknüpfungsprinzipien vor. Garonna und Ryan (1989) versuchen zu beschreiben, inwiefern diese Prinzipien ein System zur Regulierung der beruflichen Eingliederung junger Menschen bilden können, und präsentieren eine Reihe idealtypischer Regulierungssysteme;

□ Die staatlichen Maßnahmen zur Förderung der Eingliederung von jungen Menschen spielen beim Übergang vom Bildungswesen ins Erwerbsleben eine immer wichtigere Rolle. Eine Konvergenz der staatlichen Beschäftigungspolitik zeichnet sich in Europa derzeit aber nicht ab. Wie Barbier und Gautié (1998) in ihrer Arbeit zur Beschäftigungspolitik in Europa (und in den Vereinigten Staaten) unterstreichen, ist eine systematische komparative Analyse nur dann möglich, wenn es gelingt, die einzelstaatlichen Rahmensituationen und die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erfassen und einzubeziehen. Die Autoren unterscheiden drei grundlegende Kategorien artverwandter staatlicher Politiken. Eine Kategorie ist den Sozialstaaten liberalistischer Prägung zuzuordnen (beispielsweise den Vereinigten Staaten und dem Vereinigten Königreich). Eine zweite Kategorie ist konservativ-korporatistisch geprägt (und findet sich in unterschiedlicher Form in Deutschland, Frankreich und in den südeuropäischen Ländern). Eine dritte Kategorie schließlich bilden die Politiken sozialdemokratischer Prägung (wie sie sich in den skandinavischen Ländern finden). Sie kommen zu der Feststellung, dass die Kompetenz für die Beschäftigungspolitik trotz fortschreitender europäischer Einigung noch immer primär bei den Einzel-

staaten liegt. Gautié und Lefresne (1997) schließlich führen die vielfältigen Formen staatlicher Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigung junger Menschen und deren Beitrag zu den einzelstaatlichen Systemen des Übergangs vom Bildungswesen ins Erwerbsleben zusammen und bestätigen in diesem Zusammenhang die von Garonna und Ryan postulierten idealtypischen Systeme.

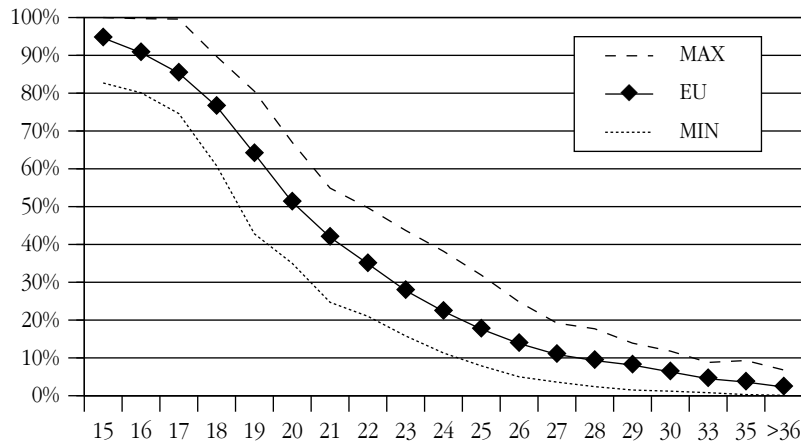
In quantitativen Analysen zum Vergleich der beruflichen Eingliederung von jungen Menschen wurden diese Rahmenbedingungen mangels geeigneter Instrumente häufig nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund sollen hier zunächst einige der sowohl praktischen als auch theoretischen Schwierigkeiten herausgearbeitet werden, die im Rahmen derartiger Untersuchungen zu bewältigen sind. Zwei Punkte sind beispielhaft für die Heterogenität des „Outputs“ der verschiedenen Bildungssysteme: Zum einen die Tatsache, dass junge Menschen ihre Ausbildung zu recht unterschiedlichen Zeitpunkten abschließen, und zum anderen die großen Unterschiede, die hinsichtlich des erreichten Bildungsniveaus bestehen. Sehr unterschiedlich ist auch die Bedeutung von Zwischenstadien, in denen sich junge Menschen in Ausbildung befinden, zugleich aber auch den Status von Erwerbstätigen haben. Gerade dieses Beispiel macht deutlich, wie schwierig es ist, den beruflichen Eingliederungsprozess als solches präzise zu erfassen und zu beschreiben.

Anschließend soll ein neuer Ansatz für die vergleichende Analyse der beruflichen Eingliederung von jungen Menschen vorgestellt werden, der im Rahmen des Forschungsprojekts CATEWE (Comparative Analysis of the Transitions from Education to Work in Europe - Vergleichende Analyse der Übergänge vom Bildungssystem zur Arbeit in Europa) entwickelt und angewandt wurde. Auch dieser Ansatz stützt sich auf die Arbeitserhebungen. Neu ist, dass bei den Überlegungen der Fokus darauf gerichtet ist, wie lange sich der Einzelne bereits auf dem Arbeitsmarkt befindet, und dass davon ausgegangen wird, dass der Eingliederungsprozess aus ganz bestimmten Phasen besteht. Eine solche Herangehensweise führt zwangsläufig dazu, dass auch ein Teil der institutionellen Arrangements Berücksichtigung findet, die für die ein-



Schaubild 1

## Anteil der in Ausbildung befindlichen Personen nach Altersstufen – Durchschnittswerte 1995-1997



Quelle: Eurostat, EFT 1995 - 1997

**Anmerkung zum Verständnis von Schaubild 1:** Das Schaubild zeigt für jede Altersstufe den Anteil der in Ausbildung befindlichen Personen. Die mit MIN und MAX bezeichneten Kurven geben für jede Altersgruppe den geringsten bzw. höchsten Wert an, der in einem Mitgliedstaat der EU beobachtet wurde. So wurde beispielsweise für die 18-Jährigen ein Mindestwert von 61 % (im Vereinigten Königreich) und ein Höchstwert von 90 % (in Frankreich) ermittelt. Für die 25-Jährigen liegt der Mindestwert bei 8 % (in Belgien) und der Höchstwert bei 32 % (in Dänemark).

zelenen Bildungssysteme charakteristisch sind.

### Abschluss der Erstausbildung: Sehr unterschiedliche Zeitverläufe

Die Schulpflicht stellt für alle Länder der Europäischen Union eine Art gemeinsamen Sockel dar. Sie gewährleistet trotz des in den einzelnen Ländern unterschiedlichen Pflichtschulalters, dass praktisch alle Jugendlichen, die jünger als 15 Jahre sind, noch die Schule besuchen. Nach Vollendung des 15. Lebensjahres nimmt die Ausbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter ab (Schaubild 1, nach Couppié, 2001). Ab einem bestimmten Punkt laufen die Situationen in den einzelnen Ländern dann aufeinander zu, bis ein etwa gleicher Restanteil von Personen in Ausbildung erreicht ist. Der Prozess, an dessen Ende alle Personen einer Kohorte das Bildungssystem verlassen haben, verläuft jedoch in den einzelnen Ländern extrem unterschiedlich<sup>(3)</sup>.

Alle Phasen des Prozesses sind von nationalen Besonderheiten geprägt. In welchem Alter der Prozess einsetzt und zu welchen Zeitpunkten die Ausbildung ab-

geschlossen wird, ist sehr unterschiedlich. In einigen Ländern (Griechenland, Italien und Portugal) befinden sich schon die 15-Jährigen im Übergangsprozess, während junge Menschen in anderen Ländern (Belgien, Dänemark, Deutschland und Frankreich) erst mit 18 Jahren in die Übergangsphase eintreten. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch mit Blick auf den zeitlichen Verlauf dieses Prozesses, und zwar nicht nur zwischen den verschiedenen Ländern, sondern auch innerhalb eines Landes. In einigen Ländern nimmt der Anteil der Jugendlichen in Ausbildung in den jüngsten Altersstufen ganz allmählich ab, bis es schließlich zu einem plötzlichen Einbruch kommt, der sich auf einige wenige Altersstufen konzentriert, gefolgt von einem zunehmenden Rückgang (Belgien). In anderen Ländern geht der Anteil junger Menschen in Ausbildung schnell zurück, bis der Rückgang sich schließlich mit zunehmendem Alter abschwächt (Vereinigtes Königreich). Und in manchen Ländern kann die Ausbildungsquote junger Menschen sogar zeitweilig stagnieren (Österreich und Schweden). Auch in welchem Alter der Übergangsprozess generell als abgeschlossen gelten kann, ist von Land zu Land recht unterschiedlich. Geht man davon aus, dass dieser Prozess abgeschlossen ist, wenn die Ausbildungsbeteiligung zweier aufeinanderfolgender Altersstufen um maximal 2% variiert, so ergibt sich ein Altersspektrum, das von 24 Jahren (im Vereinigten Königreich) bis zu 30 Jahren (in Italien) reicht.

Wie groß die Unterschiede zwischen den Ländern sind, wird noch deutlicher, wenn man die geringste und die höchste Ausbildungsbeteiligung für jede Altersstufe in der EU als Kurven darstellt. Der Abstand, der die Kurven, die Extremwerte abbilden, trennt, liegt für die 15- bis 26-Jährigen niemals unter 17%. Einen Spitzenwert von 40% erreicht dieser Abstand für die Altersgruppe der 19-Jährigen. Hier steht einem Maximalwert von 80,5% (in Frankreich) ein Minimalwert von 42,8% (im Vereinigten Königreich) gegenüber. Ein weiteres Indiz für die Unterschiede ist die Zahl der Altersstufen, über die sich der Prozess des Übergangs von der Ausbildung ins Erwerbsleben erstreckt. Zwischen dem Zeitpunkt, an dem sich 90% eines Alterjahrgangs in Ausbildung befinden und dem Zeitpunkt, an dem dieser Wert bis auf 10% gesunken ist, liegen in

<sup>(3)</sup> Schaubild 1 zeigt den europäischen Durchschnittswert sowie die in Europa beobachteten Minima und Maxima. Eine grafische Darstellung der Werte für die einzelnen Länder findet sich in Cedefop, 2001.



Belgien acht Altersstufen (18 bis 25 Jahre), in Italien hingegen 16 Alterstufen (15 bis 30 Jahre).

Mit Blick auf den Abschluss der Ausbildung bietet Europa also ein höchst komplexes Bild. Diese Vielgestaltigkeit resultiert aus der Heterogenität des Ausbildungsangebots in den einzelnen Ländern und der Art und Weise, in der dieses Angebot dem Bildungsbedarf der jungen Menschen entspricht.

### **Die Struktur der erreichten Bildungsniveaus bietet ein äußerst heterogenes Bild**

Die Heterogenität der einzelstaatlichen Bildungssysteme wird ebenfalls deutlich, wenn man die Art der erzeugten Qualifikationen sowie die Rhythmen vergleicht, in denen diese erzeugt werden. Dies lässt sich anhand von Schaubild 2 veranschaulichen, das auf den Arbeitskräfteerhebungen (AKE) basiert (Müller, 2001). Ausgedrückt als Bildungsstufen, denen die Kategorien der von der UNESCO entwickelten Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (International Standard Classification of Education, ISCED) zugrunde liegen, führt das Schaubild die höchsten Bildungsabschlüsse auf, die - in einem bestimmten Jahr - in den einzelnen Altersstufen jeweils erworben wurden<sup>(4)</sup>. Geht man von der Annahme aus, dass sich die Verhaltensweisen von Alterstufe zu Alterstufe nur geringfügig ändern<sup>(5)</sup>, dann beschreibt das Schaubild den Weg einer simulierten Alterskohorte durch das Bildungssystem sowie deren Leistungen. Die Daten liefern eine Fülle an Informationen. Zum Einen lässt sich anhand dieser Daten beschreiben, in welchem Alter jeweils ein erster Bildungsabschluss der Sekundarstufe II erworben wird (ISCED-Stufe 3) und parallel dazu lässt sich für jede Altersstufe der Anteil derjenigen isolieren, die noch keinen einschlägigen Abschluss erworben haben (ISCED-Stufen 0-2). Zum Anderen zeigen sie, in welchem Alter in der Regel ein erster Hochschulabschluss (ISCED-Stufen 5-7) erworben wird, und geben Aufschluss über den Anteil der Personen insgesamt, die einen einschlägigen Abschluss erworben haben.

Zwischen den Situationen in den einzelnen Ländern zeigen sich enorme Unter-

schiede, und zwar in jeder Hinsicht. In der Europäischen Union wird ein erster Bildungsabschluss der Sekundarstufe II in der Regel im Alter von 18 bis 20 Jahren erworben: In diesen Altersgruppen ist der Anteil derjenigen, die einen solchen Abschluss nicht vorweisen können, stark rückläufig. In manchen Ländern schrumpft dieser Anteil extrem schnell. In Griechenland beispielsweise konzentriert sich die gesamte Entwicklung auf zwei Altersstufen, nämlich auf die 18- und 19-Jährigen. In Deutschland oder den Niederlanden hingegen erstreckt sich dieser Rückgang über sieben Altersstufen (von 17 bis 23 Jahren). Hier zeichnet sich ein deutlicher Kontrast ab zwischen Bildungssystemen mit einem monolithisch strukturierten Sekundarbereich II und Bildungssystemen, die stärker ausdifferenzierte (vielfältiges Angebot an Bildungsgängen und Abschlüssen) oder flexibler angelegte Strukturen aufweisen (Übergänge zwischen Bildungszweigen und -gängen, Möglichkeiten der Teilzeitausbildung usw.). Auch der Anteil derjenigen, die keinen entsprechenden Abschluss erwerben, variiert in den einzelnen Ländern erheblich: In Portugal bleiben in jeder beobachteten Altersstufe mehr als 50% ohne Abschluss, wohingegen in Schweden in manchen Altersstufen 90% der Personen einen einschlägigen Abschluss erwerben, d. h. nur jeder Zehnte ohne Abschluss bleibt.

Ein noch uneinheitlicheres Bild bietet sich mit Blick auf die Hochschulabschlüsse. So variiert das Alter, in dem erstmals ein nennenswerter Anteil von Personen (mehr als 5% einer Altersstufe) einen Hochschulabschluss erwirbt, von 19 Jahren (in Irland) bis 25 Jahre (in Österreich). Der Anteil der neu Graduierten stabilisiert sich in Spanien in der Altersgruppe der 24-Jährigen, in Österreich, Deutschland, Schweden und Italien hingegen erst in der Gruppe der über 30-Jährigen. In manchen Ländern konzentriert sich der Erwerb eines ersten Hochschulabschlusses auf vier bis fünf Altersstufen (in Portugal wird dieser Abschluss im Alter von 23 bis 26 Jahren erworben, im Vereinigten Königreich und in Spanien im Alter von 20 bis 24 Jahren, in Österreich im Alter von 25 bis 29 Jahren und in Belgien und Frankreich im Alter von 21 bis 25 Jahren), in Schweden hingegen erstreckt sich dieser Prozess über mehr als 10 Altersstufen (21 bis 32

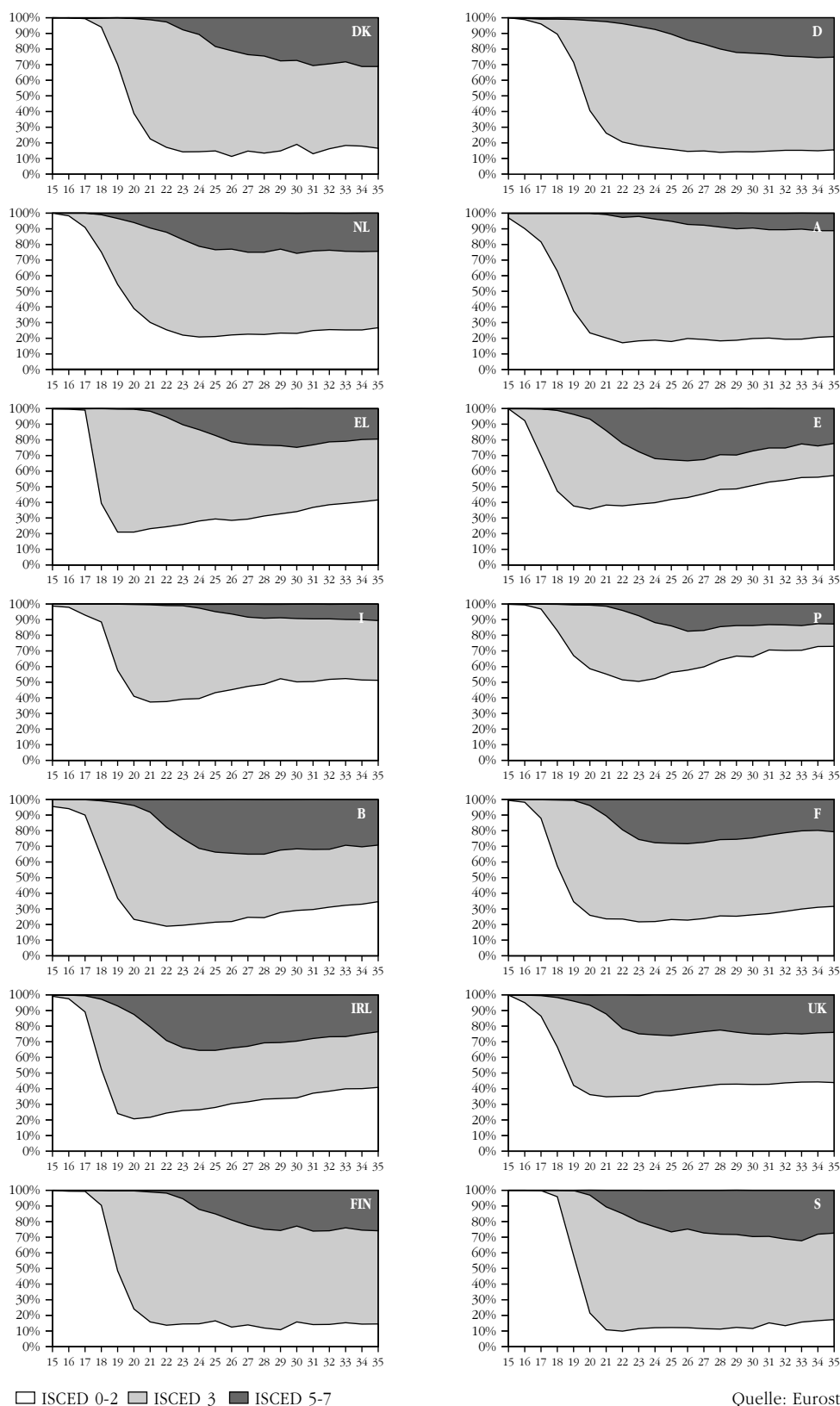
<sup>(4)</sup> Hier werden auf der Basis der ISCED-Kategorien drei Bildungsstufen unterschieden: Die Stufe ISCED 0-2 entspricht denjenigen, die noch keinen (allgemeinen oder beruflichen) Bildungsabschluss der Sekundarstufe II erworben haben, die Stufe ISCED 3 erfasst diejenigen, die einen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II, aber keinen Hochschulabschluss vorweisen können, und die Stufe ISCED 5-7 umfasst die Inhaber eines Hochschulabschlusses. Hier ist noch darauf hinzuweisen, dass nur diejenigen einen Abschluss der Stufe ISCED 5-7 erwerben können, die zuvor einen Bildungsabschluss der Stufe ISCED 3 erworben haben.

<sup>(5)</sup> Dies bedeutet, davon auszugehen, dass die Kohorten- bzw. Generationseffekte verglichen mit den Alterseffekten vernachlässigbar gering sind. Dies gilt jedoch nicht unbedingt für alle Länder gleichermaßen. Die Situation in den skandinavischen und den deutschsprachigen Ländern spricht für eine solche Stabilität der Verhaltensweisen, die Situation in den anderen Ländern, in denen sich in den jüngsten Altersjahrgängen eine Bildungsexpansion vollzieht, stützt eine solche Hypothese jedoch nicht (Müller, 2001).



Schaubild 2

## Höchster erworbener Bildungsabschluss nach Altersstufen – Durchschnittswerte 1995-1997



**Anmerkung zum Verständnis von Schaubild 2:** Die Grafiken bieten für jede Altersstufe eine Aufschlüsselung der Gesamtpopulation nach erreichter Bildungsstufe. Sie basieren auf Querschnittsdaten und vermitteln einen Eindruck davon, wie eine (simulierte) Alterskohorte ihre Bildungsabschlüsse erwirbt.



Jahre); gleiches gilt für Deutschland (23 bis 33/34 Jahre). Und auch der Anteil derjenigen, die überhaupt einen Hochschulabschluss erwerben, reicht von nur 10% (in Italien und Österreich) bis hin zu 35% (in Irland und Belgien). Die Gründe für diese gravierenden Diskrepanzen sind nicht zuletzt in den sehr unterschiedlich strukturierten Hochschulsystemen zu suchen. Hier stellt sich die Frage, ob in diesem Bereich eine länderübergreifende Vergleichbarkeit überhaupt gegeben ist.

Betrachtet man die Bedeutung, die Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II *als definitive Ausbildungsabschlusszeugnisse haben*, so zeigt sich ein ganz anderes Bild. Als Ausbildungsabschlüsse spielen sie in den skandinavischen und deutschsprachigen Ländern eine zentrale Rolle, im Wesentlichen im Bereich der beruflichen Bildung (Müller, 2001). Am geringsten verbreitet sind derartige Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II in Spanien und in Portugal. Dort kann auf den Altersstufen, auf denen sich die relative Verteilung der erworbenen Bildungsabschlüsse stabilisiert, nur rund ein Viertel eines Altersjahrgangs einen einschlägigen Abschluss vorweisen. Zudem handelt es sich dabei mehrheitlich um Abschlusszeugnisse des allgemeinbildenden Zweigs.

### **Typische Zwischenstadien beim Eintritt ins Erwerbsleben: Mischsituationen aus Ausbildung und Beschäftigung**

Beim Eintritt ins Erwerbsleben durchläuft der Einzelne in manchen Fällen bestimmte Zwischenstadien, in denen er den Status eines Schülers, Auszubildenden oder Studierenden und zugleich den Status eines Erwerbstätigen hat. In den Fällen, in denen derartige Mischsituationen aus Ausbildung und Beschäftigung nicht nur auf diesen Lebensabschnitt beschränkt sind, können sie teilweise außergewöhnliche Formen annehmen (Wolbers, 2001). Diese Mischsituationen sind äußerst vielfgestaltig. Sie lassen sich danach klassifizieren, welche relative Bedeutung die einzelnen Aktivitäten für den betreffenden Jugendlichen oder jungen Erwachsenen haben. Am einen Ende der Skala stehen dann die Situationen, in denen die Ausbildung im Mittelpunkt steht (wie beispielsweise bei erwerbstätigen Studenten), und am anderen Ende die Situationen, in

denen die berufliche Tätigkeit an erster Stelle steht (wie beispielsweise bei Beschäftigten in Weiterbildung). Diese beiden extremen Formen lassen sich anhand der Funktion veranschaulichen, die der jeweils zweitrangigen Aktivität zukommt. Im ersten Fall dient die Erwerbstätigkeit häufig zur Finanzierung des Studiums. Im zweiten Fall dient die Weiterbildung dazu, die Leistungsfähigkeit des Beschäftigten zu verbessern. Die Lehrlingsausbildung lässt sich im Mittelfeld zwischen diesen beiden Polen verorten. Sie stellt eine Mischform dar, bei der Arbeit und Lernen zwecks Erzeugung von Qualifikationen kombiniert werden. Im Hinblick auf die Untersuchung der beruflichen Eingliederung von jungen Menschen haben diese unterschiedlichen Mischsituationen nicht dieselbe Bedeutung.

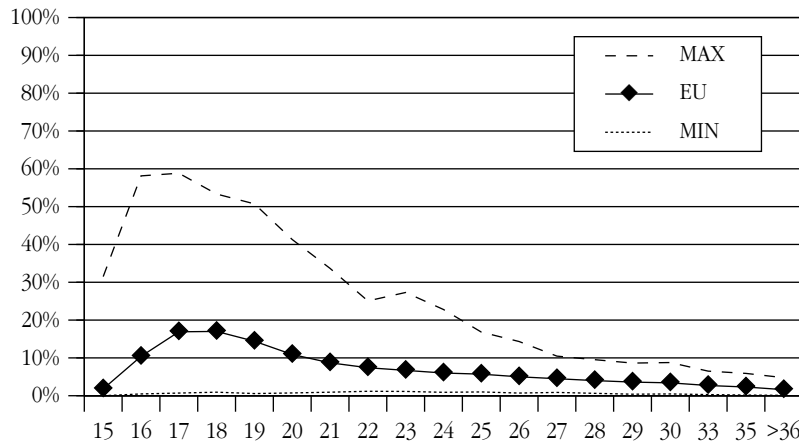
In der Praxis jedoch erweist es sich als schwierig, im Rahmen von Erhebungen wie den AKE die Mischformen aus Beschäftigung und Ausbildung danach zu unterscheiden, in welcher Beziehung die beiden Aktivitäten zueinander stehen. Die Mitgliedstaaten der EU lassen sich aber anhand der Bedeutung, die solchen Mischsituationen generell zukommt, in zwei große Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe umfasst die Länder, in denen Mischsituationen dieser Art für die berufliche Eingliederung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine vergleichsweise geringe Rolle spielen. Kombinierte Formen von Ausbildung und Beschäftigung sind hier eher die Ausnahme und erreichen in keiner Altersgruppe einen Anteil von mehr als 10% (Schaubild 3)<sup>(6)</sup>. Die Beziehung von Ausbildung und Beschäftigung ist also dadurch gekennzeichnet, dass es einen harten Übergang zwischen den beiden Bereichen gibt. Die zweite Gruppe setzt sich aus den Ländern zusammen, in denen solche Mischsituationen im beruflichen Eingliederungsprozess eine bedeutendere Rolle spielen. Sie umfasst weniger Länder als die erste Gruppe und besteht aus Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Österreich, Schweden und dem Vereinigten Königreich. In diesen Ländern liegt der Anteil von Mischformen aus Beschäftigung und Ausbildung auf bestimmten Altersstufen bei 20% und in manchen Fällen sogar erheblich darüber. Die Tatsache, dass sich diese Mischformen in der Regel auf einige wenige Altersstufen beschränken,

<sup>(6)</sup> Schaubild 3 zeigt den europäischen Durchschnittswert sowie die in Europa beobachteten Minima und Maxima. Eine grafische Darstellung der Werte für die einzelnen Länder findet sich in Cedefop, 2001.



Schaubild 3

### Mischsituationen aus Beschäftigung und Ausbildung nach Altersstufen – Durchschnittswerte 1995-1997



Quelle: Eurostat, EFT 1995 - 1997.

**Anmerkung zum Verständnis von Schaubild 3:** Das Schaubild gibt für jede Altersstufe den Anteil derjenigen an, die sich in einer Mischsituation aus Beschäftigung und Ausbildung befinden. Die mit MIN und MAX bezeichneten Kurven geben – analog zu Schaubild 1 – den geringsten bzw. höchsten Wert an, der in einem Mitgliedstaat der EU beobachtet wurde.

zeigt, dass es sich dem Wesen nach um Übergangssituationen handelt. Das breiteste Alterssegment ist in Dänemark vorhanden: Dort finden sich Mischsituationen dieser Art konsequent auf zehn Altersstufen verteilt und mehr als 20% aller 15- bis 24-Jährigen befinden sich in einer solchen Mischsituation aus Ausbildung und Beschäftigung. In welcher Form jedoch die jungen Menschen Arbeit und Ausbildung kombinieren, ist in den einzelnen Ländern dieser Gruppe unterschiedlich. Auf der einen Seite stehen Deutschland und Österreich, wo es sich bei den Mischsituationen aus Beschäftigung und Ausbildung im Wesentlichen um Lehrlingsausbildungsverhältnisse handelt. Auf der anderen Seite finden sich die Niederlande und Schweden, in denen unkoordinierte Kombinationen von Arbeit und Ausbildung für den Großteil der Mischsituationen verantwortlich zeichnen. Und in Dänemark und im Vereinigten Königreich finden sich sowohl Lehrlingsausbildungsverhältnisse als auch unkoordinierte Mischformen aus Arbeit und Ausbildung.

Nachdem wir nun einige der Schwierigkeiten erläutert haben, die eine vergleichende Untersuchung der beruflichen Eingliederung aufwirft, soll im Folgenden ein neuartiger Ansatz vorgestellt werden, mit

dem sich der Prozess des Übergangs vom Bildungswesen ins Erwerbsleben analysieren lässt. Entwickelt wurde dieser Ansatz im Rahmen der Projekte CATEWE und „Schlüsselzahlen“ (Hannan, 1999; Couppié, 2001; Cedefop, 2001; Couppié, 2000 stellen die Ergebnisse vor).

#### Ein pragmatischer Ansatz: *‘juniors’* und *‘trainees’* als Kategorien zur Klassifizierung der Berufsanfänger

Angesichts der Grenzen, an die ein altersgruppenorientierter Ansatz zur Untersuchung der beruflichen Eingliederung von jungen Menschen stößt, erscheint ein alternativer Ansatz angeraten, der sich stärker am Konzept des Berufsanfängers orientiert. Ein solcher Ansatz sollte es erlauben, Personen nicht mehr anhand eines biologischen Kriteriums, sondern danach zu klassifizieren, wie lange sie sich schon auf dem Arbeitsmarkt befinden. Außerdem sollte er die Möglichkeit bieten, diejenigen, die sich noch in Ausbildung befinden, von denjenigen zu unterscheiden, die ihre Ausbildung vorläufig oder endgültig abgeschlossen haben.

Ein solcher Ansatz soll im Folgenden vorgestellt werden. Er ist so angelegt, dass er sowohl die Position junger Menschen in Bezug auf das Bildungssystem als auch die auf dem Arbeitsmarkt erworbene Erfahrung berücksichtigt. Zwei Personengruppen werden unterschieden: die *‘trainees’*, d. h. junge Menschen, die sich bereits auf dem Arbeitsmarkt befinden, aber noch in der Ausbildung stehen, und die *‘juniors’*, d. h. junge Menschen, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben und nicht länger als fünf Jahre im Erwerbsleben stehen.

Zwar sind dies alles in allem gesehen vergleichsweise einfache Klassifizierungsprinzipien, sie in der Praxis anzuwenden erweist sich jedoch als komplexe Aufgabe. Unbedingt benötigt werden erschöpfende Informationen über den beruflichen Werdegang des Einzelnen<sup>(7)</sup>. Es gibt jedoch keine europäischen – und auch keine nationalen – Erhebungen, die einschlägiges Datenmaterial bereitstellen. Aus diesem Grund wird hier eine Approximation dieser beiden Kategorien präsentiert, die angesichts des Datenmaterials vorgenommen wurde, das die herangezogenen Erhebungen boten. Als Daten-

(7) Und auch Regeln für Ad-hoc-Entscheidungen über die Relevanz bestimmter Formen seiner Arbeits Erfahrung (Ferienjobs, kleine Jobs während des Studiums) im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand.



quelle dienten die europäischen Arbeitskräfteerhebungen (AKE), die zwischen 1993 und 1997 - d. h. vor Änderung des Fragenkatalogs im Jahr 1998 - durchgeführt wurden (Eurostat, 1996). Die Approximation der auf dem Arbeitsmarkt erworbenen Erfahrung basiert auf dem geschätzten Zeitpunkt, an dem die Ausbildung abgeschlossen wurde. Diese Schätzung wiederum fußt auf dem geschätzten Zeitpunkt, an dem der Einzelne seinen höchsten formalen Bildungsabschluss erworben hat. Die Approximation fußt also auf einer Reihe impliziter Annahmen:

□ Erstens wird angenommen, dass es gerechtfertigt ist, zwischen der Arbeits Erfahrung, die nach und der Arbeits Erfahrung, die vor Abschluss der Ausbildung erworben wurde, zu trennen. Zwar soll hier nicht behauptet werden, dass Letztere überhaupt keine Rolle spielt, wir gehen aber davon aus, dass sie grundsätzlich anderer Art ist und sich in dem erworbenen Bildungsabschluss selbst manifestiert.

□ Zweitens wird angenommen, dass die Zeit, seit der der Einzelne (als Erwerbstätiger oder Arbeitsuchender) Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt sammelt, der Zeit entspricht, die seit Abschluss der Ausbildung verstrichen ist. Eine solche Gleichsetzung bedeutet aber, dass Phasen, in denen der Einzelne dem Arbeitsmarkt (wegen einer weiteren Ausbildung oder aus anderen Gründen) nicht zur Verfügung steht, keine Berücksichtigung finden. Zwar ist dies bei den unter 30-Jährigen vergleichsweise selten der Fall, dennoch gibt es in diesen Altersgruppen institutionell (z. B. durch den Wehrdienst) bedingte und auch andere Unterbrechungen der Erwerbsbiografie. Insgesamt gesehen liegt die Nichterwerbsquote (ausgenommen ist die Nichterwerbstätigkeit aufgrund einer Ausbildung) in Europa im Durchschnitt unter 10% (Couppié, 2001). In den einzelnen Ländern hingegen ist diese Quote recht unterschiedlich. In Italien und Griechenland erreicht sie bei den unter 30-Jährigen auf manchen Altersstufen bis zu 20%. Zudem bestehen hier Unterschiede zwischen Frauen und Männern und auch zwischen Personen mit und ohne Ausbildungsabschluss.

□ Drittens wird angenommen, dass der Zeitpunkt, zu dem der Einzelne seinen

höchsten Bildungsabschluss erwirbt, mit dem Zeitpunkt identisch ist, an dem die Ausbildung abgeschlossen wird. Dies bedeutet, dass davon abweichende Verhaltensweisen nicht berücksichtigt werden.

□ Und viertens wird angenommen, dass es möglich ist, zweifelsfrei zu bestimmen, in welchem Alter ein Bildungsabschluss erworben wird. Dies bedeutet, davon auszugehen, dass jeder Bildungsabschluss durch einen einheitlichen und reglementierten Bildungsgang erworben wird.

Möglicherweise erscheinen diese Hypothesen gewagt, aber angesichts des Datenmaterials, das für den Zeitraum von 1993 bis 1997 vorliegt, sind sie Voraussetzung dafür, dass ein Teil der institutionellen Merkmale der Bildungssysteme berücksichtigt werden kann.

Konkret stellen die AKE Informationen in Form von rund 100 Variablen bereit, die (gestützt auf die Definitionen des Internationalen Arbeitsamts) in erster Linie beschreiben, welche Position die befragte Person zum Zeitpunkt der Erhebung im Beschäftigungssystem einnimmt. Außerdem beschreiben sie die aktuelle Position des Befragten in Bezug auf die Ausbildung sowie eine Reihe seiner soziefamiliären Merkmale (Eurostat, 1996). Diese Variablen geben unter anderem Aufschluss über den höchsten erworbenen allgemeinbildenden Schulabschluss (Sekundarstufe II) und über den höchsten erworbenen Berufsbildungs- bzw. Hochschulabschluss. Diese Datenbasis erlaubt zweierlei: Zum einen lassen sich diejenigen, die in den vier Wochen vor der Befragung an einer Ausbildung teilgenommen haben, von den Personen trennen, die sich in dieser Zeit nicht in Ausbildung befunden haben. Und zum anderen können für diejenigen, die sich nicht in Ausbildung befunden haben, die höchsten erworbenen Bildungsabschlüsse ermittelt werden. Unter Bezugnahme auf die organisatorischen Strukturen der Bildungsgänge und -abschlüsse in den einzelnen Ländern kann man nun versuchen, das Alter des Einzelnen bei Ausbildungsabschluss annähernd zu bestimmen, indem man das theoretische Alter beim Erreichen des höchsten Bildungsabschlusses rekonstruiert. Bei der Rekonstruktion muss man sich allerdings auf externe Quellen stützen. In diesem Fall wurde ein



Tabelle 1

## Geschätztes Alter beim Abgang aus dem Bildungssystem, nach Niveau der angegebenen Abschlüsse, bestimmt anhand des von der OECD ermittelten theoretischen Alters beim Erreichen der Bildungsabschlüsse

|                               | ISCED 0-1 <sup>(a)</sup> | ISCED 2 <sup>(b)</sup> | ISCED 3 (Sekundarstufe II)       |                                 |                            |                                                           | ISCED 5                                | ISCED 6                          | ISCED 7                   |
|-------------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|---------------------------|
|                               |                          |                        | als einziger Bildungsgang in der |                                 |                            | als zusammen-<br>gesetzter Bildungs-<br>gang              |                                        |                                  |                           |
|                               |                          |                        | allgemeinen Bildung              | schulischen beruflichen Bildung | dualen beruflichen Bildung | allgemeine Bildung plus berufliche Bildung <sup>(a)</sup> | nicht universitärer Hochschulabschluss | universitärer Hochschulabschluss | Post-graduiertenabschluss |
| <b>Dänemark</b>               | 16                       | 19                     | 20                               | 21                              | 21                         | 23                                                        | 24                                     | 26                               | 31                        |
| <b>Deutschland</b>            | 18                       | 18                     | 19                               | 19                              | 19                         | 22                                                        | 21                                     | 26                               | 28                        |
| <b>Niederlande</b>            | 18                       | 18                     | 19                               | 19                              | 20                         | 20                                                        | -                                      | 24                               | 27                        |
| <b>Österreich</b>             | 15                       | 17                     | 18                               | 18                              | 19                         | 19                                                        | 21                                     | 24                               | 26                        |
| <b>Griechenland</b>           | 15                       | 18                     | 19                               | 19                              | -                          | -                                                         | 21                                     | 23                               | 27                        |
| <b>Spanien</b>                | 16                       | 17                     | 18                               | 17                              | 18                         | 19                                                        | 20                                     | 22                               | 27                        |
| <b>Italien</b>                | 15                       | 18                     | 19                               | 18                              | -                          | 19                                                        | 21                                     | 23                               | 25                        |
| <b>Portugal</b>               | 15                       | 16                     | 17                               | 18                              | 18                         | 18                                                        | 22                                     | 23                               | 26                        |
| <b>Belgien</b>                | 18                       | 18                     | 18                               | 19                              | 19                         | -                                                         | 22                                     | 23                               | 27                        |
| <b>Frankreich</b>             | 16                       | 17                     | 18                               | 19                              | 19                         | 20                                                        | 21                                     | 21                               | 26                        |
| <b>Irland</b>                 | 15                       | 17                     | 18                               | 18                              | 18                         | 19                                                        | 20                                     | 22                               | 24                        |
| <b>Luxemburg</b>              | 15                       | 18                     | 19                               | 19                              | 19                         | -                                                         | 22*                                    | 23*                              | 26*                       |
| <b>Finnland</b>               | 16                       | 18                     | 19                               | 19                              | 19                         | 21                                                        | 23                                     | 24                               | 28                        |
| <b>Schweden</b>               | 16                       | 18                     | 19                               | 19                              | -                          | -                                                         | 21                                     | 23                               | 27                        |
| <b>Vereinigtes Königreich</b> | 16                       | 17                     | 18                               | 18                              | 18                         | -                                                         | 20                                     | 21                               | 24                        |

Quelle: OECD, 1998b: Anhang 3.

<sup>(a)</sup> Die berufliche Bildung wird in einer schulischen Einrichtung oder alternierend erworben.

\* Die Schätzung basiert auf Daten aus den Nachbarländern, in denen junge Menschen aus Luxemburg ihre Hochschulausbildung absolvieren.

<sup>(a)</sup> und <sup>(b)</sup> Die Schätzungen basieren auf dem Alter, in dem die Schulpflicht endet und auf der Häufigkeit von Bildungsabbrüchen (Quelle: Eurydice-Datenbank).

Bericht der OECD (1998) herangezogen, in dem das Alter, in dem die wichtigsten Bildungsabschlüsse theoretisch erworben werden, unter Bezugnahme auf die Bildungsstufe und den vorhergehenden Bildungsgang bestimmt wird. Ergänzend haben wir - mit Blick auf diejenigen, die keinen Bildungsabschluss erworben haben - auf Daten über das Alter zurückgegriffen, in dem die Schulpflicht endet. Diese Daten stammen aus der Eurydice-Datenbank<sup>(8)</sup>. Tabelle 1 gibt die Altersschätzungen wieder, die letztendlich verwendet wurden.

Inwieweit geschätztes und tatsächliches Alter bei Abschluss der Ausbildung übereinstimmen, hängt ab von:

□ der Genauigkeit der über die Vielzahl an bestehenden Bildungsabschlüssen ver-

fügbaren Informationen. Je mehr Bildungsabschlüsse voneinander unterschieden werden können, desto präziser lässt sich im Einzelfall das Alter bei Ausbildungsabschluss bestimmen;

□ der Vielzahl möglicher Ausbildungswege, die zu einem bestimmten Bildungsabschluss führen (parallele Zugangswege, Übergangsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Bildungszweigen und -gängen usw.);

□ der Heterogenität des Verhaltens der Personen, die diese Bildungsgänge durchlaufen. Je stärker bestimmte Faktoren einen Bildungsgang verzerren (Klassenwiederholung, Wechsel der Schule bzw. des Bildungsgangs, Unterbrechungen, Schulversagen und Bildungsabbruch), desto größer ist die Fehlermarge;

<sup>(8)</sup> Zu finden auf der Website [www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org)



□ der Häufigkeit einer Rückkehr in die Ausbildung nach Aufnahme einer Berufstätigkeit bzw. genauer gesagt der Fähigkeit, Erstausbildung und Weiterbildung voneinander zu unterscheiden.

Um nun annähernd zu bestimmen, wie viel Zeit seit dem Erwerb des Bildungsabschlusses vergangen ist, muss diese Information nur noch mit dem ermittelten tatsächlichen Alter gekreuzt werden. Neben den *‘trainees’*, die auf anderem Weg definiert wurden<sup>(9)</sup>, lassen sich so zwei Kategorien von Personen unterscheiden: Zum einen die *‘juniors’*; diese Kategorie umfasst die Personen, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben, deren Bildungsabschluss aber nicht länger als fünf Jahre zurück liegt<sup>(10)</sup>. Und zum anderen die Kategorie der *‘seniors’*. Zu diesen zählen die Personen, die ihre Ausbildung abgeschlossen und ihren Bildungsabschluss vor mehr als fünf Jahren erworben haben<sup>(11)</sup>. Im Mittelpunkt der folgenden Analyse soll die Kategorie der *‘juniors’* stehen, denen in manchen Fällen die Kategorie der *‘seniors’* gegenübergestellt wird. Für eine vertiefende Betrachtung der Kategorie der *‘trainees’* sei an dieser Stelle auf die Arbeit von Wolbers (2001) verwiesen.

Wie angesichts der vorangegangenen Ergebnisse zu erwarten war, ist die Struktur des erreichten Bildungsniveaus der *‘juniors’* und das Durchschnittsalter bei Abschluss der Ausbildung in den verschiedenen europäischen Ländern sehr unterschiedlich (Tabelle 2). Auf der eine Seite stehen Spanien, Portugal und Italien, wo der größte Teil der *‘juniors’* nur einen Abschluss der Bildungsstufe ISCED 0-2 vorweisen kann. Am anderen Ende der Skala steht Belgien, wo die *‘juniors’* mit einem Abschluss der Stufe ISCED 5-7 die größte Gruppe bilden. Im Mittelfeld zwischen diesen beiden Polen liegen Deutschland, Dänemark, Österreich, Finnland und Schweden. Die meisten *‘juniors’* in diesen Ländern erreichen die Bildungsstufe ISCED 3. Dementsprechend ist in den einzelnen Ländern auch das Durchschnittsalter der *‘juniors’* bei Abschluss der Ausbildung unterschiedlich. Am niedrigsten liegt es in Portugal (17,1 Jahre) und am höchsten in Dänemark (22,2 Jahre).

Nachdem die Kategorien zur Klassifizierung der Personengruppen definiert wur-

**‘juniors’ nach erreichtem Bildungsniveau und ihr Durchschnittsalter beim Abgang aus dem Bildungssystem**

**Tabelle 2**

|                        | Juniors       |             |               |                | Durchschnittliches Alter der ‘juniors’ beim Abgang aus dem Bildungssystem (in Jahren) |
|------------------------|---------------|-------------|---------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | ISCED 0-2 (%) | ISCED 3 (%) | ISCED 5-7 (%) | Ins-gesamt (%) |                                                                                       |
| Dänemark               | 19            | 53          | 28            | 100            | 22,2                                                                                  |
| Deutschland            | 15            | 57          | 28            | 100            | 20,8                                                                                  |
| Niederlande            | 23            | 47          | 29            | 100            | 19,6                                                                                  |
| Österreich             | 16            | 75          | 9             | 100            | 18,8                                                                                  |
| Griechenland           | 26            | 53          | 21            | 100            | 19,1                                                                                  |
| Spanien                | 47            | 16          | 37            | 100            | 19,3                                                                                  |
| Italien                | 52            | 41          | 7             | 100            | 18,3                                                                                  |
| Portugal               | 63            | 17          | 20            | 100            | 17,1                                                                                  |
| Belgien                | 23            | 36          | 42            | 100            | 19,7                                                                                  |
| Frankreich             | 18            | 46          | 36            | 100            | 20,2                                                                                  |
| Irland                 | 25            | 39          | 36            | 100            | 18,7                                                                                  |
| Luxemburg              | 36            | 36          | 28            | 100            | 19,2                                                                                  |
| Finnland               | 17            | 52          | 31            | 100            | 20,9                                                                                  |
| Schweden               | 18            | 62          | 19            | 100            | 19,2                                                                                  |
| Vereinigtes Königreich | 39            | 37          | 25            | 100            | 18,2                                                                                  |
| Europäische Union      | 32            | 43          | 25            | 100            | 19,4                                                                                  |

Quelle: Eurostat - AKE: Durchschnittswerte 1995-1997.

den, die vom Übergang vom Bildungswesen ins Erwerbsleben betroffen sind, soll nun deren Situation auf dem Arbeitsmarkt näher beleuchtet werden.

## 2. Die Position von *‘juniors’* und *‘seniors’* auf den europäischen Arbeitsmärkten: ein kontrastreiches Bild

Die Eingliederung ins Berufsleben ist ein komplexer und vielschichtiger Prozess. Bislang liegt keine gemeinsame Definition vor, die genau festlegt, wann der Eingliederungsprozess beginnt bzw. endet (Rose, 1998, Vincens, 1997 und 1998). Aber schon approximative statistische Kategorien wie die der *‘juniors’* und *‘seniors’* reichen aus, um die ganz spezifischen Aspekte der Position von Berufsanfängern im Erwerbsleben herauszustellen.

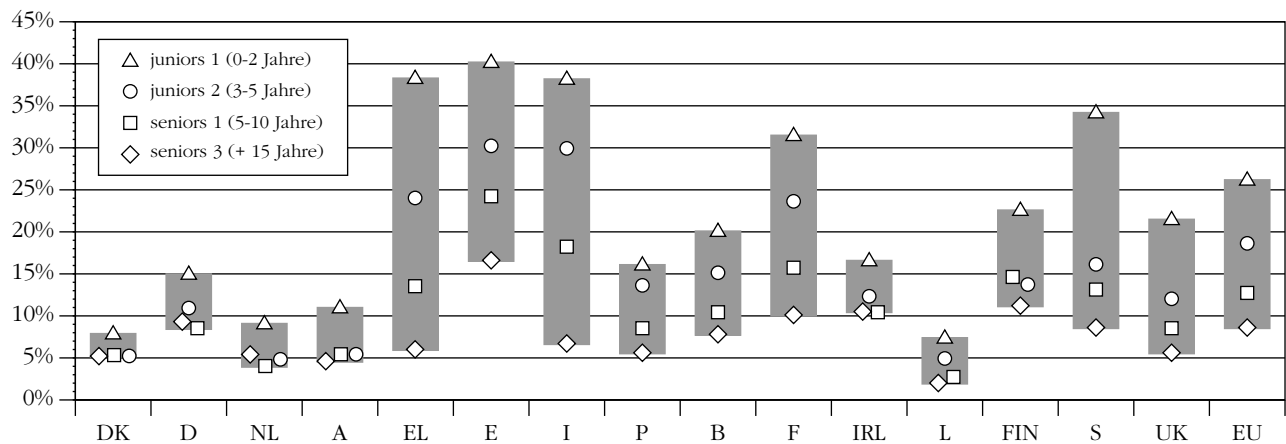
<sup>(9)</sup> Und die per definitionem nicht jünger als 15 und nicht älter als 35 Jahre sein dürfen.

<sup>(10)</sup> Das bedeutet, dass ihr Alter das theoretische Höchstalter um nicht mehr als fünf Jahre übersteigen kann, woraus wiederum folgt, dass die ältesten unter ihnen höchstens 36 Jahre alt sind.

<sup>(11)</sup> Um den Kern der derzeitigen Erwerbsbevölkerung zu erfassen und die Effekte der sehr unterschiedlichen einzelstaatlichen Ruhestands- und Vorruhestandsregelungen zu eliminieren, werden im Rahmen dieser Kategorie im Folgenden nur die unter 50-Jährigen berücksichtigt.



Schaubild 4

Arbeitslosigkeit von *‘juniors‘* und *‘seniors‘*

Arbeitslosenquote = Arbeitslose / Erwerbsbevölkerung

Quelle: Eurostat und Céreq, EFT 1997.

Die Kategorien *‘juniors‘* und *‘seniors‘* machen es möglich, die relative Position von Berufsanfängern auf dem Arbeitsmarkt in anderer Form darzustellen. Im Folgenden soll diese Position mit Blick auf drei Aspekte dargestellt werden: Mit Blick auf die Arbeitslosigkeit, die beschäftigungsbezogene Mobilität und die Präsenz der Berufsanfänger in den verschiedenen Wirtschaftszweigen. In diesem Zusammenhang wird auf folgende Fragen eingegangen:

- Inwieweit besteht in der Übergangsphase ein besonderes Arbeitsloskeitsrisiko? Verringert sich dieses Risiko mit zunehmender Berufserfahrung? Und wenn ja, wie rasch? Kann der Bildungsabschluss mangelnde Arbeitserfahrung ausgleichen?
- Sind die Beschäftigungsverhältnisse der Berufsanfänger unsicherer als die anderer Arbeitskräfte?
- Gibt es bestimmte Segmente der Wirtschaft, in denen Berufsanfänger bevorzugt eingestellt werden?

#### Arbeitslosigkeit: Welche Nachteile ergeben sich für Berufsanfänger im Vergleich zu Erwerbstätigen mit mehr Berufserfahrung?

Die Schwierigkeit der *‘juniors‘*, eine Stelle zu finden, wird anhand ihrer Arbeitslosenquote bemessen. (Schaubild 4).

Die Angaben zur Arbeitslosigkeit, die man für die Kategorien der *‘juniors‘* erhält, unterscheiden sich von den nach Altersgruppen berechneten Angaben zur Arbeitslosigkeit, die uns geläufiger sind. Beschränkt man sich bei der Berechnung aber auf die unter 25-Jährigen, so hat dies zur Folge, dass Erwerbspersonen, die das Bildungssystem früh verlassen haben, überrepräsentiert sind, d. h. diejenigen mit dem geringsten formalen Bildungsniveau. Durch Verwendung des Indikators „Arbeitslosigkeit der *‘juniors‘*“ verbessert sich die relative Stellung der Länder, die die längsten Bildungszeiten aufweisen, allerdings nur dann, wenn die betreffenden Bildungsabschlüsse das Arbeitsloskeitsrisiko mindern.

**Die Arbeitslosenquote geht überall in Europa mit zunehmender Berufserfahrung zurück. Nach zwei Jahren Berufserfahrung ist die Gefahr, arbeitslos zu werden, bereits viel geringer.**

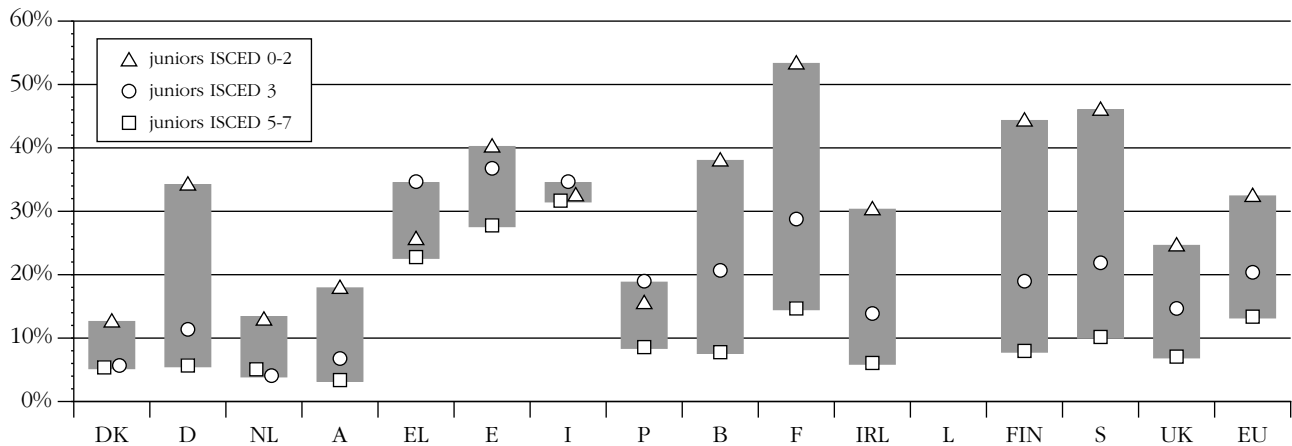
Zwar sind *‘juniors‘*, die über weniger als zwei Jahre Berufserfahrung verfügen, in allen europäischen Ländern stärker durch Arbeitslosigkeit gefährdet, aber der relative Vorteil, der aus einer Berufserfahrung von mehr als zwei Jahren erwächst, ist nicht überall gleich stark ausgeprägt.

In Griechenland und in Italien sowie in Frankreich und in Schweden ist der Un-



Schaubild 5

## Arbeitslosigkeit von *‘juniors’* nach Bildungsniveau



Arbeitslosenquote = Arbeitslose / Erwerbsbevölkerung

Quelle: Eurostat und Céreq, EFT 1997.

terschied sehr groß, in einer zweiten Gruppe von Ländern (Belgien, Finnland, Portugal und Vereinigtes Königreich) hingegen nur mittelgroß. In einer dritten Ländergruppe, zu der Österreich, Deutschland, Dänemark, Irland, Luxemburg und die Niederlande zählen, wirkt sich die Berufserfahrung wenig auf das Arbeitslosigkeitsrisiko aus. Nur junge Erwerbstätige mit nicht mehr als zwei Jahren Berufserfahrung sind im Nachteil.

Ein höherer Bildungsstand schützt die *‘juniors’* vor Arbeitslosigkeit (Schaubild 5). Belgien, Deutschland, Frankreich, Irland, Finnland und Schweden bilden die Gruppe der Länder, in denen der Besitz eines Abschlusszeugnisses das Risiko, arbeitslos zu werden, am stärksten herabsetzt. In Frankreich, in Finnland und in Schweden wirkt sich ein Hochschulabschluss (ISCED 5-7) diesbezüglich besonders deutlich aus. Im Falle Deutschlands besteht ein großes Gefälle zwischen denjenigen, die - mehrheitlich nach Teilnahme an einer Lehre im dualen System - einen Abschluss der Stufe 3 erworben haben, und denjenigen, die dieses Niveau nicht erreicht haben und denen somit der Zugang zu den beruflichen Arbeitsmärkten verwehrt bleibt.

Der Einfluss, den das Abschlusszeugnis auf das Arbeitslosigkeitsrisiko hat, zeigt sich hier besonders deutlich, wenn man mit den Kategorien der *‘juniors’* und *‘seniors’* ar-

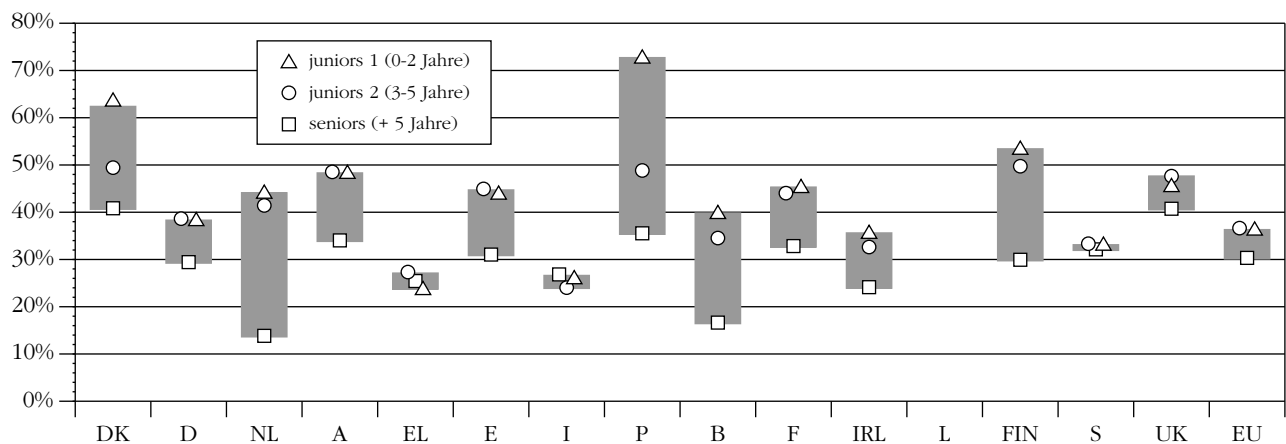
beitet. Weit weniger offensichtlich ist dieser Zusammenhang, wenn man die Arbeitslosenquoten junger Menschen nach Bildungsniveau in den Ländern miteinander vergleicht, in denen die Lehre oder andere alternierende Ausbildungsformen in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle spielen. Die Lehrlinge in Deutschland beispielsweise zählen im Sinne des Internationalen Arbeitsamtes (IAA) zu den Erwerbstätigen, werden aber, da sie ihren Gesellenbrief noch nicht erworben haben, der Bildungsstufe ISCED 2 zugerechnet. Und per definitionem ist keiner dieser Lehrlinge arbeitslos. Das Vorhandensein junger Lehrlinge drückt also künstlich die Arbeitslosenquote auf der Bildungsstufe ISCED 2. Zieht man jedoch die Kategorie der *‘juniors’* heran, so bleiben die Lehrlinge – als Personen, die sich noch in Ausbildung befinden – bei der Berechnung unberücksichtigt. Und die Unterschiede, die sich zwischen der Arbeitslosigkeit von *‘juniors’* der Bildungsstufen ISCED 0-2 und ISCED 3 zeigen, liegen weit über dem europäischen Durchschnitt.

Nur in Italien und Griechenland kann ein Abschlusszeugnis das Arbeitslosigkeitsrisiko nicht mildern. Wie bereits dargelegt, schützt in diesen beiden Ländern insbesondere die Berufserfahrung den Einzelnen vor der Gefahr, arbeitslos zu werden. Das Handikap der *‘juniors’* – mangelnde Berufserfahrung – kann auch ein überdurchschnittliches Bildungsniveau



Schaubild 6

## Abgänge aus der Arbeitslosigkeit



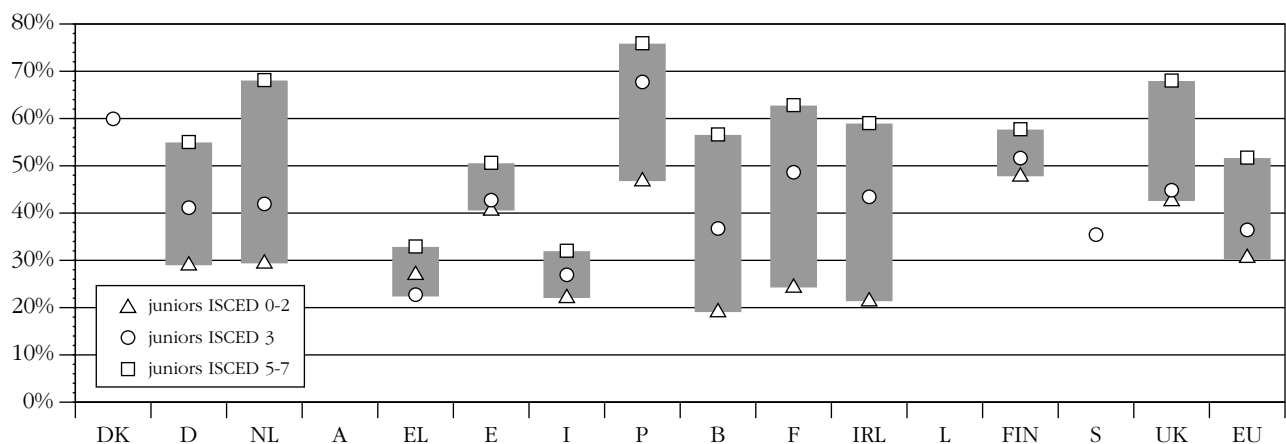
Quelle: Eurostat und Céreq, EFT 1997.

A und S: keine Unterscheidung zwischen juniors 1 und juniors 2.

Die Abgänge aus der Arbeitslosigkeit werden für die einzelnen Kategorien anhand des Anteils von Erwerbstätigen ermittelt, die im Vorjahr arbeitslos waren. 38 % der deutschen juniors mit weniger als drei Jahren Berufserfahrung, die im Vorjahr arbeitslos waren, gingen 1997 einer Erwerbstätigkeit nach. Beschäftigungsfähigkeit = Wahrscheinlichkeit der Erwerbstätigkeit zum Erhebungszeitpunkt der im Vorjahr als arbeitslos registrierten Personen.

