

