Schaubild 7

## Abgänge aus der Arbeitslosigkeit: 'juniors' nach Bildungsniveau



Quelle: Eurostat und Céreq, EFT 1997.

DK, S: nicht signifikante Angaben für die Stufen 0-2 und 5-7.

A, L: nicht signifikante Angaben.

Beschäftigungsfähigkeit = Wahrscheinlichkeit der Erwerbstätigkeit zum Erhebungszeitpunkt der im Vorjahr als arbeitslos registrierten Personen.

nicht ausgleichen: Hier haben selbst junge Menschen mit hohen Qualifikationen Schwierigkeiten, Arbeit zu finden.

**Die 'juniors' sind mobiler als die 'seniors'**

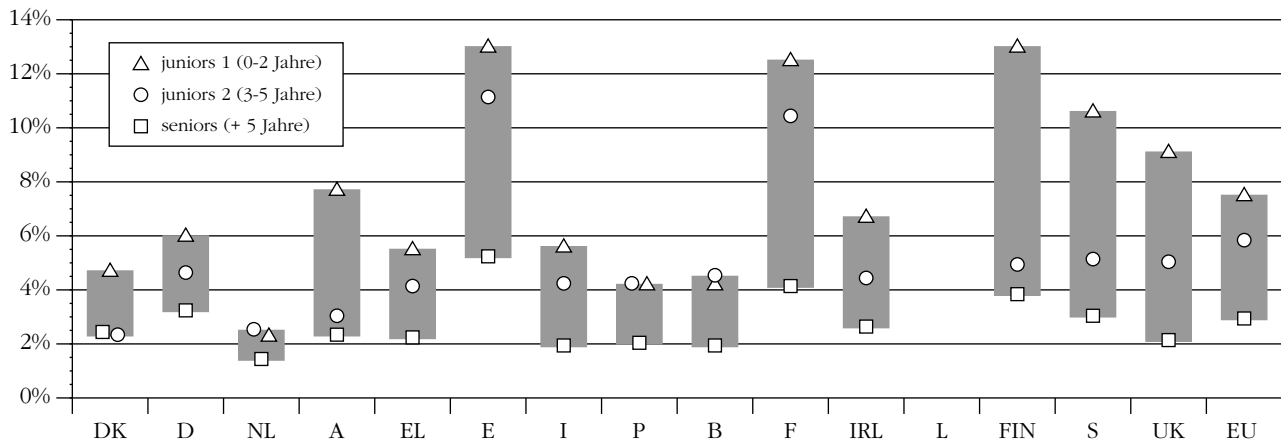
**In der Regel finden arbeitslose 'juniors' schneller wieder eine Anstellung.**

'juniors' sind zwar in stärkerem Maß von Arbeitslosigkeit betroffen als 'seniors', haben aber auch größere Chancen, vor Ablauf eines Jahres wieder Arbeit zu finden – außer in Griechenland und in Italien. In Österreich und in Schweden gibt der Indikator für *Abgänge aus der Arbeitslosigkeit* (Schaubild 6) höhere Werte für diejenigen an, die bereits über eine gewisse Berufserfahrung (drei bis fünf Jah-



Schaubild 8

## Gefährdung durch Arbeitslosigkeit



Quelle: Eurostat und Céreq, EFT 1997.

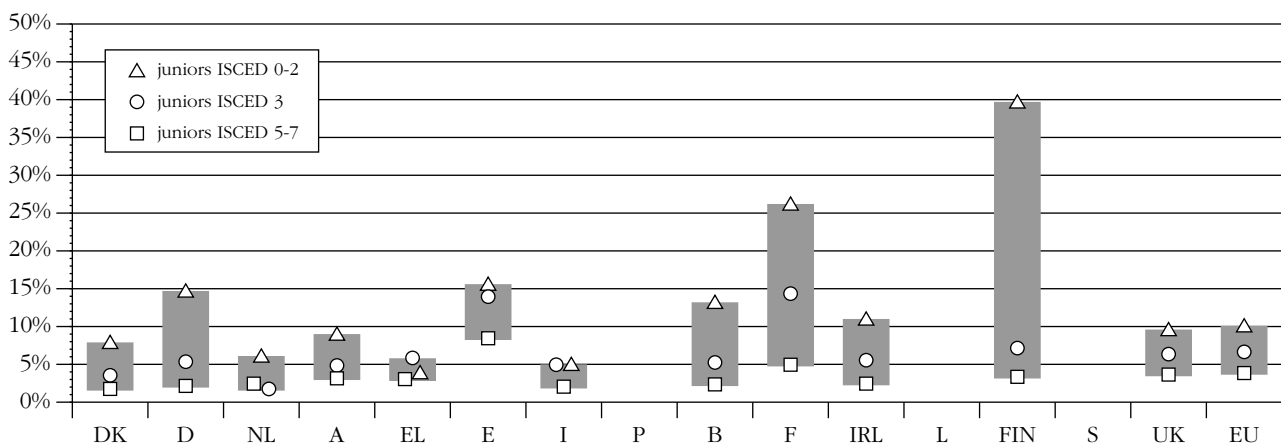
P: keine Unterscheidung zwischen juniors 1 und juniors 2.

Gefährdung einer Kategorie: Anteil der 1997 arbeitslos gemeldeten Personen, die im Vorjahr einer Erwerbstätigkeit nachgingen.

13 % der im Vorjahr erwerbstätigen finnischen juniors mit weniger als drei Jahren Berufserfahrung waren 1997 arbeitslos.

Schaubild 9

## Gefährdung durch Arbeitslosigkeit: *juniors* nach Niveau des Abschlusszeugnisses



Quelle: Eurostat und Céreq, EFT 1997.

P, L und S: nicht signifikante Angaben.

Gefährdung einer Kategorie: Anteil der 1997 arbeitslos gemeldeten Personen, die im Vorjahr einer Erwerbstätigkeit nachgingen.

26 % der im Vorjahr erwerbstätigen französischen juniors der ISCED-Stufe 0-2 waren 1997 arbeitslos.

re) verfügen. In Belgien, in Dänemark, in Finnland, in den Niederlanden und in Portugal sind die Chancen derjenigen, die fünf Jahre Berufserfahrung oder weniger aufweisen, wieder Arbeit zu finden, größer. Und schließlich erhöht der Besitz eines Abschlusses insbesondere des Tertiärbereichs die Chancen, eine neue Stelle zu finden (Schaubild 7). Ein Abschluss wirkt sich hier in denselben Ländern deutlich

aus, in denen der Besitz eines Abschlusses auch das Risiko, arbeitslos zu werden, deutlich verringert (d. h. in Belgien, Deutschland, Frankreich, Irland, Finnland und Schweden). In diesen Ländern bestimmt der Berufsabschluss den Platz in der „Warteschlange“ der *juniors* vor dem Zugang zu einer ersten Arbeitsstelle. In Österreich, in Portugal und im Vereinigten Königreich mindert ein Abschluss das



Arbeitslosigkeitsrisiko zwar nur mäßig, er wirkt sich aber ganz erheblich auf die Wahrscheinlichkeit aus, innerhalb eines Jahres eine (neue) Stelle zu finden.

### Die *‘juniors’* verlieren häufiger ihre Stelle.

Die Suche nach einer ersten Anstellung ist nicht die einzige Ursache für das erhöhte Arbeitslosigkeitsrisiko der *‘juniors’*. Im Vergleich zu den *‘seniors’* besteht für sie auch eine größere **Gefahr, ihre Stelle wieder zu verlieren**. Das wird durch den Indikator für die Gefährdung des Arbeitsplatzes illustriert (siehe Schaubild 8). *‘juniors’* sind gegenüber den *‘seniors’* im Nachteil: Sie sind um so stärker von Arbeitslosigkeit bedroht, je kürzer ihre Arbeitserfahrung ist. In Frankreich, in Spanien und in Finnland besteht für die *‘juniors’* das höchste Risiko, eine einmal gefundene Stelle wieder zu verlieren. In diesen drei Ländern ist der Unterschied zwischen dem Risiko der *‘juniors’* und dem der *‘seniors’* am stärksten ausgeprägt. Der Besitz eines Abschlusses verringert das Risiko der *‘juniors’*, arbeitslos zu werden (Schaubild 9). Das trifft vor allem in Frankreich und in Finnland zu, in geringerem Maße auch in Belgien und in Dänemark.

Die *‘juniors’* weisen also beim Zugang zur Beschäftigung besondere Merkmale auf: Weil sie teilweise eine erste Anstellung suchen und auch weil ihre Stellen oft nicht von Dauer sind, sind sie stärker von Arbeitslosigkeit bedroht. Zugleich haben aber arbeitslose *‘juniors’* bessere Chancen, eine neue Stelle zu finden als arbeitslose *‘seniors’*. Am unsichersten ist die Situation derjenigen, die kein Abschlusszeugnis besitzen. Sie sehen sich einem erhöhten Risiko der Arbeitslosigkeit oder sogar des Ausschlusses aus dem Arbeitsmarkt ausgesetzt und die Beschäftigungsverhältnisse der betroffenen Personengruppe sind oft zeitlich begrenzt. In Frankreich, in Finnland, in Schweden, aber auch in Deutschland sind die Auswirkungen eines Abschlusses besonders ausgeprägt. In den übrigen europäischen Ländern hingegen wirkt sich ein Abschluss weniger stark aus.

Vergleicht man die allgemeine Mobilitätsquote von *‘juniors’* und *‘seniors’* (d. h. den Anteil der im letzten Jahr erwerbstä-

tigen Personen, die das Unternehmen, in dem sie ein Jahr zuvor beschäftigt waren, verlassen haben, um eine neue Stelle anzunehmen oder in eine andere berufliche Position zu wechseln<sup>(12)</sup>), so ist festzustellen, dass:

□ *‘juniors’* überall wesentlich mobiler sind als die *‘seniors’*;

□ in einem Land, nämlich in Spanien, die Mobilität sowohl der *‘juniors’* als auch der *‘seniors’* weit höher ist als anderswo;

□ sich zwei Länder, nämlich Italien und Griechenland, durch eine sehr geringe Mobilität der *‘seniors’* auszeichnen. Auch die *‘juniors’* sind in diesen Ländern weniger mobil als anderswo.

### Werden *‘juniors’* in allen Wirtschaftszweigen eingestellt?

Ob die Berufsanfänger in etwa gleichmäßig auf alle Wirtschaftszweige verteilt sind oder sich im Gegenteil in ganz bestimmten Segmenten konzentrieren, lässt sich bestimmen, indem man die Variation des Beschäftigungsanteils der *‘juniors’* an der Beschäftigung insgesamt nach Wirtschaftszweigen berechnet.

Das Ergebnis belegt ein recht großes Gefälle zwischen den einzelnen europäischen Ländern: Der Variationskoeffizient (Standardabweichung/arithmetisches Mittel) dieser Variablen reicht von unter 18% (in Dänemark) bis zu mehr als 40% (in Italien). Festzustellen ist, dass sich die Berufsanfänger in den Ländern, in denen berufliche Erstausbildung und Wirtschaft eng verzahnt sind (Dänemark, Deutschland, Niederlande, Österreich), gleichmäßiger auf die verschiedenen Wirtschaftszweige verteilen. In Spanien, in Frankreich und im Vereinigten Königreich liegt diese Verteilung im Mittelfeld. In Griechenland, in Schweden und in Italien hingegen lässt sich bei der Verteilung eine recht starke Polarisierung beobachten.

Die Kategorien *‘juniors’* und *‘seniors’* erlauben eine andere Beschreibung von Beschäftigungssituation und Arbeitslosigkeit als der altersgruppenorientierte Ansatz. Die Kategorie der *‘juniors’* bietet ganz offensichtlich eine Reihe von Vorzügen: Die Auswirkung, die die Dauer der Berufserfahrung auf die Arbeitslosigkeit

<sup>(12)</sup> Als Mobilität wird hier auch die Rückkehr zum selben Arbeitgeber (nach einer Unterbrechung des Beschäftigungsverhältnisses) gewertet.



Tabelle 3

### Mobilität von ‚juniors‘ und ‚seniors‘ in Europa – Personen, die das Unternehmen, in dem sie ein Jahr zuvor beschäftigt waren, verlassen haben (in %)

|                                     | DK   | D    | NL   | A    | EL   | E    | I    | P    | B    | F    | IRL  | L    | FIN  | S    | UK   |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Mobilität der ‚juniors‘             | 30,9 | 22,2 | 25,3 | 17,9 | 17,5 | 54,0 | 14,8 | 25,3 | 26,3 | 29,5 | 26,3 | k.A. | 34,3 | 27,0 | 33,1 |
| Mobilität der ‚seniors‘ (<50 Jahre) | 13,0 | 10,6 | 8,1  | 7,0  | 6,8  | 22,6 | 5,7  | 10,7 | 12,0 | 9,9  | 9,8  | k.A. | 7,7  | 8,4  | 13,1 |

Quelle: Eurostat, Berechnungen von Céreq, AKE 1993-1997, außer AT: 1995-1997 und FI, SE: 1997.

Tabelle 4

### Variationskoeffizient des Beschäftigungsanteils von ‚juniors‘ in den Wirtschaftszweigen (in %)

|                              | DK   | D    | NL   | A    | EL   | E    | I    | P    | B    | F    | IRL  | L    | FIN  | S    | UK   |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Variationskoeffizient (1997) | 17,7 | 18,6 | 21,6 | 23,8 | 37,9 | 27,5 | 42,6 | 38,8 | 23,6 | 28,0 | 35,5 | 32,9 | 25,3 | 38,6 | 28,1 |

Der Variationskoeffizient gibt das Verhältnis zwischen Standardabweichung und arithmetischem Mittel an. Je größer der Variationskoeffizient, desto ungleicher die Verteilung der ‚juniors‘ auf die verschiedenen Wirtschaftszweige.

Quelle: Eurostat, Berechnungen von Céreq, AKE 1997

hat, lässt sich deutlicher zeigen als durch die Bezugnahme auf Altersgruppen. Außerdem kann die Position der ‚juniors‘ leichter mit der Position erfahrener Kräfte verglichen werden. Dies belegen beispielsweise die Indikatoren für die allgemeine Mobilität oder die Kennziffer für die Beschäftigungsverteilung der Berufsanfänger auf die verschiedenen Wirtschaftszweige.

Wie sich zeigt, weisen die Berufsanfänger in Europa eine Reihe gemeinsamer Merkmale auf: Sie sind stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als die erfahrene Kräfte. Und wenn sie kein Abschlusszeugnis vorweisen können, ist ihre Position besonders unsicher. Zwar finden sie nach Phasen der Arbeitslosigkeit leichter eine neue Anstellung, es besteht für sie aber auch eine größere Gefahr, die einmal gefundene Stelle wieder zu verlieren. In Europa zeigen sich aber auch in verschiedener Hinsicht große Unterschiede: In einigen Ländern (Dänemark, Deutschland) gleicht sich die Arbeitslosigkeit von ‚juniors‘ binnen Kurzem der von berufserfahrenen Erwachsenen an, in anderen

Ländern hingegen (Italien, Griechenland) bewegt sie sich sehr lange auf einem höheren Niveau. Der Einfluss, den das Abschlusszeugnis auf das Arbeitslosigkeitsrisiko der ‚juniors‘ hat, ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Und auch hinsichtlich der Verteilung der ‚juniors‘ auf die verschiedenen Beschäftigungssektoren zeigt sich ein recht heterogenes Bild: Während sie in den Ländern, in denen berufliche Arbeitsmärkte vorherrschen, vergleichsweise gleichmäßig ist, ist sie in anderen Ländern offensichtlich von einer deutlichen Konzentration in bestimmten Segmenten geprägt.

### Schlussfolgerung: Ein stark stilisierter, aber ausbaufähiger Ansatz

Wie gezeigt wurde, wirft die Erarbeitung von Kategorien für eine vergleichende Analyse der beruflichen Eingliederung in Europa eine Vielzahl an Problemen auf. Die auf europäischer Ebene verfügbaren Längsschnittdaten (europäisches Haus-



haltpanel) basieren auf unzureichenden Stichproben. Die übrigen verfügbaren Quellen, die im Wesentlichen Querschnittsdaten liefern (AKE), sind aufgrund ihrer Struktur wenig geeignet, ein dynamisches Phänomen zu beschreiben. Wir haben uns dennoch entschlossen, diese Erhebungen zu verwenden, und haben so eine Reihe stilisierter Indikatoren erarbeitet. Unser Ansatz hat experimentellen Charakter; produziert wurden approximative Messgrößen. Wie gezeigt wurde, basieren die erarbeiteten Kategorien auf stark hypothetischen Annahmen. Glücklicherweise wurde das verfügbare Material seit den von uns herangezogenen Erhebungen verbessert und sollte es erlauben, die gebildeten Kategorien weiter auszudifferenzieren.

Seit 1998 **wurden die AKE-Erhebungen gründlich überarbeitet**. Es wurden Informationen zu den Einkünften aufgenommen, eine zusätzliche Variable dient der Ermittlung der maßgeblichen Situation zum Zeitpunkt der Befragung unabhängig von den Beschäftigungskriterien des IAA und es wird die neue Fassung der Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED-97) benutzt, die – berücksichtigt man die geleistete Vorarbeit – es erlauben sollte, bestimmte Uneindeutigkeiten bei der Kodierung auszuräumen (OECD, 1997). Vor allem aber wird nun auch **das Jahr des Erwerbs des höchsten Abschlusszeugnisses ermittelt**. Diese Neuerungen machen es möglich, die hier verwendeten Kategorien der ‚juniors‘ und ‚seniors‘ weiter auszudifferenzieren. Die simplifizierenden Hypothesen, die wir zugrunde gelegt haben, sind jetzt verzichtbar. Einzige Ausnahme ist die Annahme, dass der Zeitpunkt, an dem das Abschlusszeugnis erworben wird, dem Zeitpunkt des Abgangs aus dem Bildungssystem entspricht. Darüber hinaus können die erarbeiteten Indikatoren verbessert und noch informativer gestaltet und vor allem Indikatoren für den Einkommensvergleich herangezogen werden.

Ein Hauptproblem in Verbindung mit den Arbeitskräfteerhebungen besteht nach wie vor darin, dass ausschließlich Querschnittsdaten verwendet werden, um einen dynamischen Prozess zu beleuchten. Um dem abzuweichen, wurde 2000 ein Zusatzmodul (ein so genanntes „Ad-hoc-Modul“) zum Übergang ins Erwerbsleben in die

europäische Arbeitskräfteerhebung (AKE) aufgenommen. Das Modul wendet sich an alle Personen, die ihre Erstausbildung im Laufe der letzten zehn (bzw. in manchen Ländern fünf) Jahre abgeschlossen haben. Es ermittelt den Zeitpunkt, an dem die Ausbildung zum ersten Mal beendet wurde sowie das Niveau der Ausbildung und den Ausbildungsbereich zu diesem Zeitpunkt. Ermittelt wird außerdem die Beschäftigungssituation des Einzelnen unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung. Die erste signifikante Tätigkeit (von mindestens sechs Monaten Dauer) wird näher beschrieben (Dauer, Zeitpunkt, an dem die Tätigkeit aufgenommen wurde, Beruf). Diese recht umfassenden und dynamischen Informationen sollten einen fundierteren Vergleich erlauben. Dabei erscheinen uns insbesondere zwei Punkte wesentlich: Zum Einen kann nun – über die Auswirkung des Bildungsniveaus bzw. des Bildungszweigs<sup>(13)</sup> hinaus – **die Auswirkung des Ausbildungsbereichs** untersucht werden, was bislang nicht möglich war. Anhand der Ergebnisse sollte eine Neubewertung der Beziehungen vorgenommen werden, die zwischen erzeugten Qualifikationen und beteiligten Berufsbereichen bestehen. Zum Zweiten sollten **die neu eingeführten berufsbiografischen Informationen** – Beschäftigungssituation unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung, Beschreibung der ersten signifikanten Tätigkeit – zur weiteren Klärung der heiklen Frage beitragen können, wann genau der Übergangsprozess einsetzt. Die Hypothese eines einstufigen (französische Definition) bzw. zweistufigen (deutsche Definition) Einstiegs in den Übergangsprozess wird der Situation in den Ländern nicht gerecht, in denen dieser Prozess häufig von Unterbrechungen und wiederholtem Wechsel zwischen Ausbildung und Beschäftigung gekennzeichnet ist (wie beispielsweise in den Ländern Skandinaviens oder im Vereinigten Königreich). Anhand der Zusatzinformationen, die das Ad-hoc-Modul liefert, sollte es möglich sein, neue vergleichende Erkenntnisse über den Beginn des Übergangsprozesses zu erarbeiten.

Aber selbst in überarbeiteter Form stoßen die auf den Gemeinschaftserhebungen basierenden Vergleichsindikatoren zur Untersuchung des Übergangs an Grenzen. Wie gezeigt wurde, ist es eine heikle Auf-

<sup>(13)</sup> Hier wird zwischen dem berufsbildenden Zweig auf der einen und dem allgemeinbildenden Zweig auf der anderen Seite unterschieden.



gabe, für die Vergleichsanalyse geeignete Kategorien zu entwickeln. Zwar können Vergleichsuntersuchungen auf der Basis von Tätigkeitsvariablen erstellt werden, welche zwecks internationaler Harmonisierung umfassend bearbeitet wurden, bestimmte Aspekte des Übergangsprozesses jedoch lassen sich durch eine solche Herangehensweise nicht erfassen. Dies gilt insbesondere für die staatlichen Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung, die in den Eingliederungsverläufen zwar eine wichtige Rolle spielen, deren vergleichende statistische Untersuchung aber noch in den Kinderschuhen steckt. Im Rahmen des CATEWE-Projekts wurde versucht, einen Vergleich anhand von Daten aus nationalen Quellen vorzunehmen. Dabei stieß man bei der statistischen Auf-

bereitung der Daten aus vergleichender Sicht auf Schwierigkeiten, die sich als ungleich komplexer erwiesen haben als die weiter oben dargestellten Probleme. Das Spektrum der staatlichen Arrangements zur Förderung der Eingliederung ist breit gefächert. Es umfasst soziale Begleitmaßnahmen für Arbeitslose, Ansätze zur Flexibilisierung der Arbeitsverträge, Ausbildungsmaßnahmen sowie Angebote, die alle diese Komponenten gleichermaßen beinhalten. Komplexe nationale Parameter, die sich nur schwer auf einen einfachen Nenner bringen lassen, sind beispielsweise der zahlenmäßige Umfang der betroffenen Zielgruppen, die Anzahl und die Merkmale der bereitgestellten Arrangements sowie die Dauerhaftigkeit der Arrangements.

## Bibliographie

**Affichard, J.:** La fonction de l'enquête statistique dans l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans, *Formation Emploi*, 1985, Nr 9.

**Affichard, J.; Gensbittel, M.-H.:** Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active, *Formation Emploi*, Oktober-Dezember 1984, Nr 8.

**Allmendinger, J.:** Educational Systems and Labour Market Outcomes, *European Sociological Review*, 1989, Nr 5, S. 231-250.

**Ashton, D.:** Les approches en terme de marché du travail, in: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (Hg.): *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

**Aventur, F.; Möbus, M. (Hg.):** *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, ein Gemeinschaftsprojekt von Céreq und Elf-Aquitaine, Magnard-Vuibert, Paris, 1999.

**Barailler, C. et al.:** Entrée au travail et passage à l'âge adulte en Europe: ce que nous apprend le panel européen, in: *Transitions in Youth: Combating Exclusion*, Berichte des 4. Europäischen Workshops, ESRI, Dublin, 1997.

**Barbier, J.C.; Gautié, J. (Hg.):** *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*, Cahiers 37 du Centre d'Études de l'Emploi, PUF, Paris, 1998.

**Bédoué, C.; Giret, J.-F.:** The labour market integration of young people: comparative analysis of the national performance of EU countries, in: Raffe, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (Hg.): *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, europäisches Seminar 1998, CES, Edinburgh, 1998.

**Brannen, K.; Smyth, E.:** Issues in constructing a comparative database from national transition surveys, in: Raffe, D. (Hg.): *Comparative data on education-to-work transitions*, internationales Seminar vom 21. bis zum 23. Juni 2000 in Paris (Fotokopie), 2000.

*Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union. Übergang vom Bildungswesen ins Erwerbsleben*, Cedefop, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001.

**Couppié, T.; Mansuy, M.:** The characteristics of youth employment in Europe: a typology based on the Labour Force Surveys, in: Raffe, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (Hg.): *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, europäisches Seminar 1998, CES, Edinburgh, 1998.

**Couppié, T.; Mansuy, M. (a):** Les enquêtes communautaires sur les forces de travail comme source de données comparatives sur la transition, in: Raffe, D. (Hg.): *Comparative data on education-to-work transitions*, internationales Seminar vom 21. bis zum 23. Juni 2000 in Paris (Fotokopie), 2000.

**Couppié, T.; Mansuy, M. (b):** La place des débutants sur les marchés du travail européens, *Céreq-Bref*, Mai 2000, Nr 164.

**Couppié, T.; Mansuy, M.:** The position of young people and new entrants in European labour markets, in: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.

*Arbeitskräfteerhebung: Methodik und Definitionen* / Eurostat. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1996.

**Eyraud, F.; Marsden, D.; Sylvestre, J.J.:** Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France, *Revue internationale du travail*, 2000, Band 129, Nr. 4.

**Garonna, P.; Ryan, P.:** Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées, *Formation Emploi*, Januar-März 1989, Nr. 25.



**Gautié, J.; Lefresne, F.:** La politique de l'emploi et sa représentation de l'entreprise, *La Revue de l'IREs*, Winter 1997, Nr. 23.

**Hannan et al.:** Education, vocational training and labour market transitions among lower level leavers in four European countries: an overview of the VTLMT project, in: Raffe, D.; Van der Velden, R.; Werquin P. (Hg.): *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Konferenz des europäischen Seminars 1998, CES, Edinburgh, 1998.

**Hannan, D. et al. (a):** *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). Country reports. France, Germany, Ireland, The Netherlands, Scotland, Portugal*, ESRI Working Paper Nr. 118 (b), Band 2, Dublin, 1999.

**Hannan, D. et al. (b):** *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). A conceptual framework*, ESRI Working Paper Nr. 118 (a), Band 1, Dublin, 1999.

**Hannan, D.; Raffe, D.; Smyth, E.:** Cross-national research on school-to-work transitions: an analytic framework, in: Werquin, P.; Breen, R.; Planas, J. (Hg.): *Youth Transitions in Europe: Theories and Evidence*, Céreq, Marseille, 1997.

**Heinz, W.R.; Nagel, U.:** Changement social et modernisation des transitions école-travail, in: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (Hg.): *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

**Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.:** (Hg.): *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.

**Marry, C.:** Education, formation professionnelle et emploi en Allemagne: une relation étroite entre travailler et apprendre, in: Jobert; Marry; Tanguy (Hg.): *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

**Marsden, D.:** Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and Germany, in: Brunetta, R.; Dell'Aringa, C. (Hg.): *Labour relations and economic performance*, Houndmills: Macmillan, 1991.

**Marsden, D.; Ryan, P.:** Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain, *British Journal of Industrial Relations*, 1990, Band. XXVIII, Nr. 3.

**Maurice, M.; Sellier, F.; Sylvestre, J.-J.:** *Politique d'éducation et organisation industrielle en Allemagne et en France*, Paris: PUF, 1982.

**Méhaut, P.; Géhin, J.-P.:** *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris: L'Harmattan, 1993.

**Müller, W.; Shavit, Y.:** The institutional embeddedness of the stratification process, in: Shavit, Y.; Müller, W. (Hg.): *From School to Work – a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Clarendon Press, Oxford, 1998.

**Müller, W.; Wolbers, M.:** Educational attainment of young people in the European Union: cross-country

variation of trends over time, in: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.

*Beschäftigungsausblick* / OECD (a). Paris: Éditions de l'OCDE, 1998.

*Bildung auf einen Blick* / OECD (b). Paris: Éditions de l'OCDE, 1998.

*Classifying educational programmes: Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Paris: OECD Publications, 1999.

*Transition from initial education to working life – making transitions work*. Paris: OECD Publications, 2000.

**Raffe, D.:** La transition école-travail. Évolution d'un domaine de recherche, in: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (Hg.): *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

**Raffe, D. (Hg.):** *Comparative data on education-to-work transitions*, internationales Seminar vom 21. bis zum 23. Juni 2000 in Paris (Fotokopie), 2000.

**Rose, J.:** *Les jeunes face à l'emploi*, Desclée de Brouwer, Paris, 1998.

**Ryan, P.:** The school-to-work transition: a cross-national perspective, *Journal of Economic Literature*, Band XXXIX (März 2001), S. 34-92.

**Tanguy, L. (Hg.):** *L'introuvable relation formation/emploi – Un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris, 1986.

**Tanguy, L.; Rainbird, H.:** Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne, in: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (Hg.): *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.

**Verdier, E.; Möbus, M.:** Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi: l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne, *Revue d'économie publique*, 1999.

**Vernières, M. (Hg.):** *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*, Economica, Paris, 1997.

**Vincens, J.:** L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle, *Formation Emploi*, Nr. 60, Oktober-Dezember, 1997.

**Vincens, J.:** L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques, *Formation Emploi*, Nr. 61, Januar-März, 1998.

**Wolbers:** Learning and working: double statuses in youth transitions within the European Union, in: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.

**Zilberman, S.:** L'efficacité du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans: contribution aux réflexions sur l'évaluation statistique de l'insertion professionnelle, *Formation Emploi*, Nr. 61, April-Juni, 1987.



# Eine pädagogische Rahmenstruktur für das Onlinelernen

## 1.0 Einleitung

Die Entwicklung neuer Breitbandkommunikationsdienste, das fortschreitende Zusammenwachsen von Telekommunikation und EDV und die jüngsten Entwicklungen im Bereich der Kommunikationsprotokolle haben zahlreiche Vorschläge in Bezug auf den Einsatz dieser Instrumente als Lehr- und Lernmittel angeregt. Aus der Integration von Computer- und Nachrichtentechnik und deren Fähigkeit zur Anbindung und Interaktion über große geografische Entfernungen hinweg ergeben sich im Bildungsbereich noch nie dagewesene Möglichkeiten. Die zunehmende Verbreitung dieser Telekommunikations- und EDV-Systeme, ihre einfache Handhabung und die Leistungsfähigkeit und Vielfalt des Informationstransfers erschließen Lehrenden und Lernenden eine Welt jenseits des Klassenzimmers. Diese Aufwärtsentwicklung ist durchaus dazu imstande, das Wesen des Lernumfelds und die darin ablaufenden Prozesse von Grund auf zu verwandeln (Majumdar, 1997, S. 347–352). Die technischen Fortschritte der jüngsten Zeit, die von den Verbreitungstechnologien zu den interaktiven und schließlich den kooperativen Technologien über das Internet und das World Wide Web geführt haben, begünstigen die Entwicklung eines neuen Lernumfelds und eine revolutionäre Veränderung des Lernprozesses.

Die Fernlehre und die Telekommunikation werden immer enger miteinander verknüpft, woraus sich neue Lösungen für alte Probleme, innovative Bildungsressourcen und neue Lehr-/Lernmodelle ergeben. Eines der innovativsten und vielversprechendsten Ergebnisse dieser Verknüpfung ist die Onlineausbildung. Bei dieser werden Lehrende und Lernende über ein Computernetzwerk miteinander

verbunden, wodurch eine wahre Lerngemeinschaft entsteht, an der alle beteiligten Individuen aktiv teilnehmen und einen wertvollen Beitrag zur Gruppe leisten.

Die Bildungsplattform „Onlinelernen“ steckt derzeit noch in den Kinderschuhen. Obgleich zahlreiche Einrichtungen Onlinelehrgänge anbieten, so sind doch tiefgründigere Erkenntnisse über die pädagogischen Fragen im Zusammenhang mit der Onlineausbildung nach wie vor ein unerforschtes Neuland. Viele Onlinelehrgänge sind im Grunde nichts weiter als mit E-Mail- und Chat-Funktionen verknüpfte Webseiten, die jeglicher pädagogischen Grundlage entbehren. Bei den meisten derzeitigen Onlinelehrgängen wird ein traditioneller schulischer Unterricht in eine Onlineumgebung übertragen, indem Unterrichtslektüre zu webbasiertem Lehrmaterial aufbereitet wird, wobei sich der Wissenserwerb auf die Aufnahme von Informationen und schlichtes Auswendiglernen stützt. Beides sind qualitativ minderwertige Lernerfahrungen.

Zwar sind in der Literatur einige Belege für die Wirksamkeit von Onlinelehrgängen zu finden (Kearsley et al., 1995, S. 37–32), doch ist nur wenig darüber bekannt, welche Lernstrategien für diese Form der Ausbildung angewandt werden sollten. Wie können wir diese elektronischen Lehr- und Lernumgebungen so gestalten, dass sie auf spezifischen Erkenntnistheorien oder Wissensfundamenten aufbauen? Wie sähe eine angemessene pädagogische Rahmenstruktur für das Onlinelernen aus?

Im vorliegenden Artikel werden die charakteristischen Merkmale des Onlinelernens aus erkenntnistheoretischer und pädagogischer Sicht erörtert und eine konzeptuelle Rahmenstruktur für das Onlinelernen auf der Grundlage koope-

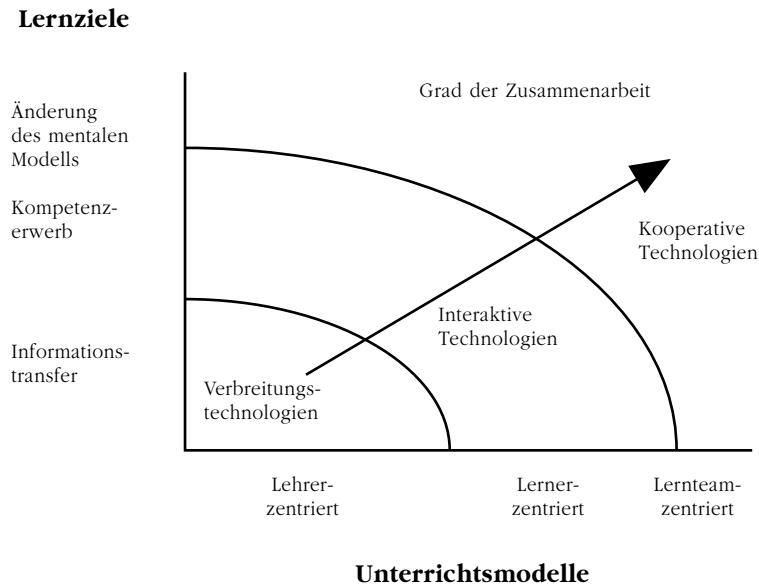
**Shyamal Majumdar**

*Leiter des Fachbereichs Ausbildung und Entwicklung  
Fakultätsberater  
Informationstechnologie  
Colombo Plan Staff College  
for Technician Education  
DECS Complex, Meralco Avenue,  
Pasig City  
Metro Manila, Philippinen*

**Im vorliegenden Artikel werden die charakteristischen Merkmale des Onlinelernens aus erkenntnistheoretischer und pädagogischer Sicht erörtert und eine konzeptuelle Rahmenstruktur für das Onlinelernen auf der Grundlage kooperativer Lernstrategien vorgeschlagen. Ebenso wird hierin auf innovative Verfahren zur Konzeption von Onlinekursen eingegangen, die auf die Förderung von Kreativität und kritischen Denkprozessen abzielen. Der Verfasser vertritt den Standpunkt, dass ein Lernen durch Aufnahme von Fakten, Drill- und Wiederholungsübungen, Aneignung von Regeln und Verfahrensweisen in früheren Zeiten möglicherweise angebracht war, ein Lernen durch Projekte und Problemstellungen, Untersuchung und Gestaltung, Entdeckung und Erfindung, Kreativität und Vielfalt, Handlung und Reflexion jedoch den Gegebenheiten der heutigen Zeit eher angemessen sei. Es bestehe daher die dringende Notwendigkeit zu einer Verlagerung der pädagogischen Schwerpunkte, damit den Anforderungen des Onlinelernenden des 21. Jahrhunderts entsprochen wird.**

Abbildung 1

## Technologien, Lernziele und Unterrichtsmodelle der drei Generationen der Fernlehre



nehmlich auf die Übertragung von Informationen ankomme und weniger auf deren Interpretation oder Änderung. Die Fernlehersysteme der zweiten Generation machten sich verschiedene Medien zunutze, z. B. Fernsehen, Tonaufnahmen sowie in manchen Fällen auch auf Disketten gespeicherte Lehrmaterialien. Das Ausmaß der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden blieb gegenüber dem Fernunterricht der ersten Generation nahezu unverändert, wenngleich die Interaktion nunmehr durch Telefon, Fax und dergleichen unterstützt wurde. Interaktive Technologien bildeten die Grundlage dieser Fernunterrichtsgeneration, die es dem Lernenden gestattete, sich Kompetenzen in seinem eigenen Tempo anzueignen. Als pädagogische Grundannahme diente hierbei ein lernerzentrierter Ansatz – d. h. die Interpretation von Informationen und nicht nur deren Aufnahme. Somit basierten die Fernlehersysteme der ersten und zweiten Generation also in erster Linie auf der Erzeugung und Verbreitung von Lehrmaterialien. Eine Kommunikation zwischen den Lernenden kam nahezu überhaupt nicht vor, und der Fernunterricht schien ausschließlich daraufhin angelegt zu sein, die geografische Entfernung zu überbrücken. Dementsprechend wurde Bildung nicht mehr als soziale Aktivität betrachtet, bei der die Interaktion zwischen den Lernenden im Mittelpunkt stand, sondern vielmehr als eine nahezu gänzlich individuelle Betätigung (Trentin, 1997, S. 261–270). So gut wie nichts unterschied die Fernlehre von einem Selbststudium.

rativer Lernstrategien vorgeschlagen. Ebenso wird hierin auf innovative Verfahren zur Konzeption von Onlinekursen eingegangen, die auf die Förderung von Kreativität und kritischen Denkprozessen abzielen.

## 2.0 Fernlehre und Onlinelernen

Im Laufe des vergangenen Jahrhunderts übte die ständige Weiterentwicklung der Kommunikationstechnologie einen erheblichen Einfluss auf die gleichzeitige Entwicklung der Fernlehre aus. So bestand die erste Generation des Fernunterrichts weitgehend aus Briefkursen auf der Grundlage von gedruckten Lehrmaterialien, wobei eine Interaktion zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden nur spärlich und selten vorkam. Diese Generation der Fernlehre gründete sich auf die Verbreitungstechnologien und förderte einen lehrerzentrierten Ansatz sowie Lernziele, die sich am Transfer von Informationen orientierten. Dem lag die pädagogische Annahme zugrunde, dass es vor-

Den Antrieb zur Entwicklung der Fernlehersysteme der dritten Generation lieferte die Neudefinition des Lernens als eine soziale Aktivität unter umfassender Nutzung von Computernetzwerken. In der Terminologie des Fernunterrichts wird das Fernlehersystem der dritten Generation auch als Onlineausbildung, Onlineunterricht oder netzbasierte Ausbildung bezeichnet. In diesem Umfeld sind alle am Lernprozess beteiligten Akteure – Lernende, Tutoren und Experten – über ein Computernetzwerk miteinander verbunden, wodurch die Isolation des Einzelnen überwunden, die Interaktivität der Gruppe gesteigert und eine kollektive Entwicklung gefördert wird. Die Grundlage dieser Generation der Fernlehre bilden die kooperativen Technologien. Sie un-

terstützt Lernziele, die auf die Änderung des mentalen Modells ausgerichtet sind, durch eine lernteamzentrierte Ausbildung. Der lernteamzentrierte Ansatz schafft ein Umfeld, in dem Wissen durch die Zusammenarbeit von Individuen innerhalb von Lernteams gemeinsam herangebildet und gemeinschaftlich erworben wird.

Kaufman (Kaufman, 1989) beschreibt den Entwicklungsverlauf der drei Generationen der Fernlehre als eine fortschreitende Zunahme der von den Lernenden ausgeübten Kontrolle, der Möglichkeiten zum Dialog und der Betonung der gedanklichen Fähigkeiten anstelle eines reinen Verständnisses. Vor allem würden hierdurch neue Formen der Bildungsorganisation geschaffen. Abbildung 1 (Weißbuch *Distributed learning: approaches, technologies and solution*, 1996) veranschaulicht die verschiedenen Generationen der Fernlehre.

### 3.0 Pädagogische Rahmenstrukturen: Objektivismus, Konstruktivismus und das eklektische Modell

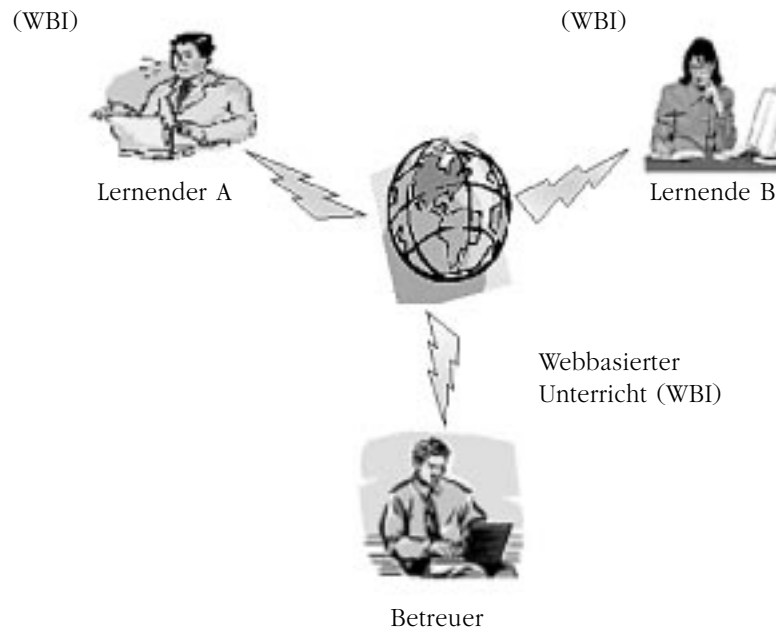
Eine Onlinelernumgebung kann aus zwei Hauptdenkrichtungen heraus entwickelt werden: der objektivistischen oder der konstruktivistischen Lerntheorie. Ausgehend von diesen beiden Ansätzen lassen sich zwei verschiedene Arten von Onlinelernumgebungen einrichten.

#### 3.1 Onlinelernen auf der Grundlage des Objektivismus

In diesen Lernumgebungen lernen die Lernenden jeweils einzeln durch computerunterstützte Kommunikation. Sie arbeiten interaktiv mit webbasierten Lehrmaterialien, die auf Rechnern an entfernten Standorten gespeichert sind, und haben nur minimale Interaktion mit den Lehrenden/Kursleitern und anderen Lernenden. Wie aus Abbildung 2 ersichtlich wird, sind die Lernenden A und B geografisch weit voneinander entfernt und arbeiten jeweils an ihrem eigenen Computer interaktiv mit dem webbasierten Lehrmaterial, das an einem anderen Ort gespeichert ist und ihnen von dort aus vom Kursleiter übermittelt wird.

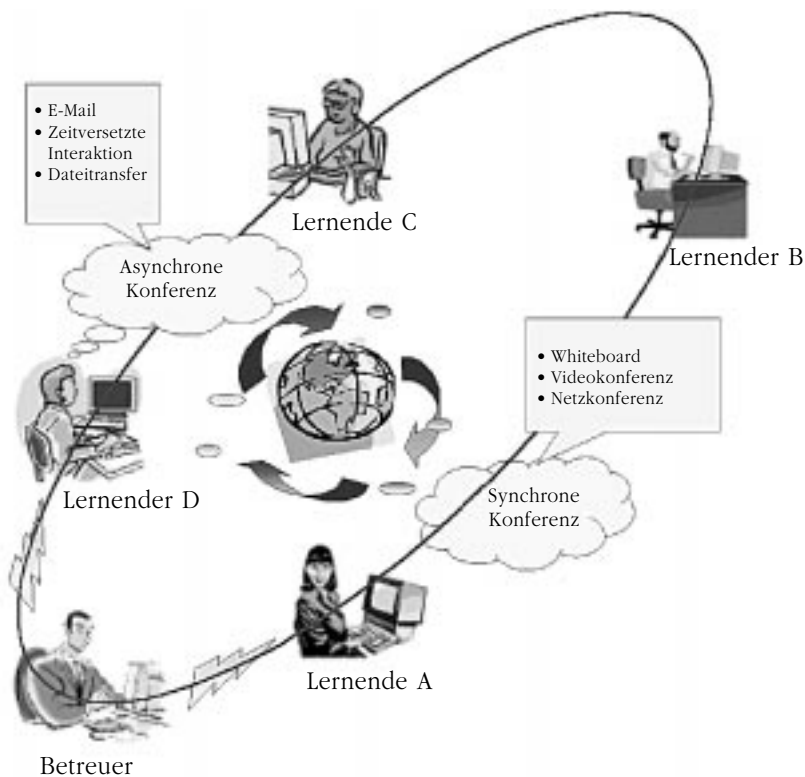
#### Onlinelernen auf der Grundlage des Objektivismus

Abbildung 2



Eine Onlinelernumgebung dieser Art fußt auf der behavioristischen Verhaltenspsychologie; den Kursteilnehmern werden hier Informationen präsentiert, die sie dem Kursleiter gegenüber wiederholen (Reproduktion). Diese Lehrmethode geht von den Reaktionen der Lernenden auf bestimmte Reize aus, welche durch Belohnung und Bestrafung verändert werden können (Inglis, 1996, S. 28–37). Ziel ist die Entwicklung einer programmierten Onlinelernumgebung mit strukturierten, unter Anleitung stehenden, jedoch dabei oft straff organisierten Studienkursen und Lernaufgaben zur individuellen Erörterung und Problemlösung. Bei diesen Kursen werden Lernziele, Methoden, Materialien und ein vom Tutor selbst festgelegtes Evaluierungsschema vorgegeben. Das Wesen und die Wissensautorität des Lernenden bringen es mit sich, dass der Lernende die Aufgaben einzeln bearbeitet und zu Ende führt. Diese Form des Lernens basiert weniger auf sozialen Vorgängen als vielmehr auf einer individuellen Wissenskonstruktion und -reproduktion. Sie geht von dem Grundgedanken aus, dass es eine bestimmte Menge objektiven Wissens gibt, die sich Lernenden durch

## Abbildung 3 Onlinelernen auf der Grundlage des Konstruktivismus



als sie die Lernenden nicht dazu ermuntert, hochwertigere komplexe Kompetenzen wie Kreativität, Problemlösungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsfähigkeiten zu entwickeln, und ebenso wenig den Erwerb von Wissen durch soziale Interaktion fördert. Aus diesem Grunde ist diese Lernumgebung von zeitgenössischen Psychologen – etwa den Anhängern des Konstruktivismus – vielfach kritisiert, modifiziert und verfeinert worden.

### 3.2 Onlinelernen auf der Grundlage des Konstruktivismus

Computerunterstütztes kooperatives Lernen (*Computer-supported collaborative learning* – CSCL) – oder auch „kooperatives eLearning“ – ist ein neueres Phänomen im Bereich der Onlineausbildung, das eine Rahmenstruktur schafft, durch die die einzelnen Lernenden zusammengeführt werden, um durch Steuerung und Verwaltung ihrer Lernprozesse ein gemeinsames Lernziel zu erreichen. Die konstruktivistische Schule gilt als Fundament der CSCL-Umgebung. Eine solche CSCL-Umgebung wird in Abbildung 3 dargestellt, wo die Lernenden A, B, C und D, die sich an geografisch weit voneinander entfernten Orten befinden, in einer Gruppe zusammenarbeiten, Analysen und Synthesen erstellen, wozu sie asynchrone und synchrone Kommunikationsinstrumente benutzen. Sie gehen nach einem webbasierten Lehrplan vor und arbeiten in einem gemeinsamen Lernraum jeweils an ihren eigenen Computern auf die Erreichung eines gemeinsamen Lernziels hin. Lernende arbeiten hier also mit anderen Lernenden zusammen, um Wissen aufzubauen.

In einer derartigen kooperativen Lernumgebung werden komplexe Kompetenzen wie Kreativität, Problemlösungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsfähigkeiten gefördert (McDonald et al., 1998, S. 6–21). Der Konstruktivismus kann als eine Weltanschauung oder Ontologie gesehen werden, die sich auf einen Komplex von Lerntheorien gründet, welche irgendwo zwischen kognitiven und humanistischen Auffassungen anzusiedeln sind. Zur Schaffung einer effektiven Lernumgebung auf der Grundlage dieser Ontologie kann eine Erkenntnistheorie formuliert werden, mithilfe derer sich erklären lässt, wie Wissen gebildet wird. Der konstruktivisti-

Präsentation und Erläuterung vermitteln lässt. Die Onlinelehrgänge von heute orientieren sich zum überwiegenden Teil an der behavioristischen Lehre und der Nutzung/Funktion der Technik als Ersatz für eine unterrichtende Lehrkraft. Die derzeitigen Ansätze zur Gestaltung von Onlinelernumgebungen beinhalten für gewöhnlich die Übertragung eines traditionellen schulischen Unterrichts in eine Onlineumgebung, indem Unterrichtslektüre zu webbasiertem Lehrmaterial umgearbeitet wird, Vorlesungen und Vorträge zu online dargebotenen Skripten aufbereitet und Videovorführungen und Diskussionen zu Onlinekonferenzen umgestaltet werden (Bourne et al., 1997). Hierbei handelt es sich im Grunde um reine Briefkurse über das Internet, die auf der Aufnahme von Informationen aufbauen und Lernerfahrungen von geringerer Qualität darstellen.

Die auf dem Objektivismus basierende Onlinelernumgebung weist eine Reihe von Nachteilen, Begrenzungen und Schwächen auf (Mangal, 1990), insofern



schen Theorie zufolge muss Wissen von jedem Lernenden entdeckt, konstruiert, praktiziert und auf seine Gültigkeit geprüft werden, wobei Lernen einen „aktiven Kampf des Lernenden“ beinhaltet. Anhänger der kognitiven Psychologie lehnen die Reiz-/Reaktions- und Belohnungs-/Bestrafungshypothese der Behavioristen gänzlich ab. Ihrer Ansicht nach lassen sich Lernen und Verhalten nicht auf bloße individuelle Reaktionen auf bestimmte Reize reduzieren. Der menschliche Verstand nehme Informationen nicht exakt in der Art und Weise und der Form auf, in der sie vermittelt werden, sondern erforsche sie vielmehr, interagiere damit und reflektiere darüber, um Wissen aus Erfahrungen heraus zu konstruieren. Zu den pädagogischen Methoden, die den konstruktivistischen Ansatz anwenden, gehören das kooperative Lernen und die Schaffung von Lernsituationen, die Lernenden die Vornahme aktiver Untersuchungen und eine soziale Kooperation ermöglichen. Passive Lernansätze gehen davon aus, dass Lernende durch die individuelle und selbstständige Aufnahme und Assimilation von Wissen „lernen“ (Johnson, 1979, S. 51–70). Aktive Ansätze stellen demgegenüber das Lernen als einen sozialen Vorgang dar, der sich durch die Kommunikation mit anderen Menschen vollzieht. Die Lernenden konstruieren Wissen aktiv, indem sie Gedanken in Worte fassen, und diese Gedanken werden durch die Reaktionen und Antworten der anderen weiterentwickelt. Der Begriff „kooperatives Lernen“ bezieht sich auf Lehrmethoden, die die Lernenden dazu ermutigen sollen, eine vorgegebene Lernaufgabe gemeinsam zu bearbeiten. Kooperatives Lernen unterscheidet sich grundlegend vom traditionellen Modell des „Direkttransfers“, d. h. der in eine einzige Richtung erfolgenden Übertragung von Wissen, wonach die unterrichtende Lehrkraft die alleinige Wissens- und Kompetenzquelle bildet (Harasim, 1990). Das Gespräch (Verbalisierung), multiple Perspektiven (kognitive Neustrukturierung) und Auseinandersetzungen (Lösung von konzeptuellen Konflikten), die in kooperativen Lerngruppen auftreten, können eine Erklärung dafür liefern, warum kooperative Gruppen eine umfassendere kognitive Entwicklung bewirken, als sie dieselben Personen erzielen, wenn jede für sich allein arbeitet (Sharon, 1980, S. 241–247) (Webb, 1989, S. 21–29).

Es wird angenommen, dass die Konstruktion von Wissen Lehr- und Lernstrategien und ein Umfeld erfordert, die den Lernenden Wissensaufbaustrukturen an die Hand geben. Es gibt in der konstruktivistischen Erkenntnistheorie drei klar voneinander unterscheidbare Gesichtspunkte: der Persönlichkeitsaspekt, der soziale Aspekt und die akademischen Wissensarten (Joyee et al., 1996). Jeder dieser Gesichtspunkte liefert eine wichtige Rahmenstruktur für die Gestaltung und Entwicklung von Onlinekursen. Der Persönlichkeitsaspekt stellt die Lernenden und deren Interaktion in den Mittelpunkt. Ausgehend davon wird die individuelle Persönlichkeit im Kontext betrachtet und dem Einzelnen dabei geholfen, sich selbst und seine Beziehung zur Welt zu verstehen. Der soziale Aspekt bezieht sich primär darauf, wie die Lernenden Wissen gemeinsam konstruieren. Diese Rahmenstruktur geht davon aus, dass der Wissensaufbau auf sozialen Vorgängen basiert, die durch den jeweiligen Kontext bedingt sind. Beim Konzept der akademischen Wissensarten, das auch als akademischer Untersuchungsaspekt bezeichnet werden kann, stehen die akademischen Fachrichtungen im Mittelpunkt. Unter diesem Gesichtspunkt dient Bildung dazu, die Lernenden mit dem akademischen Rüstzeug auszustatten, das ihnen die Konstruktion von Wissen ermöglicht. Die Informationsverarbeitungstheorie (Lange, 1965) liefert eine gute Rahmenstruktur für die Anwendung dieses akademischen Rüstzeugs. Im Konstruktivismus wird Lernen als ein konstruktiver Prozess gesehen, bei dem die Lernenden eine aktive Rolle spielen und das Lernen auf ihren kognitiven Fähigkeiten basiert. Lernende erwerben neues Wissen, indem sie auf ihrem Vorwissen und ihrer aktiven Betätigung in ständiger Interaktion mit ihrer Umwelt aufbauen, sowie von anderen Lernenden.

Auf der Basis konstruktivistischer Lerntheorien kann eine Onlinelearningumgebung ausgehend von der Annahme gestaltet werden, dass Lernende selbst aktiv handelnde Subjekte sind und unter Anwendung ihrer sozialen Fähigkeiten Gruppenaufgaben bearbeiten und fertig stellen können. Eine der Begrenzungen einer solchen Lernumgebung besteht darin, dass sie nicht immer vorhersehbare Lernergebnisse hervorbringt. Die Kursbetreuer sollten den konstruktiven Prozess der



Lernenden fördern und nicht versuchen, den Prozess oder das Ergebnis bis ins Einzelne zu steuern. Der Lehrprozess und die Aufgabe des Lehrenden sollten darin bestehen, eine Anleitung zur Entdeckung von Wissen zu geben und bei der Wissenskonstruktion mittels strukturierter kooperativer Lernaufgaben fachmännisches Feedback zu liefern. Die Lernenden selbst steuern dabei den Lernprozess. Was das Wesen und die Wissensautorität des Lernenden betrifft, wird die Aufgabe von den Lernenden in Gruppen bearbeitet und zu Ende geführt, indem sie ihre sozialen Kompetenzen und Teamarbeitsfähigkeiten auf der Basis ihrer Erfahrungen anwenden.

### 3.3 Onlinelernen auf der Grundlage des eklektischen pädagogischen Ansatzes

Im Hinblick auf die Gewährleistung eines einheitlichen und vorhersehbaren Lernergebnisses in der auf der konstruktivistischen Pädagogik basierenden CSCL-Umgebung ist ein eklektischer andragogisch-pädagogischer Ansatz vorgeschlagen worden. Dieses Modell verbindet die zweckmäßigsten Aspekte der konstruktivistischen wie der behavioristischen Perspektive. Diese Art des Lernens, welche sich auf den aus diesen beiden Perspektiven abgeleiteten eklektischen andragogisch-pädagogischen Ansatz gründet, minimiert die Transaktionsdistanz, wie von Moore dargelegt (Moore et al., 1996), und kommt somit Lernenden mit unterschiedlichen Lernstilen und Lernenden, die zu einem völlig selbstgesteuerten Lernen noch nicht imstande sind, entgegen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Lernende 50 % des Wissens selbstständig erwerben und die verbleibenden 50 % durch die Kooperation mit anderen. Beim kooperativen Lernen werden sowohl synchrone als auch asynchrone Lernkomponenten genutzt. Freilich dürfte das Schwergewicht größtenteils auf den asynchronen Komponenten liegen, da diese ihrem Wesen nach den Vorteil bieten, dass sie sich zeitlich und räumlich beliebig anpassen lassen. Synchrone Interaktionen laufen in Echtzeit ab, wenn Lernende und Lehrende gleichzeitig online sind und in direkter Verbindung zueinander stehen. Asynchrone Interaktionen finden dagegen statt, wann immer es den Lernenden und Lehrenden am besten passt. Kennzeich-

nend für das asynchrone Lernen ist, dass das Lernen zu jeder beliebigen Zeit und an jedem beliebigen Ort („anytime, anywhere“) erfolgen kann, indem die Konferenzmöglichkeiten des Internets genutzt werden. Darauf kann entweder ein unmittelbares oder aber auch ein zeitversetztes Feedback erfolgen. Ein unmittelbares Feedback erhält man dann, wenn das Softwareprogramm Dokumente automatisch miteinander verbindet. Zu einer zeitlich versetzten Interaktion kommt es infolge der Zeitspanne, die der Mitlernende zur Beantwortung von Mailinglisten-Rundschreiben und Forum- und E-Mail-Nachrichten benötigt. Synchrone Interaktionen erfordern eine Reihe von Hilfsmitteln, die es den Lernenden ermöglichen, über das Internet Bild und Ton zu empfangen und auf Anwendungen gemeinsam zuzugreifen. Komplexe Themen können so etwa mithilfe von Werkzeugen wie Whiteboards, Internet Relay Chat und Audio- und Videokonferenzen direkt erklärt werden.

In Abbildung 4 wird dieser Ansatz veranschaulicht.

## 4.0 Kooperatives Lernen und Onlineausbildung

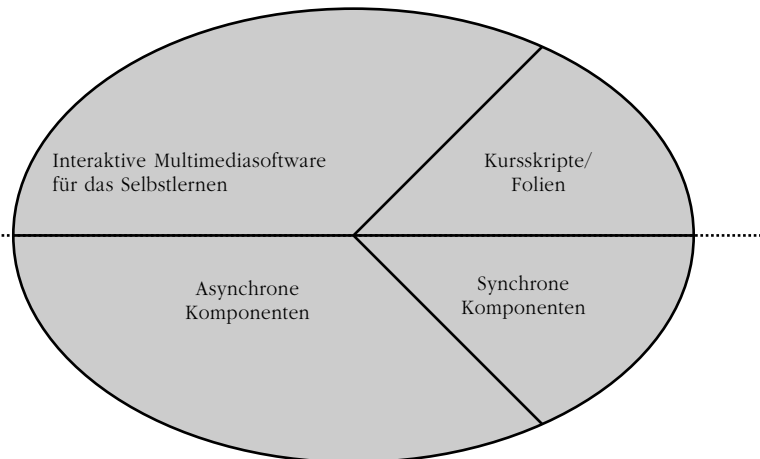
Zahlreiche Theoretiker des soziokulturellen und situierten Lernens haben auf die herausragende Bedeutung der sozialen Interaktion hingewiesen. So wurde etwa festgestellt, dass Lernende nicht gerne allein arbeiteten, sondern vielmehr Gedanken untereinander austauschen wollten (Chu et al., 1999, S. 334–338). Dieser Vorteil der sozialen Interaktion (soziales Lernen) ließ sich nur schwer in Onlinelernprogramme integrieren, die für geografisch weit voneinander entfernte Lernende konzipiert waren, da das kooperative Lernen und das Onlinelernen aus zwei verschiedenen Bildungstraditionen hervorgegangen waren. Heute gibt es jedoch kooperative/gruppenbezogene Lernwerkzeuge, die zum sozialen Verhandeln und Gruppenlernen eingesetzt werden können, wodurch es Lernenden in Gruppen ermöglicht wird, mit fähigeren Mitlernenden zu interagieren. Erworbene Kompetenz breitet sich so unter den Lernenden aus. Wissen entspringt hier aus einer Gemeinschaft von Lernenden, die

Abbildung 4

## Lernkomponenten auf der Grundlage des vorgeschlagenen eklektischen Modells

**Selbstlernen (50 %)**

**Lernen mit Anderen (50 %)**



miteinander interagieren. Es hat sich gezeigt, dass Lernende, die aktiv in kooperativen Gruppen lernen, fortgeschrittenere Argumentationsstrategien, eine größere Ideenvielfalt, umfangreichere kritische Gedankengänge und kreativere Reaktionen hervorbringen, als solche, die einzeln oder im Wettstreit miteinander lernen (Schlechter, 1990, S. 329–341).

Die Wirksamkeit des kooperativen Lernens ist durch verschiedene sozialpsychologische Mechanismen bedingt. Diese sind u. a.: (a) Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten, (b) der alternative Vorschlag, (c) (Selbst-)Erklärung, (d) Internalisierung, (e) Aneignung, (f) Verteilung der kognitiven Last, (g) gegenseitige Regulierung und (h) Sicherung einer gemeinsamen sozialen Basis (Dillenberg et al., 1995, S. 10-6 bis S. 10-13).

Der Mechanismus des „Konflikts zwischen den Lernenden“ gründet sich auf das Postulat, dass bei Auftreten von Meinungsverschiedenheiten zwischen Lernpartnern soziale Faktoren die Lernenden daran hindern, den Konflikt zu ignorieren, und sie dazu zwingen, eine Lösung zu finden. Vertreter des alternativen Vorschlags bemühen sich um den Abbau bestimmter voreingenommener Sichtweisen, die man als „Bestätigungsneigung“ oder „partei-

ische Informationssuche“ bezeichnen könnte: wenn nämlich Lernende dazu tendieren, nur Experimente zu entwerfen, die ihre Hypothesen bestätigen, und jegliche empirische Feststellungen, die ihre Hypothesen widerlegen, außer Acht lassen. Eine „(Selbst-)Erklärung“ erfolgt dann, wenn ein kenntnisreicherer Lernender einem anderen eine Thematik erklärt. Der eine erhält eine Erläuterung, während der andere davon profitiert, verschiedene Kenntnisse zu artikulieren und zusammenzufassen. „Internalisierung“ ist der Prozess des Lernens durch die Verbalisierung im Gespräch. Eine „Aneignung“ tritt auf, wenn ein Lernender durch die Beobachtung und Zusammenarbeit mit einem kompetenteren Partner lernt. Die Lehrlingsausbildung etwa stellt eine solche Aneignung von Kompetenz dar. Die „Verteilung der kognitiven Last“ beinhaltet die gemeinsame Bewältigung der kognitiven Belastung, die eine bestimmte Aufgabe mit sich bringt. „Gegenseitige Regulierung“ bezieht sich auf die Verfahren, mit denen die Lernenden die Aktivitäten ihrer Lernpartner regulieren. „Sicherung einer gemeinsamen sozialen Basis“ ist der Mechanismus, durch den ein einzelner Lernender versucht, sich zu vergewissern, dass sein Lernpartner verstanden hat, was er meint, zumindest in dem Maße, wie es zur Durchführung der je-



weiligen Aufgabe erforderlich ist. Die Zusammensetzung der Gruppe, aufgabenspezifische Merkmale und die Kommunikationsmedien spielen im Hinblick auf die wirksame Umsetzung des kooperativen Lernens eine wichtige Rolle.

Es ist der Standpunkt vertreten worden (Harasim, 1990), dass das kooperative Potenzial von Computerkonferenzen Lernende in die Lage versetze, in dreierlei Weise aktiv an ihrem eigenen Wissensaufbau- bzw. Wissensschaffungsprozess mitzuwirken: durch Gedankenerzeugung, Gedankenverknüpfung und Gedankenstrukturierung.

Vier grundlegende Merkmale des kooperativen Lernens sind:

- ein Lernen, bei dem die Aktivitäten der Lernenden im Mittelpunkt stehen und weniger die des Lehrenden;
- Betonung der wechselseitigen Unterstützung der Lernenden zur Ermittlung von Antworten auf gemeinsame Fragen;
- ein Lernen, das auf der Lösung von Problemen mittels Analysen und Diskussionen innerhalb von Gruppen von Lernenden basiert;
- Betonung des kreativen und kritischen Denkens.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob wir der im Vorangegangenen dargestellten kooperativ angelegten Rahmenstruktur bei der Gestaltung von webbasierten Kursen auch tatsächlich Rechnung tragen? Wenden wir kritisches Denkvermögen und Problemlösungsfähigkeiten als Strategien zur Förderung von kreativen Prozessen durch das Internet an? Schöpfen wir alle Konferenzmöglichkeiten aus, die das Internet bietet? Die schlichte Bereitstellung von Onlinekonferenzmöglichkeiten und Aufforderung an die Lernenden, diese zu nutzen, ist an sich noch kein kooperatives Lernen. Die Entwicklung von Onlinekursmaterialien zur Förderung der Kreativität erfordert mehr als ein Verständnis der „harten“ technischen Voraussetzungen, d. h. die Kenntnis von Bits und Bytes, Elektronik und Satellitentechnik, CGI, Suchmaschinen und HTML. Sie setzt vielmehr ein Verständnis des „weichen“ Aspekt der Technik voraus, der eine

Rahmenstruktur für die Entwicklung von internetbasierten Kursen zur Förderung der Kreativität in einer kooperativen Lernumgebung liefern kann.

Eine Rahmenstruktur für pädagogische Methoden zur computergestützten Kommunikation ist in vier Kommunikationsparadigmen aufgegliedert worden: Informationsabruf, E-Mail, elektronische Pinnwände (schwarze Bretter) und computergestützte Konferenzen. Diese wurden wiederum in vier Methoden unterteilt, die im Folgenden aufgeführten werden (*The online report on pedagogical techniques*, 1995);

- „Einer-allein“-Methoden (das Online-ressourcen-Paradigma): Onlinedatenbanken, Onlinezeitschriften, Onlinebibliotheken und Onlineanwendungen;
- „Einer-an-einen“-Methoden (das E-Mail-Paradigma): Lernverträge, Lehrlingsausbildungen, Praktika und Briefkurse;
- „Einer-an-viele“-Methoden (das Paradigma der elektronischen Pinnwand): Vorlesungen bzw. Vorträge, Symposien und didaktische Vorführungen;
- „Viele-an-viele“-Methoden (das Konferenzparadigma): Debatten, Rollenspiele, Diskussionsgruppen, Brainstorming, Foren, protokollbezogene Aufgaben usw.

Die meisten Onlinekurse machen von den drei erstgenannten Verfahren Gebrauch, wohingegen sie die kollektiven Methoden außer Acht lassen, welche das Kernstück der kooperativen Lernumgebung bilden. Zu den wichtigsten Methoden des kooperativen Lernens gehören u. a. (Harasim, 1990) (Harasim et al., 1995):

- Partneraktivitäten und Runde Tische: Austausch und Zusammenfassung von Gedanken und Ideen per E-Mail;
- asynchrone Konferenzen: Diskussion und Reflexion über elektronische Pinnwände (schwarze Bretter);
- synchrone Konferenzen: Echtzeitkonferenzen mittels Chat-, Net-Meeting- und Videokonferenz-Werkzeugen;
- Gruppenuntersuchungen: Auswahl eines Themas in der Gruppe, individuelle



Untersuchung des gewählten Gegenstands und anschließend kollektive Zusammenstellung der Ergebnisse;

❑ projektbasiertes Lernen: Lernen durch Projektplanung und -entwicklung im Team;

❑ andere Aktivitäten: Podiumsdiskussionen, Symposien, Debatten, Rollenspiele, Diskussionsgruppen, Brainstorming und Teamwettbewerb innerhalb einer Gruppe usw.

## 5.0 Kreatives Denken im Internet

Forscher wie z. B. Davis (Davis, 1992), Perkins (Perkins, 1986) und de Bono (de Bono, *Thinking course*, 3. Auflage) haben für den Einsatz von Lehrmethoden plädiert, die das eigenständige bzw. kreative Denken der Lernenden fördern. Onlinelehre liefern zahlreiche Instrumente und ein geeignetes Umfeld für die Anwendung solcher Lehrmethoden. Es gibt heute Webbrowserprogramme zum Suchen und Recherchieren, zur Ermittlung von Mustern und Zusammenhängen, zur hierarchischen Ordnung von Ideen und Gedanken, zur Anzeige von Suchergebnissen und zur Übermittlung von Ergebnissen an Mitlernende und Lehrende. Das Internet ist zweifelsfrei ein ideales Instrument zur Förderung der Bereitschaft der Lernenden, Risiken einzugehen, zur Förderung ihres Engagements für die Bearbeitung von Aufgaben, ihrer Neugier und ihrer Aufgeschlossenheit für neue Erfahrungen, zur Förderung von breit gefächerten Interessen, Originalität, Fantasie, Intuition, der Lust auf Neues und Unbekanntes, künstlerischen Fertigkeiten, bildlichem Denken, Problemlösungsfähigkeiten, der Ausführung von Gedanken und der Bereitschaft, sich von vorgegebenen Normen zu lösen – alles Eigenschaften, die für kreative Menschen kennzeichnend sind (Davis, 1992) (Starko, 1995) (Young, J. G.). Durch die Anonymität der Alter-Ego- und Pseudoidentitäten, die Lernende während elektronischer Diskussionen annehmen, werden sie dazu ermuntert, mit Gedanken und Ideen zu experimentieren und bei der Äußerung von Gedanken Risiken einzugehen (Harasim et al., 1995). Einige Methoden, die zur Förderung der Kreativität in elektronischen Umgebungen mithilfe des Internets vorgeschlagen werden, sind:

❑ Brainstorming und umgekehrtes Brainstorming: Konzentration auf die Gedankenerzeugung;

❑ Verteilung von Denkkrollen: jedem Teilnehmer des Rundes Tisches wird eine Rolle zugewiesen;

❑ kreatives Schreiben: ein Teilnehmer beginnt zu schreiben, ein anderer baut den Gedanken weiter aus;

❑ „Einmal angenommen...“: „Einmal angenommen, Sie wären Bildungsminister/in – wo lägen Ihre Prioritäten?“;

❑ Ideen anregende Fragen: Vorschläge zur Veränderung und Verbesserung;

❑ semantische Vernetzung: Vorgabe eines Wortes in der Mitte eines semantischen Bedeutungsfelds und anschließende Auflistung von Merkmalen, die mit dem Begriff verbunden werden;

❑ Simulation und Rollenspiele: Rollenspiele in einer simulierten Umgebung.

Es wurde beobachtet, dass die Diskussionen und Interaktionen bei asynchronen Konferenzen, an denen Lernende zu unterschiedlichen Zeitpunkten und von unterschiedlichen Orten aus teilnehmen, tendenziell umfassender ausfallen und mit einem größeren Engagement der Lernenden erfolgen als solche, die in einem herkömmlichen Lernumfeld stattfinden. Die Lernenden können hierbei ihre Ansichten unter deutlich entspannteren Bedingungen zum Ausdruck bringen und sich dafür die nötige Zeit nehmen, wodurch ein kongeniales Umfeld für kreative Reflexionsprozesse geschaffen wird.

## 6.0 Kritisches Denken im Internet

Kritisches Denken ist argumentatives, reflexives Denken, das vornehmlich darauf abzielt, eine Entscheidung über eine Annahme oder eine Handlung zu treffen. Die Lernenden lernen, einen Begriff oder ein Phänomen zu betrachten, indem sie sich ihrer eigenen Vorurteile bewusst sind, und lernen somit, objektiv und logisch an die jeweilige Situation heranzugehen. Kreatives Denken dagegen ist die Fähigkeit, neue Gedankenverbindungen herzustellen, um einem Bedürfnis zu entsprechen oder eine bestimmte natürliche Erscheinung zu verstehen. Ungeachtet vielfälti-



ger unabhängiger Gedankenkanäle könnte die Förderung kritischer Denkpfade möglicherweise eine ebenso starke Dimension des Internets bilden. Einige neuere Ideen in Bezug auf das kritische Denken im Internet sind:

- grafische Anordnung: Betonung der räumlichen Darstellung wie in einem Modell, Venn-Diagramm usw. Diese ermöglicht kritisches Denken, indem den Lernenden dabei geholfen wird, die Hierarchie und logische Folge von Gedanken zu bestimmen;

- Methoden zur hierarchischen Ordnung: Einstufung und Kategorisierung von Brainstorming-Gedanken im Internet;

- Reflexion: Schreib-, Denk- und andere Aktivitäten zur Reflexion und kritischen Evaluierung;

- simulierte Gerichtsverhandlungen und Debatten: Ermunterung zur logischen Argumentation;

- fallbezogene Argumentation: Fallstudien und Stellungnahmen.

Jede Aktivität, die die Suche nach Ursachen und Wirkungen, die Ermittlung von Mustern und Zusammenhängen, die hierarchische Ordnung von Gedanken, die Bestimmung des rechten Zeitpunkts und die Aufstellung von Systematiken umfasst, stellt eine sinnvolle Anwendung des kritischen Denkvermögens dar (Bonk et al., 1997). Das Internet bietet eine Fülle von Möglichkeiten zur Hervorhebung von Kausalzusammenhängen anhand von Simulations- und Animationsprogrammen, die in internetbasierten/computergestützten Lernpaketen enthalten sind.

## 7.0 Leitsätze

Es gibt zahlreiche Leitsätze für die wirksame Gestaltung eines Onlinelehrgangs. Dies sind u. a.:

- Schaffung einer problembasierten Lernumgebung;

- Darbietung von authentischen und realistischen Aufgaben;

- Konzentration auf den konstruktiven Aufbau von Wissen;

- Förderung eines aktiven Lernens;

- effiziente Anwendung von Multimedia;

- Mischung geeigneter Lehrstrategien;

- Gestaltung von angemessen strukturierten Diskussionen;

- Schaffung einer kontextbezogenen Lernumgebung;

- Konzentration auf das Lernen in Gruppen.

Ein Kursteilnehmer in einer Onlineumgebung nimmt sowohl die Rolle eines Lernenden ein als auch die eines Arbeitskollegen und Teammitglieds. Das Lehren und Lernen in einer Netzumgebung bringt eine revolutionäre Veränderung der Ausbildungspraxis und eine Wissensexplosion mit sich (Majumdar, 1999, S. 72–73). Während ein Lernen durch Aufnahme von Fakten, Drill- und Wiederholungsübungen, Aneignung von Regeln und Verfahrensweisen in früheren Zeiten möglicherweise angebracht war, ist jedoch ein Lernen durch Projekte und Problemstellungen, Untersuchung und Gestaltung, Entdeckung und Erfindung, Kreativität und Vielfalt, Handlung und Reflexion den Gegebenheiten der heutigen Zeit eher angemessen. Es besteht daher die Notwendigkeit, eine konzeptuelle Rahmenstruktur für die pädagogischen Dimensionen des Onlinelernens auf der Grundlage kooperativer Lernstrategien zu entwickeln. Die wünschenswerte Schwerpunktverlagerung, die sich in Bezug auf die verschiedenen pädagogischen Dimensionen des Onlinelernens vollziehen sollte, wird in Tabelle 1 dargestellt.

## 8.0 Implikationen und künftige Arbeiten

Die Art und Weise, in der ein Lernender in einem Onlineumfeld lernt, ist bislang noch nicht umfassend erforscht worden. Die Gestaltung und Entwicklung von effektiven Onlinelehrgängen setzt eine neue Herangehensweise an die verschiedenen pädagogischen Dimensionen der Onlineumgebung voraus. Dies erfordert die Einholung von Kenntnissen über neue Medien aus der Kommunikationsforschung, die Einbeziehung von pädagogischen



Tabelle 1

| Dimensionen             | Nicht wünschenswert       | Wünschenswert                                                  |
|-------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Pädagogische Grundlage  | Instruktives Lehrmodell   | Eklektisches Lehrmodell auf der Grundlage des Konstruktivismus |
| Schwerpunkt des Lernens | Inhalte                   | Entwicklung der Lernfähigkeit                                  |
| Lernstrategien          | Ausschließlich interaktiv | Kooperativ und interaktiv                                      |
| Lernzweck               | Von außen gesteuert       | Autonom                                                        |
| Lerntheorie             | Behavioristisch           | Kognitiv                                                       |
| Rolle des Lehrenden     | Didaktisch                | Betreuend                                                      |
| Unterrichtsformen       | Festgelegt                | Offen                                                          |
| Lernansatz              | Oberflächenorientiert     | Tiefenorientiert                                               |
| Lernstrukturen          | Starr                     | Flexibel/modular                                               |
| Lehrmodelle             | Lehrerzentriert           | Lernteamzentriert                                              |
| Lernziel                | Informationstransfer      | Änderung des mentalen Modells                                  |
| Lernmethoden            | Passiv                    | Aktiv                                                          |

Gesichtspunkten aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung und die Gewinnung von Einblicken in die Gruppeninteraktion aus der sozialpsychologischen Forschung. Alle diese Erkenntnisse lassen sich zur Beschreibung und Erklärung dessen, was in Onlinekursen abläuft, anpassen, anwenden und miteinander verbinden (Coppala et al., 1999). Wer bei der Unterrichtsgestaltung kooperatives Onlinelernen einsetzen will, muss mehr Gruppenarbeit, arbeitsbezogenes Lernen und Problemlösungsübungen in den Unterricht einbauen, um Denkprozesse auf höherem Niveau zu fördern. Angesichts der schier unendlichen Möglichkei-

ten, die sich im Internet für fortgeschrittene Denkprozesse (Majumdar, 2000) und Teamarbeit bieten, dürfte das World Wide Web dazu imstande sein, innovative Lernstrategien zu erzeugen, die letztlich in kognitive, soziale und kulturelle Kontexte eingebettet sein werden. Werden bei der Gestaltung von Onlinekursen die wünschenswerten Änderungen an den pädagogischen Dimensionen berücksichtigt, so könnte sich eine Ausbildung im Internet tiefgreifend von herkömmlichen Lehrmethoden unterscheiden. Gemeinsam sollten wir versuchen, in Zukunft weitere Forschungsarbeiten zu dieser Thematik anzuregen.

#### Literaturhinweise

**Bonk, J. C., Reynolds, H. T.:** Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork and apprenticeship, in Khan, B. H. (Hrsg.): *Web-Based Instruction*, Educational Technology Publications, Englewood Cliff, New Jersey, 1997.

**Bourne, J. R. et al.:** Paradigms for online learning: a case study in the design and implementation of an asynchronous learning networks course, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Bd. 1, Nr. 2, August 1997.

**Chu, K. C., Urbanik et al.:** The benefits of virtual teaching to engineering education, *The International Journal of Engineering Education*, Bd. 15, Nr. 5, 1999, S. 334–338.

**Coppala, N., Hiltz, S. R., Rotter, N.:** Becoming a virtual professor: pedagogical changes and ALN, 5<sup>th</sup> International Conference on ALN, University of Maryland, Oktober 1999.

**Davis, G. A.:** *Creativity is forever* (3. Auflage), Dubuque, IA, 1992, Kendall/Hunt Publishing.

**de Bono, E.:** *De Bono's Thinking course*. Checkmark Books, New York, 1994.

**Dillenborg, P., Schneider, D.:** Collaborative learning in the Internet, Bericht von der 4<sup>th</sup> International Conference on CAI, Taiwan, 1995, S. 10-6 bis S. 10-13.

**Harasim, L. et al.:** *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*, Cambridge, MA, 1995, MIT Press.

**Harasim, L.:** *Online education*. Praeger Publisher, New York, 1990.

**Inglis, A.:** Theories of learning in educational development: relocating the paradigmatic divide, *Open Learning*, 11(2), S. 28–37, 1996.

**Johnson, D. W.:** Conflict in a classroom: controversy and learning, *Educational Research*, Bd. 49, 1979, S. 51–70.

**Joyce, B., Weib, M.:** *Models of teaching*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon, 1996.



**Kearsley, G., Lynch, W., Wizer, D.:** The effectiveness and impact of online learning in graduate education, *Educational Technology*, Nov. – Dez. 1995, 35(6), S. 37–42.

**Lange, R.:** *The conditions of learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

**Majumdar, S.:** Designing web-based instruction to enhance creativity. *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference on Technological Creativity Development (ICICD)* in Taipei/Taiwan, 2000.

**Majumdar, S.:** Network-based flexible learning: prospects and challenges in the 21st century, Grundsatzreferat auf der International Conference of Vocational Education and Training (IVETA 1997), Helsinki/Finnland, 24.–28. August 1997, S. 347–352.

**Majumdar, S.:** Online collaborative learning, *Proceedings of the UNESCO – ACEID international conference on reforming learning curriculum and pedagogy: innovative vision for the new century*. Bangkok/Thailand, 13.–16. Dezember 1999, Bd. 1, S. 72–73.

**Mangal, S. K.:** *General psychology*. Sterling Publishers Private Ltd., New Delhi, 1990.

**McDonald, J., Gibson, C. C.:** Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing, *The American Journal of Distance Education*, 12(1), S. 6–21, 1998.

**Moore, M. G., Kearsley, G.:** Distance education theory: a system view, Belmont, CA, Wadsworth, 1996.

**Paulsen, M. F. (Hrsg.):** The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication, Oslo/Norwegen, August 1995. <http://www.nki.no/~morten/>

**Perkins, D. N.:** *Knowledge as design*, 1986, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

**Schlechter, T. M.:** The relative instructional efficiency of small group computer-based training, *Journal of Educational Computing Research*, Bd. 6(3), 1990, S. 329–341.

**Sharon, S.:** Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations, *Review of Educational Research*, 1980, Bd. 50(2), S. 241–247.

**Starko, A. J.:** *Creativity in the classroom: schools of curious delight*, 1995, New York, Longman.

**Trentin, A.:** Telematics and online teacher training: the Polaries project, *Journal of Computer Assisted Learning*, 1997, Bd. 13, S. 261–270.

**Webb, N.:** Peer interaction and learning in small groups, *International Journal of Educational Research*, 1989, 13(1) S. 21–29.

Weißbuch *Distributed learning: approaches, technologies and solution*, Lotus Development Corporation, August 1996.

**Young, J. G.:** What is creativity?, *The Journal of Creative Behavior*, Bd. 19, 1985.



# Die Bedeutung des kompetenzbasierten Ansatzes für die Konzeption der beruflichen Bildung

## Ein Paradigmenwechsel in der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung und der Wissensentwicklung in Unternehmen

### Drei neue Zusammenhänge, die bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmöglichkeiten zu berücksichtigen sind

Die einschlägige europäische Politik fußt auf dem Prinzip, dass die Bürger nicht nur für ihre allgemeine und berufliche Erstausbildung Verantwortung übernehmen, sondern während ihres gesamten Arbeitslebens dafür sorgen müssen, „auf dem Laufenden“ zu bleiben. Schließlich werden Kompetenzen, Qualifikationen und Kenntnisse auch als entscheidender Faktor für die Entwicklung des Bürgersinns durch eine sachkundige Beteiligung an demokratischen Entscheidungsprozessen betrachtet. Die Einführung neuer Technologien und der Zuwachs an wissenschaftlichen Kenntnissen machen ein kontinuierliches Lernen als Grundlage für die gesellschaftliche Beteiligung notwendig, die die Menschen wiederum in die Lage versetzt, erfolgreich mit Veränderungen umzugehen. Die entscheidende Frage lautet heute jedoch, wie die derzeitigen und

künftigen Arbeitskräfte und alle Bürger zum „Umgang mit Unsicherheiten“ <sup>(2)</sup> befähigt werden, die innerhalb recht starrer institutioneller Rahmenbedingungen bestehen. Ausbilder und Ausbildungsanbieter müssen heute lernen, wie man mit Unsicherheiten umgeht und sich auf eine Zukunft voller Unwägbarkeiten vorbereitet.

Neue Lehr- und Lernumgebungen müssen die folgenden Kompetenzen vermitteln:

- Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Mobilität,
- Erwerb der Befähigung zum Lernen in sich rasch verändernden Kontexten,
- gesellschaftliche Beteiligung als Ziel.

### Stärkere Betonung von Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Mobilität

Die Berufsbildung ist bei Politikern, politischen Entscheidungsträgern und Planern gleichermaßen zu neuem Ansehen gekommen, doch die traditionellen Curricula

**Burkart Sellin,**

*Cedefop  
Thessaloniki <sup>(1)</sup>*

Mit diesem Artikel sollen Grundkonzepte der betriebsinternen und arbeitsplatzbezogenen Ausbildung und des Lernens am Arbeitsplatz bekannt gemacht und weiterentwickelt werden. Es sollen sowohl die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit der Organisationen gefördert als auch der „moderne“ Arbeitnehmer handlungsfähig gemacht werden.

Dazu müssen alle Partner auf allen Entscheidungsebenen eine Reihe von Entscheidungen treffen, Rahmenbedingungen schaffen und (neue) Einstellungen entwickeln. Zwar konzentrieren sich die Verhaltensmuster der meisten Unternehmen und Organisationen auf kurzfristige Ziele, indem sie im Allgemeinen unmittelbare Vorteile und kostengünstige Ansätze bevorzugen, doch ist es dringend notwendig, die mittel- und langfristige Kontinuität und Nachhaltigkeit zu fördern, wenn Europa bei der Modernisierung der Ansätze für die allgemeine und berufliche Bildung und das Lernen auf dem Weg zur Informationsgesellschaft erfolgreich sein soll. Solche neuen Konzepte können erheblich zur Stärkung eines erweiterten Europas beitragen.



und Lernmethoden werden als unzureichend erachtet, um die in den neuen wissensintensiven Volkswirtschaften erforderlichen Qualifikationen und Kenntnisse zu erwerben. Traditionelle Definitionen und Erklärungsmodelle für berufliche Kompetenz oder Fachkenntnisse gründeten sich auf technisch-rationalistische Theorien, die davon ausgehen, dass Gelerntes in vorhersagbarer und wiederholter Form angewendet werden kann (Edwards, 1993). Die traditionellen Curricula und Methoden der Berufsbildung hatten das Ziel, einen festgelegten Fundus von Kenntnissen und Fertigkeiten für vorgegebene Aufgaben innerhalb bestimmter Berufsbilder zu vermitteln. Im Zuge der schnellen Veränderungen in der heutigen Industriegesellschaft sind diese Berufsbilder und Aufgaben nicht mehr auf Dauer festgelegt und vorhersagbar. In der beruflichen Bildung geht es heute zunehmend um die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Einzelnen (Nijhof, 1998; Oates, 1998). Die Arbeitnehmer müssen in der Lage sein, sich neuen Qualifikationen und Verfahren anzupassen und ihre Kenntnisse regelmäßig zu aktualisieren. Qualifizierte Tätigkeiten erfordern zunehmend die Fähigkeit, mit unerwarteten Situationen umzugehen. Die Berufsprofile verändern und verschieben sich laufend (Heidegger und Rauner, 1997). Es gibt einen Trend weg von den engen Grenzen der Anwendung von Fertigkeiten und Kenntnissen im Rahmen der tayloristischen Arbeitsorganisation hin zu sehr viel weiter gefassten Berufsbildern. Durch neue Formen der Arbeitsorganisation sind kommunikative Fähigkeiten und die Fähigkeit zur Teamarbeit zu vorrangigen Erfordernissen geworden.

Auch in anderer Beziehung haben sich die Qualifikationsanforderungen wesentlich geändert. Früher lebten die weitaus meisten Menschen nicht mehr als fünf Kilometer von ihrem Geburtsort entfernt (Parkes, 1998). Die heutige Gesellschaft erfordert zunehmende Mobilität sowohl innerhalb der Länder als auch zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union und darüber hinaus. Es besteht ein wachsender Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen und interkulturellen Kompetenzen. Nicht nur die Inhalte von Qualifikationen und Kenntnissen ändern sich. Vor allem die neuen Industrien im Bereich der Informations- und Kommunikations-

technologie erfordern auch ein höheres Qualifikationsniveau.

### **Lernen, in sich rasch verändernden Kontexten zu lernen**

Durch den schnellen Wandel in vielen Aspekten der Arbeit und des Arbeitsumfelds wird die Fähigkeit zu lernen immer wichtiger. Wenn die Arbeitnehmer in der Lage sein sollen, sich an Veränderungen in den Organisationsstrukturen, technologische Innovationen und eine nahezu permanente Veränderung der Arbeitsverfahren anzupassen, ist es unabdingbar, dass sie das Lernen lernen. Ein Schlüsselement, das bei der Vermittlung der Grundlagen der beruflichen Bildung entwickelt werden muss, ist die Fähigkeit, später an Gelerntes „anzuknüpfen“, wenn Kompetenzen aktualisiert werden müssen. Das bedeutet, dass junge Menschen im Hinblick auf ihre Zukunft Vertrauen in ihre Lernfähigkeit erlangen müssen. Darunter kann man die Fähigkeit verstehen, die eigene berufliche Biographie bewusst zu gestalten und zu bestimmen. Die Entwicklung der Lernfähigkeit oder das selbstgesteuerte Lernen kann nicht nur als individueller, sondern auch als sozialer und kultureller Faktor gesehen werden. Gerald Straka (1997, S. 4) betrachtet das selbstgesteuerte Lernen als „Schlüsselqualifikation, um im globalen Wettbewerb zu bestehen und eine humane Gesellschaft auf europäischer Ebene aufzubauen“.

### **Gesellschaftliche Beteiligung als Ziel**

Die europäische Berufsbildungspolitik wird zunehmend als „ökonomistisch“ kritisiert, weil sie davon ausgeht, dass Qualifikationen notwendig sind, um den technologischen und wirtschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Gerald Heidegger (1997) argumentiert, es reiche nicht aus, dass qualifizierte Arbeitskräfte sich an die veränderten Anforderungen unserer Gesellschaft anpassen können. Vielmehr bräuchten sie Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie in die Lage versetzen, selbst die Anwendung der Technologie und die „gesellschaftliche“ Form der Arbeit zu gestalten. Heidegger geht davon aus, dass zwischen Ausbildung, Technologie und Arbeit eine dialektische Beziehung besteht. Felix Rauner (1998) hält zudem die bestehende Systematik des

(<sup>1</sup>) Dieser Artikel basiert unter anderem auf einem Beitrag zum Referenzdokument des Cedefop mit dem Titel „Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung“, Bd. 2, S. 229 (Attwell/Brown). Siehe auch Literaturangaben auf S. 52

(<sup>2</sup>) Siehe auch die gemeinsamen Veröffentlichungen des Cedefop und der Europäischen Stiftung für Berufsbildung „Berufsbildungsszenarien und -strategien in Europa“ in der Bibliothek der Cedefop-Website und in der Szenarienrubrik unter <http://www.trainingvillage.gr>



Wissens für unzureichend und sieht die Notwendigkeit, die Dualität zwischen akademischen Kenntnissen (geistiger Arbeit) und beruflichen Fähigkeiten (manueller Arbeit), deren Wurzeln er bis in die Zeit der Renaissance zurückverfolgt, zu überwinden. Im 21. Jahrhundert wird seiner Einschätzung nach das arbeitsbezogene Wissen ein zentraler Faktor sowohl für die Rentabilität als auch für soziale Interaktionen werden.

Aus diesen Sachverhalten können wir Konsequenzen für die Entwicklung von Lehre und Ausbildung in unterschiedlichen Lernumgebungen ziehen. Wir können unterschiedliche Umgebungen definieren, die für ein effektives Lernen und Lehren vor dem beschriebenen Hintergrund entscheidend sind, um eine nachhaltige informations- und wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft voranzubringen.

## Arbeitsbezogene Kenntnisse

Die kognitive Seite der beruflichen Kompetenz ist der Schlüssel zur Entwicklung kontextbezogener Fachkenntnisse, wobei das arbeitsbezogene Wissen das Bindeglied darstellt zwischen dem nicht kontextbezogenen Wissen einerseits und der Arbeitserfahrung – die nicht unbedingt verallgemeinert genutzt werden kann – andererseits. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit sowohl für eine aktive Reflexion über die Erfahrung als auch für eine Umstellung von der (passiven) Informationsvermittlung auf den (aktiven) Wissenserwerb: Fachkenntnisse können nicht durch einfache Informationsvermittlung entwickelt werden, so umfangreich diese auch sein mag, sondern nur durch kontinuierliche und subtile kognitive Erfahrungen bei der Umsetzung von Wissen in die Tat; sie erfordern die parallele Entwicklung persönlichen und beruflichen Wissens und die Integration des individuellen Wissens in die größere Dimension des in Gruppen und ganzen Organisationen vorhandenen Wissens.

### Von der Ausbildung zum Lernen

Für eine Erneuerung der Berufsbildung muss der Schwerpunkt von der Ausbil-

dung und der einfachen Wissensvermittlung durch pädagogische Interventionen auf die Erleichterung des Lernens, (d. h. der Produktion, Nutzung und Weitergabe von Wissen) verschoben werden, und zwar durch ein komplexer gestaltetes Angebot, bei dem die Ausbildung mit anderen Formen der Entwicklung von Humanressourcen kombiniert wird. Vor allem, so scheint es, muss die Berufsbildung dafür sorgen, dass der Einzelne in der Lage ist, zu Prozessen der Entwicklung, Weitergabe und Verbreitung von Wissen in Organisationen beizutragen. Als Schlüsselfaktor der Innovation wurde insbesondere die Erweiterung der Wissensbasis ermittelt, die das verfügbare Potenzial an kreativem Wissen erhöhen soll: „Entscheidend für die Erzeugung weiterer Wissensressourcen sind nicht so sehr die vorhandenen Einrichtungen oder Ausrüstungen im materiellen Sinne, sondern vielmehr Wissen, Erfahrung und Sensibilität der in den Prozess der Wissensproduktion eingebundenen Personen“ (Sakaiya, 1991, S. 270). Insofern ist Wissen die eigentliche Triebkraft unserer Zeit, allerdings eng verknüpft mit tagtäglicher Problemlösung und Problemdefinition in Arbeitssituationen und im weiteren Sinne mit beruflicher Kompetenz und beruflichem Fachwissen.

### Verschiedene Arten von Wissen

Betrachtet man die Wissensentwicklung mehr im Detail, kann eine Unterscheidung verschiedener Wissensarten sinnvoll sein. Lundvall und Johnson (1994) unterscheiden vier Typen, von denen jeder eine andere Art der Beherrschung erfordert: Wissen *was* (know-what), Wissen *warum* (know-why), Wissen *wie* (know-how) und Wissen *wer* (know-who).

Unter *Know-what* versteht man das Wissen über „Tatsachen“. Es entspricht etwa dem, was man normalerweise Information nennt, und bezeichnet den Fundus an Wissen, über den Fachleute auf ihrem jeweiligen Gebiet verfügen müssen.

*Know-why* steht für wissenschaftliches oder berufsbezogenes Wissen, das die technologische Entwicklung und das Tempo und die Merkmale ihrer Anwendung in den verschiedensten Industriezweigen bestimmt. In diesem Fall erfolgt die Produktion und Reproduktion von



Wissen im Rahmen organisierter Prozesse wie beispielsweise der Lehre an Universitäten, der wissenschaftlichen Forschung, spezialisierten Maßnahmen zur Personalentwicklung, Einstellungsverfahren usw.

*Know-how* beschreibt die Fähigkeit, in verschiedenen Situationen kompetent zu handeln (beispielsweise bei der Beurteilung der Marktchancen für ein neues Produkt, der Bedienung einer Werkzeugmaschine usw.). *Know-how* wird in der Regel auf der individuellen Ebene entwickelt, seine Bedeutung zeigt sich jedoch auch, wenn man den Grad der Kooperation innerhalb von Organisationen und sogar auf organisationsübergreifender Ebene berücksichtigt. (So ist beispielsweise die Bildung industrieller Netze vor allem auf das Bedürfnis der Unternehmen zurückzuführen, Elemente des *Know-how* gemeinsam nutzen und kombinieren zu können.)

Unter dem *Know-who*, einer weiteren Wissensart, die immer mehr an Bedeutung gewinnt, versteht man eine Kombination verschiedener Kompetenzen vor allem sozialer Art, die den Zugang zum Wissen anderer Personen und dessen Nutzung ermöglichen, oft durch eine Kombination beruflicher und persönlicher Netze (Eraut et al., 1998).

Vickstroem und Normann (1994) verwenden bei ihrem Versuch, eine neue Sichtweise der Transformation von Unternehmen zu entwickeln, ein ähnliches Modell. Sie unterscheiden zwischen Information, Kompetenz (oder *Know-how*), *Explanation* und *Verständnis*:

*Information* ist Wissen objektiver Art, dessen Bedeutung sich vor allem auf seine „sachliche“ Natur bezieht, aber nicht darauf beschränkt ist. So kann beispielsweise der Eingang neuer Informationen zu einem bestimmten Thema das Muster, nach dem dieses Thema betrachtet wurde, verändern und zur Entstehung einer neuen kognitiven Struktur führen.

Anders als Information ist *Kompetenz* oder *Know-how* untrennbar mit Einzelpersonen verbunden, die sich in einer bestimmten Situation zweckgerichtet verhalten können, um zu einem bestimmten Ergebnis zu gelangen.

*Explanation* steht für wissenschaftliches/berufsbezogenes Wissen. Es ist nicht an Personen gebunden und findet sich in Artikeln, Lehrbüchern und so weiter. *Explinatorisches* Wissen bildet sehr häufig die Grundlage für Problemlösefähigkeiten.

*Verständnis* ist die tiefendendste Wissensform, die entsteht, wenn Prinzipien und Beziehungen erkannt werden. *Verständnis* ist also untrennbar mit Einzelpersonen verbunden und unabdingbar für die Schaffung neuen Wissens.

### Methoden des Wissenserwerbs

Jede Wissensart zeichnet sich durch verschiedene Kanäle aus, über die das Lernen erfolgt. Am einfachsten gestaltet sich dies beim *Know-what* und beim *Know-why*, die sich über die gängigen Kanäle des Wissenserwerbs aneignen lassen (Lesen von Büchern, Teilnahme an Kursen, Zugriff auf Datenbanken), während die beiden anderen Kategorien in erster Linie über praktische Erfahrung erworben werden und insofern problematischer sind, als sie das Vorhandensein informeller sozialer Kanäle erfordern. Es sind auch die Wissensarten, die für dynamische Organisationen ausschlaggebend sind, weshalb die Unternehmen besonderen Wert darauf legen, dass (neue) Arbeitskräfte in der Lage sind bzw. in die Lage versetzt werden können, zur Schaffung und Entwicklung solcher Wissensarten beizutragen<sup>(3)</sup>.

Lehrlingsausbildung, alternierende Berufsausbildung und andere Formen der Berufsbildung, die Lernen am Arbeitsplatz beinhalten, sind als Kanäle zum Erwerb von *Know-how-Wissen* von grundlegender Bedeutung. Sie stellen die wichtigste Möglichkeit zur Qualifizierung neuer Mitarbeiter in einer Organisation dar. Für diese ausgedehnten Prozesse des Praxislernens sind häufig diejenigen verantwortlich, die als Experten innerhalb der Organisation gelten und überdurchschnittliche Leistungen erbringen können. Zur Abkürzung dieses Verfahrens werden manchmal Simulationen eingesetzt, um die vielfältigen Aspekte des *Know-how*-Erwerbs zu reproduzieren, die in realen Situationen existieren. Auch das *Know-who* ist, wie Lundvall und Johnson (1994) zeigen, sozial eingebettetes Wissen, das sich nicht leicht über formale Informa-

<sup>(3)</sup> In modernen Arbeitsorganisationen stehen solche informellen sozialen Kanäle immer weniger zur Verfügung. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer formalen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen und/oder einer systematischen Möglichkeit (des lebenslangen Lernens), soziale und kommunikative Kanäle entweder innerhalb oder außerhalb des Unternehmens zu unterhalten.



tionskanäle übertragen lässt. Es wird in der sozialen Praxis und durch die Teilnahme an bestimmten Netzen erworben (wie beispielsweise an Netzwerken, die innerhalb von Berufsvereinigungen bestehen und ihren Mitgliedern den Informationsaustausch mit Berufskollegen ermöglichen).

### Implizites Wissen

Arbeitsbezogenes Wissen ist aus zwei Gründen teilweise schwer zu definieren. Erstens beinhaltet es eine implizite Dimension und zweitens ist es in einen bestimmten sozialen Kontext eingebunden: das heißt, dass arbeitsbezogenes Wissen in bestimmten Praxisgruppen angewandt wird, deren Mitglieder Ideen darüber entwickeln, wie Wissen erworben, angewandt und ausgetauscht werden sollte.

Der Begriff „implizite Dimension des Wissens“ wurde ursprünglich von Michael Polanyi (1962) geprägt. Der zugrunde liegende Gedanke ist, dass „wir mehr wissen, als wir ausdrücken können“. Es gibt eine Ebene des Wissens, die nicht immer in Worte gefasst und linear erklärt werden kann. In dieser Dimension, die als Grundlage der Konzepte von Know-how, Qualifikation, Kompetenz und Fachkenntnis zu sehen ist, ist Wissen eine Gesamtheit aus Theorie und Praxis, deren Entwicklung und Beherrschung durch nicht linear erklärbare Prozesse zustande kommen. Tatsächlich werden die Ergebnisse kognitiver Prozesse häufig nur durch eine Folge von Annäherungen erzielt. Die Aneignung spezifischer Wissens Elemente, über die wir verfügen, die wir aber möglicherweise nicht verbalisieren können, erfolgt vielfach durch Konzentration auf weitere Elemente und sukzessive Rückmeldung über zuvor Gelerntes. Die Entdeckung (oder Aneignung) wird erleichtert, indem noch festzustellende Implikationen vorweggenommen werden. Auf diese Weise schafft in einem kognitiven System angesammeltes, wenn auch noch nicht formuliertes Wissen einen impliziten Rahmen als Orientierung für andere Elemente, die später in das System gelangen. Das ist der Grund dafür, dass individuelle Kompetenzen in der Regel implizit sind. „Das Ziel einer kompetenten Leistung wird durch Befolgung von Regeln erreicht, die der Person, die sich danach richtet, als

solche nicht bewusst sind“ (Polanyi 1962, S. 49).

Als Beleg für die soziale Natur des arbeitsbezogenen Wissens wird auf den sozialen Kontext verwiesen, in dem Wissen erworben, entwickelt und angewendet wird. Als wichtigster Teil des Wissens gilt die Interpretation von Erfahrungen, die auf idiosynkratischen Rahmenstrukturen basiert, welche den individuellen Sinngebungsprozess gleichzeitig begünstigen und begrenzen (Resnick, 1991). Leitgedanke dieses Ansatzes ist die situierte Kognition, die Situation, in der kognitive Akte stattfinden, wobei anerkannt wird, dass Menschen eine große Sensibilität für ihren kulturellen Kontext besitzen. Dieser bietet ein komplexes Netz von Bezügen (Informationsaustausch, Zusammenarbeit usw.), die langfristig das individuelle Wissen formen und einen *sozialen Wissensaufbau* bestimmen.

Dieser Auffassung nach schafft der Kontext ein dynamisches Gleichgewicht zwischen dem Know-what der Theorie und dem Know-how der Praxis. Durch die enge Verknüpfung und parallele Produktion des theoretischen und des praktischen Wissens (Brown et al. 1989) können Kompetenzen entwickelt und erhalten werden.

Die soziale Natur des arbeitsbezogenen Wissens wird auch aus kulturanthropologischer Sicht betont. So zeigt beispielsweise Orr (1993) in seiner Analyse des Arbeitsverhaltens von Reparaturteams für Photokopierer, dass Techniker ihr Wissen im Laufe der Zeit durch das Lösen von Problemen und durch beständige Interaktion weiterentwickeln. Die Defekte der Maschinen, die sie beheben müssen, unterscheiden sich oft erheblich von den in den Standardhandbüchern beschriebenen. Problemlösung und Problemdefinition erfolgen deshalb kollektiv auf der Basis vorheriger Erfahrungen der einzelnen Gruppenmitglieder und verschiedener Kommunikationsarten, zu denen selbst das informelle Plaudern an der Kaffeemaschine zählt. So wird in einer bestimmten „community of practice“, die ihre eigene Sprache und ihre eigenen Mythen hat (teilweise durch Überlieferung von „Heldentaten“ im Zusammenhang mit der Reparatur von Maschinen und dem Um-



gang mit Kunden) laufend Wissen produziert und gepflegt.

In jüngerer Zeit wurden die Theorien über die Anwendung impliziten Wissens in bestimmten sozialen Kontexten dahingehend weiterentwickelt, dass Schritte zur Schaffung von „Wissen schaffenden Unternehmen“ (Nonaka und Takeuchi, 1995) erwogen wurden. Dieses Modell basiert auf der Annahme, dass Wissen in Organisationen, vor allem in besonders innovativen Unternehmen, durch die Interaktion zwischen implizitem und explizitem Wissen entsteht, wobei laufend eine Form in die andere „umgewandelt“ wird. In diesem Modell werden vier verschiedene Modi der Wissenskonzersion unterschieden: Sozialisierung (von implizitem in implizites Wissen), Externalisierung (von implizitem in explizites Wissen), Kombination (von explizitem in explizites Wissen) und Internalisierung (von explizitem in implizites Wissen).

Sozialisierung ist ein Prozess des Erfahrungsaustauschs, durch den implizites Wissen entsteht, wie beispielsweise gemeinsame kognitive Modelle für die Anwendung von Fertigkeiten. Dies geschieht im speziellen Fall des arbeitsgebundenen Lernens während der Lehre, in dem implizites Wissen direkt vom Meister/Ausbilder vermittelt wird – nicht durch Sprache, sondern durch Beobachtung, Nachahmung und Übung – und dann in das implizite Wissen des Auszubildenden umgewandelt wird. Dieser Prozess lässt sich nicht von assoziierten Emotionen und dem spezifischen Kontext, in dem gemeinsame Erfahrungen eingebettet sind, abstrahieren. Externalisierung ist ein Prozess, bei dem implizites Wissen in explizite Konzepte gefasst wird. Er beruht in der Regel auf Metaphern, Analogien, Hypothesen, Bildern oder Modellen, aus denen durch Interaktion zwischen Einzelnen, die dasselbe Ziel verfolgen, neue Ideen und Produkte geschaffen werden können.

Kombination ist ein Prozess der Integration von Konzepten in ein Wissenssystem durch Kombination verschiedener expliziter Wissensbestände. Dies kann mit sehr unterschiedlichen Medien geschehen (Unterlagen, Konferenzen, Telefongespräche, elektronische Datenbanken usw.). Die Neuordnung vorhandener Informationen

durch Sortieren, Hinzufügen, Kombinieren und Kategorisieren expliziten Wissens kann zur Entstehung neuen Wissens führen. Bei der Internalisierung wird explizites Wissen in implizites Wissen eingebettet. Es ist eng mit dem „Learning by doing“ verwandt: Die Summe der von Einzelpersonen durch Sozialisierung, Externalisierung und Kombination gewonnenen Erfahrungen kann zur individuellen impliziten Wissensbasis in Form gemeinsamer kognitiver Modelle oder fachlichen Know-hows werden. Die Internalisierung lässt sich aber auch durch andere Formen erreichen. Wenn Mitglieder einer Organisation Erfolgsgeschichten erzählen, kann dies bei ihren Kollegen zum Aufbau neuer Ebenen impliziten Wissens und zur Entstehung neuer gemeinsamer Modelle innerhalb der Organisationskultur führen.

### Die Wissensspirale

Die vier Modi der Wissenskonzersion sind strukturell miteinander verbunden. Verschiedene Ereignisse im Leben einer Organisation lassen sich unter dem Blickpunkt der Integration jedes dieser Modi in die Prozesse der Wissensproduktion betrachten. Natürlich kann eine Organisation nicht selbst Wissen schaffen, sondern nur implizites Wissen, das auf individueller Ebene von den Arbeitnehmern geschaffen und angesammelt wurde, mobilisieren. Implizites Wissen von Einzelnen ist die Grundlage der Wissensproduktion in Organisationen, die „organisational“ durch die vier Modi der Wissenskonzersion verstärkt wird. Nonaka und Takeuchi (1995) beschreiben diesen Prozess als die „Wissensspirale“, in der die Interaktion zwischen implizitem und explizitem Wissen in dem Ausmaß zunimmt, wie die Beziehungen zwischen den vier Modi laufend erweitert und verwaltet werden.

So gesehen ist die Wissensproduktion von Organisationen – eine subtilere Betrachtungsweise des Lernens von Organisationen – ein spiralförmiger Prozess, der auf individueller Ebene beginnt und sich durch wachsende Interaktionsgruppen nach oben bewegt, wobei er die Grenzen von Arbeitsgruppen, Ressorts, Abteilungen und Organisationen innerhalb der Organisation und darüber hinaus überschreitet. Insgesamt gesehen erscheint das arbeitsbezogene Wissen als eine sehr



komplexe und facettenreiche Erscheinung, in die verschiedene, manchmal widersprüchliche Dimensionen hineinspielen, die sich zusammenfassend als die Beziehungsformen zwischen explizitem und implizitem Wissen beschreiben lassen. Organisationen, deren Geschäftsabläufe stark von der Weiterentwicklung des arbeitsbezogenen Wissens abhängen, haben deshalb besonderes Interesse daran, dass neue Mitarbeiter und die übrigen Arbeitnehmer in der Lage sind, entscheidend zur Schaffung, Übertragung und Verbreitung von arbeitsbezogenem Wissen beizutragen. Diese Betrachtungsweise hat eindeutige Implikationen für die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Erstausbildung, Schule und Arbeit, beruflicher Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen.

## **Neue Ansätze für den Erwerb von Kompetenzen, Qualifikationen und Kenntnissen**

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen der heutigen Zeit stellen die Planer und politischen Entscheidungsträger in der Berufsbildung vor enorme Herausforderungen. Die Veränderungen in den Volkswirtschaften der Industrieländer stellen neue Anforderungen an die Wissensproduktion und Innovation. Es wurde untersucht, wie solches Wissen geschaffen werden kann. Besonderes Augenmerk wurde im Vorangegangenen auf die Beziehung zwischen Kompetenzen, Qualifikationen und Wissen und ihre Wechselwirkung beim (lebensbegleitenden) Lernen, der Entwicklung von Wissen und der Innovation gelegt. Im Folgenden werden die Prozesse untersucht, die die Grundlage für den Erwerb der Qualifikationen bilden.

### **Zwei Voraussetzungen für das (lebensbegleitende) Lernen**

Aus unserer Analyse der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen und der neuen Wissenserfordernisse ergibt sich als eine der wichtigsten Fragestellungen die folgende: In welcher Form können die für die Durchführung der Berufsbildung Verantwortlichen un-

terstützt werden, damit sie nicht nur ihre gegenwärtigen Aufgaben effektiver erfüllen können, sondern auch besser für die veränderten Anforderungen der Zukunft gerüstet sind. Es besteht ein Trend, bei Auszubildenden und Arbeitnehmern die Entwicklung größerer Flexibilität zu fördern, damit sie mit Veränderungen umgehen können und besser auf mögliche künftige Aufgaben vorbereitet sind, anstatt sie lediglich für bestehende Arbeitsplätze auszubilden. Dies betrifft sowohl die Erstausbildung als auch die berufliche Weiterbildung.

Betrachtet man die Interaktionen zwischen im Wandel befindlichen Modellen der Berufsbildung, die das lebensbegleitende Lernen erleichtern sollen, und veränderten Arbeitsabläufen in Unternehmen, so scheinen zwei grundlegende Anforderungen zu existieren, die Neueinsteiger erfüllen müssen, um in dynamischen Unternehmen in den neuen wissensintensiven Arbeitsumgebungen effektiv „funktionieren“ zu können.

Erstens müssen sie in der Lage sein, in einem anderen Kontext Gelerntes auf ihre neue Arbeitsumgebung zu übertragen.

Zweitens müssen sie sich in ihren Unternehmen und für diese an der Entwicklung von Wissen beteiligen.

Beide Prozesse verdienen eine genauere Analyse, da sie nicht unproblematisch sind. Übertragbarkeit und Entwicklung von Wissen und die Implikationen der Förderung dieser beiden Faktoren in Arbeitswelt sowie beruflicher Erst- und Weiterbildung sind von zentraler Bedeutung für die künftige Entwicklung der Berufsbildung in Europa.

### **Förderung der Übertragbarkeit**

Da die Aufgaben an vielen Arbeitsplätzen immer komplexer werden, ist zunehmend die Fähigkeit gefragt, Wissen und Kompetenzen auf unterschiedliche Situationen zu übertragen. In der Forschung wird als besonders wichtig hervorgehoben, dass Lernende kognitive Karten entwickeln (Soden 1993), um das Gelernte strukturieren zu können und die Chancen zu verbessern, es an anderer Stelle anwenden zu können. Der Transfer ist jedoch tendenziell sehr spezifisch und muss ange-



leitet werden, er erfolgt selten spontan. Perkins und Salomon (1989) vertreten die Auffassung, dass die Möglichkeit des Transfers davon abhängig ist, wie Wissen und Qualifikationen erworben wurden und wie der Einzelne mit diesem Wissen in verschiedenen Zusammenhängen umgeht, und dass in der Regel zwei Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein Transfer stattfinden kann: kontextspezifisches Wissen und allgemeine Fertigkeiten müssen kombiniert werden, und der Lernansatz muss den Transfer gezielt fördern.

Wenn ein Lernprogramm unter anderem den Lernenden helfen soll, die Fähigkeit zur Übertragung von Fertigkeiten, Wissen und Verständnis zu entwickeln, sind Lernzusammenhänge erforderlich, in denen die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Qualifikationstransfers gelenkt wird. Das könnte beispielsweise dadurch erfolgen, dass Lernende aktiv bei der Suche nach Möglichkeiten zum Transfer von Fertigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen unterstützt werden und die Gelegenheit erhalten, erfolgreiche Transferleistungen zu üben (Blagg et al., 1992). Die Erfahrung in verschiedenen Zusammenhängen kann dann sowohl im Hinblick auf die Verstärkung und Erreichung einer kontextunabhängigeren Qualifikation (Hayes et al., 1983) nützlich sein, als auch deshalb, weil sie den Lernenden Gelegenheit gibt, Beziehungen zwischen verschiedenen Zusammenhängen herzustellen (und über den Transfer nachzudenken) (FEU, 1984). Pea (1987) propagiert die Förderung einer Kultur des Transfers, wozu ein auf den Transfer ausgerichtetes emotionales Klima notwendig wäre. Deshalb sollte versucht werden, den Transfer fest in die Motivation und das Engagement der Lernenden einzubinden. Dieser Ansatz zielt also darauf ab, dass vor allem die Lernenden, aber auch Ausbilder und Lehrkräfte, ermutigt werden, Zusammenhänge daraufhin zu untersuchen, wie die Möglichkeiten des Qualifikationstransfers vergrößert werden können.

Hayes (1992) und Achtenhagen (1994) heben das Potenzial von Simulationen und erweiterter Projektarbeit zur Integration mehrerer Lernstränge hervor und sehen darin eine Basis, von der aus die Transferfähigkeit ausgebaut werden kann. Die Anforderung an die Lernenden, ein breites

Spektrum von Erfahrungen zu integrieren, kann nicht nur die Transferfähigkeit fördern, sondern auch zur Entwicklung der kritischen Denkfähigkeit und der konzeptuellen Kompetenz der Lernenden beitragen (Winter et al., 1981). Das setzt jedoch voraus, dass die Lernenden Gelegenheiten zur Reflexion erhalten, damit sie ihre Fertigkeiten und Kenntnisse leichter generalisieren können (Hammond und Collins, 1991). Ähnlich äußert sich im Zusammenhang mit einer neueren Fallstudie in Finnland Anti Kauppi, der den Wert breit angelegter Lernaufgaben hervorhebt, die „die Lernenden anleiten, sich die wesentlichen Konzepte und Wissensstrukturen anzueignen und gleichzeitig die Denk- und Handlungsmodelle in der Arbeitswelt zu erforschen“ (Kauppi, 1998, S. 81).

In einer kürzlich erschienenen Veröffentlichung über die Notwendigkeit zur Förderung der Übertragbarkeit in Lernprogrammen betont Oates (1998), wie wichtig es ist, dass Lernende eine Anpassungsfähigkeit „an die Transformation bestehender Qualifikationen und vorhandenen Wissens (entwickeln), damit sie ungewohnte Aufgaben erfolgreich bewältigen können“ (Oates, 1998, S. 1). Angemerkt sei, dass das, was Oates Anpassungsfähigkeit nennt, im Großen und Ganzen dem Begriff Übertragbarkeit entspricht, der in den Diskussionen im größeren europäischen Rahmen verwendet wird (Nijhof und Streumer, 1994). Oates beschreibt außerdem, wie Problemlösungsansätze in der Mathematik zu einer Leistungssteigerung bei der Anwendung von Fertigkeiten führten, indem ihr Einsatz in ungewohnten Situationen angeregt wurde (Boaler, 1996). Die medizinische Ausbildung wird als weiteres Gebiet erwähnt, auf dem ein erfolgreicher Kompetenztransfer erreicht werden konnte. Während Oates Beispiele für Qualifikationstransfer in der Medizinerbildung aus den USA und Neuseeland anführt (Newble und Clarke, 1986), sind Problemlösungsansätze heute fast durchgängig Teil der ersten Phasen der Medizinerbildung im Vereinigten Königreich und haben dort bereits deutliche Auswirkungen auf die Motivation gezeigt; durch sie wurde im Vergleich zu den früher verwendeten traditionelleren wissenschaftlichen Ansätzen die Zahl der Studienabbrecher deutlich verringert. Im Rahmen dieser



Ansätze wird auch die Abfolge theoretischer und praktischer Lerneinheiten sorgfältig abgestimmt, der Schwerpunkt liegt auf den Lernstilen, und es werden bewusst viele verschiedene Lernstile und –modi eingesetzt (Newble und Clarke, 1986).

Oates führt weiter aus, dass obwohl „die Modelle sich in einzelnen Details unterscheiden, alle eine theoriegestützte Pädagogik gemeinsam haben, deren Schwerpunkt auf der Förderung eines eigenständigen Neueinsatzes von Qualifikationen liegt, durch Lernprogramme, in denen Unterschiede im Kontext als Schlüsselaspekt des Lernprogramms sorgfältig eingesetzt werden; das entscheidende Element scheint folgendes zu sein: Pädagogik und Programm-Management, gestützt auf ein kohärentes Modell des Kompetenztransfers, nicht die einfache Umsetzung einer Reihe von Schlüsselkompetenzen“ (Oates, 1998, S. 24).

### Das Lernen lernen

Wie nahezu allgemein anerkannt wird, ist es wichtig, dass Lernende das Lernen lernen (Novak und Gowin, 1984). Diese Fähigkeit kann eine Grundlage für das lebensbegleitende Lernen am Arbeitsplatz schaffen. Deshalb wird der Erwerb der Befähigung zum Lernen häufig als Ziel von beruflichen Erstausbildungsgängen genannt. Dadurch ist jedoch noch nicht gewährleistet, dass dieses Element in der Praxis auch berücksichtigt wird (Evans et al., 1987). Der Grund dafür liegt in dem historischen Problem vieler Ausbildungsgänge, die den Schwerpunkt eher auf diejenigen Aufgabenstellungen legen, die einfacher zu unterrichten und/oder zu bewerten sind (Sokkett, 1980). Im Gegensatz dazu kann die Entwicklung allgemeinerer Fertigkeiten, einschließlich der Lernfähigkeit, die die Grundlage für viele Tätigkeiten in Bildung, Ausbildung und Beschäftigung bildet, als etwas gesehen werden, für das jeder Einzelne verantwortlich und somit in der Praxis niemand so richtig zuständig ist.

Das „Lernen lernen“ lässt sich mit dem Einüben von Gewohnheiten, wie beispielsweise der *systematischen Beobachtung, Analyse und Hinterfragung* in Zusammenhang bringen (Annett und Sparrow, 1985). Das ist besonders dann wichtig, wenn Lernende von Gelegenhei-

ten zum Lernen außerhalb formaler Bildungs- und Ausbildungsumgebungen profitieren sollen. Im Zusammenhang damit steht wiederum die Notwendigkeit, nicht nur die Entwicklung von Lernstrategien in einen berufspraktischen Kontext einzubetten, sondern auch die Anwendung von Lernstrategien zu kontextualisieren. Es muss die Fähigkeit erworben werden, effektive Lernstrategien in einer Vielzahl von Zusammenhängen anzuwenden, vor allem, wenn die Lernenden mit einiger Wahrscheinlichkeit irgendwann in einem Kontext bestehen müssen, in dem eine erhebliche Lernleistung während des Arbeitsprozesses gefordert ist.

### Lernen durch Reflexion

Innerhalb von Organisationen muss eine Kultur geschaffen und auf Dauer weiterentwickelt werden, in der Lernen und Entwicklung einen hohen Stellenwert haben, und die Reflexion kann im Hinblick auf dieses Ziel ein wichtiger Prozess sein (Brown und Evans, 1994). Einzelpersonen, die in der Lage sind, Gelerntes auf unterschiedliche Situationen zu übertragen, müssen sowohl über ihre eigene Praxis als auch über ihr eigenes Lernen reflektieren. In der Berufsbildung sollte möglichst gewährleistet sein, dass die Lernenden über ihre Arbeitspraxis reflektieren können. Im Idealfall können sie auf diese Weise Spiralen in Gang setzen, in denen das aus der Reflexion über die Praxis Gelernte Informationen für das Handeln liefert und so zu Verbesserungen und neuem Lernen führt (Winter, 1991). Während es unmittelbar einsichtig sein dürfte, dass sich jedes Lernprogramm um die Entwicklung der Reflexionsbereitschaft bei den Lernenden bemühen sollte, kann die Betonung der Reflexion auch bewirken, dass nicht mehr der Erwerb eines festgelegten Wissensbestandes oder einer Palette unveränderlicher Fertigkeiten im Mittelpunkt steht: Die Praxis selbst sollte immer als in der Entwicklung befindlich betrachtet werden.

Deshalb müssen Einzelne in der Lage sein, durch die Reflexion über die Praxis kontinuierlich ihre Wissens- und Verstehensbasis aufzubauen und zu differenzieren und so eine Spirale von Handeln und Bewerten in Gang zu setzen, die zum reflektierenden Handeln führt (Schön, 1983). Die kritische Reflexion über Erfah-



rungen wird somit als Motor des Lernens am Arbeitsplatz gesehen (Kolb, 1984; Schön, 1987). Im Stufenmodell des Kompetenzerwerbs von Dreyfus und Dreyfus (1980) werden die Prozesse der Revision und kritischen Reflexion als Schlüsselement eines erfolgreichen Aufstiegs zur Expertenstufe gesehen. Die kritische Reflexion wird allgemein als zentraler Faktor für die Entwicklung von Fachwissen betrachtet (Hammond und Collins, 1991; Tomlinson und Kilner, 1991).

### Entwicklung kognitiver Fertigkeiten

Neben der Entwicklung der Lernfähigkeit, deren Bedeutung von politischen Entscheidungsträgern zunehmend anerkannt wird, findet auch die Weiterentwicklung der kognitiven Kompetenz und der Problemlösungsfähigkeit immer mehr Interesse. Blagg et al. (1993) kommen nach einer relativ umfassenden Analyse der vorliegenden Ergebnisse zu dem Schluss, dass die Förderung der kognitiven Fertigkeiten eine positive Transferwirkung zeigen kann. Collins et al. (1989) stellen eine Form der Lehre vor, in der die Entwicklung kognitiver Fertigkeiten explizit berücksichtigt wird. Im Mittelpunkt stehen moderne Ansätze der Modellierung des Denkens beim Herangehen an Probleme in einer Wissensdomäne durch Demonstrationen in Verbindung mit fachkundiger Begleitung, Hinweisen und regelmäßiger Rückmeldung in Situationen, in denen die Lernenden die Probleme eigenständig angehen.

Ein wichtiges Element sehen Collins et al. auch darin, dass die Lernenden ihre Denkprozesse explizit machen, unter anderem dadurch, dass sie ihr Wissen, ihre Gedankengänge oder Problemlösungsprozesse artikulieren. Aus dem Gedankenaustausch über Denkprozesse können Lernende und Lehrende viel lernen (Brown et al., 1994). Ein derartiger Austausch kann jedoch auch in Gruppensituationen wertvoll sein, in denen Lernende das eigene Wissen und das der anderen sowie vorhandene Problemlösungsansätze bewerten, entwickeln, strukturieren und sich bewusst machen können (Prawat, 1989).

Soden sieht es als besonders nützlich an, diejenigen Denkprozesse zu lehren und explizit zu machen, die bei der Problem-

lösung in der Berufspraxis ablaufen, da „gute Problemlöser über innere Repräsentationen grundlegender Prinzipien verfügen, die für ihr berufliches Fachgebiet relevant sind, und diese Repräsentationen untereinander und mit einem breiteren relevanten Wissen auf eine Art und Weise verbunden sind, die eine Anwendung auf Probleme erleichtert“ (Soden, 1993, S. 12).

Rissland (1985) hält es deshalb für unabdingbar, dass Lehrende Rahmenbedingungen schaffen, die Lernenden helfen, ihr Lernen im jeweiligen Arbeitsbereich zu organisieren. Insbesondere bei einer explorationsgestützten Ausbildung müssen die Lernenden Schemata entwickeln, nicht zuletzt um einen Transfer des Gelernten zu ermöglichen (Hesketh et al., 1989). Ein wichtiges Ziel für die Entwicklung von Fachkompetenz sollte sein, dass die Lernenden integrierte Wissensrepräsentationen aufbauen (Landa, 1984). Die Lehre sollte also „zwei Schwerpunkte haben – die Entwicklung kognitiver Fertigkeiten und den Erwerb der angestrebten Qualifikation“ (Soden, 1993, S. 3).

Soden macht ferner deutlich, dass es nützlich ist, Lernende zur Erstellung konzeptueller Landkarten zu veranlassen. Dies steht im Einklang mit früheren Forschungsarbeiten (Schmeck, 1988), in denen gezeigt wurde, dass Personen mit einem tiefgehenden Lernstil häufig Vorstellungen in Netzen organisieren, in denen unterschiedliche Konzepte miteinander verbunden werden. Soden war an einem Projekt beteiligt, bei dem Lehrkräfte Gruppen von Lernenden im Rahmen von Programm-Modulen der beruflichen Erstausbildung in Schottland kognitive Fertigkeiten vermitteln sollten. Die Ergebnisse machten das Potential dieses Ansatzes deutlich und zeigten, dass die Problemlösungsleistung der Lernenden gesteigert werden konnte.

Lernende müssen also nicht nur effiziente kognitive Fertigkeiten erwerben, sondern auch lernen, wann und wie sie diese in der Praxis anwenden können. Deshalb besteht heute zunehmend Einigkeit darüber, dass die Vermittlung kognitiver Fertigkeiten für die Verbesserung der Problemlösekompetenz in bestimmten Zusammenhängen wichtig ist. Die Vermittlung dieser Kompetenz sollte jedoch in die Lösung von Problemen in berufs-



praktischen situativen Zusammenhängen eingebettet und unmittelbar damit verknüpft werden. Die Lernenden sollten außerdem dazu ermutigt werden, ihre Denkprozesse zu artikulieren, und Gelegenheit erhalten, die Anwendung und Reflexion der von ihnen entwickelten relationalen Netze zu üben.

### **Förderung des selbständigen Lernens**

Die oben genannten Beispiele bestätigen die These, dass Lernprogramme, deren Konzeption darauf ausgerichtet ist, die Übertragbarkeit von Wissen (BT, 1993) zu gewährleisten, zunehmend die größere Selbständigkeit des Lernenden fördern müssen, und dass das Hauptaugenmerk daher auf der Entwicklung der kognitiven Fertigkeiten und der Lernfertigkeiten der Lernenden liegen muss, wenn sie selbständige und autonome Lernende werden sollen. In diesem Fall ist es jedoch von entscheidendem Vorteil, wenn die Lernenden ihr eigenes Lernen vermehrt selbst steuern können (Long, 1990).

In einer in England und Wales durchgeführten Studie zum Erwerb kontextunabhängiger Qualifikationen (Hayes et al., 1983) wurde dafür plädiert, Lernprogramme zu entwickeln, in denen die Auszubildenden vor allem einüben, wie man etwas „herausfindet“. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, dass die Federführung bei einem solchen Erwerb kontextunabhängiger Qualifikationen von der Organisation auf den Einzelnen übergehen sollte. Auch die Unternehmen erkennen die Notwendigkeit, selbständiges Lernen über Programme zum Lernen am Arbeitsplatz zu fördern. Ausbilder müssen vor allem sicherstellen, dass innerhalb solcher Lernprogramme die Möglichkeit zur Reflexion gegeben ist, so dass der Einzelne eher in der Lage ist, Methoden des selbständigen Wissenserwerbs und Techniken der individuellen Entwicklung zu erwerben (Infelise, 1994).

### **Teamarbeit und kooperatives Lernen**

Die sich verändernden Kombinationen von Qualifikationsprofilen und die Entwicklung berufs- oder fachübergreifender Teams machen es erforderlich, dass Facharbeiter intensiver mit anderen zusammenarbeiten. Die Fähigkeit, als Mitglied eines Teams zu arbeiten, wird am Arbeits-

platz also immer wichtiger, und die Unterstützung der Arbeitskollegen kann für den Lernerfolg des Einzelnen von entscheidender Bedeutung sein. Infelise zeigte, in welcher Weise große Unternehmen in Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien im Rahmen organisierter Programme Projektarbeit in Gruppen, handlungsorientiertes Lernen und Lernen am Arbeitsplatz einsetzen. Immer mehr Beispiele zeigen, dass gerade weil die Lernenden an ihrem Arbeitsplatz im Team arbeiten, solche Teams den Wissenserwerb entscheidend fördern (Infelise, 1994; Dankbaar, 1995).

Knasel und Meed (1994) zufolge hängt der Wert der Teamarbeit im Hinblick auf die Unterstützung und Ermutigung der Lernenden davon ab,

□ inwiefern es diese Teamarbeit den Beteiligten ermöglicht, Fertigkeiten einzubringen und gemeinsam zu nutzen und Erfahrungen auszutauschen;

□ inwiefern sie ein Forum für den Austausch von Informationen und die Entwicklung von Ideen bereitstellt.

Innerhalb eines das Lernen fördernden Teams sind die Beteiligten eher bereit, einander konstruktive Ratschläge, Orientierungshilfen und Feedback zu geben.

Vor allem kann ein Team – mit seinen genau bestimmten Mitgliedern, gemeinsamen Zielvorstellungen, einem ausgeprägten Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und der Abhängigkeit voneinander – ein angenehmes und förderliches Umfeld schaffen, in dem Lernen mit größerer Wahrscheinlichkeit stattfindet (S. 45).

Inwiefern dies machbar ist, hängt sowohl von der Organisation der Arbeit am jeweiligen Arbeitsplatz ab (Pettigrew et al., 1990; Keep und Mayhew, 1994) als auch von der Bereitschaft, Aktivitäten in die Wege zu leiten, die es den Lernenden ermöglichen, als Gruppe zu lernen und zu arbeiten. Die Förderung kooperativen Lernens ist eine wichtige Strategie für Lehrkräfte und Mentoren; darüber hinaus kommt es darauf an, dass die Lernenden den Wert kooperativer Lern- und Arbeitsbeziehungen und den Wert der Erfahrungen anderer erkennen. Sanches (1992) macht deutlich, inwiefern gruppen-



orientiertes Problemlösen die Lernenden darin unterstützen kann, ihre Reflexionsfähigkeit und ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung weiterzuentwickeln und die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass sie das Gelernte auch übertragen können.

Der Wert von Gruppenprojekten im Hinblick auf die Förderung kooperativer Fähigkeiten wurde in zahlreichen Zusammenhängen nachgewiesen (FEU, 1985; Boud et al., 1991), problematisch ist oft nur, dass die Zeit für die Reflexion in der Gruppe gelegentlich als „fakultativ“ angesehen und dringenderen Notwendigkeiten geopfert oder erheblich beschnitten wird. Soden (1993) weist darauf hin, dass sich „Denkfehler am einfachsten beheben lassen, wenn man sie mit jemand anderem bespricht“ (S. 18). Auch Miyake (1986) zeigte, dass der Einzelne im Rahmen eines kooperativen Problemlösens seine individuellen kognitiven Prozesse eher überprüft. Gelegenheiten zur Zusammenarbeit mit anderen sollten in allen Lernprogrammen enthalten sein; doch wo am Arbeitsplatz relativ wenig gemeinsames Arbeiten und Lernen möglich ist, sollte durch entsprechende Aktionspläne, durch die Entwicklung individueller Ausbildungsprojekte und durch Lernverträge die Förderung der Zusammenarbeit mit anderen in unterschiedlichen Kontexten besonders unterstützt werden.

Der soziale Kontext, der durch ein kooperatives Vorgehen entsteht, kann darüber hinaus die Motivation und das Engagement der Lernenden steigern (Slavin, 1983). Blagg et al. (1994) betrachten angeleitete Gruppenarbeit als unschätzbar wertvoll, nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung der für die Teamarbeit erforderlichen Fertigkeiten, sondern auch als „wichtiges Mittel zur Erweiterung der Lern- und Verstehensmöglichkeiten. Effiziente Gruppen errichten ein kognitives Gerüst, auf das andere hinaufsteigen und an dem sie weiterbauen können. Ideen, Vorgehensweisen und Lösungen entwickeln sich iterativ und befähigen den Einzelnen, Möglichkeiten zu erkennen, die ihm ansonsten verschlossen geblieben wären“ (S. 9). Insofern kann kooperatives Lernen nicht nur dazu beitragen, dass der Einzelne seine Fertigkeiten, sein Wissen und sein Verständnis auf unterschiedliche Kontexte überträgt, sondern es vermittelt ihm auch un-

terschiedliche Strategien, die ihm helfen, solche Verbindungen herzustellen.

## **Integration von Wissenserwerb und arbeitsbezogenen Aktivitäten: für ein effektives Lernen am Arbeitsplatz**

Es kommt nun darauf an, phantasievolle Möglichkeiten der Integration von Wissenserwerb, Problemlösung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Kontext arbeitsbezogener Aktivitäten zu entwickeln, die für den Arbeitsplatz relevant und für den Lernenden sinnvoll sind. Achtenhagen (1994) und Hayes (1992) vertreten entschieden die Ansicht, dass ausgedehnte „Unternehmens-“ Simulationen eine solche Integration fördern. Solche Simulationen könnten dazu beitragen, dass die Lernenden eher in „systematischen Zusammenhängen“ denken. Kauppi (1998) betrachtet „Ventures“ als wesentliche Elemente für die Integration von Arbeit und Lernen. „Ventures“ oder Projekte, die gemeinsam von Auszubildenden und Arbeitgebern entwickelt werden, ermöglichen ein „ganzheitliches und strukturiertes Erfassen der Arbeit sowie eine neue Form des arbeitsbezogenen Denkens und Handelns“ (S. 82). Insofern gäbe es deutliche Parallelen zum problemorientierten Lernen (Boud und Feletti, 1991): Es ist lernerzentriert und integriert die Teilnehmer und ihre Qualifikationen innerhalb thematischer Blöcke, zudem ist es gekoppelt mit lernorientierter Arbeit in kleinen Gruppen und mit selbstgesteuertem Lernen. Solche Methoden ließen sich auch mit Leistungsmessungsverfahren kombinieren, in denen über eine Analyse der Praxis erworbenes Wissen geprüft wird (Atkins et al., 1993). Ein solcher Ansatz muss folglich mit praxisorientierten und aktiven Formen des Lernens am Arbeitsplatz verbunden sein, deren Ziel es ist, in einem ganzheitlichen Ansatz zur Entwicklung von Fähigkeiten und Sachkenntnis im Hinblick auf ein hohes gegenwärtiges wie zukünftiges Leistungsniveau beizutragen. Dies wiederum erfordert in Unternehmen und anderen Organisationen einen integrativen und phantasievollen Umgang mit Fragen des Lernens und der Leistungsmessung, der sich beispielsweise auf Gruppen- oder Projekt-



arbeit und auf problemorientiertes Lernen stützt.

Auf die Notwendigkeit, Lernprogramme zu entwickeln, die die Fähigkeit zur Übertragung von Wissen fördern, wurde bereits hingewiesen. Solche Programme können in eine Vielzahl unterschiedlicher Kontexte eingebunden sein; insofern erscheint es sinnvoll zu untersuchen, welcher Typus und welche Kombination von Lernkontexten zum Erfolg des Lernens am Arbeitsplatz beitragen. Entscheidend ist dabei unter anderem, wo ein spezialisiertes Fachwissen einerseits und ein breiteres berufsbezogenes Wissen andererseits erworben werden können und wie sich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beiden erreichen lässt.

Nieuwenhuis (1991) argumentiert, es gebe keinen „besten“ Kontext, da in einer Vielzahl von Kontexten effizient ausgebildet werden kann. Sinnvoller wäre es, die verfügbaren Lerngelegenheiten sowie die mit bestimmten Kombinationen von Bildung, Ausbildung, Beschäftigung und sozialen Rahmenbedingungen zusammenhängenden Vor- und Nachteile zu überprüfen. Knasel und Meed (1994) argumentieren ähnlich: Ausbilder sollten Orientierungshilfen erhalten, die es ihnen ermöglichen, „wohlbegründete Entscheidungen im Hinblick auf die relativen Stärken und Grenzen von arbeitsgebundenen, arbeitsverbundenen und arbeitsorientierten Lernerfahrungen in Relation zu spezifischen Lerninhalten und Aspekten des Lernprozesses“ zu treffen (S.iii). Wichtig ist auch die Überprüfung des Lernumfelds in der Praxis, denn „der Arbeitsplatz kann ein außerordentlich anspruchsvolles und produktives Lernumfeld darstellen. Das ist allerdings dann nicht der Fall, wenn aufgrund zu geringer Lernanforderungen und einer Aneinanderreihung von banalen Erfahrungen nur wenig Lernchancen bestehen“ (Brown, 1992, S. 134).

Einige kleine Unternehmen werden sich natürlich schwer tun, das gesamte Spektrum an Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen, die für die Entwicklung einer breitgefächerten berufsbezogenen Kompetenz erforderlich sind. Ausbilder, die für eine im Vereinigten Königreich durchgeführte Studie befragt wurden, waren entschieden der Auffassung, dass die Unternehmenskultur selbst eine Rolle spielt,

wobei „die *falsche* Unternehmenskultur den Lernerfolg deutlich beeinträchtigt“ (Knasel und Meed, 1994, S. 17). Dagegen erscheint es in Organisationen, in denen das Lernen traditionell einen hohen Stellenwert hat, völlig normal, dass die Arbeiter mit dem Unternehmen lernen (Brown und Evans, 1994). Pettigrew et al. (1988) betrachten das Vorhandensein von rezeptiven und nicht-rezeptiven Ausbildungskontexten als entscheidenden Faktor dafür, wie ein Unternehmen insgesamt die Entwicklung und das Management seiner Humanressourcen angeht.

Einige kleinere Unternehmen sind im Hinblick auf Ausbildung und Entwicklung recht zurückhaltend, während andere relativ kleine oder mittlere Unternehmen, besonders die in eine „firmenübergreifende Vernetzung“ eingebundenen, äußerst innovativ sind (Rothwell, 1993). Diese können ein äußerst produktives Lernumfeld zur Verfügung stellen. Der Modellversuch GOLO im norddeutschen Wilhelmshaven integriert Unternehmen in einem Lernortverbund, in dem den Auszubildenden ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt wird (Rauner, 1998). Unter diesen Umständen beruht die Arbeit selbst (ebenso wie das Überleben des Unternehmens) „auf der zunehmenden Anpassungsfähigkeit und Flexibilität eines Unternehmens und auf der Entwicklung neuer Wissensbereiche und technologischer Kompetenzen“ (Rhodes und Wield, 1994, S. 168). Ein solches Arbeits-/Lernumfeld ist so produktiv, dass im Rahmen der Arbeit, die ihrerseits in verschiedenen Kontexten stattfindet, Kenntnisse und Fachwissen rasch zunehmen. Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass „ein breites Spektrum an Qualifikationen erworben wird, um das erforderliche Maß an Flexibilität in der Entwicklung und Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen zu gewährleisten und die notwendigen firmenübergreifenden Netzwerke zu stärken“ (ibid. S. 169).

Interessant sind die erheblichen Erwartungen, die kleine expandierende Unternehmen in der Londoner City im Hinblick darauf hatten, wie weit neu eingestellte Arbeitnehmer in der Lage sein würden, von Anfang an bei der Arbeit zu lernen. Rajan et al. (1997) unterstreichen in einer Umfrage unter 950 kleinen und mittleren Unternehmen im innerstädtischen London,



dass expandierende Unternehmen sich tendenziell auf eine leistungsorientierte Unternehmenskultur hin entwickeln, in der Befähigung, Teamarbeit, lebensbegleitendes Lernen und individuelles Karrieremanagement eine große Rolle spielen. Bei Personen mit Hochschulabschluss „wurde vorausgesetzt, dass ihre intellektuellen und verhaltensmäßigen Voraussetzungen tendenziell mit den grundlegenden Elementen der neuen Unternehmenskultur übereinstimmen“ (Rajan et al., 1997, S. 13); „die expandierenden Unternehmen in unserer Stichprobe haben in den letzten Jahren auf dieser Grundlage eine signifikante Anzahl von Hochschulabsolventen eingestellt. In nahezu drei von fünf Unternehmen unserer Stichprobe besitzen mehr als 20 % der Arbeitskräfte einen Universitätsabschluss“ (Rajan et al., 1997, S. 13). Bei diesen Berufsanfängern wurde als häufigste Ausbildungsmethode das Praxislernen, die Anleitung durch verantwortliche Führungskräfte, die Interaktion mit Lieferanten und Kunden sowie die Übernahme eines hohen Maßes an Verantwortung genannt.

Arbeitgeber, die diesen Weg einschlagen, tragen wahrscheinlich dazu bei, die notwendigen Zusatzqualifikationen einzelner Arbeitnehmer zu fördern, einschließlich eines Qualifikationsniveaus über dem des „Facharbeiters“, selbst wenn solche Qualifikationen formal nicht anerkannt sind. Diese Entwicklungen erfolgen also primär innerhalb des „organisatorischen“ Rahmens der Unternehmensaktivitäten und nicht innerhalb des formalen „Qualifikationsrahmens“, auch wenn es in Abhängigkeit von dem jeweiligen Ansatz des einzelnen Arbeitnehmers, des Unternehmens oder des Wirtschaftszweigs Unterschiede geben mag. Tatsächlich könnte die Einstellung beruflich unerfahrener „überqualifizierter“ junger Mitarbeiter (beispielsweise von Akademikern ohne entsprechendes Fachwissen) bedeuten, dass sie, was die für den jeweiligen Arbeitsplatz erforderliche Qualifikation angeht, von ihrem Bildungsabschluss her überqualifiziert, zugleich aber im Hinblick auf ihre Berufserfahrung unterqualifiziert sind (Tessaring, 1998).

## Schlussfolgerungen

Die vier wichtigsten Schlüsselbotschaften werden im Folgenden als Schlussfolgerungen formuliert:

- ❑ Verlagerung des Schwerpunkts von der allgemeinen und beruflichen Bildung zum Lernen;
- ❑ Entwicklung einer größeren Unabhängigkeit des Lernenden;
- ❑ neue Lernumgebungen und Kontexte, in denen Lernen und Arbeiten miteinander verbunden werden kann;
- ❑ Beteiligung der einzelnen Lernenden am Wissenstransfer und an der Kompetenzentwicklung sowohl auf Unternehmensebene als auch darüber hinaus.

## Lernen als Mittelpunkt

Eine Schlüsselbotschaft für Entwickler effizienter Lernprogramme lautet, dass der Schwerpunkt der Beziehungen zwischen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung auf dem Lernen liegen muss. Darüber hinaus muss sichergestellt werden, dass die Lernenden motiviert sind und die Möglichkeit haben, ihre Lernmethoden zu verbessern, und dass ein quantitativ wie qualitativ ausreichendes Spektrum von Lerngelegenheiten zur Verfügung steht, das es ihnen ermöglicht, ihre Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen zu entwickeln. Insbesondere wenn ein Lernprogramm die Lernenden darin unterstützen soll, die Fähigkeit zum Transfer von Fertigkeiten, Wissen und Verständnis zu entwickeln, sind Lernkontexte erforderlich, die die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Transfers von Fertigkeiten lenken. Entscheidend sind dabei Prozesse der Überprüfung und der kritischen Reflexion. Strukturierte Reflexion des Gelernten und des zukünftig zu Lernenden kann eine Brücke schlagen zwischen Arbeit und Lernen und zwischen gegenwärtig notwendigen Fertigkeiten und solchen, die in Zukunft gebraucht werden könnten. Solche Reflexionsprozesse verbinden sich mit der Entwicklung elaborierterer Denkprozesse, die die Fähigkeit zur Übertragung von Wissen, Fertigkeiten und Verständnis unterstützen.

Allgemeiner gesagt, sollten die Lernenden dazu ermutigt werden, in Gesprächen mit Lehrern, Ausbildern oder anderen Lernenden ihre Denkansätze explizit zu machen. In diesen Gesprächen sollten sie ihre Herangehensweise an Probleme in ihrem Tä-



tigkeitsbereich untersuchen und herausfinden, inwieweit sie Netzwerke oder Systeme entwickeln, um ihr Verständnis von Konzepten und Zusammenhängen in dem jeweiligen Kontext und der Umgebung insgesamt zu vertiefen.

### Selbständigkeit des Lernenden

Auch die Förderung der Selbständigkeit des Lernenden ist ein wichtiges Ziel, da die Lernenden zunehmend selbst Verantwortung für ihr eigenes kontinuierliches Lernen in einem breiten Spektrum von Arbeitsplatzsituationen übernehmen sollen. Auch das Lernen und Arbeiten im Team ist in vielerlei Kontexten wichtiger geworden. Lernprogramme sollten die Möglichkeit bieten, diese Fertigkeiten zu entwickeln. Man sollte vermuten, dass die Betonung der prozessualen Fertigkeiten, die die Fähigkeit zur Effizienz in unterschiedlichen Kontexten fördern, die Entwicklung einer umfassenden berufsbezogenen Wissensbasis in ihrer Bedeutung mindern. Das ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr sollte die Entwicklung prozessualer Fertigkeiten im Idealfall in entsprechende arbeitsplatzbezogene Kontexte eingebettet sein. Außerdem ist die Entwicklung einer substantiellen berufsbezogenen Wissensbasis deshalb erforderlich, weil sie eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung einer fachspezifischen Expertenkompetenz hat und eine Plattform für weiteres Lernen in der Zukunft darstellt. Man sollte nicht vergessen, dass die Fähigkeit, eine umfassende Wissensbasis zu verwalten, selbst schon eine prozessuale Fertigkeit darstellt, die in einer Vielzahl von Arbeits- und Lernkontexten von Nutzen sein sollte, insbesondere dann, wenn der Einzelne im Rahmen einer Organisation aufgefordert ist, seinen Beitrag zu Prozessen der Generierung, der Entwicklung, des Transfers und der Verbreitung oder Anpassung von Wissen zu leisten und damit in die Lage versetzt wird, als „unabhängiger Lernender“ an arbeitsbezogener Kommunikation und Qualifikationstransfer teilzunehmen.

### Lernzusammenhänge

Die Entwicklung effizienter Lernprogramme zur Förderung von kognitiven Transferleistungen muss sich auf eine Reihe verschiedener Lernzusammenhänge

beziehen, und die Entwickler müssen die Stärken und Schwächen kennen, die mit spezifischen Kombinationen von Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungskontexten verbunden sind. Die Qualität von Lernumgebungen in den Unternehmen kann ziemlich unterschiedlich sein, da die Unternehmenskultur effizientes Lernen hemmen oder fördern kann. Ebenso können die Arbeitsabläufe so organisiert sein, dass sich Praxiserfahrung und Expertenkompetenz durch eine produktive Kombination von Arbeiten und Lernen sowohl bei den jungen Berufsanfängern als auch bei den erfahrenen Arbeitskräften weiterentwickeln lassen. Um eine ungünstigere Lernumgebung am Arbeitsplatz dennoch möglichst gut zu nutzen, mag es sinnvoll sein, auf Projekte am Arbeitsplatz, individuelle Lernverträge oder Projekte und gemeinsame Aktionspläne von Ausbildern/Lehrern und Lernenden zurückzugreifen, um das Lernen am Arbeitsplatz zu fördern und zu bereichern und es auf Kontexte außerhalb der unmittelbaren Arbeitsumgebung übertragbar zu machen.

### Abschließende Bemerkung

Entwickler von Lernprogrammen im Bereich der Berufsbildung sollten insbesondere und zunehmend darauf hinarbeiten, dass diese Programme Fertigkeiten und Kompetenzen dahingehend fördern, dass es den Lernenden leicht fällt, das Gelernte auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Kontexte zu übertragen. Der Einzelne sollte befähigt werden, seinen Beitrag zu leisten zu Prozessen der individuellen und unternehmensweiten Entwicklung von Wissen und zu dessen Anwendung in Unternehmen, die, wenn sie dynamisch sind, zunehmend Arbeitsumgebungen mit beträchtlichen Möglichkeiten zum arbeitsbegleitenden Lernen bieten.

In diesen Arbeits- und Lernumgebungen sollten die Lernenden befähigt werden,

- das Gelernte auf andere Kontexte zu übertragen, um ihr eigenes Wissen zu erweitern;
- einen Beitrag dazu zu leisten, dass andere kontinuierlich Wissen schaffen und weiterentwickeln;
- sich an Prozessen der Wissens- und Kompetenzentwicklung in Organisationen zu beteiligen.



## Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F.** How should research on vocational and professional education react to new challenges in life and in the worksite? In: Nijhof, W.J., Streumer, J.N. (Hrsg.), *Flexibility in training and vocational education*, Lemma, Utrecht, 1994.
- Annett, J.; Sparrow, J.** *Transfer of Learning and Training*, MSC, Sheffield, 1985.
- Atkins, M.; Beattie, J.; Dockrell, W.** *Assessment issues in higher education*. Employment Department, Sheffield 1993.
- Attwell, G.; Brown, A.** Qualifikationen und Kompetenzen und ihr Erwerb für lebenslanges Lernen, europäische Trends. In: Sellin, B. (Hrsg.): *Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, politik- und praxisrelevante Ergebnisse aus Forschung, Studien und Analysen, Band 2. Luxemburg*: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 229-265. (Reihe der Referenzdokumente des Cedefop, 3004). Im Internet verfügbar unter: [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004de/3004DE\\_0.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004de/3004DE_0.pdf) [Stand vom 4.4.2003].
- Bewick, T.** The learning conundrum. In: *Training Tomorrow*, 1997, Bd.11, Nr. 6.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Thinking skills at work*. Employment Department, Sheffield 1992.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Development of transferable skills in learners*. Employment Department, Sheffield 1993.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Core skills and training for transfer, thinking and learning at work*. Employment Department, Sheffield, Frühjahr 1994.
- Boaler, J.** *How valuable is international test success?* Kings College London, London 1996.
- Boud, D.; Feletti, G.** (Hrsg.). *The challenge of problem-based learning*. Kogan Page, London 1991.
- Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D.** *Reflection: turning experience into learning*. Kogan Page, London 1991.
- Bremer, R.** *Der Modellversuch 'Schwarze Pumpe' – ein exportiertes Modell westdeutscher Bildungsexperimente?* ITB, Bremen 1995.
- Brown, A.** Work-based learning: design, resourcing and monitoring. In: C. Ellis (Hrsg.). *PICKUP practice: the achievement of excellence*, University of Nottingham, Nottingham 1992.
- Brown, A.; Evans, K.** Changing the training culture: lessons from Anglo-German comparisons of vocational education and training. *British journal of education and work*, 1994, 7/2, S. 5-15.
- Brown, A. et al.** *Key workers: technical and training mastery in the workplace*. Hyde Publications, Poole 1994.
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S.** Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L. Resnick (Hrsg.). *Knowing, learning and instruction*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1989.
- Common core – teaching and learning** / FEU – Further Education Unit. London: FEU 1984.
- Dankbaar B.** *Learning to meet the global challenge*. MERIT, Maastricht 1995.
- Dreyfus, S.; Dreyfus, H.** *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. University of California, Berkeley 1980.
- Edwards, R.** Multi-skilling the flexible workforce in post-compulsory education and training. In: *Journal of further and higher education*, 1993, 17, (1).
- Eraut, M. et al.** *Development of knowledge and skills in employment*. University of Sussex, Institute of Education, Falmer 1998, Research Report 5.
- Evans, K.; Brown, A.; Oates, T.** *Developing work-based learning: an evaluative review of the YTS core skills project*. MSC, Sheffield 1987.
- Frietman, J.** *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen [Die Qualität der praktischen Komponente in der Lehrlingsausbildung]*. KUN/ITS, Nijmegen 1990.
- Hammond, M.; Collins, R.** *Self-directed learning: critical practice*. Kogan Page, London 1991.
- Hayes, C.** *Growing an innovative workforce*. Prospect Centre, Kingston 1992.
- Hayes, C. et al.** *Training for skill ownership*. IMS, Brighton 1983.
- Heidegger, G.** Key considerations in the education of vocational education and training professionals. In: A. Brown (Hrsg.). *Promoting vocational education and training: European perspectives*, University of Tampere, Hameenlinna 1997.
- Heidegger G.; Rauner, F.** *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Gutachten für das Land Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1997.
- Infelise, L.** In-company training: new frontiers in Europe. Vortrag auf der 3. Internationalen interdisziplinären Konferenz des IRNETD, *Education and training for work*. IRNETD, Mailand, Juni 1994.
- Kauppi, A.** Curriculum development for integrating work and learning. *LLinE: lifelong learning in Europe*, 1998, Bd. III, Ausgabe 2/98, S. 76-85.
- Keep, E.; Mayhew, K.** UK training policy: assumptions and reality. In: A. Booth; D. Snower (Hrsg.). *The skills gap and economic activity*, Cambridge University Press, Cambridge 1994.
- Knasel, E.; Meed, J.** *Becoming competent. Effective learning for occupational competence: the guidance needs of practitioners*. Learners First, Employment Department, Sheffield 1994.
- Kolb, D.** *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984.
- Landa, L.** How do we teach novices to perform at expert level? *Contemporary educational psychology*, 1984, 9, 3, S. 235-245.
- Long, D.** *Learner managed learning*. Kogan Page, London 1990.



**Lundvall, B.; Johnson, B.** The learning economy. *Journal of industrial studies*, 1994, 1.

*Matching skills: a question of demand and supply* / BT – British Telecom. London: BT 1993.

**Miyake, N.** Constructive interaction and iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 1986, 10, S. 151-177.

**Newble, D.; Clarke, R.** The approaches to learning of students in a traditional and innovative problem-based medical school. *Medical education*, 1986, 20, 4, S. 267-273.

**Nieuwenhuis, A.** Practical learning situations as a preparation for lifelong job oriented learning. Vortrag, vorgesehen für einen internationalen Workshop über die *Entwicklung der Ausbildung zum lebensbegleitenden Lernen*, Tampere. RISBO/EUR, Rotterdam 1991.

**Nijhof, W.** Qualifying for the future. In Nijhof, W.; Streumer, J. (Hrsg.). *Key qualifications in work and vocational education*, Kluwer, Dordrecht 1998.

**Nijhof, W.; Streumer, J.** *Flexibility in training and vocational education*. Lemma, Utrecht 1994.

**Nonaka, I.; Takeuchi, H.** *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, Oxford 1995.

**Novak, J.; Gowin, D.** *Learning how to learn*. Cambridge University Press, Cambridge 1984.

**Oates, T.** *Key skills strategy paper*. QCA, London 1998.

**Onstenk, J.** *Leren en opleiden op de werkplek [Lernen und Ausbilden am Arbeitsplatz]*, SCO-Kohnstamm Institute, Amsterdam 1994.

**Orr, J.** Ethnography and organisational learning: in pursuit of learning at work. NATO-Workshop über *Organisational learning and technological change*, Ort nicht angegeben, 1993.

**Parkes, D.** What about the transparency of vocational qualifications? The NATNET example. In: Dietzen, A.; Kuhn, M. (Hrsg.). *Building a European co-operative research tradition in vocational education and training*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1998.

**Pea, R.** Socialising the knowledge transfer problem. *International journal of educational research*, 1987, 11, S. 639-663.

**Perkins, D.; Salomon, G.** Are cognitive skills context bound? *Educational Researcher*, Ort nicht angegeben, 1989, 18, 1, S. 16-25.

**Pettigrew, A.; Arthur, M.; Hendry, C.** *Training and human resource management in small to medium-sized enterprises*. Training Agency, Sheffield 1990.

**Pettigrew, A.; Hendry, C.; Sparrow, P.** *The role of vocational education and training in employers' skill supply strategies*. Training Agency, Sheffield 1988.

**Polanyi, M.** *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press, Chicago 1962.

**Prawat, R.** Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 1989, 59, 1, S. 1-41.

**Rajan, A.; Chapple, K.; Battersby, I.** *Graduates in growing companies: the rhetoric of core skills and reality of globalisation, Strategic issues for central London*. FOCUS London 1997.

**Rauner, F.** Ausbildungspartnerschaft – Das Modell „GoLo“. In: *Berufsbildung*, 1998, Heft 50.

**Resnick, L.** Shared cognition: thinking as social practice. In Resnick, L.; Levine, J.; Behrend, S. (Hrsg.). *Perspectives on socially shared cognition*, American Psychological Association, Washington DC 1991.

**Rhodes, E.; Wield, D.** The global context of firm level innovation. In: Rhodes, E.; D. Wield (Hrsg.). *Implementing new technologies: innovation and the management of technology*, Blackwell, Oxford 1994.

**Rissland, E.** The structure of knowledge in complex domains. In: Chapman, S.; Segal, J.; Glaser R. (Hrsg.). *Thinking and learning skills, research and open questions*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1985, Bd. 2.

**Rothwell, S.** Team-building, involvement and empowerment. In: *Journal of general management*, 1993, 5, 2, Manager Update, supplement, 19-31.

**Sanches, M.** A study of self-efficacy for science problem solving in a co-operative instructional context. In: Plomp, T.; J. Pieters; A. Feteris (Hrsg.). *European conference on educational research*, University of Twente, Enschede 1992.

**Schmeck, R.** Individual differences and learning. In: Weinstein, C.; Goetz, E.; Alexander, P. (Hrsg.). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*, Academic Press, San Diego 1988.

**Schön, D.** *The reflective practitioner*. Basic Books, New York 1983.

**Schön, D.** *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass, London 1987.

**Sellin, B.** (Hrsg.). *Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, politik- und praxisrelevante Ergebnisse aus Forschung, Studien und Analysen: Band 2*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000, (Reihe der Referenzdokumente des Cedefop 3004). Im Internet verfügbar unter: [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004de/3004DE\\_0.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004de/3004DE_0.pdf) [Stand vom 4.4.2003].

**Simons, R.J.** *Transferability*. Inaugural lecture, Quick Print, Nijmegen 1990.

**Slavin, R.** *Cooperative learning*. Longman, New York 1983.

**Socket, J.** *Accountability in the English educational system*. Hodder and Stoughton, Sevenoaks 1980.

**Soden, R.** *Teaching thinking skills in vocational education*. Employment Department, Sheffield 1993.



**Straka, G. A.** (Hrsg.). *European views of self-directed learning. Historical, conceptional, empirical, practical, vocational.* Münster 1997.

**Tessaring, M.** *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. (Reihe der Referenzdokumente des Cedefop 3001).

**Tomlinson, P.; Kilner, S.** *Flexible learning, flexible teaching: the flexible learning framework and current educational theory.* Employment Department, Sheffield 1991.

**Vickstroem, S.; Normann, R.** *Knowledge and value: a new perspective on corporate transformation.* London, Routledge, 1994.

*Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung: Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert – Weißbuch* / Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1993. [KOM (93) 700 endg.]

*Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995. [KOM (95) 590 endg.].

**Winter, D.; McLelland, D; Stewart, A.** *A new case for the liberal arts.* Jossey-Bass, San Francisco 1981. Winter, R. Outline of a general theory of professional competences. In: 'ASSETT' programme paper, Anglia Polytechnic, Chelmsford 1991.



# Ausbildung und Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den europäischen Unternehmen der Metallindustrie: die Situation in Spanien, Frankreich, Italien und Portugal

## Zusammenfassung

Das im Rahmen des Gemeinschaftsprogramms Leonardo da Vinci gestartete Projekt „Ermittlung des künftigen Ausbildungsbedarfs in Verbindung mit der Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den Unternehmen des metallverarbeitenden Sektors“ soll dazu beitragen, die Fähigkeit der Humanressourcen in der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie zur Anpassung an flexible Formen der Arbeitsorganisation zu verbessern. Das Projekt wurde in Spanien (Katalonien), Frankreich, Italien (Emilia Romagna) und Portugal durchgeführt. Beteiligt waren das spanische Studien- und Beratungszentrum für die Metallindustrie (Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico, CEAM), der französische Berufsverband der Metall- und Bergbauindustrie (Union des Industries Métallurgiques et Minières, UIMM), das italienische Service-Zentrum für die Förderung der industriellen Automation (Centro Servizi per l'Automazione Industriale, DEMOCENTER) und der portugiesische Dachverband der Metallindustrie (Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas, ANEMM).

Die untersuchten geographischen Gebiete repräsentieren zwischen 21 % und 22 % der Gesamtfläche, der Bevölkerung und des BIP der Europäischen Union. Zur Metallindustrie mit ihren Teilbereichen Metallgewinnung und -verarbeitung, Maschinenbau, Elektrotechnik und Elektronik zählen in diesen Gebieten etwa 100 000 Unternehmen mit 2,4 Millionen Beschäftigten.

Angesichts der aktuellen Situation in Wirtschaft und Industrie erscheint die Arbeitsorganisation als ein Aspekt, dem angesichts der Tatsache, dass die Humanressourcen inzwischen einen wesentlichen Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit darstellen, im Rahmen des Unternehmensmanagements größte Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Die Arbeitsorganisation befindet sich im Umbruch: Die für die Massenproduktion klassischer Prägung typischen streng hierarchischen, starren Strukturen werden zunehmend von horizontalen Strukturen verdrängt, die sich permanent verändern. Diese flexiblen Formen der Arbeitsorganisation stellen den Versuch dar, unter Preisgabe der klassischen Beziehung zwischen Mensch und Maschine der veränderten Marktsituation und den höheren Ansprüchen der Verbraucher gerecht zu werden.

## Ángel Hermosilla Pérez

*Leiter der Abteilung für ökonomische Studien am Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM) und Professor an der Universität Autònoma de Barcelona (UAB).*

## Natalia Ortega

*Leiterin der Abteilung Ausbildung und Humanressourcen am Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM).*

**Dieser Beitrag entstand im Rahmen der Verbreitung der Ergebnisse des Leonardo da Vinci-Projekts „FLEXIFORM – Ermittlung des künftigen Ausbildungsbedarfs in Verbindung mit der Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den Unternehmen des metallverarbeitenden Sektors“. Die Schlussfolgerungen basieren auf der Auswertung der Angaben von 175 Unternehmen aus vier Regionen Spaniens, Frankreichs, Italiens und Portugals.**

**Im metallverarbeitenden Gewerbe ist eine flexible Arbeitsorganisation aus wirtschaftlichen und industriellen Gründen unumgänglich. Doch die fachlichen Qualifikationen und die übergreifenden Kompetenzen junger Berufsanfänger und älterer Arbeitnehmer, die in den Unternehmen tätig sind, entsprechen den Anforderungen dieser „organisationalen Revolution“ in keiner Weise.**

**Daher ist es dringend erforderlich, ein Erst- und Weiterbildungsangebot bereitzustellen, das diesen Bedarf deckt und damit die Zukunft der Unternehmen des metallverarbeitenden und Maschinenbaussektors und ihrer Belegschaften sichert.**



Es gibt nicht nur einen Ansatz zur Flexibilisierung der Arbeitsorganisation; flexiblere Strukturen lassen sich auf verschiedenen Wegen erreichen. Zu den am weitesten verbreiteten Modellen zählen die Verteilung der Arbeitszeit in Abhängigkeit vom Arbeitsanfall (Arbeitszeitmodulation), befristete und Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsplatzrotation, die Einrichtung von Produktionszellen, Gruppenarbeit sowie Outsourcing.

Viele der metallverarbeitenden und Maschinenbau-Unternehmen in den untersuchten Gebieten haben die Arbeit im Produktionsbereich bereits systematisch flexibilisiert, wenn auch nicht immer bewusst. In der Regel liegt diesen Veränderungen (Modulation der Arbeitszeitdauer und Erleichterungen bei der Einstellung und Entlassung von Mitarbeitern) ein traditionelles Verständnis von Flexibilität zugrunde. Sie führen nicht zur Herausbildung einer neuen Unternehmenskultur, die stärker einem modernen Flexibilitätsbegriff verpflichtet ist (d. h. der Einführung neue Formen der Organisation und des Managements entspricht, die das gesamte Unternehmen und seine Humanressourcen erfassen).

Die metallverarbeitende und Maschinenbauindustrie in den untersuchten Ländern befindet sich gegenwärtig im Umbruch: Die traditionellen Modelle der Arbeitsorganisation werden zunehmend durch modernere und flexiblere Formen abgelöst. Am weitesten verbreitet sind dabei Flexibilisierungsansätze klassischer Prägung (beispielsweise befristete Beschäftigungsverhältnisse), während Modelle, die dem neuen Verständnis von Flexibilität entsprechen (beispielsweise Produktionszellen und Gruppenarbeit) noch immer die Ausnahme bilden.

Die Einführung flexibler Formen der Arbeitsorganisation führt in den Unternehmen der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie zum umfassenden Veränderungen im strategischen Bereich, im Bereich des Humanressourcenmanagements, des Personals und der internen Struktur und Organisation. Darüber hinaus verlangt sie neue Kriterien für die Definition der Berufsprofile, die künftig berufsfachliche und technische Kenntnisse, Fähigkeiten, persönliche Kompetenzen und individuelle sowie kollektive

Fähigkeiten und Einstellungen berücksichtigen müssen, die für das neue Modell der Arbeitsorganisation kennzeichnend sind. Die mittleren Führungskräfte spielen in den Industrieunternehmen eine entscheidende Rolle: Sie sind an der Implementierung flexibler Formen der Arbeitsorganisation maßgeblich beteiligt und für deren Leistungsfähigkeit mitverantwortlich.

Die meisten befragten Unternehmen des metallverarbeitenden und Maschinenbaus sind der Auffassung, dass die Einführung flexibler Formen der Arbeitsorganisation durch gravierende Defizite der Arbeitskräfte behindert wird. Insbesondere gelte dies für neu eingestellte Arbeiter. Außerdem sind die meisten Unternehmen der Auffassung, dass das Bildungssystem in seiner derzeitigen Form nicht in der Lage ist, dem Ausbildungsbedarf, der in Verbindung mit der Flexibilisierung entsteht, gerecht zu werden. Die Kritik der Unternehmen gilt in erster Linie der beruflichen Erstausbildung und den Ausbildungsangeboten für Arbeitslose.

Das Personal auf allen Ebenen muss sich den neuen Arbeitsbedingungen anpassen, d. h. die Kenntnisse, Erfahrungen, Kompetenzen, Fähigkeiten und persönlichen Qualitäten müssen zusammengeführt und miteinander verflochten werden. Im Zentrum sollten dabei die technisch-fachlichen Aspekte – insbesondere die Methoden –, die individuellen und kollektiven Mentalitäten und die Organisation des Unternehmens und der Arbeitsteams stehen, so dass die Herausbildung einer „modernen Flexibilitätskultur“ begünstigt wird. Flexible Formen der Arbeitsorganisation erfordern einen neuen Typus von Arbeitskräften, der sich durch Vielseitigkeit auszeichnet. Dies setzt die Vermittlung bzw. den Aufbau von Kompetenzen voraus, die auf technisch-fachlichem, methodischem und sozial-kommunikativem Know-how gründen, auf erwiesener Anpassungs- und Lernfähigkeit, auf der Bereitschaft zur Partizipation und zur Übernahme von Verantwortung im Unternehmen, auf persönlichen Fähigkeiten, die den Austausch im Team begünstigen und auf der Fähigkeit zum Informations- und Kommunikationsmanagement. Ausbildungsmaßnahmen sollten sich vorrangig auf die Erstausbildung der Arbeitskräfte von Morgen sowie auf die Weiterbildung konzentrieren,



welche zur Aktualisierung der Kompetenzen der Arbeitskräfte dienen sollte, die bereits im Erwerbsleben stehen.

## 0. Einleitung und Arbeitsmethode

Das im Rahmen des Gemeinschaftsprogramms Leonardo da Vinci gestartete Projekt „Ermittlung des künftigen Ausbildungsbedarfs in Verbindung mit der Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den Unternehmen der Metallindustrie“ (der Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen erschien 1998) soll dazu beitragen, die Fähigkeit der Humanressourcen in der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie – die sich mit der Gewinnung und Weiterverarbeitung von Metallen sowie der Herstellung von Maschinen und mechanischen Bauteilen befasst – zur Anpassung an die neuen und flexiblen Formen der Arbeitsorganisation zu verbessern, welche insbesondere mit Blick auf Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen neue Anforderungen stellen. Für die Aufrechterhaltung der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit der Industrie insgesamt und insbesondere der metallverarbeitenden Industrie ist die Einführung derartiger Formen der Arbeitsorganisation unerlässlich. Die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation – heute als ein innovativer Ansatz allgemein anerkannt – wird der Wettbewerbsfähigkeit in den kommenden Jahren fraglos neue Impulse verleihen. Aus diesem Grund bemühen sich zahlreiche Unternehmen der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie sowie anderer Branchen gegenwärtig um eine solche Flexibilisierung ihrer Strukturen, wie sie die Europäische Kommission schon 1997 in ihrem Grönbuch „Eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft“ (KOM (97), 128 endg.) vorgezeichnet hat. Ausbildung und Qualifikationen der Humanressourcen sind jedoch noch immer an den Anforderungen der Arbeitsorganisation klassischer Prägung ausgerichtet. Für die Implementierung neuer und flexibler Formen der Arbeitsorganisation in den europäischen Unternehmen stellt dies ein großes Hindernis dar.

Das Projekt hatte Folgendes zum Ziel:

□ Eine Analyse der Veränderungen, die sich im Zuge der Flexibilisierung der Arbeitsorganisation vollzogen haben und noch vollziehen werden;

□ die Ermittlung der Profile und Qualifikationen, die vor dem Hintergrund einer Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in der Metallbranche für Stellen in der Produktion in Zukunft kennzeichnend sein werden, unter besonderer Berücksichtigung polyvalenter Arbeitsplätze;

□ die Erarbeitung grundlegender Leitlinien für Ausbildungsinhalte zur Verbesserung des Know-hows der Mitarbeiter, die in den Unternehmen der Metallbranche für die Implementierung flexiblerer Strukturen zuständig sind;

□ die Bekanntmachung und Verbreitung der Projektergebnisse und der erarbeiteten Leitlinien bei einschlägig interessierten Gruppen bzw. bei Gruppen mit Bezug zur Metallbranche.

Das Projekt lief von 1999 bis 2000 in Spanien (genauer: in Katalonien), in Frankreich, in Italien (Emilia Romagna) und in Portugal. Durchgeführt wurde es vom spanischen Studien- und Beratungszentrum für die metallverarbeitende Industrie (Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico, CEAM) unter Mitarbeit von „Euro Industries Programmes“, einem Ableger des französischen Berufsverbandes der Metall- und Bergbauindustrie (Union des Industries Métallurgiques et Minières, UIMM), sowie unter Mitarbeit des italienischen Service-Zentrums für die Förderung der industriellen Automation (Centro Servizi per la Diffusione dell'Automazione Industriale, DEMOCENTER) und des portugiesischen Dachverbandes der Metallindustrie (Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas et Electro-mecânicas, ANEMM).

Die Arbeitsmethode sah folgende Maßnahmen vor:

□ Zusammenstellung und Auswertung der verfügbaren Informationen und Dokumentationsunterlagen (Bücher, Artikel, Berichte, Statistiken...);

□ Durchführung einer Erhebung bei den Unternehmen der Metallbranche. In Spanien, Italien und Portugal wurde an Un-



ternehmen der Branche ein Fragebogen verschickt; es gingen 131 Rückantworten ein. In Frankreich wurde zu diesem Zweck eine schon vorhandene Datenbank ausgewertet, die Informationen über 44 Unternehmen bot;

□ Analyse der Erfahrungen, die in einer Reihe von Unternehmen gemacht wurden. Insgesamt wurden 33 ausführliche persönliche Gespräche geführt. Zweck war die Untersuchung konkreter Beispiele.

## 1. Überblick über die einzelnen Länder bzw. Regionen

Die an dem Projekt beteiligten Länder und Regionen – Katalonien, Frankreich, die Emilia Romagna und Portugal – haben zusammen eine Fläche von 696 000 km<sup>2</sup> mit insgesamt rund 80 Millionen Einwohnern. Dies entspricht 21,5% der Gesamtfläche und 21,7% der Gesamtbevölkerung der Europäischen Union.

Die vier Gebiete erwirtschaften zusammen genommen ein BIP von über 990 000 Millionen Euro (das entspricht 22 % des BIP der Europäischen Union) und stellen mit 32 Millionen Beschäftigten rund 22% der Erwerbsbevölkerung in der Europäischen Union.

Außerdem weisen die vier untersuchten Gebiete eine recht ähnliche Wirtschaftsstruktur auf. An erster Stelle steht der Dienstleistungssektor, der für 60% des BIP verantwortlich zeichnet, zugleich hat in den hoch industrialisierten Gebieten aber auch der Sekundärsektor großes Gewicht, vor allem in der Emilia Romagna, in Frankreich und in Katalonien.

## 2. Beschreibung der Metallbranche (einschließlich Elektro- und Elektronikindustrie)

In allen vier untersuchten Gebieten stellt die Metallbranche sowohl wegen ihres Umfangs als auch wegen ihrer engen Verflechtung mit anderen Wirtschaftssektoren einen der wichtigsten Industriezweige dar.

Besonders in Frankreich und in der Emilia Romagna hat die Metallbranche großes Gewicht. In dieser Branche sind rund 100 000 Industrieunternehmen tätig, die insgesamt etwa 2 400 000 Mitarbeiter beschäftigen. Sie umfasst neben anderen Aktivitäten die Gewinnung und Weiterverarbeitung von Metallen, die Fertigung von Metallbauteilen und den Maschinenbau; diese unter dem Oberbegriff Metallverarbeitung und Maschinenbau zusammengefassten Tätigkeiten machen zwischen 70% und 80% der Branchenaktivität aus.

Das relative Gewicht der verschiedenen Teilbereiche der Metallbranche ist in den vier geographischen Regionen sehr unterschiedlich:

Die wichtigsten Tätigkeitsbereiche in Katalonien sind (nach Bedeutung geordnet) die Produktion für den Bereich Transport und Verkehr, die Fertigung von Metallbauteilen, der Maschinenbau und die Herstellung von elektrotechnischen und elektronischen Komponenten. Metallverarbeitung und Maschinenbau zeichnen für rund 80% der Produktion in der Metallindustrie dieser Region verantwortlich.

Die wichtigsten Tätigkeitsbereiche in Frankreich sind die Fertigung von Metallbauteilen, der Maschinenbau, die Herstellung von elektrotechnischen und elektronischen Komponenten und die Produktion für den Bereich Transport und Verkehr. Drei Viertel der Arbeitskräfte in der Metallindustrie sind im Bereich Metallverarbeitung und Maschinenbau tätig.

In der Region Emilia Romagna stehen vor allem der Maschinenbau und die Produktion für den Bereich Transport und Verkehr im Vordergrund.

In Portugal steht die Fertigung von Metallbauteilen an erster Stelle. Mit deutlichem Abstand folgen der Maschinenbau und die Produktion für den Bereich Transport und Verkehr. Metallverarbeitung und Maschinenbau erwirtschaften etwa 73% des in der Metallindustrie geschaffenen Mehrwerts.

In den vier untersuchten Gebieten ist die Branche im Wesentlichen durch kleine und mittlere Unternehmen (KMU) geprägt. In bestimmten Zweigen sind aber auch Großunternehmen tätig. Zu nennen ist



hier beispielsweise die Automobilindustrie in Katalonien, in der Emilia Romagna und in Portugal sowie die Luftfahrt- und Elektronikindustrie in Frankreich.

### 3. Flexible Formen der Arbeitsorganisation in den Unternehmen der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie

#### 3.1. Was sind eigentlich flexible Formen der Arbeitsorganisation?

Die Unternehmen der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie sind in den Industrieländern derzeit einem umfassenderen Wandel unterworfen als die Unternehmen anderer Branchen. Kennzeichen des Wandels sind insbesondere:

- eine kontinuierliche und rasante technische Entwicklung vor allem im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien und der Computertechnik;
- eine Globalisierung der Märkte, der Produktion und der Geschäftstätigkeit der Unternehmen;
- eine zunehmende Diversifizierung der Nachfrage, die sich permanent verändert und wachsende Anforderungen belegt;
- die permanente Suche nach neuen Formen der Organisation und neuen Managementansätzen;
- ein gestiegenes Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte.

Angesichts dieser Veränderungen sind die Unternehmen gezwungen, nach Rezepten zu suchen, die es ermöglichen, die eigene Wettbewerbsfähigkeit auf breiter Front zu sichern und auszubauen. Die neuen ökonomischen Realitäten sind durch bestimmte Charakteristika und Faktoren gekennzeichnet, unter anderem durch die Fähigkeit zur ständigen Veränderung, durch Formen der Organisation, die auf Vernetzung anstatt auf vertikale Strukturen setzen, durch Flexibilisierung der hierarchischen Beziehungen, durch Kooperationen und Partnerschaften und durch zunehmendes Outsourcing von Aufgaben an Subunternehmer.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Arbeitsorganisation als ein Aspekt, dem angesichts der Tatsache, dass die Humanressourcen inzwischen einen wesentlichen Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit darstellen, im Rahmen des Unternehmensmanagements höchste Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Ganz offensichtlich hat sich der Gedanke, dass ein Unternehmen nachhaltiges Wachstum nur erreichen kann, wenn es in der Lage ist, neue Formen der Arbeitsorganisation zu implementieren und die Prinzipien in Frage zu stellen, auf denen Entlohnung, Ausbildung und Loyalität des Personals beruhen, auf breiter Front durchgesetzt.

Die Arbeitsorganisation<sup>(1)</sup> befindet sich derzeit im Umbruch: Die streng hierarchischen, starren Strukturen, die - für die Massenproduktion klassischer Prägung typisch - mit hochspezialisierten und oft repetitiven Arbeitsaufgaben verbunden sind, werden zunehmend von horizontalen Strukturen verdrängt, die sich permanent verändern und - für moderne Produktionssysteme charakteristisch - auf Information und Know-how, auf Anpassungsfähigkeit, Partizipation und Autonomie der Arbeitskräfte basieren.

Die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation hat ihren Ursprung in der Automatisierung des Produktionsprozesses, mit der die traditionelle Beziehung zwischen Mensch und Maschine abgeschafft wurde. Mit flexiblen Formen der Arbeitsorganisation reagieren die Unternehmen auf die Unsicherheiten und die wachsende Dynamisierung der Märkte und auf die höheren Ansprüche der Verbraucher. In diesem Zusammenhang ist zwischen quantitativer Flexibilität, d. h. der Fähigkeit zur Befriedigung einer wachsenden oder sinkenden Nachfrage, und qualitativer Flexibilität, d. h. dem Eingehen auf Veränderungen im Wesen der Nachfrage zu unterscheiden. Außerdem sind flexible Formen der Arbeitsorganisation einer der Aspekte des so genannten „flexiblen Unternehmens“, das sich durch Flexibilität der Produktionsanlagen und -teams, der Warenströme, des Informationsflusses und des Vertriebs der Produkte auszeichnet. Mit dieser Flexibilisierung wollen die Unternehmen die eigene Produktivität steigern, die Qualität ihrer Produktion anheben, ihre Innovationsfähigkeit verbessern und - kurz gesagt - ihre Gewinn-

<sup>(1)</sup> „Eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft“, Grünbuch der Europäischen Kommission, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1997, (KOM (97), 128 endg.).



ne steigern. In der Industrie ist Flexibilisierung mit der verstärkten Implementierung von horizontal angelegten bereichsübergreifenden Verfahren, Methoden und Diensten verbunden (Qualität, Wartung, Logistik, usw.).

Es gibt nicht nur einen Ansatz zur Flexibilisierung der Arbeitsorganisation; flexiblere Strukturen lassen sich auf verschiedenen Wegen erreichen. Da nicht alle Betriebe in gleicher Weise von den derzeit laufenden Veränderungen betroffen sind, entscheidet sich jedes Unternehmen in der Praxis für das Modell, das seiner Situation am Besten entspricht. Folgende Flexibilisierungsansätze zur Reorganisation der Arbeit im Produktionsbereich sind in Industrieunternehmen besonders weit verbreitet:

- die Verteilung der Arbeitszeit in Abhängigkeit vom Arbeitsanfall (Arbeitszeitmodulation) durch Konzepte wie „gleitende Arbeitszeiten“ oder „Arbeitszeitkonten“; bei dem letztgenannten Ansatz spart der Einzelne in Zeiten geringeren Arbeitsanfalls Arbeitsstunden an, die er dann in arbeitsintensiven Phasen ableistet;
- die Beschäftigung von Mitarbeitern anhand befristeter Arbeitsverträge nach Maßgabe der arbeitsrechtlichen Bestimmungen;
- die Beschäftigung von Mitarbeitern auf Teilzeitbasis ebenfalls nach Maßgabe der arbeitsrechtlichen Bestimmungen;
- Arbeitsplatzrotation, d. h. systematischer Arbeitsplatzwechsel der Arbeiter;
- die Einrichtung von Produktionszellen und die Einführung von Gruppenarbeit zur Realisierung ganz bestimmter Projekte;
- Outsourcing (Auslagerung) eines Teils der Produktion an externe Subunternehmer.

Manchen dieser Ansätze liegt eine klassische Auffassung von flexibler Arbeitsorganisation zugrunde, andere hingegen fußen auf einem moderneren Flexibilitätsbegriff. Zur ersten Gruppe zählen die Modulation der Arbeitszeit in Abhängigkeit vom Arbeitsanfall, befristete Beschäfti-

ungsverhältnisse und das Outsourcing an Subunternehmer, zur zweiten Gruppe zählen Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsplatzrotation sowie die Einführung von Produktionszellen und Gruppenarbeit.

Die verschiedenen Flexibilisierungsansätze lassen sich auch danach klassifizieren, auf welche Aspekte des „flexiblen Unternehmens“<sup>(2)</sup> sie Bezug nehmen. Ansätze wie Arbeitsplatzrotation, Produktionszellen und Gruppenarbeit nehmen auf die funktionale Flexibilität Bezug, die von der Fähigkeit der Arbeitskräfte abhängt, ein breites Spektrum von Arbeitsaufgaben und Funktionen zu übernehmen. Arbeitszeitmodelle, befristete und Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse sowie Outsourcing hingegen sind dem Bereich der numerischen Flexibilität zuzuordnen, die es dem Unternehmen ermöglicht, die Beschäftigtenzahlen am Bedarf auszurichten<sup>(3)</sup>.

### 3.2. Die Implementierung flexibler Formen der Arbeitsorganisation in der Metallindustrie

In den untersuchten Regionen haben zahlreiche Unternehmen der Metallindustrie ihre Arbeitsorganisation in der ein oder anderen Form flexibilisiert<sup>(4)</sup>, wenn auch nicht immer bewusst. In der Regel basiert die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation auf einem traditionellen Verständnis von Flexibilität, d. h. sie stützt sich auf flexible Arbeitszeitmodelle und Arbeitszeitmanagement im Verein mit einer Liberalisierung des Arbeitsmarktes (problemlose und kostengünstige Einstellung und Entlassung von Arbeitskräften); eine neue Unternehmenskultur, die auf einem modernen, ganzheitlichen Flexibilitätsbegriff fußt, der mit neuen Formen des Arbeitens und neuen Formen der Unternehmensorganisation verbunden ist, bildet sich dabei nicht heraus. Außerdem haben die meisten Unternehmen, die flexible Formen der Arbeitsorganisation eingeführt haben, diese Einführung weder systematisch vorbereitet noch diesbezüglich strategische Ziele festgelegt. Dies gilt vor allem für Kleinbetriebe. Größere Unternehmen gehen die Umgestaltung der traditionellen Strukturen zu einer flexibleren Form der Arbeitsorganisation in der Regel strategischer an. Der Grad an Flexibilität der neuen Arbeitsorganisation ist

<sup>(2)</sup> Atkinson J. (1984), *Manpower strategies for flexible organisations*. Personnel Management.

<sup>(3)</sup> Als Drittes wäre noch die finanzielle Flexibilität zu nennen, die darauf abhebt, dass die Lohn- und Gehaltskosten die Leistungsfähigkeit der Arbeitskräfte und des Unternehmens widerspiegeln. Zwar stellt Flexibilität im Bereich der Entlohnung ein Instrument dar, mit dem sich die beiden anderen Formen von Flexibilität erreichen lassen, dennoch wurde diese Art der Flexibilität im Rahmen des Projekts nicht berücksichtigt.

<sup>(4)</sup> Wie das oben angeführte Grünbuch der Europäischen Kommission von 1997 feststellt, sind flexible Formen der Arbeitsorganisation in Europa insgesamt gesehen noch immer in viel zu geringem Umfang verbreitet.



zum einen stark abhängig von der Art der jeweiligen Unternehmenstätigkeit und zum anderen von der arbeitsrechtlichen Situation in dem betreffenden Land.

Wie die Untersuchung der von den Unternehmen gewählten Flexibilitätsmodelle und ihrer Implementierung ergab, stellen die Unternehmen der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie in den untersuchten Ländern ihre Arbeitsorganisation derzeit um und führen modernere und flexiblere Modelle ein. Am weitesten verbreitet sind dabei Flexibilisierungsansätze klassischer Prägung (beispielsweise befristete Beschäftigungsverhältnisse). Innovative Modelle, die dem neuen Verständnis von Arbeitsorganisation entsprechen (beispielsweise Produktionszellen und Gruppenarbeit) bilden hingegen noch immer die Ausnahme. Es hat sich aber gezeigt, dass die Unternehmen, die solch innovative Formen der Arbeitsorganisation bislang nicht implementiert haben, bereit und interessiert sind, derartige Modelle mittel- und langfristig einzuführen. Flexible Formen der Arbeitsorganisation finden sich vor allem in den Unternehmen Frankreichs und der Emilia Romagna und in geringerem Maß auch in Katalonien. Schlusslicht ist hier Portugal, wo diese Modelle sehr viel weniger verbreitet sind.

Zu den Formen flexibler Arbeitsorganisation, die in Unternehmen der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie weit verbreitet sind, zählen befristete Beschäftigungsverhältnisse. Insbesondere gilt dies offensichtlich für katalanische Unternehmen: Wie die im Rahmen des Projekts durchgeführte Erhebung ergab, nutzen in Katalonien 88% aller Unternehmen der Metallbranche die Möglichkeiten befristeter Beschäftigungsverhältnisse. In Portugal hingegen bieten nur 53% der Unternehmen befristete Arbeitsverträge an, dafür beschäftigen sie aber nahezu 20% ihrer Belegschaft anhand solcher Verträge. Proportional zur Größe der Unternehmen wächst auch die Zahl der befristeten Beschäftigungsverhältnisse.

Ein zweites in der Metallindustrie der vier untersuchten Regionen weit verbreitetes Flexibilisierungsinstrument ist die Auslagerung bestimmter Produktionsbereiche, für die externe Subunternehmer unter Vertrag genommen werden. An erster Stel-

le steht hier die Emilia Romagna, wo die Unternehmen des Branche rund 26% ihres gesamten Produktionsvolumens auslagern, gefolgt von Frankreich, Katalonien und Portugal. Auch hier lagern größere Unternehmen proportional gesehen mehr Tätigkeiten aus. Praktisch alle Großunternehmen delegieren einen nicht unerheblichen Teil ihrer Produktion an externe Subunternehmer.

Eine dritte Form der Flexibilisierung ist die Arbeitsplatzrotation. Auf dieses Modell greifen – unabhängig vom jeweiligen Standort – vor allem die kleinen Unternehmen zurück, aber auch in Mittelbetrieben und Großunternehmen ist dieser Ansatz verbreitet. In den kleinen Unternehmen sind die meisten Beschäftigten in der Lage, mehrere Tätigkeiten auszuführen. Dadurch können diese Unternehmen strukturelle Nachteile kompensieren, die ihnen beispielsweise durch ihre geringen Beschäftigtenzahlen erwachsen.

Ein vierter Ansatz zur Flexibilisierung der Arbeitsorganisation ist die Verteilung der Arbeitszeit in Abhängigkeit vom Arbeitsanfall in der Produktion. Derartige Arbeitszeitregelungen finden sich in mehr als der Hälfte aller Unternehmen der Metallindustrie. Vor allem in der Emilia Romagna und in Katalonien wird dieses Modell angewendet.

Zu den am wenigsten verbreiteten Flexibilisierungsmodellen zählt die Arbeitsorganisation durch Einrichtung von Produktionszellen oder Arbeitsgruppen. Aber zumindest einige Unternehmen haben auch diese Modelle zur Modernisierung der Arbeitsorganisation eingeführt, vor allem in der Emilia Romagna, aber auch in Frankreich und Katalonien. In Portugal hingegen werden diese Modelle kaum genutzt. Zu finden sind sie vor allem in Großunternehmen.

Der in der Metallbranche am seltensten genutzte Flexibilisierungsansatz ist die Teilzeitbeschäftigung. Dabei zeigen sich zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede. Insbesondere Unternehmen in Frankreich und in der Emilia Romagna nutzen die Möglichkeiten, die die Teilzeitbeschäftigung bietet. In Portugal hingegen findet sich dieses Modell nur selten und in Katalonien so gut wie gar nicht. Wie die befristete Beschäftigung wird



auch die Teilzeitbeschäftigung vor allem von größeren Unternehmen zur Flexibilisierung der Arbeitsorganisation eingesetzt, wobei auch hier der Umfang, in dem auf dieses Modell zurückgegriffen wird, proportional zur Unternehmensgröße wächst.

### 3.3. Veränderungsprozesse in den Unternehmen in Folge der Einführung flexibler Formen der Arbeitsorganisation

Die Einführung flexibler Formen der Arbeitsorganisation löst in den Unternehmen der Metallindustrie in vier verschiedenen Bereichen umfassende Veränderungen aus. Betroffen sind:

- ☐ die Unternehmensstrategie;
- ☐ das Management der Humanressourcen;
- ☐ das Personal;
- ☐ die interne Struktur und Organisation.

Einführung und Funktionsweise flexibler Formen der Organisation zwingen zur Neuausrichtung der gesamten Unternehmensstrategie, da sie die Abkehr von einem starren Produktionssystem bedeuten, das darauf ausgerichtet ist, „mehr und kostengünstiger zu produzieren“. An die Stelle des starren Systems treten nun flexible Strukturen, die es erlauben sollen, „rascher und zu bestmöglichen Konditionen (hinsichtlich Qualität, Preis, Innovativität, Lieferzeiten usw.) auf die nachfrageseitigen Anforderungen zu reagieren“. Als Folge dieser Wandlungsprozesse verändern sich die Mentalitäten und die Einstellung zur Arbeit, die horizontale und vertikale Kommunikation innerhalb des Unternehmens, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Abteilungen usw., d. h. die gesamte Unternehmensorganisation ist betroffen: Das Management, die Produktionsabteilungen, die Humanressourcen, der Einkauf, die Informationstechnologien usw. ebenso wie der einzelne Beschäftigte.

Das Personalmanagement ist mit Blick auf die Implementierung und Konsolidierung einer flexiblen Arbeitsorganisation von entscheidender Bedeutung, da der Humanfaktor eine Schlüsselgröße für den unternehmerischen Erfolg darstellt. Die

Unternehmen müssen ihre Humanressourcen permanent den wechselnden quantitativen und qualitativen Anforderungen des Umfeldes anpassen (variable Arbeitszeitplanung, Arbeitsplätze, Einrichtung von Produktionszellen, Qualifikationen, Verhaltensweisen usw.). Zu diesem Zweck müssen sie dafür Sorge tragen, dass Qualifikationen, Kompetenzen und Einstellungen der Arbeitskräfte den Anforderungen entsprechen, die flexible Formen der Arbeitsorganisation stellen. Sie sollten daher sozialpolitischen Strategien den Vorzug geben, die einen reibungslosen organisatorischen Wandel gewährleisten können, und beispielsweise finanzielle oder andere Anreize bieten, angemessene Ausbildungsangebote bereitstellen, geeignete Verfahren zur Personaleinstellung anwenden und für ein Arbeitszeitmanagement (Dauer und Verteilung der Arbeitszeit) sorgen. Insgesamt gesehen zeichnet sich ein Trend hin zu einem zunehmend individualisierten Management der Humanressourcen ab (Entlohnung, Arbeitszeitplanung, Ausbildung usw.).

Auch für das Personal und insbesondere die Arbeiter ist die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation mit erheblichen Veränderungen verbunden. Diese Veränderungen, die das Verhältnis des Arbeiters zu seinem Arbeitsplatz ebenso betreffen wie seine Beziehungen zu Kollegen und seine Stellung in der betrieblichen Organisation, haben angesichts der neuen Anforderungen in punkto Mobilität, Vielseitigkeit, Eigenständigkeit, Verantwortlichkeit usw. erhebliche Auswirkungen auf die individuellen und kollektiven Einstellungen und Verhaltensweisen. Die neue Arbeitsorganisation verlangt den Arbeitskräften ganz spezifische Qualifikationen, Kompetenzen und Einstellungen ab, die sich deutlich von denjenigen unterscheiden, die für die althergebrachten Strukturen charakteristisch waren.

Unternehmen, die flexible Formen der Arbeitsorganisation eingeführt haben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer internen Struktur und Organisation deutlich von Unternehmen, die noch immer nach klassischem Muster organisiert sind. Vor allem zwei Unterschiede sind wesentlich. Der erste betrifft die hierarchischen Strukturen, die flacher und weniger vertikal ausdifferenziert sind und die Partizipation und Eigenverantwortlichkeit der Ar-



beitskräfte sowie konsensorientierte Entscheidungsprozesse begünstigen. Der zweite betrifft die mittleren Führungskräfte, die bei der Implementierung einer flexiblen Arbeitsorganisation und bei Sicherstellung ihrer Leistungsfähigkeit eine entscheidende Rolle spielen.

Die Veränderungen, die sich im Zusammenhang mit der Flexibilisierung vollzogen haben, unterscheiden sich von Unternehmen zu Unternehmen deutlich. Umfang und Ausmaß der Veränderungen hängen mit Art und Merkmalen des jeweils eingeführten Systems zusammen. In der Regel bringen die wirklich modernen Flexibilisierungsansätze tiefgreifendere Veränderungen mit sich. Welches Ausmaß die Veränderungen haben, ist außerdem davon abhängig, wie das neue System eingeführt wird: Eine systematisch vorbereitete Reorganisation mit einer strategischen Perspektive für das Unternehmen hat umfassendere Veränderungen zur Folge als eine Reorganisation, die sich als Ergebnis punktueller und unzusammenhängender Entscheidungen ergibt.

### **3.4. Merkmale der in den Unternehmen der Metallindustrie implementierten flexiblen Formen der Arbeitsorganisation**

Die Gründe, aus denen ein Unternehmen flexible Formen der Arbeitsorganisation einführt, sind von Fall zu Fall sehr unterschiedlich. In den untersuchten Gebieten lassen sich allerdings drei Grundmuster besonders häufig beobachten:

Zum einen gibt es die Unternehmen, die aus strategischen Erwägungen heraus darauf hinarbeiten, ihre Produktionsanlagen und -einrichtungen, ihre Zulieferung sowie die Arbeit zu flexibilisieren, um den Produktionsausstoß zu erhöhen und/oder die Qualität der Produktion zu steigern. In der Regel sind dies mittlere oder Großunternehmen, die zum Teil nach einem vorgefassten und zumeist von der Unternehmensleitung erarbeiteten Plan vorgehen, um eine für sie möglichst vorteilhafte flexible Form der Organisation einzuführen.

Eine zweite Gruppe von Unternehmen strebt ein höheres Maß an Flexibilität – bzw. genauer gesagt, die Einführung eines Systems der Arbeitsplatzrotation –

nicht aus strategischen Gründen an, sondern um aktuellen und künftigen Erfordernissen Rechnung zu tragen, zum Beispiel um krank geschriebenes Personal ersetzen zu können, um die Teamarbeit in der Produktion wirtschaftlicher zu gestalten oder um den hochschnellenden Arbeitsanfall in Spitzenzeiten der Produktion bewältigen zu können. Es handelt sich hier zumeist um kleine und mittlere Unternehmen, die ihre Strukturen nicht aufgrund theoretischer Erwägungen, sondern unter dem Druck der Beschränkungen flexibilisieren, die ihnen ihre Größe und ihrer Arbeitsweise auferlegen. Unter diese Kategorie fallen auch die Unternehmen, deren spezieller Tätigkeitsbereich eine umfassende Arbeitsplatzrotation erfordert und die daher vielseitig ausgebildete Arbeitskräfte benötigen, beispielsweise Maschinenbau-Unternehmen und in manchen Fällen auch Betriebe, die als Subunternehmer für andere Firmen arbeiten, nach den technischen Vorgaben des jeweiligen Kunden produzieren müssen und dabei teilweise nur in Kleinserie fertigen.

Eine dritte Gruppe von Unternehmen schließlich schöpft die Möglichkeiten aus, welche die Gesetzgebung des jeweiligen Landes im Hinblick auf unterschiedliche Formen der Beschäftigung bietet, um ihr Personal je nach Arbeitsanfall in der Produktion aufzustocken oder zu verschlanken; dies entspricht den eher klassischen Modellen der Flexibilisierung.

Wie bereits weiter oben angemerkt, bringt eine Flexibilisierung der Arbeitsorganisation für das Personal des betreffenden Unternehmens und insbesondere für die Arbeitskräfte in der Produktion umfassende Veränderungen mit sich, sowohl mit Blick auf die Kenntnisse und Kompetenzen als auch mit Blick auf die Fähigkeiten und Zuständigkeiten sowie die Einstellungen. Das mittlere Management und die Arbeiter sind gleichermaßen von den Veränderungen betroffen, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Und die unterschiedlichen Modelle flexibler Arbeitsorganisation haben für das Personal jeweils ganz spezifische Auswirkungen.

Kenntnisse und Qualifikationen müssen ausgebaut und erweitert werden; die grundlegenden Fachkenntnisse im Bereich Metallverarbeitung müssen durch techni-



sche und fachübergreifende Kenntnisse (zu Fragen der Qualität, der Datenverarbeitung usw.) vervollständigt werden. Ein Muss ist eine solche Diversifizierung des Wissens insbesondere in Unternehmen, die auf das Prinzip der systematischen Arbeitsplatzrotation setzen bzw. Formen der Arbeitsorganisation wie Produktionszellen oder Gruppenarbeit einführen.

Auch im Bereich der Kompetenzen und Zuständigkeiten wachsen die Anforderungen. Die Arbeiter sind aufgefordert, sich mit Blick auf bestimmte Aspekte der Betriebstätigkeit stärker zu engagieren; dies betrifft beispielsweise die Zulieferung von Rohstoffen, die Produktqualität, die Betriebssicherheit und die Instandhaltung. Gefordert sind zudem Eigeninitiative und die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen. Kompetenzen dieser Art sind für eine Form der Arbeitsorganisation, die auf Produktionszellen und Gruppenarbeit basiert, unerlässlich.

Und auch bestimmten Einstellungen und verhaltensbezogenen Kompetenzen kommt nun besonderes Gewicht zu: Wesentlich sind Lernwilligkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und die Fähigkeit zur Anpassung an die Erfordernisse des Unternehmens, Eigenschaften und Kompetenzen also, die deutlich von dem abweichen, was den Arbeitern im Rahmen von Produktionssystemen klassischer Prägung abverlangt wurde. Einstellungen und verhaltensbezogene Kompetenzen dieser Art sind von entscheidender Bedeutung, und dies unabhängig davon, welchem Modell die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation im Einzelfall folgt.

In manchen Fällen stellt sich für die Unternehmen der Metallindustrie der erwartete Nutzen der Flexibilisierung nicht ein. Nach Auffassung der im Rahmen des Projekts befragten Unternehmen hat dies folgende Ursachen:

- Das betreffende Unternehmen hat die Flexibilisierung nicht strategisch vorausgeplant, so dass man flexible Formen der Arbeitsorganisation eingeführt hat, ohne die betriebliche Organisationsstruktur als Ganzes auf diese Neuerung abzustimmen.
- Für das Management der eingeführten Flexibilisierungsansätze (flexible Arbeitszeitgestaltung, Arbeitsplatzrotation usw.)

wurden nicht die geeigneten Instrumente eingesetzt. Besonders gravierende Folgen kann dies für Großunternehmen mit hochkomplexen und rechnergestützten Managementsystemen haben.

- Die eingeführten Strukturen bieten keine „Feedback-Schleifen“, die eine Rückmeldung von Informationen und damit die kontinuierliche Anpassung des Flexibilisierungsmodells an die Unternehmensentwicklung erlauben.

- Das Personal wurde für die neue Form der Arbeitsorganisation, die ganz spezielle Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen voraussetzt, nur unzureichend vorbereitet und geschult.

- Es wurden keinerlei finanzielle oder sonstige Anreizsysteme geschaffen, die das Personal motivieren und dazu anregen könnten, die Konsequenzen (und Nachteile) der neuen Flexibilität zu akzeptieren, beispielsweise die Arbeit an Sonn- und Feiertagen, die Notwendigkeit zur ständigen Erweiterung der eigenen Kenntnisse sowie Vielseitigkeit.

- Den Widerständen, die bei einem Teil des Personals bestehen, wurde nicht Rechnung getragen: Bestimmte Beschäftigte – häufig aus den Reihen der älteren bzw. der dienstältesten Mitarbeiter – sträuben sich gegen die Veränderungen. Oft werden diese Arbeitskräfte von den flexiblen Formen der Arbeitsorganisation gar nicht erfasst.

#### **4. Merkmale der Arbeitskräfte in der Produktion, die in der Metallindustrie im Rahmen flexibler Formen der Arbeitsorganisation tätig sind**

Wie bereits weiter oben dargelegt, verändert sich mit Einführung einer flexiblen Arbeitsorganisation auch das Verhältnis des Arbeiters zu seinem Arbeitsplatz (bzw. seinen Arbeitsplätzen) grundlegend: Der Arbeitsplatz ist nicht mehr länger eine starre und unveränderliche Entität, die durch monotone Arbeitsaufgaben gekennzeichnet ist. Auch die Beziehungen zu Kollegen und die Stellung des Arbeiters



in der betrieblichen Organisation insgesamt verändern sich. Dementsprechend verändert sich auch das Idealprofil der Beschäftigten (sowohl der Arbeiter als auch der mittleren Führungskräfte), in dem nun technisch-fachliche Kenntnisse und Erfahrungen, Know-how, persönliche Kompetenzen sowie individuelle und kollektive Einstellungen und Verhaltensweisen zusammenfließen müssen. Entscheidend ist die Fähigkeit, prozedurales Wissen (Savoir-faire) und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen bzw. Einstellungen (Savoir-être) im Verbund zu mobilisieren. Die verschiedenen Modelle zur Flexibilisierung der Arbeitsorganisation wirken sich natürlich unterschiedlich auf das Profil der Beschäftigten aus. Die umfassendsten Auswirkungen haben Modelle wie die Arbeitsplatzrotation und die Einführung von Produktionszellen oder Gruppenarbeit. Ansätze, die auf eine Flexibilisierung der Arbeitszeit bzw. des Arbeitsanfalls (beispielsweise durch befristete Beschäftigungsverhältnisse oder Outsourcing) zielen, zeigen in der Regel geringere Auswirkungen.

Bei der Implementierung flexibler Formen der Arbeitsorganisation und bei der Sicherstellung ihrer Leistungsfähigkeit spielt die mittlere Führungsebene eine wesentliche Rolle. Angesichts dieser Tatsache sollte eine mittlere Führungskraft im Idealfall ganz bestimmte technisch-fachliche Kenntnisse vorweisen können, vor allem aber umfassende Kompetenzen im Bereich Organisation und Management von Humanressourcen. Dieses Idealprofil ist in Tabelle 1 näher dargestellt.

Eine mittlere Führungskraft muss über breit angelegtes metallurgisches Fachwissen verfügen. Wichtig sind hier vor allem Fachkenntnisse im Bereich Mechanik, die Führungskraft sollte sich aber auch mit den Eigenschaften und dem Verhalten von Metallen sowie deren Verarbeitung auskennen und mit den Prinzipien der Hydraulik vertraut sein. Daneben werden ihr fachübergreifende Kompetenzen in folgenden Bereichen abverlangt: Qualitätssicherung und Kontrolle, Betriebssicherheit, Produktionsplanung, -organisation und -management, Prozessoptimierung und Instandhaltung. In kleineren Unternehmen wird vor allem grundlegendes branchenspezifisches Fachwissen benötigt, während in größeren Unternehmen

die übergreifenden Kompetenzen im Vordergrund stehen.

Neben den unmittelbar produktionsbezogenen Aufgaben müssen mittlere Führungskräften zunehmend auch andere Funktionen wahrnehmen. Hierzu zählen Inspektions-, Prüf- und Kontrollfunktionen, die Verwaltung von Werkzeugen, die Vorbereitung der Maschinen bzw. Anlagen, vorbeugende Instandhaltungsmaßnahmen, die Koordinierung der Arbeitsteams usw. Besonders ausgeprägt ist diese Entwicklung in kleineren Unternehmen.

Am stärksten verändert sich mit der Einführung einer flexiblen Arbeitsorganisation das Profil der mittleren Führungskraft im Bereich der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und der Einstellungen. Zu den neuen Fähigkeiten und Einstellungen, die dem mittleren Management abverlangt werden, zählen die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, die Fähigkeit, die Arbeiter zu motivieren, ihr Interesse für die Arbeit zu wecken und ihr Engagement zu fördern, die Fähigkeit, Ziele in konkrete Entscheidungen umzusetzen, die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen, pädagogische Fähigkeiten und Teamfähigkeit, Eigeninitiative, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, Menschen so zu führen, dass die Spielregeln eingehalten werden, analytische Fähigkeiten usw. Diese Eigenschaften sind insbesondere in größeren Unternehmen von entscheidender Bedeutung.

Hinzuweisen ist hier noch darauf, dass mittlere Führungskräfte, die in flexible Systeme der Arbeitsorganisation eingebunden sind, idealerweise zur Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen bzw. der 40- bis 49-Jährigen zählen sollten.

Mit der Einführung flexibler Formen der Arbeitsorganisation hat sich in den Unternehmen auch das Idealprofil des Arbeiters verändert (siehe Tabelle 1):

Der Arbeiter muss in der Lage dazu sein, die verschiedenen ihm übertragenen Aufgaben technisch und fachlich zu bewältigen. Demzufolge werden ihm umfassendere berufsfachliche und technische Kenntnisse abverlangt als im Rahmen von Produktionssystemen klassischer Prägung, vor allem im Bereich Mechanik und bezüglich Eigenschaften und Verhalten



Tabelle 1

# **Idealprofil von mittleren Führungskräften und Arbeitern, die im Rahmen flexibler Formen der Arbeitsorganisation tätig sind – Spanien, Italien und Portugal (Antworten in %)**

| Merkmale                                                  | Mittlere Führungskräfte (*) |      |      | Arbeiter (*) |      |      |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------|------|------|--------------|------|------|
|                                                           | S                           | B    | N    | S            | B    | N    |
| <b>Grundlegende branchenspezifische Fachkenntnisse:</b>   |                             |      |      |              |      |      |
| Eigenschaften und Verhalten von Metallen                  | 61,9                        | 33,1 | 5,1  | 35,9         | 41,9 | 22,2 |
| Metallverarbeitung                                        | 55,6                        | 41,0 | 3,4  | 23,2         | 47,3 | 29,5 |
| Neue Werkstoffe                                           | 40,0                        | 51,3 | 8,7  | 13,8         | 46,8 | 39,4 |
| Mechanik                                                  | 84,0                        | 15,1 | 0,8  | 53,4         | 40,5 | 6,0  |
| Hydraulik                                                 | 50,9                        | 36,0 | 13,2 | 22,7         | 53,6 | 23,6 |
| Pneumatik                                                 | 47,8                        | 38,3 | 13,9 | 24,5         | 46,4 | 29,1 |
| <b>Grundlegende technische Fachkenntnisse:</b>            |                             |      |      |              |      |      |
| Elektrotechnik                                            | 43,3                        | 50,8 | 5,8  | 27,7         | 49,6 | 22,7 |
| Elektronik                                                | 35,8                        | 53,3 | 10,8 | 13,6         | 52,5 | 33,9 |
| EDV                                                       | 45,0                        | 50,0 | 5,0  | 16,9         | 53,4 | 29,7 |
| <b>Grundlegende fachübergreifende Kenntnisse:</b>         |                             |      |      |              |      |      |
| Qualitätssicherung und Kontrolle                          | 86,4                        | 12,8 | 0,8  | 66,1         | 29,8 | 4,0  |
| Betriebssicherheit                                        | 85,5                        | 13,7 | 0,8  | 71,5         | 25,2 | 3,3  |
| Instandhaltung                                            | 64,0                        | 34,4 | 1,6  | 42,6         | 48,4 | 9,0  |
| Produktionsmanagement, -planung und -organisation         | 84,1                        | 15,9 | 0,0  | 11,6         | 58,7 | 29,8 |
| Programmierung von EDV-Anlagen                            | 32,8                        | 43,4 | 23,8 | 6,6          | 36,1 | 57,4 |
| Umweltverträglichkeit                                     | 49,2                        | 43,4 | 7,4  | 26,7         | 50,0 | 23,3 |
| Logistik                                                  | 52,4                        | 38,7 | 8,9  | 7,5          | 56,7 | 35,8 |
| Produkt- und/oder Prozessoptimierung                      | 82,9                        | 15,4 | 1,6  | 30,8         | 54,2 | 15,0 |
| Sprachen                                                  | 33,3                        | 40,8 | 25,8 | 5,9          | 41,2 | 52,9 |
| <b>Arbeitsplatzspezifische Aufgaben:</b>                  |                             |      |      |              |      |      |
| Vorbereitung von Maschinen bzw. Anlagen                   | 73,5                        | 20,5 | 6,0  | 67,0         | 25,2 | 7,8  |
| Beschickung der Maschinen bzw. Anlagen (Be- und Entladen) | 57,5                        | 31,0 | 11,5 | 58,3         | 31,3 | 40,4 |
| Verwaltung von Werkzeugen                                 | 76,5                        | 20,9 | 2,6  | 54,4         | 41,2 | 4,4  |
| Auswechseln von Werkzeugen                                | 63,5                        | 26,1 | 10,4 | 56,5         | 36,5 | 7,0  |
| Vorbeugende Instandhaltung                                | 70,4                        | 26,1 | 3,5  | 46,1         | 44,3 | 9,6  |
| Instandsetzung von Maschinen bzw. Anlagen                 | 40,5                        | 50,0 | 9,5  | 28,7         | 46,1 | 25,2 |
| Arbeitsmethode                                            | 83,9                        | 15,3 | 0,8  | 48,7         | 39,8 | 11,9 |
| Inspektion und Überprüfung: Selbstkontrolle               | 84,9                        | 13,4 | 1,7  | 48,3         | 27,5 | 8,3  |
| Verfertigte Dokumentation                                 | 67,8                        | 28,0 | 4,2  | 64,2         | 52,6 | 14,0 |
| <b>Fähigkeiten/Kompetenzen:</b>                           |                             |      |      |              |      |      |
| Entscheidungsfähigkeit                                    | 91,9                        | 5,6  | 2,4  | 23,3         | 64,7 | 12,1 |
| Kreativität                                               | 76,2                        | 19,8 | 4,0  | 46,6         | 39,7 | 13,8 |
| Pädagogische Fähigkeiten                                  | 91,1                        | 5,6  | 3,2  | 34,2         | 53,5 | 12,3 |
| Verhandlungsgeschick                                      | 67,2                        | 26,2 | 6,6  | 5,2          | 55,7 | 39,1 |
| Selbstlernfähigkeit                                       | 72,0                        | 26,3 | 1,7  | 65,2         | 31,3 | 3,5  |
| Analytische Fähigkeiten                                   | 82,0                        | 15,6 | 2,5  | 46,8         | 44,1 | 9,0  |
| Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen              | 91,8                        | 7,4  | 0,8  | 62,8         | 33,6 | 3,5  |
| Teamfähigkeit                                             | 88,8                        | 9,6  | 1,6  | 81,0         | 17,2 | 1,7  |
| Führungskompetenz                                         | 83,9                        | 12,9 | 3,2  | 13,3         | 64,6 | 22,1 |
| Eigenständigkeit                                          | 79,5                        | 17,2 | 3,3  | 47,4         | 44,7 | 7,9  |
| Anpassungsfähigkeit                                       | 77,9                        | 20,5 | 1,6  | 70,4         | 26,1 | 3,5  |
| Bereitschaft zur internen / geographischen Mobilität      | 49,6                        | 41,0 | 9,4  | 42,3         | 40,5 | 17,1 |
| Kommunikationsfähigkeit                                   | 85,8                        | 11,7 | 2,5  | 50,0         | 41,1 | 8,9  |
| Eigeninitiative                                           | 87,5                        | 10,8 | 1,7  | 48,7         | 43,4 | 8,0  |
| Verantwortungsfähigkeit                                   | 94,3                        | 4,9  | 0,8  | 73,9         | 23,5 | 2,6  |
| Motivationsfähigkeit                                      | 92,6                        | 5,8  | 1,7  | 86,2         | 11,2 | 2,6  |
| <b>Alter</b>                                              |                             |      |      |              |      |      |
| 20 bis 29 Jahre                                           | 45,3                        | 46,5 | 8,1  | 73,1         | 22,1 | 4,8  |
| 30 bis 39 Jahre                                           | 81,1                        | 15,3 | 3,6  | 72,0         | 25,2 | 2,8  |
| 40 bis 49 Jahre                                           | 63,6                        | 32,3 | 4,0  | 35,2         | 56,0 | 8,8  |
| 50 Jahre und älter                                        | 21,6                        | 50,0 | 28,4 | 18,6         | 44,2 | 37,2 |

(\*) S: sehr relevant; B: bedingt relevant; N: nicht relevant



von Metallen. Darüber hinaus muss er bestimmte fachübergreifende Kenntnisse vorweisen, die insbesondere die Betriebssicherheit, die Qualität und die Instandhaltung betreffen.

Auch die Zahl der am Arbeitsplatz (bzw. an den Arbeitsplätzen) anfallenden Aufgaben hat zugenommen. Zu den Aufgaben des Arbeiters zählt immer häufiger auch die Vorbereitung von Maschinen bzw. Anlagen, die Erstellung von Dokumenten, die Beschickung (d. h. das Be- und Entladen) von Maschinen bzw. Anlagen, das Auswechseln und die Verwaltung der Werkzeuge, die Planung und Kontrolle der eigenen Tätigkeit usw.

Darüber hinaus erfordern flexible Formen der Arbeitsorganisation bestimmte Eigenschaften und Kernkompetenzen wie eine hohe Motivation, Verantwortungsgefühl, Teamfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Lernfähigkeit, die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen usw. In der Praxis stellen viele Unternehmen bevorzugt Arbeiter ein, die diese Eigenschaften und Kompetenzen vorweisen können, selbst wenn ihre übrigen Kenntnisse den Anforderungen nicht voll entsprechen oder es ihnen an der erforderlichen Arbeits Erfahrung mangelt.

Arbeiter, die im Rahmen einer flexiblen Arbeitsorganisation tätig sind, sollten idealerweise zwischen 20 und 39 Jahren alt sein. Die Unternehmen weisen in diesem Zusammenhang häufig auf die Tatsache hin, dass junge Menschen einer Flexibilisierung der Arbeit weniger Widerstände entgegensetzen als das dienstältere Personal und die älteren Mitarbeiter.

Ein hoher Prozentsatz der metallverarbeitenden und Maschinenbau-Unternehmen ist der Auffassung, dass die Arbeitskräfte in der Produktion – sowohl die bereits länger beschäftigten als auch die neu eingestellten mittleren Führungskräfte und Arbeiter – erhebliche Defizite hinsichtlich der Kenntnisse und Kompetenzen aufweisen, die im Rahmen flexibler Formen der Arbeitsorganisation benötigt werden. Diese Defizite lassen sich wie folgt zusammenfassen (Tabelle 2):

Die grundlegenden Kenntnisse der neu eingestellten Arbeiter sind in den Berei-

chen neue Werkstoffe, Eigenschaften und Verhalten von Metallen, Metallverarbeitung und Mechanik unzureichend. Gleiches gilt für so wichtige Bereiche wie die Qualitätssicherung, die Prozess- bzw. Produktoptimierung und die Instandhaltung. Auch bezüglich bestimmter Arbeitsaufgaben stellen die Unternehmen bei diesen Arbeitskräften erhebliche Defizite fest, beispielsweise bei der vorbeugenden Instandhaltung, bei der Vorbereitung und Instandsetzung von Maschinen und Anlagen sowie bei der Inspektion und Überprüfung (d. h. der Selbstkontrolle). Defizite bestehen auch hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten, beispielsweise der Fähigkeit zu eigenständigem Arbeiten, der Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen und der Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen. Insbesondere kleinere Unternehmen sind durch die Defizite der Arbeitskräfte vor große Probleme gestellt. Dies gilt vor allem für die spezifischen Arbeitsaufgaben, die neu eingestellte Arbeiter übernehmen sollen.

Die mittleren Führungskräfte und die bereits länger beschäftigten Arbeiter weisen geringere Defizite auf als neu eingestellte Arbeiter. Dennoch war festzustellen, dass die Defizite dieser Gruppe sehr viele Aspekte ihrer beruflichen Tätigkeit betreffen.

Bei den mittleren Führungskräften bestehen Defizite in den Bereichen neue Werkstoffe, EDV, Elektronik, Elektrotechnik, Sprachen, Umweltverträglichkeit und Prozess- bzw. Produktoptimierung. Ihre Fähigkeiten, den Einsatz der Humanressourcen zu organisieren und zu steuern, sind unzureichend, wie Defizite im Bereich der Kommunikationsfähigkeit, der analytischen Fähigkeiten, der Führungskompetenz, der pädagogischen Fähigkeiten und der Teamfähigkeit belegen.

Auch in den Bereichen Hydraulik, Mechanik, Elektrotechnik und EDV sind die Kenntnisse lückenhaft. Gleiches gilt für die Kenntnisse in den fachübergreifenden Bereichen Qualitätssicherung, Instandhaltung, Betriebssicherheit, Sprachen sowie Produkt- bzw. Prozessoptimierung. Zudem haben mittlere Führungskräfte nur wenig Erfahrung mit vorbeugenden Instandhaltungsmaßnahmen und mit der Instandsetzung von Maschinen und Anla-



Tabelle 2

# Defizite von mittleren Führungskräften, bereits länger beschäftigten Arbeitern und neu eingestellten Arbeitern, die im Rahmen flexibler Formen der Arbeitsorganisation tätig sind – Spanien, Italien und Portugal (Antworten in %)

| Merkmale                                                  | Mittlere Führungskräfte (*) |      |      | Bereits länger beschäftigte Arbeiter(*) |      |      | Neu eingestellte Arbeiter (*) |      |      |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------|------|------|-----------------------------------------|------|------|-------------------------------|------|------|
|                                                           | S                           | G    | K    | S                                       | G    | K    | S                             | G    | K    |
| <b>Grundlegende branchenspezifische Fachkenntnisse:</b>   |                             |      |      |                                         |      |      |                               |      |      |
| Eigenschaften und Verhalten von Metallen                  | 20,2                        | 60,6 | 19,1 | 24,7                                    | 55,7 | 19,6 | 58,6                          | 23,0 | 18,4 |
| Metallverarbeitung                                        | 21,9                        | 57,3 | 20,8 | 25,8                                    | 54,6 | 19,6 | 59,1                          | 21,6 | 19,3 |
| Neue Werkstoffe                                           | 32,6                        | 50,5 | 16,8 | 38,3                                    | 39,4 | 22,3 | 62,8                          | 16,3 | 20,9 |
| Mechanik                                                  | 18,6                        | 52,6 | 28,9 | 19,2                                    | 67,7 | 13,1 | 56,7                          | 33,3 | 10,0 |
| Hydraulik                                                 | 22,6                        | 54,8 | 22,6 | 37,5                                    | 50,0 | 12,5 | 55,8                          | 32,6 | 11,6 |
| Pneumatik                                                 | 25,5                        | 50,0 | 24,5 | 34,4                                    | 45,8 | 19,8 | 50,6                          | 32,9 | 16,5 |
| <b>Grundlegende technische Fachkenntnisse:</b>            |                             |      |      |                                         |      |      |                               |      |      |
| Elektrotechnik                                            | 26,0                        | 58,3 | 15,6 | 33,7                                    | 53,1 | 13,3 | 53,8                          | 29,7 | 16,5 |
| Elektronik                                                | 37,2                        | 51,1 | 11,7 | 49,0                                    | 32,3 | 18,8 | 55,6                          | 26,7 | 17,8 |
| EDV                                                       | 35,8                        | 53,7 | 10,5 | 44,1                                    | 43,2 | 15,8 | 42,5                          | 42,5 | 14,9 |
| <b>Grundlegende fachübergreifende Kenntnisse:</b>         |                             |      |      |                                         |      |      |                               |      |      |
| Qualitätssicherung und Kontrolle                          | 19,2                        | 57,6 | 23,2 | 30,0                                    | 55,0 | 15,0 | 69,6                          | 20,7 | 9,8  |
| Betriebssicherheit                                        | 15,0                        | 65,0 | 20,0 | 31,4                                    | 53,9 | 14,7 | 54,8                          | 34,4 | 10,8 |
| Instandhaltung                                            | 17,0                        | 61,0 | 22,0 | 31,1                                    | 56,3 | 12,6 | 62,4                          | 29,0 | 8,6  |
| Produktionsmanagement, -planung und -organisation         | 20,8                        | 52,5 | 26,7 | 43,0                                    | 41,0 | 16,0 | 52,2                          | 38,0 | 9,8  |
| Programmierung von EDV-Anlagen                            | 36,4                        | 43,4 | 20,2 | 51,5                                    | 26,3 | 22,2 | 49,4                          | 32,6 | 18,0 |
| Umweltverträglichkeit                                     | 23,2                        | 62,6 | 14,1 | 31,0                                    | 54,0 | 15,0 | 44,9                          | 40,4 | 14,6 |
| Logistik                                                  | 21,0                        | 62,0 | 17,0 | 36,0                                    | 46,0 | 18,0 | 52,8                          | 31,5 | 15,7 |
| Produkt- und/oder Prozessoptimierung                      | 24,2                        | 60,6 | 15,2 | 38,0                                    | 47,0 | 15,0 | 64,8                          | 24,2 | 11,0 |
| Sprachen                                                  | 50,5                        | 36,4 | 13,1 | 49,0                                    | 25,5 | 25,5 | 48,9                          | 32,2 | 18,9 |
| <b>Arbeitsplatzspezifische Aufgaben:</b>                  |                             |      |      |                                         |      |      |                               |      |      |
| Vorbereitung von Maschinen bzw. Anlagen                   | 18,4                        | 45,9 | 35,7 | 22,0                                    | 58,0 | 20,0 | 57,3                          | 30,3 | 12,4 |
| Beschickung der Maschinen bzw. Anlagen (Be- und Entladen) | 18,8                        | 40,6 | 40,6 | 20,0                                    | 54,0 | 26,0 | 52,8                          | 32,6 | 14,6 |
| Verwaltung von Werkzeugen                                 | 18,6                        | 47,4 | 34,0 | 25,7                                    | 56,4 | 17,8 | 55,6                          | 33,3 | 11,1 |
| Auswechseln von Werkzeugen                                | 18,6                        | 42,3 | 39,2 | 20,0                                    | 59,0 | 21,0 | 55,6                          | 33,3 | 11,1 |
| Vorbeugende Instandhaltung                                | 19,4                        | 59,2 | 21,4 | 37,3                                    | 52,0 | 10,8 | 61,5                          | 26,4 | 12,1 |
| Instandsetzung von Maschinen bzw. Anlagen                 | 15,3                        | 62,2 | 22,4 | 30,7                                    | 56,4 | 12,9 | 59,3                          | 25,3 | 15,4 |
| Arbeitsmethode                                            | 20,2                        | 59,6 | 20,2 | 27,0                                    | 56,0 | 17,0 | 52,2                          | 34,4 | 13,3 |
| Inspektion und Überprüfung: Selbstkontrolle               | 20,2                        | 53,5 | 26,3 | 26,2                                    | 51,5 | 22,3 | 56,5                          | 28,3 | 15,2 |
| Verfertigte Dokumentation                                 | 26,3                        | 50,5 | 23,2 | 29,3                                    | 49,5 | 21,2 | 55,1                          | 27,0 | 18,0 |
| <b>Fähigkeiten/Kompetenzen:</b>                           |                             |      |      |                                         |      |      |                               |      |      |
| Entscheidungsfähigkeit                                    | 20,4                        | 58,3 | 21,4 | 35,6                                    | 50,5 | 13,9 | 56,0                          | 28,6 | 15,4 |
| Pädagogische Fähigkeiten                                  | 26,2                        | 57,3 | 16,5 | 32,3                                    | 56,6 | 11,1 | 52,7                          | 29,7 | 17,6 |
| Verhandlungsgeschick                                      | 29,0                        | 52,0 | 19,0 | 30,0                                    | 53,0 | 17,0 | 45,1                          | 39,6 | 15,4 |
| Analytische Fähigkeiten                                   | 26,7                        | 57,4 | 15,8 | 31,3                                    | 54,5 | 14,1 | 46,1                          | 37,1 | 16,9 |
| Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen              | 21,2                        | 56,6 | 22,2 | 30,1                                    | 62,1 | 7,8  | 56,7                          | 28,9 | 14,4 |
| Teamfähigkeit                                             | 20,8                        | 62,4 | 16,8 | 23,5                                    | 62,7 | 13,7 | 42,2                          | 43,3 | 14,4 |
| Führungskompetenz                                         | 29,1                        | 54,4 | 16,5 | 29,7                                    | 48,5 | 21,8 | 55,1                          | 27,0 | 18,0 |
| Eigenständigkeit                                          | 13,0                        | 61,0 | 26,0 | 22,5                                    | 58,8 | 18,6 | 58,0                          | 26,1 | 15,9 |
| Anpassungsfähigkeit                                       | 20,2                        | 61,6 | 18,2 | 23,0                                    | 64,0 | 13,0 | 41,8                          | 46,2 | 12,1 |
| Bereitschaft zur internen / geographischen Mobilität      | 19,6                        | 50,5 | 29,9 | 22,7                                    | 55,7 | 21,6 | 39,1                          | 41,4 | 19,5 |
| Kommunikationsfähigkeit                                   | 24,5                        | 60,2 | 15,3 | 26,5                                    | 62,7 | 10,8 | 36,7                          | 51,1 | 12,2 |
| Eigeninitiative                                           | 25,0                        | 51,5 | 23,5 | 29,7                                    | 62,4 | 7,9  | 51,7                          | 37,1 | 11,2 |
| Verantwortungsfähigkeit                                   | 22,2                        | 48,5 | 29,3 | 30,0                                    | 56,0 | 14,0 | 42,2                          | 47,8 | 10,0 |
| Motivationsfähigkeit                                      | 23,5                        | 55,1 | 21,4 | 31,0                                    | 55,0 | 14,0 | 46,6                          | 43,2 | 10,2 |

(\*) S: sehr große Defizite; G: gewisse Defizite; K: keine Defizite



gen und es mangelt ihnen an wichtigen Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften, beispielsweise an der Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen, an Eigeninitiative, an kommunikativer Kompetenz, an Anpassungsfähigkeit, an Team- und Entscheidungsfähigkeit sowie an Verantwortungsgefühl.

Um die Kompetenzen der Arbeiter so zu optimieren, dass sie den Anforderungen flexibler Formen der Arbeitsorganisation entsprechen, setzen die Unternehmen in der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie auf folgende Maßnahmen:

□ **Ausbildung am Arbeitsplatz:** Der Arbeiter lernt durch Beobachtung einer erfahrenen Fachkraft und anschließende praktische Übung unter Aufsicht eines Vorgesetzten oder einer anderen zuständigen Person. In KMU und insbesondere in Kleinbetrieben ist dies in der Regel die einzige Form, in der die Arbeiter ausgebildet werden. Größere Unternehmen setzen die Ausbildung am Arbeitsplatz ein, um die Vielseitigkeit der Beschäftigten zu verbessern. Im Gegensatz zu Kleinunternehmen erfolgt diese Ausbildung in größeren Betrieben jedoch anhand eines systematischen Ausbildungsplans mit klar festgelegten Zielen;

□ **Ausbildungsmaßnahmen** in sehr unterschiedlichen Bereichen, beispielsweise zur Arbeitsweise von Maschinen und Anlagen, zu Fragen der Datenverarbeitung, der Qualität, der Betriebssicherheit, der vorbeugenden Kontrolle, der Organisation usw. Maßnahmen dieser Art bieten in erster Linie mittlere und große Unternehmen an, und zwar in unterschiedlicher Form:

- Häufig werden Einarbeitungslehrgänge für neu eingestellte Mitarbeiter angeboten, die auf diesem Wege die grundlegenden Kenntnisse erwerben können, die sie an ihrem künftigen Arbeitsplatz (bzw. ihren künftigen Arbeitsplätzen) benötigen, und an den Betrieb insgesamt herangeführt werden. Hier sei daran erinnert, dass gerade bei neu eingestellten Arbeitern mit Blick auf flexible Formen der Arbeitsorganisation die größten Defizite bestehen (bezüglich der Kenntnisse, der Leistungsfähigkeit und der Kompetenzen und Fähigkeiten);

- in Verbindung mit einem Arbeitsplatzwechsel werden außerdem Schulungsmaßnahmen angeboten, die bestimmte theoretische Grundlagen sowie grundlegende praktische Kenntnisse vermitteln sollen. In Fällen, in denen die neue Stelle mit der Anschaffung von Maschinen oder sonstigem Equipment verbunden ist, übernimmt diese Schulung in der Regel der betreffende Lieferant;

- daneben werden auch Lehrgänge zur Stärkung bestimmter Fähigkeiten und Einstellungen angeboten (Motivation, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit usw.);

□ **Veranstaltung von formellen und weniger formellen Sitzungen**, an denen Arbeiter, mittlere Führungskräfte sowie Produktionsverantwortliche und Personalleiter teilnehmen, zwecks Förderung und Stärkung bestimmter Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen, beispielsweise der Motivation, des Verantwortungsgefühls, der Kommunikationsfähigkeit, der Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen, der Eigeninitiative und der Teamfähigkeit. Die Sitzungen, die in der Regel im Rahmen der kontinuierlichen Verbesserungsprozesse in mittleren und größeren Unternehmen organisiert werden, sollen die Arbeiter dazu ermutigen, selbst Verbesserungsvorschläge einzubringen.

## **5. Der Beitrag des Bildungssystems zur Implementierung flexibler Formen der Arbeitsorganisation in der Metallbranche**

Die meisten Unternehmen der Metallbranche sind der Auffassung, dass das Bildungssystem in seiner derzeitigen Form dem Ausbildungsbedarf, der durch die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation jetzt und in Zukunft in den Unternehmen entsteht, nicht gerecht wird, eine Tatsache, die für die Zukunft der Industrie ein echtes Handikap darstellt. Insgesamt 71% der im Rahmen des Projekts befragten Unternehmen der Metallbranche stellten fest, dass das bestehende Ausbildungsangebot dem Ausbildungsbedarf, der sich in Ver-



Tabelle 3

### Bewertung des vorhandenen Ausbildungsangebots angesichts der Anforderungen, die flexible Formen der Arbeitsorganisation stellen – Spanien, Italien und Portugal

| Ausbildungsangebote nach Bildungsstufe | Bewertung positiv | Bewertung durchschnittlich | Bewertung negativ |
|----------------------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| Berufsausbildung I                     | 11,4              | 43,9                       | 44,7              |
| Berufsausbildung II                    | 11,3              | 58,3                       | 30,4              |
| Berufsausbildung III                   | 33,3              | 45,6                       | 21,1              |
| Fachstudium - Universität              | 29,1              | 51,8                       | 19,1              |
| Weiterbildung                          | 21,7              | 56,5                       | 21,7              |
| Ausbildungsangebote für Arbeitslose    | 11,7              | 45,6                       | 42,7              |

bindung mit flexiblen Formen der Arbeitsorganisation ergibt, nicht entspricht. In Katalonien liegt dieser Prozentsatz etwas darüber (75 %), in der Emilia Romagna und in Portugal etwas darunter (in beiden Fällen bei 67%). Am kritischsten äußerten sich die Kleinunternehmen, denen in der Regel weniger Mittel zur Verfügung stehen, um die Erstausbildung der Beschäftigten zu ergänzen und die daher stärker darunter zu leiden haben, wenn diese unzureichend ausgebildet sind. Für mittlere und große Unternehmen ist es weniger problematisch, Ausbildungsmaßnahmen zu organisieren, um die Kenntnisse und Kompetenzen der Arbeitskräfte mit Blick auf eine flexible Arbeitsorganisation zu ergänzen.

In den untersuchten Regionen betraf die am Bildungssystem geäußerte Kritik primär die Berufsausbildung und die Ausbildungsangebote für Arbeitslose (siehe Tabelle 3). Nach Auffassung der Unternehmen sollten sich alle beteiligten Akteure entschieden dafür einsetzen, die Situation schnellstmöglich zu verbessern. Optimalisiert werden müssen insbesondere

□ die praktische Ausbildung der Jugendlichen, die nur unzureichend auf das Erwerbsleben und noch schlechter auf eine Tätigkeit im Rahmen einer flexiblen Arbeitsorganisation vorbereitet sind. Zum einen mangelt es ihnen an praktischen berufsfachlichen Kenntnissen und Kompetenzen und zum anderen wissen sie nicht, wie ein Unternehmen aufgebaut ist und funktioniert;

□ der Erwerb von Kompetenzen und der Ausbau der Fähigkeiten und Einstellungen, die für die Arbeit im Rahmen flexibler Strukturen benötigt werden und die – wie bereits dargelegt – für die Leistungsfähigkeit jeder flexiblen Arbeitsorganisation unabdingbar sind;

□ die grundlegenden Kenntnisse im Bereich Metallverarbeitung und Maschinenbau sowie die damit verbundenen technischen Kenntnisse, damit es gelingt, vielseitige und versierte Fachkräfte auszubilden.

## 6. Grundlegende Leitlinien für die Konzeption eines Ausbildungsangebots zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Arbeitskräfte in der Produktion, die in der metallverarbeitenden und Maschinenbauindustrie im Rahmen flexibler Formen der Arbeitsorganisation tätig sind

### 6.1. Die flexible Arbeitsorganisation und die Arbeitskräfte in der Produktion

Da die Humanressourcen zu einem zentralen Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens geworden sind, ist die Arbeitsorganisation heute als ein wesentliches Leistungskriterium zu betrachten, das einer eingehenden Analyse unterzogen werden sollte. Zudem befindet sich die Arbeitsorganisation im Wandel und es werden neue Ansätze eingeführt, denen ein moderner Flexibilitätsbegriff zugrunde liegt, ein innovatives und angesichts der aktuellen Lage in der Industrie dringend notwendiges Konzept. Dies erfordert selbstverständlich, dass die Humanressourcen auf allen Ebenen in der Lage sind, sich auf die neuen Bedingungen einzustellen, was eine bessere Integration und Kombination von Kenntnissen, Erfahrungen sowie persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten voraussetzt. Es muss sich ein neues Verständnis



der Flexibilität und ihrer Tragweite für die interne Struktur moderner Unternehmen durchsetzen. Dieser neuen Flexibilitätsbegriff umfasst weit mehr als herkömmliche Konzepte wie etwa Arbeitszeitmodelle und die Erleichterung von Einstellungen und Entlassungen. Er berührt auch Frage wie Verantwortung, Eigenständigkeit, Kompetenzen, Ausbildung usw. Es muss eine „moderne Flexibilitätskultur“ gefördert werden, so dass sich diese bei allen Akteuren im industriellen Bereich durchsetzt, und zwar gestützt auf die folgenden Eckpfeiler:

- ☐ die technisch-fachlichen und vor allem die methodischen Aspekte,
- ☐ die Mentalitäten des Einzelnen und der Gruppe,
- ☐ die Organisation des Unternehmens und der Arbeitsteams.

Die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation setzt einen neuen Typus von Arbeitskräften voraus, der sich vor allem durch Vielseitigkeit auszeichnet. Die unterschiedlichen Formen der Organisation machen multidisziplinär qualifizierte Arbeitskräfte erforderlich, die in der Lage sind, sich ihrem jeweiligen Umfeld anzupassen und die Herausforderungen, vor denen das Unternehmen steht, zu bewältigen. Aus diesem Grund muss den Arbeitskräften eine vielseitige Grundausbildung und Vorbereitung geboten werden, die sie dazu befähigt, sich anhand der so erworbenen Erfahrung problemlos auf die verschiedenen Arbeitsplätze einzustellen, die ihnen zugewiesen werden. Eine solche grundlegende Ausbildung und Vorbereitung muss technisch-fachliche, branchenspezifische und übergreifende Kenntnisse sowie ganz spezifische Kompetenzen, ganz spezifisches Know-how und ganz spezifische Fähigkeiten und Eigenschaften vermitteln und zusammenführen. Die Anforderungen, die hinsichtlich Vielseitigkeit gestellt werden, können jedoch in den einzelnen Unternehmen sehr unterschiedlich sein und sich im Verlauf der Zeit ändern.

Neben Vielseitigkeit werden Arbeitskräften, die im Rahmen flexibler Formen der Arbeitsorganisation tätig sind, die folgenden grundlegenden Kompetenzen abverlangt:

- ☐ Anpassungs- und Lernfähigkeit;
- ☐ die Bereitschaft, sich am betrieblichen Leben zu beteiligen und im Betrieb Verantwortung zu übernehmen;
- ☐ persönliche Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen, die der Teamarbeit förderlich sind;
- ☐ die Fähigkeit, die Herausforderungen, die sich hinsichtlich Informations- und Kommunikationsmanagement stellen, zu bewältigen.

Den in der Industrie tätigen mittleren Führungskräften werden Qualifikationen abverlangt, die Folgendes beinhalten:

- ☐ grundlegende Fachkenntnisse über Eigenschaften und Verhalten von Metallen und im Bereich Mechanik sowie eine grundlegende Kenntnis der EDV-Anwendungen in der Produktion;
- ☐ grundlegende fachübergreifende Kenntnisse bezüglich Qualitätssicherung, Kontrolle und Betriebssicherheit, Produktionsplanung, -organisation und -management sowie Prozess- bzw. Produktoptimierung;
- ☐ die Fähigkeit, an den einzelnen Arbeitsplätzen Inspektions- und Prüfroutinen (Selbstkontrolle) sowie Mechanismen zu implementieren, welche die Arbeitsmethode als solches überwachen;
- ☐ Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften, die für die Organisation und das Management der Humanressourcen wichtig sind, wie Verantwortungsgefühl, Motivationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen sowie pädagogische Fähigkeiten.

Arbeitern, die sich in einer flexiblen Arbeitsorganisation bewähren sollen, muss im Rahmen der Ausbildung Folgendes vermittelt werden:

- ☐ grundlegende Kenntnisse im Bereich der Mechanik und der EDV-Anwendungen in der Produktion;
- ☐ fachübergreifende Kenntnisse in den Bereichen Betriebssicherheit, Qualitätssicherung und Kontrolle;
- ☐ Kompetenzen, die zur Bewältigung spezifischer arbeitsplatzbezogener Aufga-



ben befähigen, beispielsweise zur Vorbereitung von Maschinen und Anlagen, zur Erstellung von Dokumenten, zur Beschickung (d. h. zum Be- und Entladen) von Maschinen und Anlagen und zum Auswechseln der Werkzeuge;

□ Fähigkeiten und Eigenschaften, die für die Motivation, die Teamfähigkeit, das Verantwortungsgefühl und die Bereitschaft zu interner und geographischer Mobilität entscheidend sind.

## 6.2. Defizite der Ausbildung und Lösungsansätze

Für die Implementierung flexibler Formen der Arbeitsorganisation stellt das unzureichende Ausbildungsniveau der Arbeiter in der Industrie heute einen Hemmschuh dar. Besonders gravierende Defizite zeigen sich bei den Jugendlichen in Ausbildung. Dies veranlasst zu der Feststellung, dass das Bildungssystem den Ausbildungsanforderungen, die sich durch die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den Unternehmen ergeben, nicht in angemessener Weise Rechnung trägt. Das Bildungssystem in seiner derzeitigen Form ist so angelegt, dass es den Anforderungen der traditionellen Arbeitsorganisation gerecht wird: Ziel der Ausbildung ist eine berufsfachliche Spezialisierung klassischen Zuschnitts; die Prinzipien moderner Arbeit (Vielseitigkeit, Anpassungsfähigkeit, ständiges Lernen usw.) werden nicht vermittelt. Auf der anderen Seite haben nur wenige Unternehmen Ausbildungsmaßnahmen durchgeführt, die speziell auf die Einführung flexibler Formen der Arbeitsorganisation vorbereiten. Sie haben sich in der Regel darauf beschränkt, eine praktische Ausbildung am Arbeitsplatz zu vermitteln. Zudem müssen wahrscheinlich viele Unternehmen neues Personal einstellen: Es mangelt ihnen an Mitarbeitern mit den Kompetenzgrundlagen, die für eine Qualifizierung für flexible Formen der Arbeitsorganisation notwendig sind. Aus diesen Gründen ist es dringend erforderlich, dass alle beteiligten Akteure geeignete Maßnahmen auf den Weg bringen, vor allem im Bereich der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung.

### a) Die berufliche Erstausbildung

Die in der Schule vermittelte berufliche Bildung – d. h. die grundlegende berufliche Erstausbildung – muss den Wandel

in Wirtschaft und Betrieben berücksichtigen und kontinuierlich angepasst werden. Die Beziehungen zwischen Bildungssystem und Industrie müssen ausgebaut und intensiviert werden; Ziel muss eine engere Zusammenarbeit bei der Bestimmung der Ausbildungsinhalte, -methoden und -instrumente und zur Heranführung der Schüler an die industrielle Arbeitswelt sein. Es geht kurz gesagt darum, die Kluft zwischen Schule und Unternehmen zu überwinden, die ein gravierendes Hindernis für die Implementierung neuer Organisationsstrukturen, aber auch für die heutige und künftige Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen darstellt.

Bei der beruflichen Erstausbildung im Rahmen des Bildungssystems sollten zwei zentrale Bereiche im Mittelpunkt stehen:

□ die Vermittlung einer technisch-fachlichen Grundausbildung (in Theorie und Praxis), die den Auszubildenden auf eine vielseitige Tätigkeit vorbereitet, sowie der Prinzipien, die den neuen Formen der Arbeitsorganisation zugrunde liegen;

□ die Vermittlung bestimmter Methoden, die im Rahmen unterschiedlicher Tätigkeiten und an verschiedenen Arbeitsplätzen von Nutzen sind.

Mit Abschluss der Erstausbildung sollten die Auszubildenden dementsprechend folgende Kenntnisse und Kompetenzen erworben haben:

□ grundlegende Kenntnisse, die zur Ausübung eines Berufs in den Unternehmen der Branche qualifizieren; d. h. grundlegende Fachkenntnisse im Bereich Metallverarbeitung sowie grundlegende technische Kenntnisse (Kenntnisse in den Bereichen Verhalten und Eigenschaften von Metallen, neue Werkstoffe, Mechanik, EDV-Anwendungen in der Produktion, Elektronik usw.);

□ speziellere Fachkenntnisse, die in den verschiedenen Berufen der Metallbranche benötigt werden. Dies ist angesichts der Tatsache wichtig, dass bestimmte berufliche Tätigkeiten der Branche einen hohen Grad an Spezialisierung voraussetzen. Insbesondere gilt dies für die traditionellen Berufe der Branche, in denen es häufig an Fachkräften mangelt. Dabei sind



insbesondere zwei Aspekte zu berücksichtigen: die direkte Bearbeitung von Metallen und die Arbeit mit Werkzeugmaschinen;

❑ fachübergreifende Kompetenzen, die das Bildungssystem auf allen Ausbildungsstufen vermitteln muss (Qualitätssicherung, Instandhaltung, Betriebssicherheit, EDV usw.);

❑ eine fachübergreifend angelegte Grundausbildung im Bereich der arbeitsplatzbezogenen Aufgaben und Kompetenzen: Vorbereitung und Beschickung von Maschinen und Anlagen, Erkennen und Lösen von Problemen usw.;

❑ die Fähigkeiten bzw. Einstellungen, die für eine Tätigkeit im Rahmen einer flexiblen Arbeitsorganisationen unabdingbar sind: Verantwortungsgefühl, die Fähigkeit zur Selbstkritik, die Bereitschaft, anstehende Probleme zu lösen, Teamfähigkeit, Lernbereitschaft usw., sowie die Fähigkeit zur Anwendung grundlegender Methoden, die für die Arbeit wichtig sind: Lernmethoden, Problemlösungstechniken, Entscheidungstechniken, Techniken im Bereich Kommunikation und Informationsmanagement usw.;

❑ allgemeine Kenntnisse über Merkmale und Arbeitsweise moderner Unternehmen und über flexible Formen der Arbeitsorganisation.

## b) Die Weiterbildung

Die Weiterbildung spielt im Hinblick auf die Anpassung der Arbeitskräfte an flexible Formen der Arbeitsorganisation eine zentrale Rolle, indem sie

❑ hilft, bei jungen Beschäftigten, die von den Unternehmen eingestellt werden, die Defizite der Erstausbildung auszugleichen,

❑ die Fähigkeit der Arbeitskräfte zur Anpassung an die Erfordernisse der flexiblen Arbeitsorganisation fördert,

❑ das Ausbildungs- und Qualifikationsniveau der Arbeiter verbessert und

❑ auf künftige Veränderungen und deren Auswirkungen vorbereitet.

Das Weiterbildungsangebot muss auf die spezifische Situation des jeweiligen Unternehmens zugeschnitten werden, so

dass die Merkmale der Produktion, die internen Strukturen, die Formen der Organisation usw. Berücksichtigung finden. Auf jeden Fall muss die flexibilitätsbezogene Weiterbildung Folgendes umfassen:

❑ eine Ausbildung mit Blick auf die Merkmale der jeweiligen Unternehmens-tätigkeit und -organisation (Produkte, Produktionsprozess, interne Struktur usw.), bei der auch die Besonderheiten im Umfeld der einzelnen Arbeitsplätze berücksichtigt werden. Diese Ausbildung kann betriebsintern durchgeführt werden und sollte allen Mitarbeitern des Unternehmens zugute kommen;

❑ eine auf Vielseitigkeit ausgerichtete Ausbildung und Aktualisierung der Kenntnisse:

- Vermittlung theoretischer und praktischer Kenntnisse über Werkstoffe, Produkte und Produktionsverfahren unter Berücksichtigung von Status und Niveau der Arbeitskräfte. Das Ziel der Ausbildung kann darin bestehen, die Defizite neu eingestellter oder schon länger im Unternehmen tätiger Arbeitskräfte auszugleichen und/oder ihnen neue Kenntnisse zu vermitteln, die im Zuge der technischen Entwicklung (beispielsweise bei den EDV-Anwendungen im Produktionsbereich) erforderlich werden;

- Vermittlung fachübergreifender Kenntnisse bezüglich Qualitätssicherung, Instandhaltung, Betriebssicherheit usw. unter Berücksichtigung von Status, Niveau und Vorkenntnissen der Arbeitskräfte sowie der Entwicklungen im Unternehmen;

- praktische Ausbildung an verschiedenen Arbeitsplätzen unter Leitung und Aufsicht interner Mitarbeiter nach Maßgabe der vom Unternehmen festgelegten Ziele;

❑ eine Ausbildung zur Stärkung bestimmter individueller und kollektiver Einstellungen und Fähigkeiten wie beispielsweise Motivation, Teamfähigkeit, Verantwortungsgefühl, Eigeninitiative und die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen. Diese Ausbildung sollte vorzugsweise über informelle Aktivitäten und Maßnahmen vermittelt werden, beispielsweise im Rahmen interner Sitzungen. Wie



diese Ausbildung beschaffen ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab, etwa von der Größe und der Tätigkeit des Unternehmens, vom Alter und dem Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte und von der Qualität des beruflichen Umfeldes. In der Praxis entwickelt jedes Unternehmen die Art von Ausbildungsmaßnahmen, die sei-

ner Bedarfslage am Besten entsprechen (beteiligte Mitarbeiter, Periodizität, formale oder informelle Maßnahme usw.). Darüber hinaus kann diese Art von Ausbildung dazu beitragen, Wissens- oder Kompetenzdefizite der Mitarbeiter, aber auch Probleme anderer Art im Bereich der Produktion aufzudecken.

#### Bibliografie:

Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecánicas (ANEMM): *Flexiform. A Organização flexível do trabalho em empresas portuguesas do sector metalomecânico*, Lissabon, 2000.

Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM): Identificación de las necesidades futuras de formación vinculadas a la organización flexible del trabajo en las empresas catalanas del sector metalúrgico (metal-mecánico). Informe Técnico, Barcelona, 2000.

Centro Servizi per l'Automazione Industriale (DEMOCENTER): *Progetto FLEXIFORM. Rapporto Tecnico. Italia-Regione Emilia Romagna*, Modena, 2000.

*Eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft*, Grünbuch der Europäischen Kommission (KOM (97), 128 endg.), Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997.

Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM)– Euro Industries Programmes (EIP): *Identification des besoins futurs de formation liés à l'organisation flexible du travail dans les entreprises du secteur métallurgique*, Paris, 2000.



# Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk

## Einleitung

Die wesentliche Besonderheit des Systems der dualen Berufsausbildung in Deutschland ist die Ausbildung an zwei Lernorten, Schule und Betrieb. Um den Erfolg der Ausbildung im Betrieb zu gewährleisten, verlangt der Gesetzgeber eine pädagogische Qualifikation zumindest einer Person im Betrieb. Für den Bereich des Handwerks bedeutet dies, dass angehende Meister auch eine theoretische und praktische Prüfung in Berufs- und Arbeitspädagogik absolvieren müssen. Berufs- und Arbeitspädagogik stellt den Teil IV der Meisterprüfung dar, wie nachstehende Übersicht verdeutlicht.

### Übersicht: Teile der Meisterprüfung

Teil I: Praktische Prüfung

Teil II: Prüfung der fachtheoretischen Kenntnisse

Teil III: Prüfung der betriebswirtschaftlichen, kaufmännischen und rechtlichen Kenntnisse

Teil IV: Prüfung der berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse

Diesem theoretisch hohen Stellenwert der Berufs- und Arbeitspädagogik im Rahmen der Meisterprüfung steht die reale Tatsache gegenüber, dass der Meister in vielen Betrieben als einzige pädagogisch qualifizierte Fachkraft nur in sehr beschränktem Rahmen Ausbildungsaufgaben übernimmt (Arnold, 1983, 82-3; Bausch, 1997, 22-5; Schmidt-Hackenberg et al., 1999, 12). Vielmehr führen alle im Betrieb Be-

schäftigten die Ausbildung durch, falls ihnen ein Auszubildender zu Arbeitsaufträgen zugeteilt wird, wobei in der Praxis keine vorbereitende Unterstützung dafür erfolgt.

Dieser Widerspruch zwischen der verpflichtenden Qualifikation angehender Meister und der empirisch feststellbaren Tatsache, dass nicht nur der Meister, sondern jeder Beschäftigte neben seiner eigentlichen Arbeit immer wieder Ausbildungsaufgaben übernimmt, wirft die Frage auf, wie diese nebenberuflichen Ausbilder an ihre Ausbildungsaufgabe herangehen und welche Hilfs- bzw. Orientierungsmöglichkeiten sie für ihre Ausbildungstätigkeit sehen.

Um empirisch gestützte Antworten auf diese Fragen zu finden, wurden von September 1996 bis Februar 1997 42 Teilnehmer einer Maßnahme zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung im Bauhandwerk (Maurer, Betonbauer, Zimmerer und Kachelofenbauer) in ca. 20-minütigen Interviews nach ihren Erfahrungen als ausbildende Gesellen in Klein- und Mittelbetrieben gefragt (genauere Angaben dazu in Leidner, 2001).

## Ergebnisse

Die nebenberuflichen Ausbilder im Bauhandwerk verwenden zur Charakterisierung ihres Ausbilderhandelns eine Vielzahl von Umschreibungen, die sich klassifizieren lassen als *Instruktion*, also etwa Vormachen und Erklären, als *machtorientierte Einflussnahme* (Dominanz), als *Zurückhaltung* oder als *Integration des Auszubildenden* in den Arbeitsprozess. So

**Michael Leidner**

*Fachakademie für Sozialpädagogik der Landeshauptstadt München*

**In deutschen Handwerksbetrieben führt in der Regel nicht der formal und inhaltlich dafür qualifizierte Meister die Ausbildung am Arbeitsplatz durch, sondern Gesellen und andere Mitarbeiter. Obgleich sie keine pädagogische Qualifikation besitzen, werden ihnen Auszubildende nach den Erfordernissen der anfallenden Arbeitsaufgabe zugeteilt. Dieser Artikel stellt zunächst dar, mit welchen Vorannahmen und Handlungsgrundsätzen diese „nebenberuflichen“ Ausbilder an ihre Ausbildungsaufgabe herangehen. Daran anschließend werden Vorschläge erarbeitet, wie die Qualifikation des Ausbildungspersonals verbessert werden kann. Im Zentrum steht dabei die Überlegung, dass man auf die Pflicht für alle angehenden Meister, pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, verzichten und vielmehr eine flexiblere und bedarfsorientierte pädagogischen Vorbereitung des tatsächlich ausbildenden Personals anstreben sollte. Nicht zuletzt könnte dadurch ein Beschäftigungshindernis für diejenigen Personen beseitigt werden, die ohne Meisterprüfung einen Betrieb in Deutschland eröffnen und Auszubildende ausbilden wollen.**



nehmen die nebenberuflichen Ausbilder offenbar die verschiedenen Möglichkeiten wahr, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Sie nähern sich ihrer Ausbildungsaufgabe mit einer Fülle von Ideen und gehen flexibel mit den sich ergebenden Chancen um, Ausbildungsinhalte zu vermitteln. Dennoch bleiben sie in der Regel der jeweils anfallenden, konkreten Arbeitsaufgabe verhaftet und sehen ihre Ausbildertätigkeit zudem isoliert und eindimensional, da sie sich meist auf eine Aktionsform beschränken. Damit gelingt es ihnen nicht, die vielen verschiedenen Möglichkeiten der Vermittlung von Lerninhalten wahrzunehmen. Auch unterbleibt die Abstimmung des eigenen Vorgehens mit den Erfordernissen des jeweiligen Lernstoffs.

Die Bandbreite der Beziehung zwischen Auszubildendem und nebenberuflichem Ausbilder reicht von Wärme und positiver Zuwendung bis hin zu mehr oder weniger offener Ablehnung. Die Vorstellung der Befragten von ihrer Beziehung zum Auszubildenden erweist sich dabei als abhängig von der Wahrnehmung der eigenen Ausbildungsaufgabe. Das heißt, dass eher instruierende Ausbilder eine symmetrische Auffassung von der Beziehung zum Auszubildenden haben. Ist das Handeln der nebenberuflichen Ausbilder dagegen von Arbeitsintegration oder Dominanz geprägt, so bedeutet dies eher eine von der Durchsetzung des eigenen Status' bestimmte Beziehung. Gleichgültigkeit im Verhältnis zum Auszubildenden kennzeichnet das zurückhaltende Ausbilderhandeln. Insgesamt umschreiben die befragten nebenberuflichen Ausbilder ihr Verhältnis zum Auszubildenden zumeist als verständnisvoll und symmetrisch. Sehr vereinzelt finden sich auch Äußerungen, die den Auszubildenden eher als Belastung für den Gesprächspartner erscheinen lassen, sowie solche, die durch die Demonstration der eigenen Machtposition auf eine Unterordnung des Auszubildenden abzielen.

Die Rolle des Auszubildenden als Lerner wird von den nebenberuflichen Ausbildern zumeist nicht wahrgenommen, sie betrachten ihn statt dessen als mehr oder weniger vollwertige Arbeitskraft. Damit einher geht die immer wieder festzustellende mangelhafte Wahrnehmung der eigenen Ausbildertätigkeit.

Ziel der ausbildenden Gesellen bei ihrer Arbeit mit den Auszubildenden ist einerseits deren Selbständigkeit und andererseits die Bewältigung der anfallenden Arbeitsaufgaben. Dass die Selbständigkeit der Auszubildenden auch in anderen Zusammenhängen immer wieder betont wird, lässt sich in zweierlei Hinsicht interpretieren: Zum einen trägt der Auszubildende, der eigenverantwortlich arbeiten und Arbeitsschritte antizipieren kann, zu einer erheblichen Arbeitsentlastung der nebenberuflichen Ausbilder bei. Zum anderen ist die Fähigkeit zu selbständigem Handeln auch als übergeordnetes Lernziel im Sinne einer anzustrebenden beruflichen Handlungskompetenz des Auszubildenden zu sehen. Eindeutig instruktionsbezogene Ziele wie die Vermittlung der beruflichen Lerninhalte oder die Vorbereitung auf die Prüfung sind dem Ziel der Selbständigkeit gegenüber zweitrangig.

Die Erfahrungen der Befragten während ihrer eigenen Ausbildung – als handlungsleitender Grundsatz häufig verallgemeinert in der Form der „goldenen Regel“ (damit ist das ethische Prinzip gemeint, sich dem Auszubildenden gegenüber so zu verhalten, wie man selbst behandelt werden möchte) – sind eine wichtige Quelle für die Orientierung ihres Ausbilderhandelns. Die Bestimmungen der Ausbildungsordnungen zur Systematik der zu vermittelnden Inhalte haben dagegen für die Befragten keine Bedeutung als Orientierungsgrundlage. Ein anderes Handlungsprinzip – z. B. in der Bauwirtschaft – besteht darin, dem Auszubildenden Zusammenhänge an einem einzigen Bauvorhaben zu vermitteln, um ihn so in die Lage zu versetzen, Arbeitsaufgaben eigenständig zu bewältigen. Entscheidungshilfen, die sich nicht unmittelbar aus dem Arbeitsprozess ergeben, werden von den nebenberuflichen Ausbildern ebenso wenig berücksichtigt wie die Bedürfnisse des Auszubildenden. So wird die Regelung der Ausbildungsinhalte durch die Ausbildungsordnungen oft nur dann umgesetzt, wenn sie der Ausbildungstradition – und das heißt zumeist: dem Gebot der Stunde – entspricht.

Die Befragten können sich nur wenige Möglichkeiten der Hilfe für ihr Ausbilderhandeln vorstellen. Unterstützung erwarten sie eher von anderen Betriebsangehörigen als von einer Verbesserung ihrer



pädagogischen Kompetenz durch entsprechende Kurse oder ähnliches. Allerdings betrachten die nebenberuflichen Ausbilder strukturelle Veränderungen in den Betrieben, insbesondere eine Verringerung des Zeitdrucks, als Chance, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Die Frage nach dem Weiterbildungsbedarf wurde in der vorliegenden Untersuchung konkret nicht gestellt; aus den Antworten auf die Frage nach potenziellen Hilfen für die Ausbildungstätigkeit lässt sich jedoch ableiten, dass die nebenberuflichen Ausbilder Verbesserungsmöglichkeiten am ehesten in der Kommunikation mit anderen Personen (meist Vorgesetzten) sowie in Veränderungen der Ausbildungsstruktur sehen, weniger dagegen in der Vermittlung pädagogischer oder fachlicher Kenntnissen bzw. Fertigkeiten. Besonders akzentuiert wird dieses Ergebnis durch die Sichtweise eines Gesprächspartners, der über pädagogische Erfahrungen aus einer Werkstätte für Behinderte und psychisch Kranke verfügt. Er erachtet weniger theoretisches Kurswissen als vielmehr personale Begleitung, über deren Art und Umfang er allerdings nur wenig Aussagen macht, als hilfreich. Die von den befragten nebenberuflichen Ausbildern gewünschte Begleitung seitens des Meisters existiert lediglich als Ideal in der pädagogischen Literatur des Handwerks, in der betrieblichen Ausbildungspraxis ist sie jedoch Fiktion.

## Schlussfolgerungen

Bei der Gestaltung von Maßnahmen zur Ausbilderqualifikation muss man davon ausgehen, dass es in der gegenwärtigen betrieblichen Praxis die alleinverantwortliche Ausbildungsperson nicht mehr gibt und es deshalb auch kein einheitliches Curriculum für ihre Qualifizierung geben kann. Statt dessen müssen für alle möglicherweise ausbildenden Personen Qualifizierungsmöglichkeiten geschaffen werden, die weniger als fester und verpflichtender Lehrgang zur Vermittlung methodischer Basiskompetenzen für alle Handwerksberufe konzipiert sind, als vielmehr berufsbegleitend nach eigener, freier Wahl des jeweiligen Ausbilders Gelegenheiten bieten, auftretende Probleme anzusprechen und fallorientiert Informationen einzuholen. Eine derartige Ausbilderqualifi-

zierung kann zu einer länger andauernden Fortbildung erweitert werden, in der je nach Bedarf die Möglichkeit besteht, sich Wissen zu einzelnen, jeweils aktuell interessierenden Themen zu beschaffen und so schrittweise ausbilderische Kompetenz zu erwerben.

Realisiert werden könnte diese Form der Ausbilderqualifizierung als berufsbegleitende „Team-Supervision“, die möglichst in der Firma stattfinden sollte, oder als offenes Diskussionsforum für Ausbildungsprobleme, beispielsweise im Internet, das von den für die Berufsbildung zuständigen Stellen einzurichten wäre. Eine Ausbilderqualifikation in der dargestellten Form könnte den jeweils vorhandenen Bedarf an Hilfe, Information oder Kontakt aufgreifen. Zugleich würde das Problem umgangen, dass für Lehrgänge zur Ausbilderqualifizierung Mitarbeiter geworben werden müssen, die von ihren Firmen von der Arbeit freizustellen wären, was insbesondere für kleine Betriebe unmöglich sein dürfte.

Voraussetzung für eine Realisierung der genannten Maßnahmen zur Qualifizierung nebenberuflicher Ausbilder ist jedoch nicht nur, dass die erforderliche Infrastruktur geschaffen wird, sondern auch, dass den nebenberuflichen Ausbildern ihr eigenes Ausbilderhandeln bewusst gemacht wird, da sie - wie sich aus den durchgeführten Gesprächen ergibt - bisher in der Regel die Ausbilderaufgabe als selbstverständlichen und nicht unbedingt reflektierten Teil ihrer beruflichen Tätigkeit sehen. Wird diese Bewusstmachung, die im Zusammenhang mit der Propagierung des Beratungs- und Informationsangebots erfolgen kann, zum Ausgangspunkt der Qualifizierungsmaßnahmen genommen, so kann die weitere, flexible und freiwillige sowie bedarfsorientierte fortbildende Begleitung der nebenberuflichen Ausbilder am Arbeitsplatz eine größere Zufriedenheit und eine Zunahme ihrer pädagogischen Kompetenz bewirken und so zu einer Verbesserung der Qualität der Ausbildung insgesamt beitragen.

Die inhaltliche Gestaltung der Maßnahmen zur pädagogischen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder sollte an den Handlungsorientierungen, die diese seit dem Beginn ihrer eigenen Berufsausbildung erworben haben, anknüpfen. Dazu



könnten die Umschreibungen des Ausbilderhandelns, so wie sie oben dargestellt wurden, aufgegriffen und schrittweise erweitert werden, beispielsweise durch die Vorstellung möglicher Handlungsalternativen und, daran anschließend, die Thematisierung der Umsetzungsmöglichkeiten in der betrieblichen Praxis einschließlich möglicher Vor- und Nachteile. Zudem könnten die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Methoden sowie die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen ausgehend von den bisher gemachten Erfahrungen angesprochen werden. Die eindimensionale Vorstellung des Lernvorgangs als Aufnahme, Speicherung und Wiedergabe von Wissen und Fertigkeiten könnte zum Ausgangspunkt einer weiterentwickelten Perspektive werden, die die Bedingungsfaktoren des Lernens ebenso mit einbezieht wie sie konkrete Wege zur methodischen Umsetzung aufzeigt. Auch didaktische Metaphern, etwa „der schrittweise Aufbau von Fertigkeiten“ oder „das Anknüpfen an bereits vorhandenes Wissen“ könnten von ihrem Alltagssprachlichen Gebrauch her geklärt und daraufhin untersucht werden, welche konkreten, neuartigen Handlungswege sich aus ihnen ableiten lassen. Bestimmte grundlegende, immer wiederkehrende Verhaltensweisen, beispielsweise die Ausarbeitung und Präsentation einer kurzen berufsfeldbezogenen Handlungssequenz oder eines Vortrags, könnten in Form eines Methodentrainings eingeübt werden. Zu diskutieren wäre außerdem, inwieweit die entsprechende Handlungssequenz überhaupt aus dem beruflichen Arbeitsablauf isoliert werden kann und welche Handlungsregeln beim Zeigen wichtig sind, etwa Tempo, die ideale Reihenfolge der Teilschritte oder die Notwendigkeit, das Handeln durch Sprechen zu begleiten. Der Schwerpunkt sollte dabei eindeutig auf der Erarbeitung weniger, kurzer Regeln zur systematischen Planung der Instruktion liegen. Dabei sollten diese stets auf die bestehenden subjektiven Theorien, wie sie sich in den Erfahrungen der zu qualifizierenden Ausbilder äußern, zurückbezogen werden, da sie möglicherweise Abbilder vorhandener Handlungsautomatismen sind, die in den Aufbau neuer bzw. modifizierter Routinen einzubinden sind.

Ein anderer Gesichtspunkt bei der Qualifizierung der Ausbilder ist, sie in die Lage

zu versetzen, didaktisch begründete Handlungspläne zu entwickeln und diese unter den gegebenen Bedingungen der Situation zu bewerten. Dazu müssen künftige Ausbilder zu einer adäquaten Situationsauffassung befähigt werden, die auch die Wahrnehmung des eigenen psychischen Befindens einschließt. Sehr wichtig ist dabei weiter die kritische Evaluation der neu erworbenen Verhaltensweisen, die ihre Übertragbarkeit in die ausbilderische Praxis erleichtert.

Die methodische Vermittlung der Informationen könnte im Zusammenhang mit Übungen erfolgen, die zu einer umfassenden Wahrnehmung der in der jeweiligen Situation wirksamen Bedingungen führen, damit so das Potenzial an Erklärungen erweitert wird. Das bedeutet, dass beispielsweise mehrere Erklärungsmöglichkeiten für die Entstehung von Aggression dargestellt werden müssten. Einen besonderen Stellenwert haben dabei die dynamischen Explikationsmuster, die Zusammenhänge durch grundsätzlich veränderbare Erscheinungen erklären, weil bei dieser Art der Deutung – durch die Diskussion verschiedener Handlungsalternativen – ein Zuwachs an Kompetenz erreicht wird. Vorhandene motivationsbezogene Erklärungsmuster könnten im Rahmen der pädagogischen Ausbildung des Ausbildungspersonals als Grundlage dafür dienen, Möglichkeiten des gezielten Aufbaus und der weiteren Förderung von Motivation aufzuzeigen und bezogen auf die betriebliche Praxis zu trainieren. Die schrittweise Erweiterung der Ursachenattribution auf andere Erklärungskonzepte würde auf diese Weise eine allmähliche Flexibilisierung des Denkens ermöglichen. Verbunden mit einer differenzierteren Wahrnehmung der Auszubildenden werden die ausbildenden Personen so in die Lage versetzt, alternative Formen des Ausbilderhandelns personenspezifisch zu praktizieren.

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich, dass die gegenwärtige Form der verpflichtenden pädagogischen Ausbildung für angehende Meister problematisch ist, da sie in Form eines starren Lehrgangs Wissen und Können vermittelt, ohne dass die Frage gestellt wird, ob der Meister später Ausbildungsaufgaben übernimmt. Das darin zum Ausdruck kommende Festhalten am Ideal des Meisters als universell



ausgebildeter Fachkraft mit wirtschaftlichen *und* pädagogischen Kenntnissen, zu dessen genuiner und gesamtgesellschaftlich bedeutsamen Aufgabe auch die Ausbildung von Auszubildenden gerechnet wird, ist jedoch durch die weitgehende Spezialisierung in den Betrieben sowie die ökonomische Realität überholt. Falls der Meister überhaupt den Weg in die berufliche Selbstständigkeit geht, so ist er meist zu sehr mit betrieblichen Arbeiten wie der Akquisition und Abwicklung von Kundenaufträgen beschäftigt, als dass er sich ernsthaft mit einer vertieften und systematischen Ausbildung auseinandersetzen könnte.

Ein anderes Problem ergibt sich dadurch, dass die Motivation zur Teilnahme an Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung möglicherweise dadurch beeinträchtigt wird, dass alle angehenden Meister eine verpflichtende Prüfung in Pädagogik ablegen müssen. Dem allgemeinen Trend zu immer größerer Spezialisierung entsprechend erscheint es angebracht, auch die Ausbildungstätigkeit als besondere Aufgabe zu betrachten, für die sich die damit befassten Personen nur dann zu qualifizieren haben, wenn sie sie auch tatsächlich ausüben. Eine bedarfsorientierte Ausbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals kann auch zu einer Verbesserung der Beschäftigungsmöglich-

keiten ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland führen, da das Fehlen einer verpflichtenden Qualifikation kein Beschäftigungshindernis mehr darstellt.

Zusammenfassend lässt sich aus den Ausführungen folgern, dass das bisherige System der Ausbilderqualifikation gründlich überdacht werden muss. Es ist nicht länger angebracht, dass Personen, die keine Ausbildungsaufgaben übernehmen möchten, durch die Meisterprüfungsordnung gezwungen werden, an Maßnahmen zur Ausbilderqualifikation teilzunehmen, andererseits aber der Personenkreis, der im Betrieb die Ausbildung weitgehend durchführt, ohne besondere Vorbereitung darauf bleibt, selbst wenn er diese wünscht. Die dargestellten Verbesserungsvorschläge wurden zwar aus den empirischen Ergebnissen einer Studie im Bauhandwerk entwickelt, doch sind sie mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf andere Handwerkszweige übertragbar. Dies gilt insbesondere für solche Zweige, deren Produktion durch starken Zeitdruck und hohe Interdependenz mit anderen Gewerken, durch verschiedene, häufig wechselnde Arbeitsstätten, sowie durch ausgeprägte Konkurrenz mit anderen Betrieben (gerade auch aus dem Ausland, falls diese Leistungen kostengünstiger anbieten können) gekennzeichnet ist.

#### Literatur:

**Arnold, Rolf:** *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit.* Frankfurt/Main: Lang, 1983.

**Bausch, Thomas:** *Die Ausbilder im dualen System der Berufsausbildung.* Bielefeld: Bertelsmann, 1997.

**Leidner, Michael:** *Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet.* Frankfurt/Main: Lang, 2001.

**Schmidt-Hackenberg, Brigitte et al.:** *Ausbilden-de Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter.* Bielefeld: Bertelsmann, 1999.



**Marja-Leena  
Stenström**

*Leitende Forscherin  
Institut für Bildungs-  
forschung  
Universität Jyväskylä, Finn-  
land*

**Zu den wichtigsten langfristigen Zielsetzungen der finnischen Bildungspolitik gehört die Anhebung des Bildungsstands der Bevölkerung. Diese bildete auch einen der Ausgangspunkte einer Reform der höheren beruflichen Bildung in Finnland. Die gesetzlichen Grundlagen, durch die die finnischen Fachhochschulen auf Dauer eingerichtet wurden, wurden 1995 verabschiedet. Eine Möglichkeit zur Beurteilung der Erfolge der finnischen Fachhochschulen im Hinblick auf die Erreichung ihrer Bildungsziele und somit zur Bewertung ihrer Effektivität besteht darin, zu untersuchen, wie sich der Eintritt der Fachhochschulabsolventen in die Arbeitswelt vollzieht und welche Arten von Stellen sie dort finden. Der vorliegende Artikel ist Teil eines Forschungsprojekts, das die Positionierung von Fachhochschulabsolventen der Studienfachbereiche Handel und Verwaltung, Technik und Telekommunikation und Sozial- und Gesundheitswesen auf dem Arbeitsmarkt ein halbes bzw. ein ganzes Jahr nach ihrem Studienabschluss beleuchtet. Das Datenmaterial umfasst die Ergebnisse von drei verschiedenen Umfragen, die in den betreffenden Studienfachbereichen durchgeführt wurden. Wie diese Ergebnisse zeigen, hatten die Fachhochschulabsolventen durch ihre Ausbildung ein gutes Rüstzeug für eine erfolgreiche Stellensuche an die Hand bekommen. Die Möglichkeiten der Fachhochschulabsolventen, eine Festanstellung zu finden, und die Art der ihnen anvertrauten Aufgaben fielen freilich je nach Berufsfeld und schulischer Vorbildung unterschiedlich aus.**

# Der Übergang von finnischen Fachhochschulen in die Arbeitswelt

## Einleitung

Die wichtigsten langfristigen Zielsetzungen der finnischen Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte waren die Anhebung des Bildungsstands der Bevölkerung und die Verbesserung der Bildungsqualität (Finnisches Unterrichtsministerium, 1999; Stenström, 1995; 1997). Während der gesamten Nachkriegszeit wurde von verschiedenen Seiten starker politischer Druck im Hinblick auf die Ausweitung des finnischen Hochschulwesens ausgeübt. Gegen Ende der 80er Jahre schlug das finnische Unterrichtsministerium die Einrichtung von Fachhochschulen mit einer ausgeprägteren beruflich-praktischen Orientierung – so genannten „Berufshochschulen“ (*ammattikorkeakoulut* bzw. *yrkeshögskolor*) – vor, die neben den bereits existierenden Universitäten bestehen sollten. Die Prinzipien, die den Studiengängen an den Fachhochschulen zugrunde liegen, entspringen einem Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt (Lampinen, 1995; Finnisches Unterrichtsministerium, 1999; Numminen et al., 2001.)

Die Argumente, die für die Reform zur Einführung von Fachhochschulen in Finnland vorgebracht wurden, bezogen sich anfangs – neben der Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften – auf die Starrheit der Strukturen des beruflichen Bildungswesens, den Wunsch, das Ansehen der beruflichen Bildung zu erhöhen, und die Bemühung um die internationale Vergleichbarkeit von beruflichen Qualifikationen. Obwohl das Berufsbildungsangebot im Laufe der 70er und 80er Jahre systematisch ausgebaut worden war, war es doch in voneinander getrennte

Studienfachbereiche aufgesplittet und auf viele verschiedene kleinere Bildungseinrichtungen verteilt, wobei zwischen den verschiedenen Fachbereichen kaum Zusammenarbeit bestand. Zudem war das finnische Berufsbildungssystem insgesamt schwer zu erfassen; insbesondere von der höheren beruflichen Bildung und deren Stellung im internationalen Kontext konnten sich viele Menschen kein richtiges Bild machen (Numminen et al., 2001.)

Die Entwicklung der finnischen Fachhochschulen erfolgte unter Anwendung eines experimentellen Ansatzes. Die Reform zur Einführung der Fachhochschulen begann im Jahre 1991 mit der Annahme eines Gesetzes, durch das die Einrichtung von 22 vorläufigen Fachhochschulen während eines Versuchszeitraums genehmigt wurde. Die gesetzlichen Grundlagen zur dauerhaften Einrichtung der Fachhochschulen wurden vom finnischen Reichstag im Jahre 1995 verabschiedet. Im Rahmen des Reformprozesses wurden die 215 früheren gesonderten Fachschulen, an denen bis dahin die höchste Stufe der beruflichen Bildung in Finnland vermittelt wurde, zu 29 Fachhochschulen umgebildet. Letztere wurden im August 2000 zu ständigen Einrichtungen (Finnisches Unterrichtsministerium, 2001b.)

Die Reform zur Einführung der Fachhochschulen beinhaltete eine grundlegende Neuorganisation des Netzes der Bildungseinrichtungen in Finnland und des finnischen Schul- und Hochschulsystems insgesamt. Berufliche Fachschulen, die Ausbildungsgänge in einem einzelnen Fachbereich anboten, wurden zu multidisziplinären Fachhochschulen zusammengefasst, und das Bildungssystem wurde



um eine neue Art von Institution erweitert, die einen nichtuniversitären Hochschulbereich konstituierte. Infolgedessen gibt es im finnischen Hochschulwesen nunmehr zwei parallel nebeneinander bestehende Bereiche – die wissenschaftlichen Universitäten und die stärker berufsbezogenen Fachhochschulen.

Die an den Fachhochschulen angebotenen Studiengänge untergliedern sich in sieben Hauptfachbereiche. Der umfangreichste davon ist der Bereich Technik und Telekommunikation, in dem im Jahre 2001 etwa ein Drittel aller Studienplätze für Studienanfänger an den Fachhochschulen angeboten wurde. An zweiter und dritter Stelle hinsichtlich der Zahl der Studienplätze für Studienanfänger stehen die Fachbereiche Handel und Verwaltung (27 % der Gesamtzahl der angebotenen Studienplätze) und Sozial- und Gesundheitswesen (21 %). Der Fachbereich Kultur stellt 8 % der Studienplätze für Studienanfänger, der Bereich Fremdenverkehr, Gastronomie und Hauswirtschaft rund 6 %; die kleinsten Fachbereiche sind die Bereiche Naturressourcennutzung (3 %) und Geisteswissenschaften und Pädagogik (2 %). Die Fachhochschulen verleihen Studienabschlüsse auf *Bachelor*-Niveau, die die Absolvierung von 140 bis 180 Studienwochen (das entspricht einem 3,5- bis 4,5-jährigen Vollzeitstudium) voraussetzen (Finnisches Unterrichtsministerium, 2001a.)

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Übergang von Absolventen der Studienfachbereiche Handel und Verwaltung, Technik und Telekommunikation und Sozial- und Gesundheitswesen von den Fachhochschulen in die Arbeitswelt. Die Fachhochschulen, an denen die Studiengänge im Bereich Handel und Verwaltung absolviert werden, wurden auf der Basis der ehemaligen höheren Handelsschulen konzipiert und entwickelt (Korhonen, Mäkinen & Valkonen, 1999). Die größten Unterschiede im Vergleich zu den früheren Handelsschulabsbildungen sind dabei die Länge der Studiengänge und die Eingliederung von Arbeitspraktika und einer schriftlichen Examensarbeit in das Studium als Pflichtbestandteile zum Erwerb des Abschlusses. Die Ausbildungsgänge im Sozial- und Gesundheitswesen gründeten sich schon seit jeher auf die Erfordernisse der Arbeitswelt.

Dennoch wurde die Verlegung an die Fachhochschulen als drastischer Schritt empfunden, da ein einheitlicher postsekundärer Ausbildungssektor für Sozial- und Gesundheitsberufe in Finnland erst rund zehn Jahre zuvor eingerichtet worden war, und auch deshalb, weil sich gerade dieser Ausbildungsbereich, selbst wenn man von der jüngsten Reform absieht, in ständigem Wandel befunden hat (Könnilä, 1999; Korhonen et al., 2001). Die Ausbildung der Techniker und Ingenieure wurde dagegen weniger radikal umgestaltet, da in diesem Bereich bereits vor der Einrichtung der Fachhochschulen berufliche Bildung auf Hochschulebene veranstaltet wurde (Korhonen et al., 2000; Tulkki, 2001).

## Ziele der Untersuchung

Eine Möglichkeit zur Beurteilung der Erfolge der finnischen Fachhochschulen im Hinblick auf die Erreichung ihrer Bildungsziele und ihre dauerhafte institutionelle Etablierung in der Arbeitswelt besteht darin, zu untersuchen, wie sich der Eintritt der Fachhochschulabsolventen in die Arbeitswelt vollzieht und welche Arten von Stellen sie dort finden. Der Stellenwert der Fachhochschulen in der Arbeitswelt hängt davon ab, wie die Fachhochschulabsolventen von den Arbeitgebern aufgenommen werden, und auch von den Qualitäten, die die Fachhochschulen selbst aufweisen.

Anhand dieser Studie soll untersucht werden, wie die finnischen Fachhochschulabsolventen in die Arbeitswelt übergehen und welche Beschäftigungen sie dort finden. Der Beschäftigungsstatus und das bezogene Einkommen dürften die stichhaltigsten Indikatoren dafür sein, wie die von den Fachhochschulen vermittelten Qualifikationen von den Unternehmen und der Gesellschaft gesehen werden. Die wichtigsten Fragen, denen nachgegangen werden soll, lauten:

- Durch welche Faktoren erklärt sich der Eintritt der Fachhochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt?
- Durch welche Faktoren erklärt sich ihre Positionierung in der Arbeitswelt (Beschäftigungsstatus, Einkommen)?



□ Durch welche Faktoren erklären sich ihre persönlichen Erfahrungen in Bezug auf den Stellenwert der Fachhochschulen auf dem Arbeitsmarkt?

## Datenmaterial und Methodik

### Datenmaterial

Der vorliegende Artikel ist Teil eines finnischen Forschungsprojekts, das die Beschäftigungsposition von Fachhochschulabsolventen nach ihrem Studienabschluss beleuchtet (Korhonen et al., 1999; 2000; 2001). Das Projekt erfasst die Fachbereiche, die von Studienplatzbewerbern an den Fachhochschulen am häufigsten gewählt werden. Das Datenmaterial umfasst die Ergebnisse von drei verschiedenen Umfragen, die im Fachbereich Handel und Verwaltung (n = 896) im Studienjahr 1996/97, im Fachbereich Technik und Telekommunikation (n = 1021) im Studienjahr 1997/98 und im Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen (n = 925) im Studienjahr 1998/99 durchgeführt wurden. Die Absolventen waren rund sechs Monate oder ein Jahr zuvor von der Fachhochschule abgegangen und bildeten somit die erste Generation von Fachhochschulabsolventen in Finnland.

Die Geschlechterverteilung, das Durchschnittsalter und die typische schulische Vorbildung fielen von Fachbereich zu Fachbereich verschieden aus. Die meisten Absolventen in den Bereichen Handel und Verwaltung (70 %) und Sozial- und Gesundheitswesen (93 %) waren Frauen, die Mehrzahl der Absolventen im Fachbereich Technik und Telekommunikation dagegen Männer (82 %). Die ältesten Absolventen waren diejenigen im Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen (Durchschnittsalter 29 Jahre), gefolgt von den Absolventen im Fachbereich Technik und Telekommunikation (im Schnitt 28 Jahre); am jüngsten waren die Absolventen im Bereich Handel und Verwaltung (im Durchschnitt 27 Jahre).

Ein Viertel der Fachhochschulabsolventen hatte vor Aufnahme ihres Fachhochschulstudiums einen beruflichen Abschluss in der Sekundarstufe II erworben, die Hälfte

hatte die allgemein bildende Sekundarstufe II abgeschlossen, während ein Drittel sowohl einen allgemein bildenden als auch einen beruflichen Abschluss aus der Sekundarstufe II mitbrachte.

Die große Mehrzahl (92 %) der Absolventen im Bereich Handel und Verwaltung hatte die allgemein bildende Sekundarstufe II abgeschlossen. Ein Drittel der Absolventen im Bereich Technik und Telekommunikation hatte nur einen beruflichen Abschluss in der Sekundarstufe II erworben, während über ein Drittel der Absolventen im Bereich Sozial- und Gesundheitswesen sowohl allgemeine als auch berufliche Qualifikationen aus der Sekundarstufe II mitbrachte. Das höchste Grundbildungsniveau vor dem Erwerb des Fachhochschulabschlusses wiesen die Absolventen im Fachbereich Handel und Verwaltung auf, das niedrigste die Absolventen im Bereich Technik und Telekommunikation.

### Methodik

Die Ergebnisse der Studie gründen sich auf die Antworten der Fachhochschulabsolventen auf Fragebögen, auf denen überwiegend geschlossene Fragen (d. h. solche mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten) von den Forschern an sie gerichtet wurden. Die Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen wurden mittels Kombinationstabellen und Varianzanalysen beschrieben. Des Weiteren sollte ermittelt werden, durch welche Faktoren sich das jeweils zu untersuchende Phänomen am besten erklären ließ. Statistische Modelle, so z. B. log-lineare Modelle, wurden zur Beantwortung dieser Frage angewandt. Anhand eines logistischen Regressionsmodells wurden die Hintergrundfaktoren ausfindig gemacht, die einen statistisch signifikanten Zusammenhang zu der Wahrscheinlichkeit aufwiesen, dass Fachhochschulabsolventen eine Beschäftigung finden. Ein statistisches Modell hat den Vorteil, dass es eine gleichzeitige Untersuchung der Wirkungen verschiedener Variablen ermöglicht, sodass die zwischen einzelnen unabhängigen Variablen herrschenden Beziehungen mit berücksichtigt werden. Dadurch lässt sich ermitteln, ob zwischen einem einzelnen Hintergrundfaktor und der Beschäftigungssituation von Fachhochschulabsolventen auch dann noch ein



Zusammenhang besteht, wenn die Wirkungen der anderen unabhängigen Variablen erklärt worden sind (Fienberg, 1976; Hosmer & Lemeshow, 1989).

Die relative Chance (Tabellen 1–4) – die auch als „Odds-Ratio“ bezeichnet wird – ist ein Assoziationsmaß, das einen Annäherungswert dafür liefert, wie viel wahrscheinlicher (oder unwahrscheinlicher) das Auftreten des Ergebnisses bei Personen mit  $x = 1$  als bei solchen mit  $x = 0$  ist (Hosmer & Lemeshow, 1989, 41), beispielsweise in der Gruppe der Erwerbstätigen verglichen mit Personen in der Bezugsgruppe. Der Koeffizient der Bezugsgruppe beträgt 1,0. Jedes Modell enthält außerdem einen Indikator für die Reliabilität (d. h. die Zuverlässigkeit) der Daten, und zwar eine Klassifikationsquote, die angibt, welchen prozentualen Anteil der durch die Umfragedaten erfassten Personen das Modell korrekt einzuordnen vermag.

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse in Bezug auf die Einkommen der Absolventen mithilfe eines Pfadmodells analysiert, das mit der Computer-Software AMOS erstellt wurde. Inwieweit sich das Modell insgesamt zur Beschreibung der Umfragedaten eignete, wurde anhand des Chi-Quadrat-Tests untersucht. Ein Wert von  $p > 0,05$  zeigt eine hohe Modellanpassungsgüte an. Ein weiteres gebräuchliches Maß für die Güte der Modellanpassung ist der Goodness-of-Fit-Index (GFI), der bei einer guten Anpassung annähernd 1,0 betragen sollte. Das dritte Maß für die Modellanpassungsgüte, das sich hier anwenden ließ, ist der mittlere quadratische Näherungsfehler („Root Mean Square Error of Approximation“, RMSEA). Ein Wert von 0,05 oder niedriger belegt eine gute Modellanpassung, Werte von 0,08 oder höher entsprechen einem akzeptablen Näherungsfehler, während Werte über 1,0 zur Verwerfung des Modells führen sollten (Arbuckle, 1997).

## Ergebnisse

### Beschäftigungsstatus

Die Fachhochschulabsolventen wurden als erstes gebeten, ihren Übergang in die Arbeitswelt zu beschreiben, d. h. inwie-

weit es ihnen gelungen war, eine Arbeitsstelle zu finden. Wie die Ergebnisse zeigen, waren rund 75 % der Absolventen erwerbstätig. Die Mehrzahl davon waren Angestellte, nur einige wenige arbeiteten freiberuflich oder als selbstständige Unternehmer. Die Arbeitslosenquote unter den Befragten lag bei ca. 10 %, während nahezu 15 % der Befragten Tätigkeiten außerhalb des Arbeitsmarktes verrichteten (Fortbildung bzw. Aufbaustudium, Vollzeitkinderbetreuung und dergleichen). Diese Ergebnisse entsprechen weitgehend den Zahlen, die aus den Statistiken zur Gesamtbevölkerung Finnlands hervorgehen. Ende 1999 wies die Gruppe der Fachhochschulabsolventen, die ihr Studium zwischen 1995 und 1999 abgeschlossen hatten, eine Gesamtbeschäftigungsquote von 76 % und eine Gesamt-arbeitslosenquote von 12 % auf (Finnisches Unterrichtsministerium, 2001b). In den Jahren 1997–1999, in denen die Daten erhoben wurden, schwankte die Gesamtarbeitslosenquote in Finnland zwischen 12,7 und 10,2 % (Statistik Finnland, 2001).

Es traten statistisch signifikante ( $p = 0,021$ ) Unterschiede zwischen verschiedenen Studienfachbereichen auf. Techniker und Ingenieure waren bei der Stellensuche am erfolgreichsten (79 %), Absolventen der Fachbereiche Handel und Verwaltung (73 %) und Sozial- und Gesundheitswesen dagegen weniger erfolgreich (74 %). Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass Techniker und Ingenieure von den in der Studie erfassten Berufsgruppen diejenige sind, deren Mitglieder im Allgemeinen am ehesten einen Arbeitsplatz finden (vgl. Finnisches Unterrichtsministerium, 2001a).

Als nächstes sollten die Faktoren ermittelt werden, durch die sich der erfolgreiche Übergang in den Arbeitsmarkt am besten erklären ließ. Die Daten wurden anhand eines logistischen Regressionsmodells analysiert.

Das allgemeine stufenweise logistische Regressionsmodell zur Erklärung der Positionierung der Fachhochschulabsolventen in der Arbeitswelt (Tabelle 1) zeigt, welche von den die Beschäftigungsposition beeinflussenden Faktoren das größte Erklärungspotenzial besitzen und wie die Einbeziehung verschiedener unabhängiger Variablen in das Modell die



Tabelle 1

## Erklärungsfaktoren für die Beschäftigungssituation von Fachhochschulabsolventen

| Unabhängige Variablen                    | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 |
|------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Alter</i>                             |          |          |          |          |          |
| Unter 24 J.                              | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| 25–27 J.                                 | 1,61***  | 1,56***  | 1,44***  | 1,30*    | 1,26*    |
| Über 27 J.                               | 2,48***  | 2,37***  | 1,84***  | 1,73***  | 1,65***  |
| <i>Region</i>                            |          |          |          |          |          |
| Übriges Finnland                         |          | 1        | 1        | 1        | 1        |
| Südliches Finnland                       |          | 1,41***  | 1,42***  | 1,39***  | 1,39***  |
| <i>Grundbildung</i>                      |          |          |          |          |          |
| Hochschulreifeprüfung                    |          |          | 1        | 1        | 1        |
| Berufsausbildung                         |          |          | 1,72*    | 1,66***  | 1,59***  |
| Hochschulreifeprüfung + Berufsausbildung |          |          | 1,30***  | 1,39***  | 1,34*    |
| <i>Geschlecht</i>                        |          |          |          |          |          |
| Weiblich                                 |          |          |          | 1        | 1        |
| Männlich                                 |          |          |          | 1,37**   | 1,36**   |
| <i>Berufserfahrung</i>                   |          |          |          |          |          |
| Ja                                       |          |          |          |          | 1        |
| Nein                                     |          |          |          |          | 1,22*    |
| Klassifikationsquote                     | 75,5 %   | 75,5 %   | 75,5 %   | 75,5 %   | 75,5 %   |

\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,05$

\*\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,01$

\*\*\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,001$

die Wahrscheinlichkeit des Eintritts in den Arbeitsmarkt verglichen mit Absolventen, die lediglich die Hochschulreifeprüfung abgelegt hatten, am höchsten. Nahezu ebenso hoch war diese Wahrscheinlichkeit bei den Absolventen, die sowohl das Hochschulreifezeugnis als auch berufliche Qualifikationen besaßen. Ferner standen Männer 1,4 Mal so häufig im Erwerbsleben wie Frauen. Überdies wurde festgestellt, dass auch die vor dem Fachhochschulstudium erworbene Berufserfahrung einen statistisch signifikanten Zusammenhang zur Beschäftigungssituation aufwies.

### Beschäftigungsstatus

Arbeit zu finden ist nur ein Indikator für die individuelle Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Aufschlussreicher ist es dagegen, zu untersuchen, welche Arten von Stellen die Fachhochschulabsolventen gefunden haben. Die Befragten wurden gebeten, eine geschlossene Frage dazu zu beantworten, ob ihr gegenwärtiges Beschäftigungsverhältnis von unbefristeter Dauer oder zeitlich befristeter Art war. Wie die Ergebnisse zeigen, waren zwar die meisten (88 %) Fachhochschulabsolventen auf einer Vollzeitstelle beschäftigt, doch nur gut die Hälfte (57 %) von ihnen hatte eine Festanstellung.

Rangordnung der Vorhersagefaktoren verändert, welche zugleich miteinander verknüpft sind.

Es wurde festgestellt, dass sich der Zutritt zum Arbeitsmarkt am besten durch das Alter vorhersagen ließ: Je älter die Absolventen waren, desto höher war die Wahrscheinlichkeit, dass sie im Erwerbsleben standen, und desto geringer die Wahrscheinlichkeit, dass sie arbeitslos waren. Personen über 27 Jahren fanden 2,5 Mal so häufig einen Arbeitsplatz wie Personen unter 24. (Heimat-)Region, Geschlecht und Berufserfahrung waren ebenfalls Faktoren, die eine statistisch signifikante Wirkung auf die Beschäftigung ausübten. Fachhochschulabsolventen, die im Süden Finnlands wohnten, waren 1,4 Mal so häufig erwerbstätig wie Fachhochschulabsolventen in anderen Gegenden Finnlands. Die Beschäftigungssituation ließ sich auch durch die jeweilige Grundbildung der Befragten prognostizieren: Bei Fachhochschulabsolventen, die eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, war

Die Möglichkeiten der Fachhochschulabsolventen, eine Festanstellung zu finden, und die Art der ihnen anvertrauten Aufgaben fielen je nach Berufsfeld und schulischer Vorbildung unterschiedlich aus. Technikern und Ingenieuren gelang es offenbar am besten, eine Vollzeitbeschäftigung (97 %) und ein zeitlich unbefristetes Arbeitsverhältnis (69 %) zu finden, während Absolventen des Bereichs Sozial- und Gesundheitswesen in dieser Beziehung am wenigsten erfolgreich waren, zumal nur ein Drittel von ihnen eine Festanstellung und 78 % eine Vollzeitstelle gefunden hatten. Im finnischen Gesundheitswesen ist die Beschäftigungslage nach wie vor eher schlecht, auch wenn die Arbeitskräftenachfrage in letzter Zeit gestiegen ist. Insbesondere Krankenschwestern und -pfleger, die ihre Ausbildung gerade erst abgeschlossen haben, haben es in Finnland schwer, eine Arbeitsstelle zu finden – nur in etwa jeder fünfte frisch gebackene Absolvent dieser Sparte geht unmittelbar nach dem Ausbildungsabschluss in ein Beschäfti-



gungsverhältnis über, während ungefähr der gleiche Prozentsatz das Land verlässt, um im Ausland zu arbeiten. In den 90er Jahren zog die Wirtschaftskrise auch den öffentlichen Dienst in Mitleidenschaft, in dem die überwältigende Mehrzahl (90 %) der Absolventen des Fachbereichs Sozial- und Gesundheitswesen tätig ist (Korhonen et al., 2001; Savola, 2000).

Der Erwerb eines Fachhochschulabschlusses sollte den Ausbildungsabsolventen im Prinzip für Arbeitsaufgaben qualifizieren, die höheres berufliches Fachwissen voraussetzen (Fachkräfte-, Planungs- und Führungspositionen). Somit ist es von Interesse, den Rang der Beschäftigungen zu ermitteln, die die Fachhochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt gefunden haben. Die Ergebnisse, die sich auf die Antworten der Absolventen selbst gründen, lassen erkennen, dass es statistisch überaus signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Studienfachbereichen gibt. Die Mehrzahl der Absolventen technischer Studiengänge war der Auffassung, dass ihnen Aufgaben anvertraut wurden, die denen einer akademisch ausgebildeten Fachkraft entsprachen, während eine Mehrheit (66 %) der Absolventen im Bereich Sozial- und Gesundheitswesen und eine Minderheit (23 %) der Absolventen im Bereich Handel und Verwaltung angaben, dass die von ihnen ausgeführten Tätigkeiten eher auf dem Niveau eines einfachen Angestellten und nicht auf dem einer Fachkraft lagen. Die Berufsfelder der Befragten legen nahe, dass dieser Unterschied mit dem Geschlecht der Absolventen in Zusammenhang steht. Die meisten weiblichen Absolventen im Sozial- und Gesundheitswesen (63 %) übten Tätigkeiten auf dem Niveau von einfachen Angestellten aus, während nur 14 % der Techniker und Ingenieure auf Arbeitsplätzen auf dieser Stufe zu finden waren.

Zur Untersuchung der Frage, durch welche Faktoren sich die Beschäftigung von Fachhochschulabsolventen in einfachen Angestelltenpositionen einerseits und in Fachkräftepositionen andererseits am besten vorhersagen ließ, wurde eine logistische Regressionsanalyse vorgenommen.

Aus dem logistischen Regressionsmodell ging auch hervor, dass der Studienfachbereich die beste Erklärungsvariable für

### Erklärungsfaktoren für die Beschäftigung von Fachhochschulabsolventen in einfachen Angestelltenpositionen

Tabelle 2

| Unabhängige Variablen        | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Studienfachbereich</i>    |          |          |          |          |
| Sozial- und Gesundheitswesen | 1        | 1        | 1        | 1        |
| Handel                       | 0,36***  | 0,46***  | 0,41***  | 0,42***  |
| Technik                      | 0,05***  | 0,10***  | 0,09***  | 0,09***  |
| <i>Geschlecht</i>            |          |          |          |          |
| Weiblich                     |          | 1        | 1        | 1        |
| Männlich                     |          | 0,34***  | 0,35***  | 0,35***  |
| <i>Alter</i>                 |          |          |          |          |
| Unter 24 J.                  |          |          | 1        | 1        |
| 25–27 J.                     |          |          | 0,77     | 0,81     |
| Über 27 J.                   |          |          | 0,42***  | 0,46***  |
| <i>Berufserfahrung</i>       |          |          |          |          |
| Ja                           |          |          |          | 1        |
| Nein                         |          |          |          | 0,78*    |
| Klassifikationsquote         | 77,2 %   | 77,2 %   | 78,4 %   | 78,3 %   |

\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,05$

\*\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,01$

\*\*\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,001$

### Erklärungsfaktoren für die Beschäftigung von Fachhochschulabsolventen in Fachkräftepositionen

Tabelle 3

| Unabhängige Variablen        | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 |
|------------------------------|----------|----------|----------|
| <i>Studienfachbereich</i>    |          |          |          |
| Sozial- und Gesundheitswesen | 1        | 1        | 1        |
| Handel                       | 4,47***  | 3,75***  | 3,65***  |
| Technik                      | 21,65*** | 13,03*** | 12,49*** |
| <i>Geschlecht</i>            |          |          |          |
| Weiblich                     |          | 1        | 1        |
| Männlich                     |          | 2,02***  | 2,02***  |
| <i>Region</i>                |          |          |          |
| Übriges Finnland             |          |          | 1        |
| Südliches Finnland           |          |          | 1,29*    |
| Klassifikationsquote         | 75,3 %   | 76,7 %   | 76,7 %   |

\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,05$

\*\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,01$

\*\*\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,001$

den Beschäftigungsstatus bildete, gefolgt von – in der Reihenfolge ihres Erklärungspotenzials – dem Geschlecht und dem Alter, insbesondere bei den einfachen Angestelltenpositionen. Absolventen des Bereichs Sozial- und Gesundheitswesen waren vergleichsweise häufiger in einfa-



chen Angestelltenpositionen beschäftigt als Absolventen anderer Fachbereiche, die öfter in Stellungen anzutreffen waren, die höheres berufliches Fachwissen voraussetzten. Frauen wurden zudem häufiger Aufgaben auf dem Niveau von einfachen Angestellten zugewiesen als Männern. Ferner war auch das Alter eine Variable, durch die sich der Beschäftigungsstatus vorhersagen ließ, indem jüngere Menschen offenbar einem höheren Risiko ausgesetzt waren, einfache Angestelltenpositionen zugewiesen zu bekommen. Die Vorhersagefaktoren für die Beschäftigung von Fachhochschulabsolventen in Fachkräftepositionen waren nahezu identisch. Der Alterseffekt trat im Erklärungsmodell für die Beschäftigung in Fachkräftepositionen nicht in Erscheinung; an dessen Stelle trat dort die Heimatregion des Befragten. Die beste Erklärungsvariable für eine Beschäftigung auf dem Niveau einer Fachkraft war der Studienfachbereich, gefolgt vom Geschlecht und der Region. Wenn die Absolventen im Sozial- und Gesundheitswesen als Bezugsgruppe gewählt wurden, war die Wahrscheinlichkeit, eine Fachkräfteposition zu bekleiden, bei Technikern und Ingenieuren nahezu 13 Mal höher. Männer waren mehr als doppelt so häufig in Fachkräftepositionen anzutreffen wie Frauen. Bei einem Wohnort im Süden Finnlands war die Wahrscheinlichkeit, in einer Fachkräfteposition beschäftigt zu werden, 1,3 Mal höher.

Stellenbezeichnungen, die auf Planungs- und Führungsaufgaben hindeuten, kamen bei Absolventen des Bereichs Technik und Telekommunikation häufiger vor als bei denen im Fachbereich Handel und Verwaltung oder im Sozial- und Gesundheitswesen. Anhand zahlreicher Kriterien ist aufgezeigt worden, dass mehrheitlich mit Frauen besetzte Beschäftigungsbereiche in den Arbeitsplatz- und Berufshierarchien durchweg niedriger eingestuft werden als die von Männern dominierten Berufsfelder (Kinnunen, 2001, 20; Stenström, 1995).

### Einkommen

Das Einkommen ist einer der konkretesten Maßstäbe für den Beschäftigungsstatus. Die finnischen Statistiken für das Jahr 1999 (Statistik Finnland, 2001) deuten darauf hin, dass zwischen dem Einkommen und dem individuellen Bildungsstand ein Zusammenhang besteht. Perso-

nen mit tertiären Qualifikationen beziehen in allen Altersgruppen deutlich höhere Einkommen, während eine Ausbildung auf Sekundarstufenniveau die Höhe des Monatseinkommens offenbar nicht in gleichem Maße anzuheben vermag. Die höchsten Gehälter werden denjenigen gezahlt, die einen ersten akademischen Grad oder einen Postgraduiertenabschluss erworben haben. In der Statistik von 1999 wird freilich nicht zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen unterschieden, weshalb die Ergebnisse unserer Studie nicht mit diesen Zahlen verglichen werden können.

Ein Vergleich des Einkommens zwischen Absolventen verschiedener Studienfachbereiche zeigt, dass Absolventen des Bereichs Technik und Telekommunikation die höchsten Einkommen (durchschnittlich 1.865 Euro) bezogen, während Absolventen der Bereiche Handel und Verwaltung (durchschnittlich 1.476 Euro) und Sozial- und Gesundheitswesen (durchschnittlich 1.446 Euro) am wenigsten verdienen ( $p < 0,001$ ).

### ***Beurteilung des Fachhochschulabschlusses durch die Absolventen selbst und Zufriedenheit der Absolventen mit ihrem Abschluss***

Die Fachhochschulabsolventen wurden gebeten, selbst zu beurteilen, welchen Stellenwert sie auf dem Arbeitsmarkt besaßen und ob sie ihrer Meinung nach gegenüber Inhabern der früher verliehenen Qualifikation eine günstigere oder eine ungünstigere Wettbewerbsposition errungen hatten. Die Hälfte der Absolventen war der Auffassung, dass sie gegenüber Personen mit der älteren Qualifikation im Vorteil waren, 46 % urteilten, dass sie auf dem Arbeitsmarkt unter gleichen Bedingungen konkurrierten wie die Inhaber des früheren Abschlusses, während 4 % das Gefühl hatten, dass sie sich diesen gegenüber im Hintertreffen befanden. Der größte Anteil an Beurteilungen, dass Fachhochschulabsolventen gegenüber Personen mit dem älteren Abschluss im Vorteil waren, fand sich bei den Absolventen im Bereich Handel und Verwaltung (91 %). Demgegenüber waren weniger als die Hälfte (42 %) der Absolventen im Sozial- und Gesundheitswesen der Ansicht, dass sie gegenüber Inhabern der früheren Qualifikation einen Vorteil besaßen, während die meisten Absolventen im Fach-



bereich Technik und Telekommunikation (79 %) der Meinung waren, dass sie auf dem Arbeitsmarkt unter gleichen Bedingungen konkurrierten wie Personen, die die frühere Fachschulausbildung abgeschlossen hatten.

Aus dem logistischen Regressionsmodell ging ebenfalls hervor, dass der Studienfachbereich derjenige Faktor war, der am engsten mit den Beurteilungen der Absolventen zum Stellenwert ihres Fachhochschulabschlusses und der früher verliehenen Fachschulqualifikation verknüpft war. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da sich die Ausbildung im Bereich Handel und Verwaltung, wie sie heute an den Fachhochschulen vermittelt wird, stärker gegenüber den früheren Handelsschulausbildungen gewandelt hat als die Ausbildungsgänge in den anderen Fachbereichen, und die Ausbildung an den ehemaligen Ingenieurschulen bereits eine Form der beruflichen Hochschulbildung in Finnland darstellte. Auch das Alter und die zuvor erworbene Berufserfahrung waren Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit erhöhten, dass ein Absolvent meinte, mit seiner gegenwärtigen Qualifikation gegenüber Inhabern des älteren Abschlusses im Vorteil zu sein. Die ältesten Absolventen (über 27 Jahren) waren am häufigsten der Ansicht, dass sie eine günstigere Wettbewerbsposition einnahmen als Personen, die den früheren Fachschulabschluss besaßen. Fachhochschulabsolventen über 27 Jahren waren mehr als doppelt so häufig der Ansicht, auf dem Arbeitsmarkt „die Nase vorn“ zu haben, verglichen mit denen unter 24 Jahren. Eine vorherige Berufserfahrung war offensichtlich ein weiterer Faktor, der die Wahrscheinlichkeit erhöhte, dass ein Absolvent nach eigener Auffassung durch seine gegenwärtige Qualifikation eher einen Vorteil als einen Nachteil errungen hatte.

Ferner wurden die Absolventen gefragt, wie zufrieden sie mit ihrer derzeitigen Arbeitsstelle waren und ob diese ihrer Ausbildung entsprach. Arbeitsaufgaben, die persönliche Befriedigung schenken, können als maßgeblich für die Qualität der Arbeitswelt betrachtet werden.

Die Ergebnisse in Bezug darauf, wie zufrieden die Fachhochschulabsolventen mit ihrer jeweiligen Arbeitsstelle waren, belegen statistisch überaus signifikante Un-

Tabelle 4

### Stellenwert eines Fachhochschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich zu den früheren Fachschulabschlüssen: Nehmen die Fachhochschulabsolventen nach eigener Meinung eine günstigere oder ungünstigere Arbeitsmarktposition ein?

| Unabhängige Variablen        | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 |
|------------------------------|----------|----------|----------|
| <i>Studienfachbereich</i>    |          |          |          |
| Sozial- und Gesundheitswesen | 1        | 1        | 1        |
| Handel                       | 14,73*** | 16,83*** | 16,41*** |
| Technik                      | 0,31***  | 0,31***  | 0,30***  |
| <i>Alter</i>                 |          |          |          |
| Unter 24 J.                  |          | 1        | 1        |
| 25 –27 J.                    |          | 1,29*    | 1,21     |
| Über 27 J.                   |          | 2,54***  | 2,25***  |
| <i>Berufserfahrung</i>       |          |          |          |
| Ja                           |          |          | 1        |
| Nein                         |          |          | 1,31*    |
| Klassifikationsquote         | 76,9 %   | 79,5 %   | 80,1 %   |

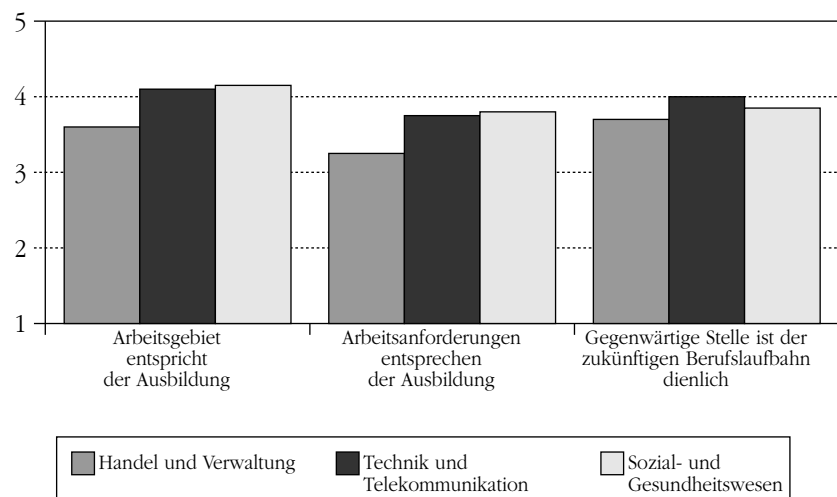
\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,05$

\*\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,01$

\*\*\* statistisch signifikant auf dem Niveau  $p < 0,001$

Abbildung 1

### Zufriedenheit von Fachhochschulabsolventen mit ihrer Arbeitsstelle nach Studienfachbereichen



terschiede zwischen verschiedenen Studienfachbereichen in puncto Zufriedenheit am Arbeitsplatz. Am höchsten ist die Arbeitsplatzzufriedenheit bei denen, die im Sozial- und Gesundheitswesen tätig sind, sowie ebenfalls bei Personen, die im Bereich Technik und Telekommunika-



tion arbeiten, während zwischen verschiedenen Fachbereichen keinerlei Unterschiede im Hinblick darauf auftraten, wie zufrieden die Befragten mit ihrem Gehalt waren. Dieses Ergebnis mag überraschend erscheinen, da die Gehälter im Sozial- und Gesundheitswesen am niedrigsten und bei den Technikern und Ingenieuren am höchsten ausfielen; eine mögliche Erklärung liefern jedoch frühere Forschungsergebnisse, die bereits in den 50er Jahren gewonnen wurden (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959, 82); Herzberg und seine Kollegen fanden dabei heraus, dass das Arbeitsentgelt als bestimmender Faktor für die Einstellungen zum Arbeitsplatz ein größeres Potenzial besitzt, Unzufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsplatz auszulösen als Zufriedenheit.

### Abschließende Bemerkungen

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass finnische Fachhochschulabsolventen beim Eintritt in die Arbeitswelt durchaus recht erfolgreich waren, doch ihre Möglichkeiten, eine Festanstellung zu finden, und die Art der ihnen anvertrauten Aufgaben fielen je nach Berufsfeld unterschiedlich aus. Der Fachbereich, in dem die Absolventen ihren Abschluss erworben hatten, bildete offensichtlich einer der wichtigsten Einflussfaktoren für ihre Positionierung in der Arbeitswelt. Techniker und Ingenieure waren bei der Suche nach einer Beschäftigung am erfolgreichsten, und es gelang ihnen am häufigsten, in ein zeitlich unbefristetes Arbeitsverhältnis einzutreten und eine hochrangige Stellung zu erhalten. Ihre günstige Positionierung mag unter Umständen darauf zurückzuführen sein, dass die Ausbildung an den früheren Ingenieurschulen bereits eine Form der beruflichen Hochschulbildung in Finnland darstellte, die ein hohes Ansehen genoss. Technik ist seit jeher ein bevorzugtes Berufsfeld männlicher Studenten. Absolventen im Sozial- und Gesundheitswesen gelang es demgegenüber oft nicht, eine Festanstellung zu finden, und sie bezogen häufig niedrigere Gehälter, zeigten sich jedoch zufrieden mit ihrer Arbeit und ihren Arbeitsbedingungen. Generell ist der Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen einer der Bereiche, der bevorzugt von

weiblichen Studenten gewählt wird, während der Fachbereich Handel und Verwaltung einen der Fachhochschulbereiche mit den höchsten Studentenzahlen überhaupt bildet. Die Unzufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsplatz war unter den Absolventen des Fachbereichs Handel und Verwaltung am höchsten. Letzterer ist freilich schon seit jeher ein Ausbildungsfeld, das weniger konkret auf bestimmte Berufe ausgerichtet ist als die Fachbereiche Technik und Telekommunikation und Sozial- und Gesundheitswesen. Außerdem hat sich das Ausbildungsprogramm im Fachbereich Handel und Verwaltung an den heutigen Fachhochschulen gegenüber den früher an den höheren Handelsschulen angebotenen Ausbildungsgängen erheblich gewandelt, indem die Ausbildung deutlich verlängert wurde. Die Ergebnisse unserer Studie bestätigen auch das Vorliegen eines engen Zusammenhangs zwischen dem Bildungs- und dem Arbeitsmarkt.

Bei der Betrachtung der vorliegenden Ergebnisse muss stets berücksichtigt werden, dass diese einen sehr kurzen Zeitraum zwischen dem Erwerb des Studienabschlusses und der Positionierung der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt beschreiben und dass die Befragten die erste Generation von Fachhochschulabsolventen in Finnland bildeten. Es dürfte eine Weile dauern, bis diese auf dem Arbeitsmarkt richtig Fuß gefasst und dort eine feste Stellung gefunden haben, und erst auf längere Sicht werden wir ein klareres Bild davon gewinnen, welchen Einfluss die Studienfachbereiche der Fachhochschulabsolventen und ihre jeweilige schulische Vorbildung auf ihre Stellung auf dem Arbeitsmarkt ausüben. Darüber hinaus hängt die Wahrscheinlichkeit, dass Fachhochschulabsolventen eine Beschäftigung finden, ihre Ausbildung weiterführen oder bei der Stellensuche erfolglos bleiben, von dem Wettbewerb ab, der zwischen den Absolventen verschiedener Bildungsformen auf dem Arbeitsmarkt herrscht. Ferner sollten Forschungsergebnisse, die sich auf Fachhochschulabsolventen beziehen, mit den Ergebnissen von Studien über Universitätsabsolventen verglichen werden, die sich in ähnlicher Weise auf einen Vergleich zwischen verschiedenen Studienfachbereichen gründen (Korhonen et al., 1999; 2000; 2001). Es



wird noch eine gewisse Zeit dauern, bevor Fachhochschulabsolventen und Fachhochschulabschlüsse auf dem Ar-

beitsmarkt und in der Wirtschaft und Industrie allgemeine Bekanntheit erlangt haben.

## Literaturverzeichnis

**Arbuckle, J. L.** *AMOS users' guide: Version 3.6.* Chicago, IL: Small Waters, 1997.

**Fienberg, S. E.** *The analysis of cross-classified categorical data.* Cambridge, MA: MIT Press, 1976.

**Finnisches Unterrichtsministerium [1999]** *Education: polytechnics.* Im Internet abrufbar unter: <http://www.minedu.fi/minedu/education/polytechnic.html> [zitiert am 20.1.2001].

**Finnisches Unterrichtsministerium [2000]** *Higher education policy in Finland.* Helsinki: Author, 2000.

**Finnisches Unterrichtsministerium [2001a]** *Ammattikorkeakoulut 2000. Taulukoita AMKOTA-tietokannasta* [Fachhochschulen 2000. Tabellen aus der AMKOTA-Datenbank]. Im Internet abrufbar unter: <http://www.csc.fi/amkota/> [15. März 2002]. 2001.

**Finnisches Unterrichtsministerium [2001b]** *Background report. Polytechnic education in Finland.* Unveröffentlichtes Manuskript, 2001.

**Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B.** *The motivation to work.* New York: Wiley, 1959.

**Hosmer, D. W., Lemeshow, S.** *Applied logistic regression.* New York: Wiley, 1989.

**Kinnunen, M.** *Luokiteltu sukupuoli* [= Das klassifizierte Geschlecht]. Tampere: Vastapaino, 2001.

**Könnilä, P.** *Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä* [= Die Ausbildung im Sozial- und Gesundheitsbereich an den Fachhochschulen in einem sich wandelnden Umfeld]. Tampere: Tampereen yliopisto, 1999. (Acta universitatis Tamperensis 646).

**Korhonen, K., Mäkinen, R., Valkonen, S.** *Kaupallisen korkea-asteen tutkinnolla työelämään* [= Tertiäre Qualifikationen im kaufmännischen Bereich und der Eintritt in die Arbeitswelt]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 1999. (Tutkimuslauseita Nr. 5).

**Korhonen, K., Mäkinen, R., Valkonen, S.** *Insinöörin tutkinnolla työelämään* [= Tertiäre Qualifikationen im technischen Bereich und der Eintritt in die Arbeitswelt]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2000. (Tutkimuslauseita No 9).

**Korhonen, K., Mäkinen, R., Valkonen, S.** *Sosiaali- ja terveysalan tutkinnolla työelämään* [= Tertiäre Qualifikationen im Sozial- und Gesundheitsbereich und der Eintritt in die Arbeitswelt]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2001. (Tutkimuslauseita No 13).

**Lampinen, O.** „The Finnish polytechnic model“. In: J. Lasonen & M.-L. Stenström, Hrsg.), *Contemporary issues of occupational education in Finland.* Jyväskylä: Institut für Bildungsforschung, Universität Jyväskylä, 1995, S. 105–113.

**Numminen, U. et al.** *Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut* [= Die Modellversuche in der Sekundarstufe II und die Fachhochschulen] Helsinki: Opetusministeriö, 2001. (Raportti 10. Lukuvuodet 1992–2000).

**Savola, L.** *Naiset Suomen työmarkkinoilla 1990-luvulla* [= Frauen auf dem finnischen Arbeitsmarkt der 90er Jahre]. Helsinki: Tilastokeskus, 2000. (Työmarkkinat 2000:4, Sukupuolten tasa-arvo 2000:001, Suomen virallinen tilasto).

**Statistik Finnland [2001]** *Finnland in Zahlen: Arbeitsmarkt.* Im Internet abrufbar unter: [http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskug\\_tyoelama.html](http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskug_tyoelama.html) [13. November 2001].

**Stenström, M.-L.** „Gender stratification in vocational education and the labour force in Finland.“ In: J. Lasonen & M.-L. Stenström (Hrsg.): *Contemporary issues of occupational education in Finland.* Jyväskylä: Institut für Bildungsforschung, Universität Jyväskylä, 1995, S. 43–55.

**Stenström, M.-L.** „Polytechnics as a stepping stone to university? A case of commercial education in Finland.“ *Journal of vocational education research*, 1995, Bd. 4, Nr. 20, S. 41–58.

**Stenström, M.-L.** *Educational and gender equality in vocational education. The case of commercial education in Finland.* Jyväskylä: Institut für Bildungsforschung, Universität Jyväskylä, 1997.

**Tulkki, P.** „The Finnish way to the information society: expanding engineer education.“ *European Journal of Engineering Education*, 2001, Bd. 26, Nr. 1, S. 39–52.



## Hans-Günter Wagner

Leiter des Bereichs Berufsbildung der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit in China/  
Berater des Zentralen Instituts für berufliche Bildung

Dieser äußerst fundierte Beitrag vermittelt einen Überblick über die Geschichte der Zusammenarbeit zwischen Deutschland und der Volksrepublik China im Bereich der beruflichen Bildung.

Es werden die vier Phasen beschrieben, in die sich dieses Kooperationsverhältnis geschichtlich unterteilen lässt, sowie die Hindernisse, die den Veränderungen bei solchen Unterfangen zumeist im Wege stehen: Ethnozentrismus, Kommunikationsprobleme, Schwierigkeiten bei der Bekanntmachung lokaler Erfolgsrezepte, mangelnde Kontinuität der Anstrengungen und Verhaltensweisen, politische und kulturelle Barrieren. Schließlich werden ähnliche Kooperationserfahrungen Chinas mit anderen westlichen Ländern umrissen.

Dabei zeigt der Autor auf, wie kompliziert es ist, auch nur im Ansatz ein duales System in einem Lande zu entwickeln, dessen gesamte Berufsbildung schulisch ausgerichtet ist. Er spricht die Schwierigkeiten an, die sich aus der für China charakteristischen, bisweilen kuriosen Mischung konfuzianischer und sowjetisch-technokratischer Elemente ergeben, insbesondere im unterentwickelten „wildem Osten“ des Landes, und der Einführung von Veränderungen bzw. der Schwerpunktverlagerung von Alter auf Kompetenz und von enger Spezialisierung auf breiter angelegte Ausbildungsgänge und Schlüsselkompetenzen entgegenstehen.

# Berufsbildungskoope- ration mit der VR China Von bilateraler zu internationaler Kooperation - Einige deutsche Erfahrungen

## Einleitung

Internationaler Erfahrungsaustausch und Kooperation auf dem Gebiet der beruflichen Bildung wird auch für das einst abgeschlossene China immer wichtiger. Die Globalisierung beschleunigt den technologischen Wandel und verändert die Anforderungen an die Berufsarbeit in allen Teilen der Welt. Durch den Beitritt zur Welthandelsorganisation (WTO) werden auch in China hohe fachliche Standards installiert, die an die berufliche Bildung neue und höhere Anforderungen stellen. Internationale Kooperationsvorhaben auf dem Gebiet der beruflichen Bildung erleichtern die Anpassung an das Weltniveau und fördern die wirtschaftliche und soziale Entwicklung. Unter den internationalen Kooperationspartnern Chinas im Bereich der beruflichen Bildung und Qualifizierung nimmt die Bundesrepublik einen besonderen Rang ein. Dieses Jahr kann die deutsch-chinesische Berufsbildungskoope-  
ration auf eine zwanzigjährige Geschichte zurückblicken. Ein Resümee einiger Erfahrungen und Ergebnisse der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit sowie einiger Erfahrungen mit anderen Gebern zeigt, wo die Entwicklungspotenziale liegen, aber auch, wo es Schwierigkeiten und Hindernisse auf diesem Gebiet gibt.

## Vom „Großen Bruder“ oder vom „Wirtschafts- wunder“ lernen?

Nach der (Revolution von 1949 hat China jahrzehntelang vom *Großen Bruder* Sowjetunion gelernt.<sup>(1)</sup> Sowjetische Model-

le und Erfahrungen prägen bis heute die chinesische Berufsbildungslandschaft, von den eng geschnittenen Berufsprofilen über *Arbeitstugend* als Schulfach bis zur *Produktionsschule*. Hier liegen auch die Ursachen für ihre größten Schwächen: Berufsbildung in China findet fast ausschließlich in Schulen statt - ohne nennenswertes Engagement der Betriebe. Veraltete Lehrmethoden mit dem monotonen Lehrervortrag im Zentrum prägen nach wie vor den Schulalltag. Theorieüberfrachtete Lerninhalte und die Praxisferne der Lehrer bringen Absolventen hervor, die den betrieblichen und gesellschaftlichen Aufgaben nur in Teilbereichen gewachsen sind. Mit der Reform- und Öffnungspolitik erfolgte eine stärkere Orientierung an westlichen Modellen und Erfahrungen.<sup>(2)</sup> Das deutsche Dualsystem stand auf der Hitliste ganz oben. Es galt als die *invisible hand*, ohne die das *Wirtschaftswunder* und der Weltmarkterfolg der bundesdeutschen Wirtschaft nicht möglich gewesen wären. China brauchte nach damaliger Auffassung nur die Funktion und den Gebrauch dieser „Geheimwaffe“ (*mimi wuqi*) zu entschlüsseln, um für die Modernisierung und die kommenden Schlachten auf dem Weltmarkt optimal gerüstet zu sein. Auf deutscher Seite erhoffte man sich von der Berufsbildungskoope-  
ration mit China eine Imagestärkung durch Verbreitung des deutschen Berufsbildungsmodells, politischen Flankenschutz zum besseren Marktzutritt und gut qualifizierte Arbeitskräfte für die sich entlang den Küstenregionen ansiedelnden chinesisch-deutschen Gemeinschaftsunternehmen.

Mit dem Rahmenabkommen von 1982 wurde die bilaterale Kooperation auf ei-



ner völkerrechtlich verbindlichen Grundlage etabliert. Neben beruflicher Bildung umfasst die Entwicklungskooperation auch Vorhaben im Bereich Umwelt- und Ressourcenschutz, Armutsminderung sowie wirtschaftliche Struktur- und Rechtsberatung. Das Gros der bundesdeutschen Mittel wird über das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zur Verfügung gestellt. Die mit Abstand größte Durchführungsorganisation ist die bundeseigene Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Alle Kooperationsvorhaben werden in gemeinsamen Planungsworkshops unter Bezugnahme auf die Interessen der Partner entwickelt und mit standardisierten Instrumenten regelmäßig evaluiert. Der deutsche Beitrag umfasst im Wesentlichen den Transfer von Know how durch die Entsendung von Langzeit- und Kurzzeitfachkräften, die Organisation von Fortbildungsmaßnahmen und Informationsreisen in Deutschland, China und Drittländern sowie die Bereitstellung von Sachmitteln.

## Verschiedene Stadien und Erfahrungen im Kooperationsprozess

Entsprechend den Stadien ihrer Herausbildung können wir vier unterschiedliche Typen von Kooperationsprojekten unterscheiden:

### 1. Ausbildungsprojekte

Am Anfang der Kooperation standen Projekte zur Qualifizierung von Facharbeitern, denen später auch Vorhaben zur Qualifizierung von Meistern und Technikern folgten. Das Zentrum für Schweißtechnik in Harbin, das überbetriebliche Aus- und Fortbildungszentrum in Tianjin und Vorhaben, in denen für CNC- und moderne Fertigungstechnik qualifiziert wird, läuteten die in den achtziger Jahren die Pilotphase der Berufsbildungszusammenarbeit ein. Schon bald wurde allerdings klar, dass die mit großem materiellen Input geförderten Modellvorhaben mit ihren blitzsauberen Werkstätten und modernstem Maschinenpark sich nicht wie Zuchtchampignons auf gut präpariertem Nährboden ausbreiten würden. Angesichts der in den achtziger Jahren

einsetzenden Restrukturierung der Wirtschaft und des Bankrotts vieler Staatsbetriebe fehlten einfach die Mittel, um die erforderlichen Nährlösungen für die Errichtung von tausend neuen Inseln der Perfektion im Meer der Mittelmäßigkeit bereitzustellen. Alle diese Kooperationsprojekte sind zeitlich befristet. So kam es, dass einige Vorhaben nach Ende der deutschen Förderung und der Rückkehr der Experten wieder auf ihr Anfangsniveau zurückfielen. Oft gingen die wenigen Hundert gut qualifizierten Fachkräfte aus den Kooperationsprojekten im Millionenheer der Beschäftigten einfach unter. So entstand die Notwendigkeit, einen neuen Projekttypus zu kreieren, der ein größeres Maß an Nachhaltigkeit und Breitenwirkung entfalten konnte.

### 2. Projekte mit Multiplikatorenwirkung

Den Projekten zur Qualifizierung von Personal folgten daher Vorhaben zur Aus- und Weiterbildung von Lehrern, Schulleitern und Ausbildern. Lehrer wurden in modernen Lehr- und Lernmethoden sowie im Umgang mit Medien unterwiesen. Schulleiter und Angehörige der Schulverwaltung erhielten Möglichkeiten, sich mit modernen Methoden des Schulmanagements vertraut zu machen. Zum monotonen Lehrervortrag gesellten sich plötzlich moderne Alternativen. Schüler wurden von passiven Rezipienten zu aktiven Gestaltern des Unterrichtsgeschehens. Lehrer lernten mit Gruppenarbeit und Fallstudien zu arbeiten, entwarfen Planspiele und Simulation, organisierten Exkursionen und Rollenspiele; kurz: die Verbreitung des handlungsorientierten Lernens hatte begonnen. Besonders der betrieblichen Ausbildung galt besonderes Augenmerk. Die deutsche Vier-Stufen-Methode und das projekt- und transferorientierte Lernen (PETRA) hielten Einzug in chinesische Betriebe und Lehrwerkstätten, zumindest in solche, die im Einflussbereich der Kooperationsvorhaben lagen. Die Multiplikatorenprojekte setzten auf Lehrer und Ausbilder als Fermente im Innovationsprozess. Der Funke eines zündenden Beispiels, einer wirksamen Methode oder realisierbaren Alternative sollte den Flächenbrand einer alles erfassenden lernmethodischen Revolution einleiten. Bald wurden auch hier Hindernisse sichtbar. Lernprozessuale Innovationen wur-

(<sup>1</sup>) Zur Geschichte der chinesischen Berufsbildung siehe: Henze, Jürgen (1989): Berufliche Bildung des Auslands - Volksrepublik China. Baden Baden; ders. (1996): Internationales Handbuch der Berufsbildung: Volksrepublik China (Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung). Baden-Baden; Jiaoyu de gaoige he fazhan (1994) (Die Reform und Entwicklung der Berufsbildung), Zhongguo jiankuang (Reihe: China - kurz und knapp). Beijing; Li Luntian (1994): Zhongguo zhiye jishu jiaoyu jianshi (Kurze Geschichte der chinesischen Berufsbildung). Beijing 1994; Münch, Joachim; Risler, Matthias (1994): Stand und Entwicklungsperspektiven des beruflichen Bildungswesens in der VR China - Pilotstudie. Berlin; Risler, Matthias (1989): Berufsbildung in China - Rot und Experte. Hamburg.

(<sup>2</sup>) Zum Stand der Verbreitung insbesondere deutscher Erfahrungen siehe: Guo Yang, Lei Zhengguang, Wang Ling; Zhiye jiaoyu zhong xin de jiaoyu xue de fangfa (Neue Lehr- und Lernmethoden in der beruflichen Bildung), in: Youhua jiaoxue guocheng de tuijin (Wege zur Lernprozessoptimierung), Shanghai zhiye jishu jiaoyu yanjiusuo chubian (hrsg. vom Regionalinstitut für Berufsbildung). Shanghai, S.34-44; Lei Zhengguang (1992) (Herausgeber): Deguo shuangyuanzhi jiaoyu moshi chutan (Forschungen auf dem Gebiet des deutschen Dualsystems). Beijing; ders.: (1998): Deguo PETRA jiaoxue fangfa yu nengli benwei zhiye jiaoyu (Die deutsche PETRA-Methode der transfer- und projektorientierten Ausbildung als Modell kompetenzorientierter beruflicher Bildung), in: Youhua jiaoxue guocheng de tuijin (Wege zur Lernprozessoptimierung), Shanghai zhiye jishu jiaoyu yanjiusuo chubian (hrsg. vom Regionalinstitut für Berufsbildung). Shanghai, S.45-57; Jianli xiandai zhiye jiaoyu zhidu de taolun (1995). Hrsg. vom Zentralinstitut für Berufsbildung und der DSE. Beijing. (Chinesische Ausgabe)/ Trowe, Eberhard (1995) (Hrsg.): Moderne Berufsbildung in China - Beiträge zum Dialog und Training (Veröffentlicht durch die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung - DSE - und die Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung - ZGB -). Magdeburg 1995 (Deutsche Ausgabe); Zehn Jahre chinesisch-deutsche Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Stand - Perspektiven (1994). Bericht zum Symposium vom 14. bis 18. November 1994 in Hangzhou. Hrsg. von der Staatlichen Erziehungskommission der VR China in Zusammenarbeit mit der Hanns-Seidel-Stiftung München und der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) Eschborn.



den von Schülern und Lehrern anfangs mit viel Begeisterung und Schwung aufgenommen und umgesetzt. Doch oft blieben es beispielhafte Einzelleistungen, die im allgemeinen Sumpf schwerfälliger Strukturen und kaum wandlungsfähiger Organisationen untergingen, weil die zuständigen Behörden die Verbreitung aus Desinteresse oder Angst vor Innovation nicht förderten. Nach einigen Jahren der Kooperation trat daher die Frage der Gestaltung von Systemstrukturen und politischen Entscheidungsprozessen immer mehr in den Vordergrund. Und so entstand bald eine neue Art von Kooperationsprojekten.

### 3. Systemberatungsprojekte

Zu Beginn der neunziger Jahre entstanden die ersten Systemberatungsprojekte. Zu dieser Zeit hatten die politischen Entscheidungsträger in China erkannt, dass die Anpassung des Berufsbildungssystems an den Modernisierungsbedarf der Wirtschaft mehr erfordert als ein paar kosmetische Korrekturen auf der Mikroebene. Das Haupthindernis für die Reform war das System selbst. Ministerien, die Grabenkriege um Kompetenzen und Zuteilungsrechte auf Titel und Zertifikate führten, zersplitterte und unübersichtliche Zuständigkeiten auf den Durchführungsebenen und der vollständige Zusammenbruch des ehemaligen Systems der Zuteilung von Arbeitsplätzen (*Fenpei*-System) prägten das zerrissene Bild der Reformlandschaft jener Jahre. Zu dieser Zeit entstanden die Institute für Berufsbildung in Beijing, Shenyang und Shanghai. Ursprünglich nach der Blaupause des deutschen BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) entworfen, entwickelten sie im Lauf der Zeit ein eigenes, an die chinesischen Verhältnisse angepasstes Aufgabenprofil, das von Beratungsleistungen für lokale und zentrale politische Institutionen und Entscheidungsträger über empirische Untersuchungen auf dem Gebiet der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung bis hin zu Dienstleistungen für die Wirtschaft und Weiterbildungsaktivitäten im Bereich der Lehrer- und Schulleiterqualifizierung reichte. Viele Beratungsleistungen stützten sich neben eigener Forschungstätigkeit auch auf die Erfahrungen aus Modellversuchen. Ein weiteres chinesisch-deutsches Vorhaben in diesem Bereich arbeitet seit Ende der neunziger Jahre an

der landesweiten Vereinheitlichung der Prüfungsstandards für ausgewählte Berufe und untersteht dem Arbeitsministerium.

Im gegenwärtigen Stadium der Kooperation geht es nun um einen neuen Typ von Kooperationsvorhaben, der die unterschiedlichen Elemente der eben genannten in sich vereint und mehrdimensional arbeitet. Dabei spielt die Vernetzung vorhandener Leistungsträger und die Erzielung von Synergieeffekten eine wichtige Rolle.

### 4. Integrierte Programme

Früher fehlte den beispielhaften Modellen oft die institutionelle Unterstützung zur Verbreitung, während es andererseits vielen zentralen Innovationen an Unterfütterung durch praktikierbare Modell- und Einzellösungen mangelte. Dies war zum Beispiel oft der Fall, wenn neue Curricula beschlossen wurden, für die neuen Lerninhalte entworfen wurden, aber weder entsprechende Lehr- und Lernmaterialien bereitstanden noch die Lehrer mit den neuen Inhalten hinreichend vertraut waren. Diesem Missstand soll heute mit integrierten Programmen abgeholfen werden, die mehrere Entscheidungs- und Durchführungsinstanzen gleichzeitig ansprechen und die verschiedenen Ebenen miteinander in Verbindung bringen. Diese Kooperation beschränkt sich nicht nur auf Vorhaben innerhalb des Bildungs- und Qualifizierungsbereichs. Aufgrund der steigenden Nachfrage der Wirtschaft nach qualifizierten Arbeitskräften sowie des starken sozialen Druckes durch hohe Arbeitslosenzahlen wird die enge Verzahnung von Wirtschaftsentwicklung und Beschäftigungsförderung bei der Gestaltung von Berufsbildungsprogrammen immer dringlicher. Zur Zeit in Planung befindliche Programmvorhaben zur Beschäftigungsförderung durch Qualifizierung sind mehrstufig und sektorübergreifend organisiert. Eine besondere Rolle spielt dabei die Förderung der unterentwickelten West- und Mittelprovinzen des Riesenreiches. Nachdem sich in den vergangenen Jahren die Kooperationsvorhaben vor allem in den entwickelten Regionen entlang der Ostküste ansiedelten, soll nun das dort entwickelte Potenzial auch für die Erschließung der westlichen Landesteile eingesetzt werden, die noch erhebliche Entwicklungsdisparitäten aufweisen.



## Einige Ergebnisse der chinesisch-deutschen Berufsbildungs- kooperation

Sichtbare Ergebnisse der langjährigen Kooperation finden sich auf verschiedenen Ebenen. Das 1996 vom Volkskongress verabschiedete, landesweit gültige chinesische Berufsbildungsgesetz trägt starke „deutsche Züge“. Gleiches gilt für das einige Jahre zuvor verabschiedete Lehrergesetz und eine Reihe lokaler Ordnungsvorschriften. Einige Abschnitte des 1996 verabschiedeten Gesetzeswerkes lehnen sich stark an das deutsche Berufsbildungsgesetz von 1969 an. So finden sich u.a. Paragraphen, die eine aktive Beteiligung der Betriebe an der beruflichen Bildung fordern und sogar Sanktionen für solche vorsehen, die sich dieser Aufgabe entziehen. Leider haben sich viele Bestimmungen dieses Gesetzes in den fünf Jahren seit seiner Verkündung nicht realisieren lassen. Neben den mangelnden finanziellen Möglichkeiten der oft maroden staatlichen Betriebe ist dies zugleich ein generelles Problem im Zuge einer nur allmählich in Gang kommenden „Verrechtlichung“ der chinesischen Gesellschaft: Rechtsgestaltung und Rechtswirklichkeit klaffen oft weit auseinander. Es fehlt in vielen Bereichen an wirksamen Instrumenten zur Umsetzung und Kontrolle erlassener Vorschriften und Regelungen.

Auf der Ebene der Lehrpläne, Curricula und standardisierten Prüfungen wurden im großen Umfang deutsche Materialien und Unterlagen herangezogen. Besonders das deutsche Modell breit geschnittener Berufsprofile fand große Beachtung. Seine Umsetzung stößt jedoch auf große Widerstände angesichts der Tradition sehr eng geschnittener Berufe und stark spezialisierter Tätigkeitsanforderungen, die noch über weite Strecken die Struktur der chinesischen Berufsbildung prägen. Berufsaufgabenorientierte Curricula ersetzen die theorielastigen alten Lehrpläne. Lernfeldbezug trat an die Stelle der traditionellen Fächerstruktur. Viele schulische Lehrpläne aus Deutschland wurden auf die chinesischen Anforderungen hin umgearbeitet, zum Beispiel indem deutsche Industrienormen durch chinesische oder internationale ersetzt wurden. Im Bereich der kaufmännischen Ausbildung

traten die chinesischen Geschäftsgepflogenheiten, Buchhaltungs- und Bilanzierungsrichtlinien, Vertriebskanäle usw. an die Stelle der entsprechenden deutschen Inhalte. Für neuere Berufe in China, wie Industriemechaniker, Mechatroniker oder Kaufmann für Bürokommunikation, wurden komplette Ausbildungsmodule entwickelt und im Rahmen von Modellversuchen erprobt. Im Bereich der betrieblichen Ausbildung ist es jedoch eigentlich nur in den Projekten und den Kooperationsbetrieben selbst gelungen, die betriebliche Erstausbildung entsprechend den hohen Standards deutscher Ausbildungsordnungen zu gestalten. Leider sind auch nur äußerst wenige der in China ansässigen deutschen Unternehmen und Joint-Ventures bereit, eine betriebliche Erstausbildung durchzuführen. Im Rahmen von Modellversuchen wurden deutsche PAL-Prüfungsunterlagen eingesetzt und an die chinesischen Gegebenheiten angepasst.

Im lernprozessualen Bereich wurden im großen Umfang handlungsorientierte Lehr- und Lernformen erprobt und über die Lehrerbildung verbreitet sowie im Rahmen von Modell-Lehrgängen umgesetzt. Umfassende Lernmaterialien für das Lernen im Lernbüro wurden entwickelt. Fallbezogenes Lernen, Schülerdiskussionen anstelle von monotonen Lehrervorträgen, praktische Übungen, Exkursionen und andere Formen schülerzentrierten Lernens fanden interessierte Aufnahme bei Lernenden und Lehrenden. Handlungsorientierte Lernmethoden förderten die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen wie Problemlösungsfähigkeit, Ausdrucksvermögen, Fähigkeit zur Teamarbeit und andere *social skills*, die für die moderne Arbeitswelt unentbehrlich sind, die jedoch über die vorherrschenden traditionellen Formen des Lernens kaum ausgebildet werden können. Zur Unterstützung handlungsorientierter Lernprozesse wurden zahlreiche neue Lehr- und Lernmaterialien entwickelt. Anstelle der traditionellen Textbücher zum Verschlingen gewaltiger Wissensberge liegen jetzt für einzelne Ausbildungsgänge lebendig gestaltete und bebilderte Materialien vor, die dem Schüler das Lernen einfacher und erlebnisreicher machen. Übungsmaterialien und Handreichungen für den Lehrer runden das Angebot ab.



Auch computergestütztes Lernen spielt in der Kooperation eine wachsende Rolle. Vorhaben zur Verbreitung von E-Learning und Distanzlernen befinden sich zur Zeit in Vorbereitung.

Auf einer weiteren Kooperationsebene wurden moderne empirische Verfahren der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung verbreitet. Auf der Grundlage entsprechender Forschungen und Untersuchungen wurden den politischen Entscheidungsträgern die notwendigen Daten, Informationen und Empfehlungen bereitgestellt. So erarbeiten die drei Berufsbildungsinstitute u.a. Berufsbildungsberichte, die wesentliche Entwicklungen zusammenfassen, auf wichtige Zukunftstendenzen hinweisen und für Einzelfelder auch Entwicklungsprognosen liefern. Auf diese Weise übt die chinesisch-deutsche Kooperation auf die Gestaltung der chinesischen Berufsbildung nachhaltigen Einfluss aus. Nicht unerwähnt bleiben soll auch die Kooperation im Bereich der Berufsberatung. Ein mobiles Berufsberatungssystem mit einem Informationsbus in der Provinz Liaoning in Nordchina hat hier neue Wege und praktische Methoden aufgezeigt.

## Wirkungen

Hinsichtlich der langfristigen Wirkungen anhand deutscher Erfahrungen gestalteter Ausbildungsprojekte liegen inzwischen einige empirische Untersuchungen vor, die für unterschiedliche Berufe bzw. Tätigkeitsfelder zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen. Eine 1999 abgeschlossene Langzeitstudie<sup>(3)</sup> an Absolventen eines drei Jahre zuvor beendeten dreijährigen Modell-Ausbildungsgangs zum Industriemechaniker kommt allerdings zu eher ernüchternden Ergebnissen: von 46 Absolventen sind 15 arbeitslos. Sechs weitere sind nicht ausbildungsadäquat eingesetzt. Auch von den übrigen können nur ganz wenige ihr vielseitiges Können wirklich einsetzen. Diese Entwicklung hat natürlich zu einem erheblichen Teil mit dem generellen Rückgang an qualifizierten Facharbeitern im sekundären Bereich zu tun. Andererseits zeigt sich hier ein Phänomen, das auch woanders zu beobachten ist: Die Optimierung der Arbeitsorganisation, insbesondere in den staatlichen Betrieben, hält mit der Ge-

schwindigkeit der Reform der Lernprozesse in den Modellprojekten nicht Schritt. Solange die Arbeitsteilung hochgradig zersplittert ist, wird die Vielseitigkeit des breit ausgebildeten jungen Facharbeiters nicht abgefragt. Traditionelles Hierarchiedenken der konfuzianisch geprägten Gesellschaft bewirkt ein Übriges: Der junge, flexible Facharbeiter *darf* einfach nicht besser sein als der ältere Geselle oder Meister, dessen Erfahrung sich in den meisten Fällen allerdings auf ein enges Gebiet von Spezialfunktionen und Detailhandlungen beschränkt. Eine Untersuchung von Stockmann u.a.<sup>(4)</sup> kommt hinsichtlich des Niveaus und Beschäftigungsstandes der Absolventen dual gestalteter Ausbildungsgänge im gewerblich-technischen Bereich zu ähnlichen Befunden. Allerdings sind die Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren dieser Studie umstritten.<sup>(5)</sup> Für den kaufmännischen Bereich kommt eine im Jahr 2000 in Shanghai durchgeführte Absolventenverbleibsstudie<sup>(6)</sup> nun zu sehr positiven Ergebnissen. Die in einem Lernbüro praxisnah ausgebildeten Auszubildenden zeigten sich in der Lage, ein breites Spektrum unterschiedlicher kaufmännischer Berufsaufgaben kreativ und schöpferisch zu bearbeiten. Vorgesetzte auf Abteilungsebene gaben den mit handlungsorientierten Methoden ausgebildeten Absolventen bedeutend bessere Beurteilungen als den traditionell ausgebildeten. Hier war vor allem deutlich geworden, dass für eine Optimierung der Ausbildung moderne Lehr- und Lernmethoden oft wichtiger sind als moderne Anlagen und teure Schulausstattungen. Da bisher nur kleine Absolventengruppen untersucht wurden, können die bisher vorliegenden Ergebnisse keine Repräsentativität beanspruchen.

Noch wesentlich schwieriger als die Beurteilung der Wirkungen von Ausbildungsprojekten gestaltet sich die Erfassung und Bewertung der Wirkung von Beratungsleistungen. Solche qualitativen Prozesse lassen sich aufgrund der Komplexität des Umfeldes und der Vielzahl der Einfluss ausübenden Faktoren nicht in ein lineares Ursache-Wirkungsmodell fassen und entziehen sich daher in den meisten Fällen dem mit üblichen sozialwissenschaftlichen Instrumenten messbaren Zugriff. Der entscheidende Nachweis für den Erfolg der Systemberatungsprojekte liegt im positiven Urteil der Partner und der Nachfrage nach

<sup>(3)</sup> Xu Ying, Hans-Günter Wagner, Gert Zinke: Berufe deutscher Prägung in der VR China? Ergebnisse einer Absolventenverbleibsstudie im Rahmen eines Modellversuchs zur Ausbildung von Industriemechanikern nach deutschem Modell, in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung /ZiesF/ 16 (1999), S. 287-302.

<sup>(4)</sup> Reinhard Stockmann, Wolfgang Meyer, Stefanie Krapp, Godehard Köhne: Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000.

<sup>(5)</sup> Siehe Hans-Günter Wagner: Rezension zu ebd., in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) Heft 2 (2001), Rezensionsteil.

<sup>(6)</sup> Hans-Günter Wagner (unter Mitarbeit von Angela Buch, Li Di, Xu Ying, Zhang Jiahuan): VR China: Beschäftigungssituation von Absolventen kaufmännischer Ausbildungsgänge, die unter Heranziehung deutscher Erfahrungen gestaltet wurden – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Wirtschaft und Erziehung 53 (2001), Heft 7/8, S.232-236.



Ausweitung dieses Kooperationsfeldes; denn diese würden sicherlich nicht formuliert, wenn solche Vorhaben keinen hohen Gebrauchswert hätten.

## Wichtige Kooperationen mit anderen bilateralen und multilateralen Gebern

Seit einigen Jahren sind auch andere europäische und außereuropäische Ländern mit Berufsbildungsvorhaben im Reich der Mitte vertreten, hinzu kommen die Aktivitäten multilateraler Organisationen. Im Folgenden ein kurzer Blick auf wichtige Aktivitäten anderer Geber auf diesem Gebiet:

### Australien

Die TZ Australiens wird durch die Australien Agency for International Development (*AusAid*) abgewickelt. Die aktuelle Zusammenarbeit konzentriert sich auf ein Vorhaben zur Unterstützung der chinesischen Berufsbildungsreform in Chongqing, das in diesem Jahr begann und auf 18,4 Mio. A\$ angelegt ist. Erstmals werden auch in großem Umfang australische Experten als Langzeitkräfte im Land tätig sein.

### England

Die britischen Aktivitäten werden von DFID (*Department for International Development*) durchgeführt. Obwohl Bildung neben Gesundheit den Hauptkooperationsbereich bildet, spielt Berufsbildung nur eine untergeordnete Rolle. Die Aktivitäten konzentrieren sich auf den Grundbildungsbereich. Allerdings hat das britische System der Zertifikate und Module eine gewisse Verbreitung in China gefunden.

### Italien

Seit diesem Jahr ist erstmals auch Italien mit einem Vorhaben zur beruflichen Bildung in China vertreten. Eine *Technical Unit* des italienischen Außenministeriums hat gerade begonnen, ein umfassendes Qualifizierungsprogramm in der Provinz Sichuan zu implementieren.

### Japan

Mit der JICA (*Japan International Cooperation Agency*), einer Körperschaft des öffentlichen Rechts, werden Vorhaben vor

allem in den Bereichen Automations-technik und -service, industrielles Design und Informatik durchgeführt. Die Qualifizierungsprogramme von JICA sind in der Regel in größere Projekte der technischen Zusammenarbeit eingebunden, die von der Projektfindung bis zur -evaluation betreut werden. Die japanische Seite entsendet Fachkräfte und qualifiziert chinesisches Personal in China und in Japan.

### Kanada

Kanada ist zur Zeit nicht mit eigenen Vorhaben im Berufsbildungsbereich vertreten. Das in Kanada verbreitete *Dacum*-Modell zur Curriculumentwicklung übt jedoch großen Einfluss auf die Entwicklung der chinesischen Lehrpläne aus.

### EU

Im Rahmen eines weiter gefassten *Human Resources Development* Ansatzes zählt die berufliche Bildung zu den wichtigen Aktionsfeldern der europäisch-chinesischen Zusammenarbeit.

Einige Vorhaben der EU zur Förderung der Qualifikation von Beschäftigten in Wuhan und anderen Teilen Chinas laufen bereits seit einiger Zeit recht erfolgreich. Hinzu kommen Vorhaben zur Qualifizierung von Jungmanagern sowie zur Grundbildung in Armutsregionen.

### IAO

Die Internationale Arbeitsorganisation kooperiert mit dem chinesischen Arbeitsministerium. Dieses Jahr wurde zwischen beiden Institutionen ein Kooperationsabkommen unterzeichnet, das auch Qualifizierungsmaßnahmen, u.a. im Bereich der Arbeitssicherheit, beinhaltet. Das *International Training Centre* der IAO in Turin wird Durchführungsaufgaben wahrnehmen.

### Weltbank

China ist der größte Leistungsempfänger der Weltbank. Die Bank ist mit Projekten in nahezu allen Sektoren engagiert. Die Berufsbildung spielt jedoch nur eine geringe Rolle. Ein Vorhaben zum Aufbau von Schlüsselschulen als Modelleinrichtungen für die Berufsbildungsreform endet dieses Jahr. Seit ihrer bildungspolitischen Wende von 1991 gibt die Weltbank der Förderung der Grundbildung und der staatlichen Allgemeinbildung Priorität vor berufsqualifizierenden Maßnahmen.<sup>(7)</sup>

<sup>(7)</sup> Zu anderen Geberaktivitäten siehe Georg, Walter: Analyse der Stärken und Schwächen der deutschen TZ auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in der VR China (Interne Studie der Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit – GTZ GmbH). Eschborn 2001.



## Lessons learned

Am Anfang der Kooperation stand eine ganze Reihe wechselseitiger Missverständnisse und Konflikte. Die chinesischen *Counterparts* waren vor allem an schnell greifenden Lösungen für drängende Probleme interessiert, waren jedoch anfangs kaum bereit, ihr herkömmliches System in seiner Gesamtheit in Frage zu stellen. Die Deutschen witterten einen neuen Markt für den „Exportschlag“ Duales System sowie politischen Prestigegewinn und hofften auf besseren Marktzutritt in China mit Hilfe der Entwicklungshilfe als *door opener*. Auf der konkreten Kooperationsebene brauchten die Partner einfach Zeit, sich einander anzunähern. Das Sendungsbewusstsein und der missionarische Eifer mancher Berater in der Frühphase der Kooperation war zumeist nicht förderlich. Nicht jeder, der in Deutschland fachlich hohes Ansehen genoss, fand hier eben solches Gehör. Doch auch die chinesischen Partner waren nicht einfach: ein kompliziertes Leitungs- und Beziehungsgeflecht alter Kader mit ineffizienten Arbeitsmethoden machte die Durchführung gemeinsamer Vorhaben oft schwierig. Probleme wurden eher personal als sachlich strukturiert und angegangen. Eine eigenartige Mischung aus konfuzianischer Loyalitätsdoktrin und demokratischem Zentralismus osteuropäischer Provenienz führte zu endlos langen Sitzungen und Entscheidungsprozessen ohne wirkliche Entscheidungen. Aufgrund einer ausgeprägten Scheu der Partner, komplexe Aufgaben und Verantwortung zu übernehmen, kam anfangs vieles nur im Schneckentempo voran.

Zeit, Geduld und wechselseitige Toleranz halfen schließlich, die Partner einander näher zu bringen. Erste Erfolge im Bereich der Facharbeiterausbildung schweißten die Partner immer enger in der Durchführung gemeinsamer Aufgaben zusammen. Die Bereitschaft und Fähigkeit, zunächst zuzuhören und verstehen zu lernen und erst dann zu kommentieren und zu beraten, war hier wie auch andernorts der Schlüssel zum Erfolg. Der Einsatz von Langzeitexperten, die mehrere Jahre in einem Vorhaben mit chinesischen Partnern an der Verwirklichung gemeinsamer Ziele arbeiten, die Beratung auf der Grundlage einer engen persönlichen Beziehung zum Partner und die genaue

Kenntnis der Partnerbedürfnisse vor Ort bildet eine Eigenart und Stärke der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Trotz aktuell gegenläufiger Tendenzen in einigen europäischen Ländern wird die hohe Wirksamkeit dieses Kooperationsmodells von anderen gerade neu erschlossen. In dem australisch-chinesischen Berufsbildungsprogramm zum Beispiel, das vor einigen Monaten in Chongqing begonnen hat, wird erstmals auch ein größeres Kontingent australischer Langzeitexperten antreten. Zuvor hat Australien als zweitwichtigster Partner im Bereich der Berufsbildungs Kooperation noch nie mit entsandten Fachkräften in China gearbeitet.

Nicht alles, was in Europa funktioniert und erprobt ist, kann auch in Asien implementiert werden. Neben dem deutschen Dualsystem werden in China in großem Maße auch australische und kanadische Erfahrungen herangezogen. Insbesondere das DACUM-Handbuch zur Curriculumentwicklung hat aufgrund seiner einfachen Benutzbarkeit und überschaubaren Methodik bei der chinesischen Curriculumentwicklung ungleich größeren Einfluss ausgeübt als das deutsche Modell mit seinem Gewirr an Zuständigkeiten, seiner Behäbigkeit und seinem Kompetenzgerangel in den paritätisch besetzten Gremien. Aufgrund politischer Vorgaben war in der Vergangenheit die Frage der Einsatzmöglichkeit eines Instruments oft stärker mit der Frage seiner geographischen Herkunft als mit der seiner faktischen Wirksamkeit und Effizienz verknüpft. Leider ist es trotz angestrebter Multilateralisierung der Entwicklungshilfe der EU in China bisher erst ganz ansatzweise gelungen, die Aktivitäten verschiedener Durchführungsorganisationen im Rahmen der Berufsbildungs Kooperation aufeinander abzustimmen, weshalb mögliche Synergieeffekte bisher ausgeblieben sind.

Die Praxis der bisherigen Kooperation hat gezeigt, dass sich die Grundeigenschaften des chinesischen Berufsbildungssystems kaum ändern ließen. Ein gewachsenes, schulisch gestütztes Berufsbildungssystem lässt sich nicht ohne weiteres in ein betriebliches oder duales umbauen, selbst wenn Modellprojekte zeigen, dass andere Strukturen langfristig möglicherweise zu besser ausgebildeten Absolventen führen. Die Macht etablier-



ter Eigeninteressen des Bildungssystems ist gerade in China besonders stark. Es fehlt zwar nicht an Versuchen, die Betriebe stärker in die Ausbildungsverantwortung zu nehmen; so hat erst im Juli dieses Jahres auf einer nationalen Konferenz zur Berufsbildung der Staatsrat selbst die Weichen für die Reform gestellt und die beteiligten Ministerien zu besserer Kooperation verpflichtet. Ministerpräsident Zhu Rongji rief auf dieser Konferenz dazu auf, die Berufsbildung stärker an den Erfordernissen des Marktes zu orientieren. Insbesondere soll sie Beiträge leisten, um Arbeitslose wieder in Beschäftigung zu bringen. Die Betriebe sollen stärker in die Pflicht genommen werden und der Staat soll sich, so der Wunsch des Staatsrates, in Zukunft auf eine Aufsichtsfunktion beschränken.<sup>(8)</sup> Die bisherige Entwicklung hat allerdings gezeigt, dass solche Vorgaben nur äußerst schleppend umgesetzt werden. Aufgrund steigenden Kostendrucks, insbesondere durch den WTO-Beitritt, haben die Betriebe nur geringen finanziellen Spielraum zur Gestaltung eigener Ausbildungsgänge. Die Berufsschulen selbst sind andererseits interessiert, ihr faktisches Ausbildungsmonopol zu behalten, denn es sichert ihnen Bestandschutz durch Schulgeldaufkommen und staatliche Aufgabenzuweisung. Allerdings zeigen sich jetzt einige neue Entwicklungen. Erste, unabhängige Kammervertretungen in Shanghai und Shenzhen haben bereits begonnen, eigene Prüfungsstandards zu entwickeln, da die staatlichen Standards nicht ihre Qualifikationsanforderungen widerspiegeln. Doch das sind neue und noch sehr embryonale Entwicklungen. Noch dominieren die staatlichen Bildungsbehörden und Industrieämter den Zertifizierungsbereich, so dass die Eigendynamik bürokratischer Apparate derzeit noch am längeren Hebel sitzt als die aufkeimenden Kräfte marktorientierter Lösungen.

Bisher ist es weder den deutschen noch den Kooperationsvorhaben der anderen Länder gelungen, die schulische Grundorientierung des chinesischen Berufsbildungssystems zu verändern. Im Rahmen der festgefühten Grundstrukturen ist hingegen die Optimierung von Einzelprozessen möglich. Wo die Betriebe zur Kooperation absolut nicht bereit sind, müssen betriebliche Ausbildungsinhalte eben an den Schulen vermittelt werden,

zum Beispiel im Rahmen von Lernbüros oder Simulationen. Große Innovationspotenziale liegen auch in der Revolution der Lehr- und Lernmethoden. Handlungsorientierte Lernformen erhöhen nicht nur den Lernerfolg und bereiten besser auf komplexe betriebliche Handlungssituationen vor, sie schaffen durch das Erlernen von Entscheidungsfähigkeit und Demokratie auch bessere Voraussetzungen für entsprechende langfristige gesellschaftliche Umgestaltungen.

## Neuer Fokus: Westentwicklung

Für die künftige Berufsbildungskoooperation spielt die Förderung der Berufsbildung in den Westprovinzen Chinas eine zentrale Rolle. Im Oktober 2000 hat die chinesische Zentralregierung ein umfangreiches Maßnahmenpaket für die Entwicklung des chinesischen Westens beschlossen, das später um einen *Aktionsplan* für die Bildung ergänzt wurde. Der Mangel an Bildung und Ausbildung ist eine der wichtigsten Ursachen für die schleppende Entwicklung in Chinas Westen. Im Bildungsbereich geht es neben der Förderung von Grundbildung und Distanzlernen vor allem um Qualifizierungsmaßnahmen zur Beschäftigungsförderung durch Qualifizierung, wobei Maßnahmen zur Förderung der Existenzgründung eine zentrale Rolle spielen. Hier liegen bereits Erfahrungen entlang der Küstenregionen vor, die jedoch ambivalent sind. So wenden sich viele Existenzgründungslehrgänge der Berufsschulen an 16- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler, in der Hoffnung, wenigstens einen Teil von ihnen dadurch vor dem Fall in die Arbeitslosigkeit nach Ende des Schulbesuches zu bewahren.<sup>(9)</sup> Bisher liegen keine genauen Befunde über die beschäftigungswirksamen Auswirkungen solcher Ausbildungsgänge im Bereich der beruflichen Erstausbildung vor. Ein etwas anderes Bild ergibt sich im Rahmen der Weiterbildung bzw. Umschulung. Die Förderung der Existenzgründung arbeitsloser Frauen ist auch das Ziel eines deutsch-chinesischen Kooperationsvorhabens in Nanjing. Dort weist die Statistik der Arbeitsbehörde hinsichtlich der Situation von Absolventen des Modellausbildungsganges eine Gründungsrate von 91% ein Jahr nach Abschluss der Maßnahme aus.<sup>(10)</sup>

<sup>(8)</sup> siehe: Tai Dian: Nation to reform vocational education, in: CHINA DAILY v. 30.7.02, S.3.

<sup>(9)</sup> siehe: Liu Junfang: chuangye jiaoyu de lilun yu shijian yanjiu (Forschungen zur Theorie und Praxis der Erziehung zur Existenzgründung), (Dizhi Chubanshe). Beijing 2002.

<sup>(10)</sup> Bericht der Arbeits- und Sozialbehörde Nanjing zur Projektfortschrittskontrolle der GTZ im September 2002, S.3.



## Chronik der chinesischen Berufsbildung seit der Reform- und Öffnungspolitik

Tabelle

| Jahr | Ereignis                                                                            | Wirkungen                                                                                                                                                                                                            |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1978 | Nationale Bildungskonferenz                                                         | Weisung Deng Xiaopings: Bildung muss der wirtschaftlichen Entwicklung dienen; Erhöhung des Anteils der beruflichen Schulen, insbesondere auf dem Land                                                                |
| 1980 | Strukturreform der beruflichen Bildung                                              | Nach der Öffnungspolitik die erste staatliche Regelung zur Neuordnung der mittleren und höheren beruflichen Bildung. Erhöhung des Anteils der beruflichen Bildung, der in wenigen Jahren von 2% auf über 40% anstieg |
| 1985 | Beschluss des Zentralkomitees zur beruflichen Bildung                               | Schrittweise Einführung eines beruflichen Bildungssystems mit besserer Durchlässigkeit zur Allgemeinbildung                                                                                                          |
| 1993 | Verabschiedung des Lehrer-gesetzes durch den Nationalen Volkskongress               | Einheitliche Regelung der Lehrerbildung                                                                                                                                                                              |
| 1993 | Zentralkomitee und Staatsrat: Richtlinien zur Entwicklung der beruflichen Bildung   | Förderung der Beteiligung der Betriebe an der beruflichen Bildung; Regelung der Finanzierung der beruflichen Bildung durch das Finanzministerium                                                                     |
| 1995 | Staatsrat: Verabschiedung einheitlicher Regelungen zur Qualifikation der Lehrkräfte | Standardisierung der Anforderungen an Lehrkräfte auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Bildung                                                                                                                |
| 1996 | Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes der VR China                              | U.a Regelungen zur Beteiligung der Betriebe an der beruflichen Bildung und zur Gründung nicht-staatlicher Bildungseinrichtungen                                                                                      |
| 1999 | Aktionsplan 2000 und nationale Bildungskonferenz                                    | Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerqualifikation und Berufsbildung im Rahmen der Westentwicklung Chinas                                                                                                            |
| 2002 | Nationale Berufsbildungskonferenz                                                   | Weisung des Staatsrates: Arbeitsmarkt-orientierung der beruflichen Bildung. Langfristige Reduzierung der Rolle des Staates auf die Schulaufsicht, Verbesserung der Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen      |

Künftige Kooperationsvorhaben im Rahmen der Westentwicklung Chinas können auf die Ergebnisse der bisherigen Kooperation entlang der entwickelten Küstenregionen in vielfältiger Weise aufbauen und diese verbreiten. Dies hat auch Auswirkungen auf die Gestaltung solcher Vorhaben aus entwicklungspolitischer Perspektive: Durch jahrzehntelange Kooperation wurden zahlreiche chinesische Fachkräfte in China und im Ausland qualifiziert, so dass für Neuvorhaben nur noch in geringem Umfang die Entsendung westlicher Experten veranlasst werden muss. Für viele Berufs- und Tätigkeitsfelder liegen in gemeinsamer Arbeit entwickelte Curricula und Lehrmaterialien vor, die nun auch im schwach entwickelten Westen des Landes Wirkungen entfalten können.

Ebenso wie in der Vergangenheit bei den Vorhaben entlang der Küstenregionen, so bildet auch hier die Kooperation mit der Wirtschaft und Industrie, die Kenntnis betrieblicher Arbeitsanforderungen und ihre Integration in Lehrpläne, Lehrmaterialien und Prüfungsanforderungen eine Schlüsselgröße des Erfolgs. Dies betrifft sowohl die Orientierung auf konkrete, anwendungsbezogene Fertigkeiten und Wissen als auch die Kenntnis langfristiger Entwicklungen als Basis für die Erarbeitung von Schlüsselqualifikationen. Die Vorhaben in der Vergangenheit waren vor allem im Bereich der Erstausbildung angesiedelt. In Zukunft wird die Weiterbildung aufgrund des akuten Problemdrucks durch hohe Arbeitslosigkeit eine zentrale Rolle spielen. Beschäftigungsfördernde Wirkungen gehen eher von Kurzzeit-Trainingsprogrammen als von komplexen Vorhaben im Bereich der Erstausbildung aus. Im Gefüge der deutschen Entwicklungszusammenarbeit verliert die Berufsbildung tendenziell ihre Rolle als eigenständiges Kooperationsfeld und gewinnt neue Bedeutung als Segment im Rahmen von Vorhaben zur Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung sowie im Bereich ländlicher Strukturpolitik und Armuthilfe.

## Europa international

### Information, Vergleichsstudien

**Lernen und Ausbildung für die Arbeit in der Wissensgesellschaft: Bericht IV. - Genf: IAO, 2003 - (Internationale Arbeitskonferenz; 91. Tagung 2003, Bericht IV)**

ISSN 0074-6681

<http://www.ilo.org/public/german/standards/relm/ilc/ilc91/pdf/rep-iv-2.pdf>

Zu den Hauptaufgaben dieser Konferenz, die oft als internationales Parlament der Arbeit bezeichnet wird, gehört zum einen die Erstellung und Verabschiedung von internationalen Arbeitsnormen in Form von Konventionen und Empfehlungen und zum anderen die Überwachung der Anwendung von Konventionen und Empfehlungen auf nationaler Ebene. Darüber hinaus ist die Konferenz auch ein Forum, in dem weltweit relevante Fragen aus den Bereichen Arbeit und Soziales diskutiert werden. Inhalt des Berichts: Abkürzungsverzeichnis; Einleitung; Eingegangene Antworten und Kommentare, Vorgeschlagene Schlussfolgerungen.

adult learning; access to education; knowledge society; skill shortage; OECD countries.

**Beyond rhetoric: adult learning policies and practices.**

**[Jenseits von Rhetorik: Politik und Praxis der Erwachsenenbildung.]**

Paris: OECD, 2003. - 276 S.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD  
ISBN 9264299432.

Vielbeschäftigte Erwachsene werden, unabhängig von ihrem Bildungsniveau oder ihrer Beschäftigungssituation, nicht selten fragen, warum sie wieder anfangen sollten, etwas zu lernen. Tatsache ist aber, dass die sich ständig verändernden Anforderungen der Wissensgesellschaft, der Fachkräftemangel sowie die zunehmende Bedeutung von Bürgerbeteiligung und sozialem Zusammenhalt eine ständige Weiterentwicklung der Kenntnisse und

Fertigkeiten von Erwachsenen notwendig machen. Dennoch werden Erwachsenenbildungsangebote gerade von jenen am wenigsten genutzt, die es am dringendsten nötig hätten. Ziel dieser Publikation ist es, erfolgversprechende Ansätze für die Politik und Praxis der Erwachsenenbildung zu identifizieren. Grundlage hierfür bilden die Erfahrungen aus neun OECD-Staaten: Dänemark, Finnland, Kanada, Norwegen, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien und das Vereinigte Königreich (England). Es werden die Merkmale eines erstrebenswerten Erwachsenenbildungssystems definiert, einschließlich der Mechanismen für die Motivierung der Erwachsenen und die Bereitstellung geeigneter Angebote. Manche Länder setzen verstärkt auf persönliche Anreize, andere auf nationale Strategien und öffentliche Angebote und wiederum andere auf eine Förderung des privaten Marktes. Dieses Buch ist sowohl für Politiker als auch für die Akteure der Erwachsenenbildungspraxis unverzichtbar.

adult learning; access to education; knowledge society; skill shortage; OECD countries.

**Financing education: investments and returns: analysis of the world education indicators: 2002 edition.**

**[Bildungsfinanzierung: Investitionen und Ertrag: Analyse der internationalen Bildungsindikatoren: Ausgabe 2002.]**

Paris: OECD, 2003. - 232 S.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD  
ISBN 9264199713

Dieser Band ist der dritte einer Reihe von Publikationen, mit denen die im Rahmen des OECD/UNESCO-Programms „World Education Indicators“ (WEI) entwickelten Bildungsindikatoren analysiert werden sollen. In diesem Band untersucht werden sowohl die Investitionen in Bildung und Humankapital als auch der volkswirtschaftliche Ertrag. Zunächst werden die Ergebnisse einer speziell in Auftrag gegebenen Studie über die Auswirkungen von Humankapital auf das Wirtschafts-

### 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.*



wachstum in WEI-Ländern untersucht, bei der im Vergleich zu Studien in OECD-Staaten neue Erkenntnisse gewonnen wurden. Des weiteren werden der Kontext der Trends im Bildungswesen sowie das gegenwärtige Niveau der Bildungsbeteiligung und der Bildungsausgaben in WEI-Ländern aufgezeigt. Bezüglich der Finanzierung der Bildungssysteme werden in dem Bericht die Ausgaben- und Investitionsstrategien in WEI-Ländern sowohl aus öffentlicher als auch aus privater Sicht untersucht. Der Bericht befasst sich mit der Logik der öffentlichen Finanzierung, mit der Frage, wie öffentliche Mittel auf die verschiedenen Ebenen der Bildungssysteme verteilt werden, sowie mit der Rolle des Privatsektors als Anbieter von Bildungsdienstleistungen und als Quelle für Bildungsausgaben. Ergänzt wird die Analyse durch nationale Statistikprofile, in denen ausgewählte Kontext- und Finanzindikatoren verschiedenen OECD- und WEI-Referenzwerten gegenübergestellt werden, sowie durch einen umfassenden Statistikanhang über WEI-Länder und OECD-Staaten. Am WEI-Programm der OECD/UNESCO beteiligt haben sich: Ägypten, Argentinien, Brasilien, Chile, China, Indien, Indonesien, Jamaika, Jordanien, Malaysia, Paraguay, Peru, Philippinen, Russische Föderation, Sri Lanka, Thailand, Tunesien, Uruguay und Zimbabwe.

economics of education; financing of education; financing of training; government policy; economic development; cost benefit analysis; educational administration; public finance; private education; OECD countries.

### **Labour market and social policies in the Baltic countries.**

#### **[Arbeitsmarkt und Sozialpolitik in den baltischen Staaten.]**

Paris: OECD, 2003. - 181 S.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

ISBN 9264100067

Die baltischen Staaten – Estland, Lettland und Litauen – haben seit den frühen 90er-Jahren beeindruckende Fortschritte erzielt und mittlerweile ihre Vorbereitungen für den EU-Beitritt nahezu abgeschlossen. In den vergangenen zehn Jahren wurden die meisten Bestandteile des Arbeitsmarkts und der Sozialpolitik grundlegenden Re-

formen unterzogen. Allerdings steht die Politik angesichts der sich verändernden Wirtschaftsbedingungen noch vor einer Reihe von schwierigen Aufgaben. Diese Politikstudie der OECD untersucht die entscheidenden Probleme, die von diesen Ländern unter Berücksichtigung der jeweiligen wirtschaftlichen und sozialen Trends gelöst werden müssen. Dabei werden aus den OECD-Erfahrungen sowohl positive als auch negative Lektionen für die Politik gezogen. Aufgezeigt werden auch Politikinitiativen in den baltischen Staaten, die, wie zum Beispiel die Rentenreform, weiter reichen als in der Mehrheit der OECD-Staaten. Angesichts einer hohen Arbeitslosigkeit, bescheidenen Einkommen und einer im Vergleich zu anderen europäischen Staaten ungleichmäßigeren Einkommensverteilung, steht der Politik in den baltischen Staaten nur wenig Handlungsspielraum zur Verfügung. In der Beschäftigungspolitik muss ein vordringliches Ziel die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Innovation und die Schaffung von Arbeitsplätzen sein. Die Sozialausgaben müssen eingedämmt werden, weil die Steuer- und Sozialabgabenquote vergleichsweise hoch ist und den Faktor Arbeit stark belastet. Dieser Bericht bietet umfangreiche Informationen und Politikempfehlungen zu fünf Themenbereichen: Arbeitsgesetzgebung, „aktive“ und „passive“ Arbeitsmarktpolitik; Rentenreform; langfristige Altersversorgung; Sozialhilfe als letzter Ausweg.

economic development; labour market; social policy; socio economic conditions; employment policy; labour legislation; retirement; Baltic States; Estonia; Lithuania; Latvia.

### **Content Village. eLearning resources.** **[Content Village. eLearning-Ressourcen.]**

Luxemburg: Content Village, [2003]

URL: <http://www.content-village.org/articles.asp?id=147>

Das Content Village ist ein im Rahmen des Programms „eContent“ der Europäischen Gemeinschaften finanzierter Dienst. „eContent“ ist ein marktorientiertes Programm zur Unterstützung der Erstellung, Nutzung und Verteilung von europäischen digitalen Inhalten sowie zur Förderung von sprachlicher und kultureller Vielfalt in globalen Netzwerken. Oberstes Ziel ist



hierbei die Verbreitung und Förderung von bewährten Praktiken und Ergebnissen des eContent-Programms. Zielgruppen sind alle Interessenten aus der Industrie für digitale Inhalte und der Sprachindustrie sowie der öffentliche Sektor. Zu den vom Content Village bereits angebotenen Informationen gehören unter anderem: detaillierte Unterlagen zu allen gemeinschaftsfinanzierten eContent-Projekten mit den jeweils aktuellsten Projektergebnissen, Spezialartikel sowie zahllose Verweise auf Hintergrundinformationen zu zentralen Themen des eContent-Programms.

**eLearning; electronics industry; training information; eContent programme; EU countries.**

**Countdown: the challenge of the European Union's eastern enlargement. [Countdown: die Herausforderung der Osterweiterung der Europäischen Union.]**

Wien: WIIW, 2003

Wiener Institut für Internationale Wirtschaftsvergleiche - WIIW

URL: <http://wiiwsu.wsr.ac.at/countdown/>

„Countdown“ ist ein online operierendes Informations-, Dokumentations- und Kommunikationszentrum über die EU-Osterweiterung. Als EU-Interreg II/C-Projekt und von der Stadt Wien und dem österreichischen Bundeskanzleramt mitfinanziert, wird „Countdown“ vom Wiener Institut für Internationale Wirtschaftsvergleiche (WIIW) betrieben. Die Grundlage des Online-Zentrums bildet ein internationales Netzwerk von zusammenarbeitenden Institutionen in den angeschlossenen Ländern und den EU-Mitgliedstaaten. Gegründet wurde „Countdown“ mit der Absicht, einen Beitrag zu leisten, um die in diesem Forschungsgebiet bislang immer noch enorme Informations- und Kommunikationslücke zu schließen. enlargement of the Community; information service; Eastern Europe.

**Erweitertes lebenslanges Lernen im internationalen Vergleich / Günter Dohmen.**

Chemnitz: Bildungsforum Südwestsachsen, 2003. - 21 S.

URL: <http://www.tu-chemnitz.de/pbil/ebbw/bf/files/dohmen.pdf>

Rede zu internationalen Fragen des lebenslangen Lernens mit Schwerpunkt auf der Anerkennung formalen/informellen/vergangenen Lernens.

lifelong learning; comparative analysis; non formal learning; informal learning; EU countries; OECD countries.

**Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen: Dokumentation der Konferenz des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie am 8. und 9. April 2002 in Köln / Günther Dohmen und Birgitt A. Cleuvers (Hrsg.).**

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003 - (Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie; 2)

Weiterbildung und lebenslanges Lernen gewinnen an Bedeutung. International werden Finanzierungskonzepte wie Lernkonten, Trainingsfonds, Gutscheine, Umlagefinanzierung, Taximeter- oder integrierte Modelle schon seit Jahren diskutiert und erprobt. In Deutschland ist die Auseinandersetzung mit Modellen zur Bildungsfinanzierung angesichts geplanter Reformen und dem Ziel, das Bildungssystem und die Bildungsmöglichkeiten nachhaltig zu verbessern, aktueller denn je.

financing of training; financing of education; lifelong learning; continuing vocational training; comparative analysis; economics of education; EU countries; Asia.

**Fit for Europe.**

Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, 2003

URL: <http://europe-online.universum.de/frame.pl>

Das Projekt „Fit for Europe“ bietet in sieben Sprachen Informationen über Arbeit und berufliche Bildung in allen EU-Staaten, wichtige Adressen und Links sowie einen Sprachtest in elf Sprachen. Das Projekt wird im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci von der EU gefördert. guidance service; educational guidance; vocational guidance; EU countries.



**Kompetenz für die Zukunft: Ausbildung und Lernen in Europa: Zweiter Bericht des Cedefop zur europäischen Berufsbildungsforschung / Manfred Tessaring**

In: Politische Perspektiven beruflicher Bildung, S. 123-136 (2003).

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003 - (Meilensteine der beruflichen Bildung; 3) ISBN 3-7639-3017-5

Dieses Kapitel liefert Informationen über den zweiten Forschungsbericht zur Berufsbildung in Europa, der 2001 veröffentlicht wurde. Leitmotiv ist hierbei das Konzept der „Kompetenz“. Dieser sehr umfassende Bericht besteht aus fünf Teilen; die Themenbereiche und Autoren werden als Anhang zu diesem Kapitel vorgestellt. training research; skill; Community policy; Cedefop; EU countries.

**Research and policy in open and distance learning: proceedings of the second research workshop of EDEN. [Forschung und Politik im Bereich offenes Lernen und Fernunterricht: Bericht des zweiten Forschungsworkshops des Netzwerks EDEN.]**

Budapest: EDEN, 2003. 240 S.

European Distance Education Network - EDEN

Diese Studie bietet einen Überblick über die aktuelle Lage und die zukünftigen Entwicklungen und Herausforderungen für den Ausbau der internationalen Zusammenarbeit für offenes Lernen und Fernunterricht in Europa.

distance study; open learning; eLearning; international cooperation; Europe.

**Systeme des Leistungsbezugs bei Arbeitslosigkeit: ein zwischenstaatlicher Vergleich / Heinz Werner, Werner Winkler.**

In: IAB Werkstattbericht 4 (2003).

Nürnberg: IAB, 2003. 45 S.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung - IAB

ISSN 0942-1688

URL: <http://www.iab.de/ftp/rooot/wb0301.pdf>

Zunächst wird der Begriff der Arbeitslosigkeit und deren Messung erläutert. Es schließt sich eine Übersicht zum Zusammenhang zwischen aktiver und passiver

Arbeitsmarktpolitik (Leistungsbezug) an. Dann folgt ein Ländervergleich der Leistungsbezugskriterien. Der Anhang enthält detaillierte Angaben zu folgenden Ländern: Dänemark, Deutschland, Frankreich, Kanada, Niederlande, Österreich, Schweden, Schweiz, USA, Vereinigtes Königreich. unemployment benefit; comparative analysis; social security; employment policy; EU countries; United States; Switzerland.

**Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer**

**Entschließung des Rates vom 19. Dezember 2002 zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung / Der Rat der Europäischen Union.**

In: Amtsblatt der Europäischen Union Nr. C 13, S. 2-4 (2003).

Luxemburg: EUR-OP, 2003

URL: [http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003\\_0013\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003_0013_de.pdf)

Mit dieser Entschließung bekräftigt der Rat seine Verpflichtung zur Intensivierung der Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung, um die Hindernisse für die berufliche und geografische Mobilität zu beseitigen und den Zugang zum lebensbegleitenden Lernen zu fördern. Der Rat plädiert zudem dafür, dass die weitere Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung durch Maßnahmen und Strategien unterstützt werden solle, die in erster Linie im Rahmen des Berichts über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung unter Berücksichtigung der Entschließung zum lebensbegleitenden Lernen, aber auch im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie durchgeführt würden. Darüber hinaus stellt der Rat fest, dass die folgenden Anliegen Vorrang haben sollten: Europäische Dimension; Transparenz, Information und Orientierung; Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen; Qualitätssicherung. training policy; training partnership; educational policy; international cooperation; European dimension; transparency of qualifications; recognition of competences; recognition of diplomas; vocational guidance; EU countries.



### **Elearningeuropa.info portal.**

**[Internetportal Elearningeuropa.info]**

Barcelona: PAU Education, 2003 - Europäische Kommission

URL: <http://www.elearningeuropa.info/>

Dieses Portal versteht sich als virtueller Treffpunkt und Informationsverzeichnis für alle Fragen rund um eLearning. Geboten werden auf diesen Seiten nützliche Informationen über die wichtigsten Initiativen: wichtige Wirtschaftshilfeprogramme sowie verschiedene Projekte Institutionen und Ressourcen, die überall in Europa entwickelt und betrieben bzw. eingesetzt werden.

eLearning; training information; training programme; training institution; EU countries.

### **Die Zukunft der Europäischen Beschäftigungsstrategie (EBS) „Eine Strategie für Vollbeschäftigung und bessere Arbeitsplätze für alle“: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen / Kommission der Europäischen Gemeinschaften.**

Luxemburg: EUR-OP, 2003. 26 S. (KOM (2003) 6 endg.)

ISSN 0254-1491

URL: [http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com\\_2003\\_0006\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2003_0006_de.pdf)

Ziel dieser Mitteilung ist es, eine überarbeitete Strategie vorzuschlagen, ergänzt durch Beispiele vorhandener konkreter Ziele und Vorgaben und Erwägungen und Vorschläge für mögliche neue Vorgaben. Damit soll die Grundlage für eine offene Diskussion mit allen interessierten Parteien gelegt werden, insbesondere mit den Mitgliedstaaten, dem Europäischen Parlament, den Organisationen der Sozialpartner und der Zivilgesellschaft. Die Kommission wird einen formellen Vorschlag für die beschäftigungspolitischen Leitlinien und Empfehlungen vorlegen, deren Annahme durch den Rat Ende des ersten Halbjahres 2003 erfolgen wird.

employment policy; social partners; employment monitoring system; EU countries.

### **Change in European education and training systems related to information society technologies / European Distance Education Network.**

**[Wandel in europäischen Bildungs- und Ausbildungssystemen durch Technologien der Informationsgesellschaft]**

Budapest: EDEN, 2003. - 112 S.

European Distance Education Network - EDEN

ISBN 1-898253-53-6

Diese Studie bietet einen Überblick über die aktuelle Lage und die gegenwärtigen Entwicklungen und Herausforderungen für die Entwicklung von hochwertigem eLearning in Europa. Marktstrategien, Auswirkungen der Politik, innovative Praktiken und Forschungsentwicklungen in Verbindung mit Innovation in Bildung und Ausbildung sind die Schwerpunkte des Berichts. Dieser ist das wesentliche Ergebnis des ersten Jahres des von der Generaldirektion Informationsgesellschaft finanzierten EU-Projekts „L-change“.

educational innovation; training innovation; eLearning; technological change; Europe.

### **Contribution by national social partners to the Luxembourg Process / European Association for Territorial Excellence.**

**[Beitrag der nationalen Sozialpartner zum Verfahren von Luxemburg.]**

Brüssel: Eurexter, 2003. 65 S.

URL: [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/news/2003/jan/coparso\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2003/jan/coparso_de.pdf)

Gegenstand dieses Projekts ist in erster Linie eine Diskussion über rund zwanzig Beschäftigungsinitiativen in zwölf Mitgliedstaaten, die gemeinsam von nationalen Sozialpartnern vorgestellt wurden, um die Sozialpartner in Frankreich mit den Entwicklungen in anderen Mitgliedstaaten vertraut zu machen. Ziel dieses Ansatzes war eine exemplarische, konkretere Einbeziehung der Sozialpartner als wichtige Akteure in die Europäische Beschäftigungsstrategie (EBS) sowie die Stärkung der territorialen Komponente der Strategie auf regionaler und lokaler Ebene. Die Teilnehmer schlagen vor, diesen Ansatz für spezielle Aspekte der EBS auf andere Mitgliedstaaten auszudehnen. Zum ande-



ren wurden auf der Grundlage der jeweiligen nationalen Aktionspläne für Beschäftigung für die Sozialpartner auf nationaler Ebene relevante Themen diskutiert, darunter insbesondere Fragen der Jugend- und Langzeitarbeitslosigkeit, der Erstausbildung und Weiterbildung sowie der Arbeitsorganisation. Dieses experimentelle Netzwerk umfasst Sozialpartner aus Deutschland, Spanien und Frankreich, die ihrerseits Sozialpartner aus jeweils zwei oder drei anderen Mitgliedstaaten hinzugezogen haben. Durch diesen Meinungsaustausch wurde bei den Sozialpartnern ein besseres Verständnis der Aktionspläne für Beschäftigung in anderen Ländern gefördert. Abschließend werden die Schlussfolgerungen aus den Projekterkenntnissen, die Interpretation der EBS durch die Teilnehmer sowie Verbesserungsmöglichkeiten und die Aussichten auf Verbreitung der für dieses Projekt gewählten Methodikansätze vorgestellt. employment policy; social partners; local planning; EU countries.

**Multiannual work programme of the social partners / European Commission.**

**[Mehrjähriges Arbeitsprogramm der Sozialpartner / Europäische Kommission.]**

Brüssel: Europäische Kommission. Generaldirektion Beschäftigung und Soziales, 2003. 2 S.

URL: [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/news/2002/dec/prog\\_de\\_travail\\_comm\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/dec/prog_de_travail_comm_en.pdf)

Auf dem Gipfel für den Sozialen Dialog in Genval am 28. November 2002 haben die Sozialpartner ihr gemeinsames mehrjähriges Arbeitsprogramm vorgestellt. Es benennt Themen von gemeinsamem Interesse für Arbeitgeber und Arbeitnehmer, die die Sozialpartner von 2003 bis 2005 behandeln wollen. Die Maßnahmen werden sich auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Instrumente stützen und sich auf die Bereiche Beschäftigung, Erweiterung und Mobilität konzentrieren. social partners; social dialogue; EU countries; work programme.

**Die Zukunft der Europäischen Beschäftigungsstrategie: EBS / Europäische Kommission.**

Brüssel: Europäische Kommission. Gene-

raldirektion Beschäftigung und Soziales, 2003. 23 S.

URL: [http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2003\\_0001\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2003_0001_de.pdf)

In ihrer Mitteilung vom 14. Januar 2003 hat die Europäische Kommission eine neue, funktionellere Europäische Beschäftigungsstrategie (EBS) vorgestellt, mit der neuen Herausforderungen wie dem beschleunigten wirtschaftlichen Wandel, der Alterung der Bevölkerung und der Erweiterung begegnet werden soll. Laut Kommission soll die künftige Strategie – in Übereinstimmung mit der in Lissabon beschlossenen Reformagenda – drei Hauptziele verfolgen: Vollbeschäftigung, Steigerung der Arbeitsplatzqualität und der Arbeitsproduktivität („bessere Arbeitsplätze“) sowie Stärkung des Zusammenhalts und eines integrativen Arbeitsmarktes. Die Kommission strebt auch eine bessere Steuerung der Strategie an, insbesondere durch eine stärkere Einbeziehung der Sozialpartner und der Zivilgesellschaft sowie durch eine bessere Verzahnung der Strategie mit anderen politischen Koordinierungsprozessen in der EU, z.B. mit den Grundzügen der wirtschaftspolitischen Leitlinien. Mit dem Strategiepapier soll im Vorfeld des EU-Frühjahrgipfels eine breit angelegte Debatte über die künftige Ausgestaltung der EBS eingeleitet werden. employment policy; social partners; employment monitoring system; EU countries.

**Open and distance learning in Europe and beyond: rethinking international cooperation / European Distance Education Network.**

**[Offenes Lernen und Fernunterricht in Europa und darüber hinaus: internationale Zusammenarbeit überdenken.]**

Budapest: EDEN, 2003. 595 S.

European Distance Education Network - EDEN

Diese Studie bietet einen Überblick über die aktuelle Lage und die zukünftigen Entwicklungen und Herausforderungen für den Ausbau der internationalen Zusammenarbeit für offenes Lernen und Fernunterricht in Europa. distance study; open learning; eLearning; international cooperation; Europe.



**Vade-Mecum: textes officiels internationaux concernant les langues moins répandues en Europe / rassemblés par Emese Medgyesi.**

**[Vade-Mecum: Internationale officielle Texte bezüglich der in Europa wenig verbreiteten Sprachen / zusammengestellt von Emese Medgyesi.]**

[3. Auflage] Brüssel: EBLUL, 2003. 508 S. (BELMR Dokumente; 4)  
ISBN 2960034112

Dieser Band stellt die internationalen Dokumente über die Sprachen und Kulturen von europäischen Sprachminderheiten vor, von denen derzeit über vierzig im BELMR vertreten sind. Darüber hinaus gibt es ein Verzeichnis der Internetadressen [Auszug].

language; minority language; Community policy; language; EU countries.

**Lisbon strategy: time is running out, action needed now / UNICE.**

**[Lissabon-Strategie: Die Zeit läuft ab, Maßnahmen sind jetzt gefragt / UNICE.]**

Brüssel: UNICE, 2003. 20 S.  
Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas - UNICE

Die Bewertung aus Sicht der UNICE der bisherigen Umsetzung der beim Gipfel von Lissabon im Frühjahr 2000 eingegangenen Verpflichtungen und der notwen-

digen Anstrengungen zur Einhaltung des vereinbarten Zeitrahmens sind in einem 20seitigen Bericht zusammengefasst, dessen Kernaussage im Untertitel steht: „Die Zeit läuft ab, Maßnahmen sind jetzt gefragt“. Die UNICE fordert die Politik auf, Unternehmertum in Europa zu fördern, um Innovation sicherzustellen, um die wahre Kraft des Einheitsmarktes freizusetzen, um die Qualität der Arbeitskräfte zu stärken und um eine nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen.

entrepreneurship; economic policy; employment policy; EU countries.

**European Information Technology Observatory 2003 / EITO**

Frankfurt: EITO, 2003. 400 S. + CD-ROM  
European Information Technology Observatory - EITO

Das EITO wurde von Anfang an in hohem Maße von der Generaldirektion III – Industrie der Europäischen Kommission und seit 1995 auch vom Referat Wissenschaft, Technologie und Industrie der OECD in Paris unterstützt. EITO wurde durch die finanzielle Unterstützung der EITO Sponsoren, der Messe SYSTEMS in München und der industriellen EITO-Sponsoren Deutsche Telekom, Telecom Italia und Interpro ins Leben gerufen.

information technology; market; trend; forecasting; computer industry; information society; EU countries; .



## Aus den Mitgliedstaaten

### **D Die Lehr-Lern-Perspektive / Frank Achtenhagen, Ernst G. John.**

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003.  
480 S. (Meilensteine der beruflichen Bildung; 1)  
ISBN 3-7639-3015-9

Dieser Band gibt einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der deutschen und internationalen Berufsbildungsforschung auf den Gebieten des Lehrens und Lernens. Dazu gehören Forschungen im Rahmen des berufsbezogenen DFG-Schwerpunktprogramms, der Europäischen COST Action A11 „Transferability, flexibility and mobility as targets for vocational education and training“, aber auch des US-weiten Programms „How People Learn“. Daneben werden zentrale Forschungsfragen und entsprechende Antworten aus anderen europäischen Ländern oder aus dem pazifischen Raum vorgestellt. Themen sind unter anderem selbstorganisiertes Lernen, sozialkulturelles Lernen, Mastery Learning, Betriebserkundungen, problemlösendes Handeln, Fragen des Lernens mit Medien. Generell werden aktuelle Themen präsentiert und zum überwiegenden Teil von Diskutanten bewertet.

training research; vocational training; teaching; learning; training development; Germany.

### **Politische Perspektiven beruflicher Bildung / Frank Achtenhagen, Ernst G. John.**

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003.  
411 S. (Meilensteine der beruflichen Bildung; 3)  
ISBN 3-7639-3017-5

Dieser Band gibt einen Überblick über aktuelle berufsbildungspolitische Themenfelder. Hierzu werden u.a. ausgewählte Forschungsergebnisse des Soziologischen Forschungsinstituts, des Bundesinstituts für Berufsbildung, des auf der europäischen Ebene tätigen CEDEFOP sowie des US-amerikanischen NCRVE vorgestellt, die sich auf den strukturellen Wandel der Arbeitswelt und die damit

verbundenen Qualifikationsanforderungen, auf neue Berufe im Dienstleistungsbereich, auf Zusatzqualifikationen u. v. m. beziehen. Darüber hinaus enthält der Band eine ausführliche Darstellung der Statements und Diskussionsbeiträge einer international hochrangig besetzten Podiumsdiskussion, an der u.a. Bundesbildungsministerin Bulmahn teilnahm.

training policy; vocational training; vocational education; training research; training development; Germany.

### **DK The Danish FoU Programme: innovation and development of the Danish VET system: a case of good practice / Pia Cort [et al.].**

**[Das dänische Programm FoU: Innovation und Entwicklung des dänischen Berufsbildungssystems: ein Fall von bewährter Praxis].**

Frederiksberg: DEL, 2003. 41 S.  
Cort, Pia; Dänemarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse - DEL

1999 erhielt das dänische Berufsbildungssystem für seine innovativen Fähigkeiten den Bertelsmann-Preis. Einer der entscheidenden Faktoren für die ständige Erneuerungsfähigkeit dieses Systems ist das dänische Programm für Innovation und Entwicklung (Forsøgs- og Udviklingsprogram – FoU). Durch dieses Programm wurden Innovation und Entwicklung zu festen Bestandteilen der täglichen Praxis in dänischen Berufsschulen. Diese Publikation beschreibt das Programm, den gesetzgeberischen Rahmen sowie den Beitrag des Programms zur Weiterbildung der Lehrer, zur Entwicklung der Schulen und zur Weiterentwicklung des Systems. FoU wird als ein Fall bewährter Praxis vorgestellt, der in vielen europäischen Ländern als Anregung dienen könnte.

research programme; training system; vocational training; training reform; professionalism; vocational teacher; school; research development; Denmark.



**De gymnasiale uddannelser: redegørelse til Folketinget / Undervisningsministeriet.**

**[Höhere Bildung: Erklärung an das Dänische Parlament].**

Kopenhagen: UVM, 2003. 73 S.

ISBN 87-603-2288-8

URL: <http://pub.uvm.dk/2003/gym/>

In Juni 2002 wurde von der dänischen Regierung ihr Aktionsplan für „bessere Bildung“ veröffentlicht. Ein zentraler Bestandteil dieses Plans war die grundsätzliche Anhebung des akademischen Niveaus der dänischen Bildungsprogramme von der Grundschule bis zur höheren Bildung. Diese Publikation beschreibt den Regierungsvorschlag für eine Reform des höheren Bildungswegs (Gymnasium), des höheren Vorbereitungsexamens (HF) sowie der höheren beruflichen Bildungsgänge (HHX und HTX). Die umfassendsten Änderungen werden für die beiden ersten Bildungsgänge vorgeschlagen, während für die Programme HHX und HTX nur strukturelle Anpassungen vorgesehen sind. Das primäre Ziel der Reform besteht in der Anhebung der akademischen Niveaus bzw. in der besseren Qualifizierung der Schüler für nachfolgende Studien an einer Universität. Darüber hinaus setzt der Regierungsvorschlag auch folgende Schwerpunkte: klare Lehrziele, neue Prüfungsform, interdisziplinärer Unterricht und Aktivierung der Schüler.

upper secondary education; educational reform; skill; learning strategy; examination; student; Denmark; work programme

**Kompetence [Kompetenz] / Undervisningsministeriet.**

In: Uddannelse 1, 56 S. (2003). Kopenhagen: UVM, 2003

ISSN 0503-0102

URL: <http://udd.uvm.dk/200301/index.htm?menuid=4515>

Undervisningsministeriet - UVM

Schwerpunkt dieser Ausgabe der Zeitschrift des Unterrichtsministeriums „Uddannelse“ ist das Konzept der Kompetenz und seiner Entwicklung seit 1999, als das Thema bereits Thema einer Ausgabe von „Uddannelse“ war. Seitdem sind die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung fest in der dänischen Sprache verankert und werden heute häufig

ger gebracht als Qualifikationen und Qualifikationsanalysen. Im ersten Artikel wird das Konzept aus historischer Sicht betrachtet. Der Artikel zeigt, wie und warum sich dieses Konzept gegen das Konzept der Qualifikationen durchgesetzt hat. Die weiteren Artikeln befassen sich mit dem Konzept aus verschiedenen Perspektiven (persönlich, organisatorisch, national und international).

skill; educational policy; personal development; assessment of competences; culture; qualification; Denmark.

**GR Vocational Training  
Dynamic Development  
with a European perspective: organization of Vocational Education and Training - OEEK / OEEK**  
**[Dynamische Entwicklung der Berufsbildung mit europäischer Perspektive: Organisation der Berufsbildung – OEEK]**

Athen: OEEK, 2003. 6 S.

Die Organisation für Berufsbildung (Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Katartisis - OEEK) ist für die Planung, Organisation, Durchführung und Unterstützung der beruflichen Erstausbildung in Griechenland zuständig. Die OEEK ist verwaltungstechnisch und wirtschaftlich unabhängig und untersteht dem Ministerium für nationale Bildung und kirchliche Angelegenheiten. Sie ist zudem für die Einrichtung und Verwaltung der 130 öffentlichen Berufsschulen in Griechenland verantwortlich und überwacht weitere 65 private Berufsschulen.

training development; training institution; curriculum development; recognition of diplomas; certification of competences; Greece.

**IRL Sustaining progress:  
social partnership agreement 2003-2005 / Government of Ireland.**

**[Nachhaltiger Fortschritt: Sozialpartnerschaftsvereinbarung 2003-2005 / Regierung von Irland.]**

Dublin: Stationery Office, 2003. 123 S.

ISBN 0-7557-1550-0

URL: <http://www.taoiseach.gov.ie/upload/publications/2123.pdf>



Diese Publikation ist die sechste in einer Reihe von Vereinbarungen zwischen der Regierung und den Sozialpartnern zur Sicherung des sozialen Friedens und des Fortschritts in einer wirtschaftlich unsicheren Zeit. Diese Vereinbarung schließt sich an das vorherige Programm aus dem Jahre 2000 für Wohlstand und Fortschritt (Programme for Prosperity and Progress) an. Im ersten Teil des Dokuments werden der generelle Gegenstand der Vereinbarung sowie die zehn speziellen Initiativen festgelegt, die während der Vereinbarungsdauer entwickelt werden sollen. Dargelegt werden zum einen die konkreten Vereinbarungen mit den Sozialpartnern bezüglich dieser Initiativen und zum anderen der allgemeine politische Rahmen, der die gesamtwirtschaftliche Politik, die wirtschaftliche Entwicklung und den Wohlstand sowie die Schaffung einer gerechten und integrativen Gesellschaft umfasst. Im zweiten Teil werden die Bedingungen des Entwurfs für ein Tarifabkommen dargelegt sowie eine Reihe hiermit verbundener Fragen erörtert, darunter der Vorschlag für ein Mindesteinkommen und die Themen Arbeitspartnerschaft und Industriebeziehungen. Das Dokument enthält diverse Maßnahmen unter anderem zum Schutz von Arbeitnehmerrechten, zur Verbesserung der Fertigkeiten durch Weiterbildung am Arbeitsplatz, zur Ausbildungsförderung für Behinderte, zur Unterstützung von Arbeit-Freizeit-Programmen sowie zur Entwicklung von integrierten Maßnahmen für Gastarbeiter. collective agreement; social partners; incomes policy; economic development; social integration; in service training; disabled worker; migrant worker; Ireland.

**A framework for quality in Irish universities: meeting the challenge of change / Conference of Heads of Irish Universities. –**

**[Ein Rahmen für Qualität an irischen Universitäten: die Herausforderungen des Wandels / Konferenz der irischen Universitätsrektoren.]**

Dublin: CHIU, 2003. - 80 p.

URL: <http://www.chiu.ie/Quality.pdf>

In den vergangenen Jahrzehnten hat die Zahl der Studenten an Hochschulen und Universitäten in Irland, wie in vielen anderen Ländern auch, deutlich zugenommen. Parallel hierzu ist die studentische

Bevölkerung auch vielfältiger geworden, so dass von den Hochschulen zunehmend innovative Lösungsansätze gefunden werden müssen. Die sieben irischen Universitäten haben sich in ihrer Kultur, im Management, in der Verwendung von Ressourcen und ihrem Verständnis von Lehre und Forschung als Dienst an der Gesellschaft grundlegend verändert. Diese Publikation stellt einen wichtigen Schritt in der Entwicklung eines Qualitätsrahmens dar, dessen Grundlage die gemeinsamen Anstrengungen der sieben Universitäten bilden. Die Einführung eines systematischen Ansatzes für Qualitätsverbesserung wird hierbei durch die Einrichtung des „Irish Universities Quality Board“ weiter gestärkt. Diese Publikation beschreibt die vorgesehenen Verfahren zur Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen innerhalb der Hochschulen sowie die Konsequenzen aus den Qualitätskontrollen. Begleitend zu dieser Publikation, deren Ziel es ist, die Debatte zu diesem Thema anzuregen, sollen noch weitere Ressourcen eingesetzt werden, darunter eine spezielle Website und eine jährliche Konferenz zu einem qualitätsrelevanten Thema. university; quality management; Ireland.

**P Avaliação da formação: glossário anotado. /**

**Zelinda Isabel Jorge Cardoso [et al.]. [Evaluierung der Ausbildung: kommentiertes Glossar.]**

Lissabon: INOFOR, 2003. 116 S.

ISBN 972-8619-47-2

Mit der Veröffentlichung dieses Glossars wollten die Autoren die notwendigen Voraussetzungen für die Einführung einer Evaluierungskultur innerhalb von Organisationen schaffen und auf diese Weise einen Beitrag zur Charakterisierung der bestehenden Evaluierungspraktiken leisten. Sie haben zudem versucht, den Anwendern eine Reihe von Hilfsmitteln zur Verfügung zu stellen, die den konzeptionellen Einstieg in die Evaluierung der Berufsbildung erleichtern sollen. Mit dem Aufbau des Glossars soll eine Vereinheitlichung der Terminologie nach bestimmten Konzepten für die Evaluierung der Ausbildung erreicht werden.

training evaluation; terminology; Portugal.



**Dimensão social e imigração:  
Departamento de Estudos, Prospectiva  
e Planeamento - DEPP**

**[Soziale Dimension und Einwande-  
rung]**

Oeiras: Celta Editora, 2003. 165 S. -  
(Cadernos Sociedade e Trabalho; 3)  
ISBN 972-704-227-9

Das kürzlich erschienene Heft Nr. 3 ist das Ergebnis einer Zusammenstellung von Dokumenten und Papieren, die während des Workshops für die Vorstellung des Berichts „Die soziale Situation in der Europäischen Union 2002“ erstellt wurden. Übergeordnetes Thema war hierbei die geografische Mobilität, insbesondere die Interaktion der verschiedenen Mobilitätsmodelle (von befristeten Bevölkerungsbewegungen bis hin zur Einwanderung) sowie das soziale Netz in Europa. Als eine wesentliche Schlussfolgerung aus der Debatte über den Themenbereich „Soziale Dimension und Einwanderung“ ist die Schlüsselrolle von Bildung und Ausbildung im Prozess der wirtschaftlichen und sozialen Eingliederung hervorzuheben. Die Öffnung des Zugangs zur Bildung für Einwanderer und ihre Kinder, insbesondere wenn das Niveau ihrer Qualifikationen/Schulbildung unzureichend ist, die Förderung geeigneter Beschäftigungsangebote, die Beseitigung von Hindernissen bei der Wohnungssuche: dies sind einige zentrale Voraussetzungen für eine vollständige, diskriminierungsfreie Integration in die Wirtschaft und die Gesellschaft des jeweiligen Gastlandes.

labour market; migrant integration;  
migrant training; social discrimination;  
social integration; social mobility; social  
structure; Portugal.

**Formação Profissional na Europa:  
cultura, valores e significados / Coord.  
Eduardo Álvaro do Carmo.**

**[Berufsbildung in Europa: Kultur, Wer-  
te und Bedeutungen]**

Lissabon: INOFOR, 2003. - 275 p. - (Novos  
formadores)

Das Netzwerk VET FORUM wurde 1994 von Forschern aus verschiedenen Wissenssachsbereichen mit Bezug zu Humanressourcen, Beschäftigung und sozialer Ausgrenzung als informeller Diskussionsraum eingerichtet; seit 1998 wird das Netzwerk über das 4. Rahmenforschungs-

programm der Europäischen Union finanziert. Hauptaufgabe dieses Netzwerks ist die Bereitstellung eines Raumes für Diskussionen über Fragen zu Humanressourcen und ihrer Rolle bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der EU und ihrer Mitgliedstaaten. Des weiteren trägt es zur Entwicklung einer europäischen Forschungsgemeinschaft bei, die als multi-kulturelle und interdisziplinäre Einrichtung die europäische Dimension der Berufsbildung entwickeln wird. Schwerpunkte dieses vom VET FORUM veröffentlichten Dokuments sind vier Themenbereiche rund um Aus- und Berufsbildung: „Kultur, Werte und Bedeutungen“, „Veränderte Beziehungen zwischen Bildung und Arbeit“, „Strategien für die Evaluierung von Programmen“ und „Herausforderungen für die Forschung – Überlegungen“. Die Texte umfassen zu jedem dieser Themenbereiche verschiedene Überlegungen unter Einbeziehung diverser Ansätze und Modelle. Ziel dieses Werks ist es, Diskussionsansätze zum Thema Berufsbildung zu liefern und gleichzeitig als Referenzdokument für die Entwicklung von Humanressourcen ein tieferes Verständnis dieses Themas zu vermitteln.

culture; entry into working life;  
evaluation; curriculum development;  
Europe; Portugal.

**UK Evaluation of the skills  
development fund /  
a research brief by GHK for DfES.  
[Evaluierung des Skills Development  
Fund / Forschungsbericht.]**

Norwich: HMSO, 2003. - 101 S.  
ISBN 1-84185-820-x

Mit dem Skills Development Fund (SDF) wurde die Arbeit der Regionalentwicklungsagenturen (Regional Development Agencies) zur Anhebung der regionalen Qualifikationsniveaus unterstützt. Ziel der Evaluierung war eine Beurteilung der bisherigen Auswirkungen des SDF bezüglich der unterstützten Aktivitäten, der erzielten Ergebnisse sowie der Frage, inwieweit die vom SDF finanzierten Projekte die Anforderungen der Arbeitgeber erfüllen und zur regionalen Wirtschaftsentwicklung beitragen.

skill development; training allowance;  
regional and local authority; training  
evaluation; local planning; United  
Kingdom; England.



**Supporting access to ICT for BME groups in deprived areas: approaches to good practice / Department for Education and Skills**

**[Unterstützung des Zugangs zu IKT für Minderheiten in benachteiligten Gegenden: Ansätze für bewährte Verfahrensweisen.]**

Norwich: HMSO, 2003. 113 S.

ISBN 1-84185-875-7

In dieser Übersicht werden die Ergebnisse einer Forschungsstudie vorgestellt, bei der bewährte Verfahrensweisen zur Förderung des Zugangs zu Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für Farbige und ethnische Minderheiten untersucht wurden. Im Rahmen dieser Forschung wurden elf Fallstudien durchgeführt und deren jeweilige Berichte zu einem Überblick über Ansätze für bewährte Praktiken zusammengefasst. Der Bericht liefert auf der Grundlage der durch Bedarfsanalysen festgestellten Hemmnisse Empfehlungen für eine Verbesserung des Zugangs.

information technology; minority group; racial discrimination; United Kingdom.

**Learning for the future: neighbourhood renewal through adult and community learning: a guide for local authorities / by B. Merton et al., edited by Cheryl Turner. –**

**[Lernen für die Zukunft: Erneuerung der Nachbarschaft durch Erwachsenen- und Gemeinschaftsbildung: ein Führer für lokale Behörden.]**

Leicester: NIACE, 2003. 160 S.

ISBN 1-86201-148-6

Das zentrale Anliegen der von der Regierung aufgestellten Nationalen Strategie zur Sanierung von Nachbarschaften ist die Entwicklung von geeigneten Lernmöglichkeiten. Hierbei können lokale Behörden eine Schlüsselrolle übernehmen, insbesondere bzgl. der Bereitstellung von Angeboten für die Erwachsenen- und Gemeinschaftsbildung. Dieser Führer stützt sich auf praktische Erfahrungen in diesem Bereich und bietet den lokalen Behörden grundlegende Informationen über diese Nationale Strategie, Hinweise zu bewährten Praktiken für die Bereitstellung von Erwachsenen- und Gemeinschaftsbildung in diesem Kontext, praktische Informationen zu Finanzierungsfragen sowie eine Reihe von anregenden und informativen Fallstudien.

local authority; adult learning; local training initiative; Community programme; Community finance; United Kingdom.





# ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

## CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung  
P.O. Box 22427  
GR-55102 THESSALONIKI  
Tel. (30) 23 10 49 01 11 General  
Tel. (30) 23 10 49 00 79 Secretariat  
Fax (30) 23 10 49 00 43 Secretariat  
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>

## VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding  
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding  
Keizerlaan 11  
B-1000 BRUSSEL  
Tel. (32-2) 50 61 321  
R. Van Weydeveldt  
Fax (32-2) 50 61 561  
Reinald Van Weydeveldt, Documentation  
E-mail: rvweydev@vdab.be  
Web address: <http://www.vdab.be>

## CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter  
Mobility in Education and Training  
Fiolstræde 44  
DK-1171 KØBENHAVN K  
Tel. (45-33) 95 70 00  
Fax (45-33) 95 70 01  
Mr. Benny Dylander, Director  
E-mail: bd@ciriusmail.dk  
Svend-Erik Povelsen  
E-mail: sep@CiriusMail.dk  
Web address: <http://www.ciriusonline.dk/>

## BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Friedrich-Ebert-Allee 38  
D-53113 BONN  
Tel. (49-228) 10 71 602 Dr. G. Hanf  
Tel. (49-228) 10 72 131 M. Krause  
Fax (49-228) 10 72 974  
Dr. G. Hanf  
E-mail: hanf@bibb.de  
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) 21 02 70 91 44 E. Barkaba  
Fax (30) 21 02 70 91 72  
Ermioni Barkaba, Head of Documentation  
E-mail: tm.t-v@oEEK.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) 58 59 582 General  
Tel. (34-91) 58 59 834  
M. Luz de las Cuevas Torresano  
Fax (34-91) 37 75 881  
Fax (34-91) 37 75 887  
Ana Maria Martin Arahueta, Deputy Director General of Technical Services  
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  
Patrick Kessel, Director  
E-mail: kessel@easynet.fr  
Henriette Perker  
E-mail: h.perker@easynet.fr  
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) 60 70 536  
Fax (353-1) 60 70 634  
Margaret Carey, Head of Library & Technical Information  
E-mail: margaret.carey@fas.ie  
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  
Enrico Ceccotti, General Director  
Colombo Conti, Head of Documentation  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Maria Elena Moro  
E-mail: m.moro@isfol.it  
Web address: <http://www.isfol.it>

## ETUDES ET FORMATION S.A.

335 route de Longwy  
L-1941 LUXEMBOURG  
Tel. (352) 44 91 99  
Fax (352) 44 92 08  
Marc Ant, Director  
E-mail: marcant@etform.lu  
Emmanuel Cornélius  
E-mail: manu.cornelius@etform.lu  
Web address: <http://www.etform.lu/>

## CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
The Dutch Centre for the Innovation of Education and Training  
Pettelaarpark 1, Postbus 1585  
5200 BP's-HERTOGENBOSCH  
The Netherlands  
Tel. (31-73) 68 00 800  
Tel. (31-73) 68 00 619 M. Maes  
Fax (31-73) 61 23 425  
Martine Maes  
E-mail: mmaes@cinop.nl  
Annemiek Cox  
E-mail: acox@cinop.nl  
Web address: <http://www.cinop.nl/internationaal>

## abf-Austria

Austrian Institute for Research on Vocational Training  
Wipplingerstraße 35/4  
A-1010 WIEN  
Tel. (43-1) 31 03 334 P. Schlögl  
Fax (43-1) 31 97 772  
Peter Schlögl  
E-mail: p.schloegl@oeibf.at  
Web address: <http://www.oeibf.at>



## Assoziierte Organisationen

### INOFOR

Instituto para a Inovação na Formação  
Rua Soeiro Pereira Gomes n.º 7,  
P-1600-196 LISBOA Codex  
Tel. (351-21) 794 62 00  
Fax (351-21) 794 62 01  
Margarida Abecasis, President  
Marta Alves  
E-mail: marta.alves@inofor.gov.pt  
Web address: <http://www.inofor.pt/>

### QCA

Qualifications and Curriculum Authority  
83 Piccadilly  
LONDON  
W1J 8QA  
United Kingdom  
Tel. (44-20) 75 09 55 55  
David Handley  
Fax (44-20) 75 09 66 66  
David Handley  
E-mail: HandleyD@qca.org.uk  
Natalia Cuddy  
E-mail: cuddyn@qca.org.uk  
Web address: <http://www.qca.org.uk/>

### DGEAC

European Commission  
DG Education and Culture  
Rue de la Loi 200  
B-1049 BRUXELLES  
Tel. (32-2) 29 57 562 E. Spachis  
Tel. (32-2) 29 55 981 D. Marchalant  
Fax (32-2) 29 55 723  
Fax (32-2) 29 64 259  
Eleni Spachis  
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int  
Dominique Marchalant  
E-mail: dominique.marchalant@cec.eu.int  
Web address: [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

### 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  
Catherine Krouch, Documentation  
E-mail: c.krouch@itcilo.it  
Web address: <http://www.itcilo.org>

### NBE

Opetushallitus  
National Board of Education  
Hakaniemenkatu 2  
P.O. Box 380  
FIN-00531 HELSINKI  
Tel. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö  
Tel. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila  
Tel. (358-9) 77 47 78 19 K. Nyyssölä  
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69  
Matti Kyrö  
E-mail: matti.kyro@oph.fi  
Arja Mannila  
E-mail: arja.mannila@oph.fi  
Kari Nyyssölä  
E-mail: kari.nyyssola@oph.fi  
Web address: <http://www.oph.fi>

### MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla  
EDUCATE - Iceland  
Laugavegi 51  
IS-101 REYKJAVÍK  
Tel. (354) 51 12 660  
Fax (354) 51 12 661  
Thóra Stefánsdóttir, General Director  
E-mail: thora@mennt.is  
Adalheidur Jónsdóttir, Project Manager  
E-mail: alla@mennt.is  
Bára Stefánsdóttir, Librarian  
barastef@ismennt.is  
Web address: <http://www.mennt.is>

### EURYDICE

the Education Information Network in Europe  
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe  
Avenue Louise 240  
B-1050 BRUXELLES  
Tel. (32-2) 60 05 353  
Fax (32-2) 60 05 363  
Patricia Wastiau-Schlüter, Director  
E-mail: patricia.wastiau.schluter@eurydice.org  
Arlette Delhaxhe  
E-mail: arlette.delhaxhe@eurydice.org  
Web address: <http://www.eurydice.org>

### ILO/BIT

International Labour Office  
Bureau International du Travail  
4 Route des Morillons  
CH-1211 GENEVE 22  
Tel. (41-22) 79 96 955  
Fax (41-22) 79 97 650  
Pierrette Dunand  
Employment & Training Department  
Documentalist  
E-mail: dunandp@ilo.org  
Web address: <http://www.ilo.org>

### Statens Skolverket

National Agency for Education  
Kungsgatan 53  
SE-106 20 STOCKHOLM  
Tel. (46-8) 72 33 200  
Fax (46-8) 24 44 20  
Annika Andrae Thelin,  
Director of Research  
E-mail: annika.andrae-thelin@skolverket.se  
Eva Öjborn  
E-mail: eva.ojborn@skolverket.se  
Web address: <http://www.skolverket.se/>

### Teknologisk Norge

P.O. Box 2608  
St. Hanshaugen  
N-0131 OSLO  
Tel. (47-22) 86 50 00  
Fax (47-22) 20 18 01  
Aagot van Elslande  
E-mail: Aagot.van.Elslande@teknologisk.no  
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

### FVET

Foundation for Vocational Education and Training Reform  
Liivalaia 2  
EE-10118 TALLINN  
Tel. (372) 63 14 420  
Fax (372) 63 14 421  
Lea Orro, Managing Director  
E-mail: lea@sekr.ee  
Eeva Kirsipuu  
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee  
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

### DfES

Department for Education and Skills  
Room E3, Moorfoot  
SHEFFIELD S1 4PQ  
United Kingdom  
Tel. (44-114) 25 93 339  
Fax (44-114) 25 93 564  
Amanda Campbell, Librarian  
E-mail: enquiries.library@dfes.gov.uk  
Web address: <http://www.dfes.gov.uk/index.htm>

### ETF

Europäische Stiftung für Berufsbildung  
Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 TORINO  
Tel. (39-011) 63 02 222  
Fax (39-011) 63 02 200  
Gisela Schüring, Information and Publications Department  
E-mail: gis@etf.eu.int  
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

### CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional  
Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
11000 MONTEVIDEO, URUGUAY  
Tel. (598-2) 92 05 57  
Tel. (598-2) 92 00 63  
Fax (598-2) 92 13 05  
Pedro Daniel Weinberg, Director  
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy  
Juan Andres Tellagorry  
Documentalist  
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy  
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Zuletzt  
erschienene  
deutsche Ausgaben**



## Nr. 25/2002

### Hommage

- Ettore Gelpi, Weltbürger, internationaler Erziehungswissenschaftler, Menschenrechtler und moderner Anarchist – eine Dankeschuld (Norbert Wollschläger)
- Neue Paradigmen in Ausbildung und Kommunikation (Ettore Gelpi)

### Forschungsbeiträge

- Bildungsdynamik und Bildungssysteme (Jean Vincens)
- Modernisierungsansätze der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept (Matthias Pilz)
- Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der Berufsbildung der Niederlande (Gäby Lutgens, Martin Mulder)

### Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Arbeitserfahrung und Curriculum: Beispiele aus Spanien (Fernando Marhuenda)
- Die Gestaltung und Evaluation der Ausbildung in Form von Praktika: Profil des Unterstützungsteams (Miguel Aurelio Alonso García)
- Bildung unter Modernisierungsdruck - Strukturwandel, veränderte Bildungsambitionen und Internationalisierung als Herausforderungen (Arthur Schneeberger)
- Neue Entwicklungen im irischen Berufsbildungssystem: Das „praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis“ (*Leaving Certificate Applied*) (Jim Gleeson)



## Nr. 26/2002

### Untersuchungen zum Thema Beratung und Orientierung – Beiträge zu dem am 19./20. Oktober 2000 in Thessaloniki veranstalteten Agora-X-Seminar des Cedefop über soziale und berufliche Orientierung

- Untersuchungen zum Thema Beratung und Orientierung. Die Agora X des Cedefop zur sozialen und beruflichen Orientierung (Éric Fries Guggenheim)
- Problemstellung und Zielsetzung der Berufsberatung (Jean Guichard)
- Berufsberatung, Ausbildung und Beschäftigung. Vorbereitung auf einen Beruf oder Anpassung an den Arbeitsmarkt (Jean-François Germe)

### Forschungsbeiträge

- Humanvermögensentwicklung in Europa – am Scheideweg (Barry Nyhan)
- Kooperatives eLearning: Ein Anreiz für das Tiefenlernen? (An Verburgh; Martin Mulder)
- Mobilität in Europa (EU und EWR) unter besonderer Berücksichtigung von Gesundheitsberufen und der Anerkennung von entsprechenden Berufsqualifikationen (Burkart Sellin)
- Ein niedriges Bildungsniveau in Europa: ein Risikofaktor (Pascaline Descy)

### Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Ausbildung zur Hilfskraft: Sicherheitsnetz oder Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit? (Jittie Brandsma)
- Lernortverlagerung ins Ausland - ein Modellversuch in Deutschland (Wolfgang-Dieter Gehrke, Peter-Jörg Alexander)



Nr. 27/2002

**Forschungsbeiträge**

- Brückenschlag zur Bildung der Zukunft (Friedrich Scheuermann)
- Kollektives Lernen: Theoretische Perspektiven und Wege zur Unterstützung von vernetztem Lernen (Maarten de Laat, Robert-Jan Simons)
- Können Organisationen Lernen lernen? (Randolph Preisinger-Kleine)

**Analyse der Berufsbildungspolitiken**

- Lernen mit „E-Ressourcen“ – die Erfahrungen der kleinen und mittleren Unternehmen (David Guile)
- Junge Frauen in der Erstausbildung in den neuen Informations- und Kommunikationstechnologieberufen in Deutschland (Agnes Dietzen)

**Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), E-Learning und lokale und regionale Entwicklung**

- Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), eLearning und Gemeindeentwicklung (Brian Dillon)
- eLearning als Strategie zur Schaffung regionaler Partnerschaften (Hanne Shapiro)



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 20 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- ☐ Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von EUR 10 (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

|         |  |  |  |  |
|---------|--|--|--|--|
| Ausgabe |  |  |  |  |
| Sprache |  |  |  |  |

Name \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**CEDEFOP**Europäisches Zentrum für die  
Förderung der Berufsbildung  
PO Box 22427**GR-55102 Thessaloniki**



## Dirección

Juan José Castillo,  
Santiago Castillo

## Consejo de Redacción

- Arnaldo Bagnasco*,  
Dipartimento di Sociologia,  
Università di Turín
- Juan José Castillo*,  
Dpto. de Sociología III, UCM
- Santiago Castillo*,  
Dpto. de Ciencia Política y de la  
Admón. III, UCM
- Daniel Cornfield*,  
*Word and Occupations*, Vanderbilt  
University (Estados Unidos)
- Michel Freyssenet*,  
CSU-IRESO, CNRS, París
- Enrique de la Garza*,  
UAM, Iztapalapa, México
- Juan Manuel Iranzo*,  
Dpto. de Sociología, Univ. Pública  
Navarra
- Ilona Kovács*,  
Instituto Superior de Economía e  
Gestão, Lisboa
- Marcia de Paula Leite*,  
Universidades de Campinas, Brasil
- Ruth Milkman*,  
Department of Sociology, UCLA,  
Estados Unidos
- Alfonso Ortí*,  
Dpto. de Sociología UAM
- Andrés Pedreño*,  
Dpto. de Sociología, Universidad de  
Murcia
- Ludger Pries*,  
Ruhr-Universität Bochum, Alemania
- Helen Rainbird*,  
Faculty of Humanities and Social  
Sciences, Northampton, RU.
- José M<sup>a</sup> Sierra*,  
Dpto. Geografía, Urbanismo y O. del  
Territorio, Univ. Cantabria
- Agnes Simony*,  
Lorand Eotvos University, Hungría
- Jorge Uribe*,  
Dpto. de Historia Contemporánea,  
Universidad de Oviedo
- Fernando Valdés Dal-Re*,  
Departamento de Derecho del  
Trabajo, UCM
- Inmanol Zubero*,  
Departamento de Sociología I,  
Universidad del País Vasco, Bilbao

## Revista cuatrimestral de empleo, trabajo y sociedad

### Expulsados del trabajo

- La forma más sencilla de equivocarse en ciencias sociales
- Expulsados del trabajo... y más. Un estudio de la salida anticipada del mercado de trabajo de los trabajadores mayores
- ¿La pérdida de la época dorada? La terciarización y el trabajo en las sociedades postindustriales
- „Flexseguridad“: tiempo de trabajo y empleo en los pactos de empresa
- El Ejido, entre la política y la sociología



## Nuestras direcciones

### Redacción

Revista **Sociología del Trabajo**  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
Universidad Complutense  
Campus de Somosaguas. 28223 Madrid

### Edición

Siglo XXI de España Editores S.A.  
Príncipe de Vergara, 78. - 2ª dcha.  
28006 Madrid  
Teléfonos: 91 562 37 23 – 91 561 77 48  
Fax: 91 561 58 19  
E-mail: sigloxxi@sigloxxieditores.com  
http://www.sigloxxieditores.com

### Suscripciones

Mundi-Prensa Libros S.A.  
Castelló, 37. 28001 Madrid  
Teléfono: 91 436 37 01  
Fax: 91 575 39 98  
E-mail: suscripciones@mundiprensa.es

### Venta de números atrasados o colecciones

Siglo XXI de España Editores S.A.  
Príncipe de Vergara, 78. - 2ª dcha.  
28006 Madrid  
Teléfonos: (34) 91 745 09 13  
Fax: (34) 91 561 58 19  
E-mail: ventas@sigloxxieditores.com

## A los colaboradores

**Extensión:** Las colaboraciones, artículos o notas no deberán exceder de **25 páginas** mecanografiadas a doble espacio (30 líneas x 70 espacios lo que incluye referencias, cuadros, etc.), y habrán de venir acompañados **necesariamente** de un **resumen** de unas diez líneas. Una copia en **diskette**, en cualquier programa de procesamiento de textos, es imprescindible.

Los artículos se enviarán por triplicado: 3 copias en papel.

Para las formas de cita y referencias bibliográficas, los autores deben remitirse a los artículos publicados en este (o en cualquier otro) número de ST.

Los autores indicarán su nombre completo y el lugar de trabajo y dirección que quieren que figure al pie de su colaboración.

Deberán dirigirse a Redacción de la revista *Sociología del Trabajo*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Campus de Somosaguas, 28223 Madrid.

ST acepta para su eventual publicación réplicas o comentarios críticos a los trabajos que publica. La extensión de estos textos no debe sobrepasar las 10 páginas.

Tanto artículos como notas o réplicas son evaluados por dos expertos, miembros del Consejo de Redacción o exteriores a él.

Los autores recibirán, oportunamente, comunicación de la recepción de sus trabajos, notificándoseles con posterioridad su eventual aceptación para la publicación.

ST lamenta no poder mantener correspondencia sobre los textos remitidos al Consejo de Redacción, ni devolver originales ni diskettes.

Los autores recibirán, al publicarse su texto, 20 separatas, además de 2 ejemplares del número en el que se publique su artículo.

Todos los artículos publicados en ST, incluidos los traducidos, son **originales**, salvo indicación contraria, en el momento de ser sometidos al Consejo de Redacción.

**Los resúmenes-abstracts de los artículos publicados en ST se recogen en ECOSOC-CINDOC y en Sociological Abstracts**

### Precio del ejemplar:

- España: EUR 9,62 IVA incluido
- Europa: EUR 11,72 IVA incluido
- Resto de mundo: \$ 15

## Boletín de suscripción

### Deseo suscribirme a *Sociología del Trabajo*

|                    |                 |                      |
|--------------------|-----------------|----------------------|
| SUSCRIPCIÓN ANUAL: | ESPAÑA          | EUR 27,05            |
| (3 números)        | Europa          | EUR 30,05            |
|                    | Resto del mundo | \$ 40 (correo aéreo) |

MUNDI-PRENSA LIBROS, S.A.  
Castelló, 37. 28001 Madrid  
Teléf.: 91 436 37 01  
Fax: 91 575 39 98  
E-mail: suscripciones@mundiprensa.es

|                    |             |
|--------------------|-------------|
| Nombre y apellidos | Profesión   |
| Calle              | Cod. Postal |
| Población          | Provincia   |

☐ CHEQUE ADJUNTO A NOMBRE DE MUNDI-PRENSA

☐ VISA nº

☐ AMEX nº

Fecha caducidad

☐ GIRO POSTAL

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Fecha

Firma obligatoria



# **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) 23 10 49 01 11, per Fax (30) 23 10 49 00 99 oder via E-Mail ([efg@cedefop.eu.int](mailto:efg@cedefop.eu.int)) an den Herausgeber Éric Fries Guggenheim.

Die **Europäische Zeitschrift Berufsbildung** erscheint dreimal jährlich in fünf Sprachen (DE, EN, ES, FR, PT).

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. 28 Januar – April 2003/I**



Europäisches Zentrum für  
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
Postadresse: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki  
Tel. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099  
E-Mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int) Homepage: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Interaktive Website: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

---

---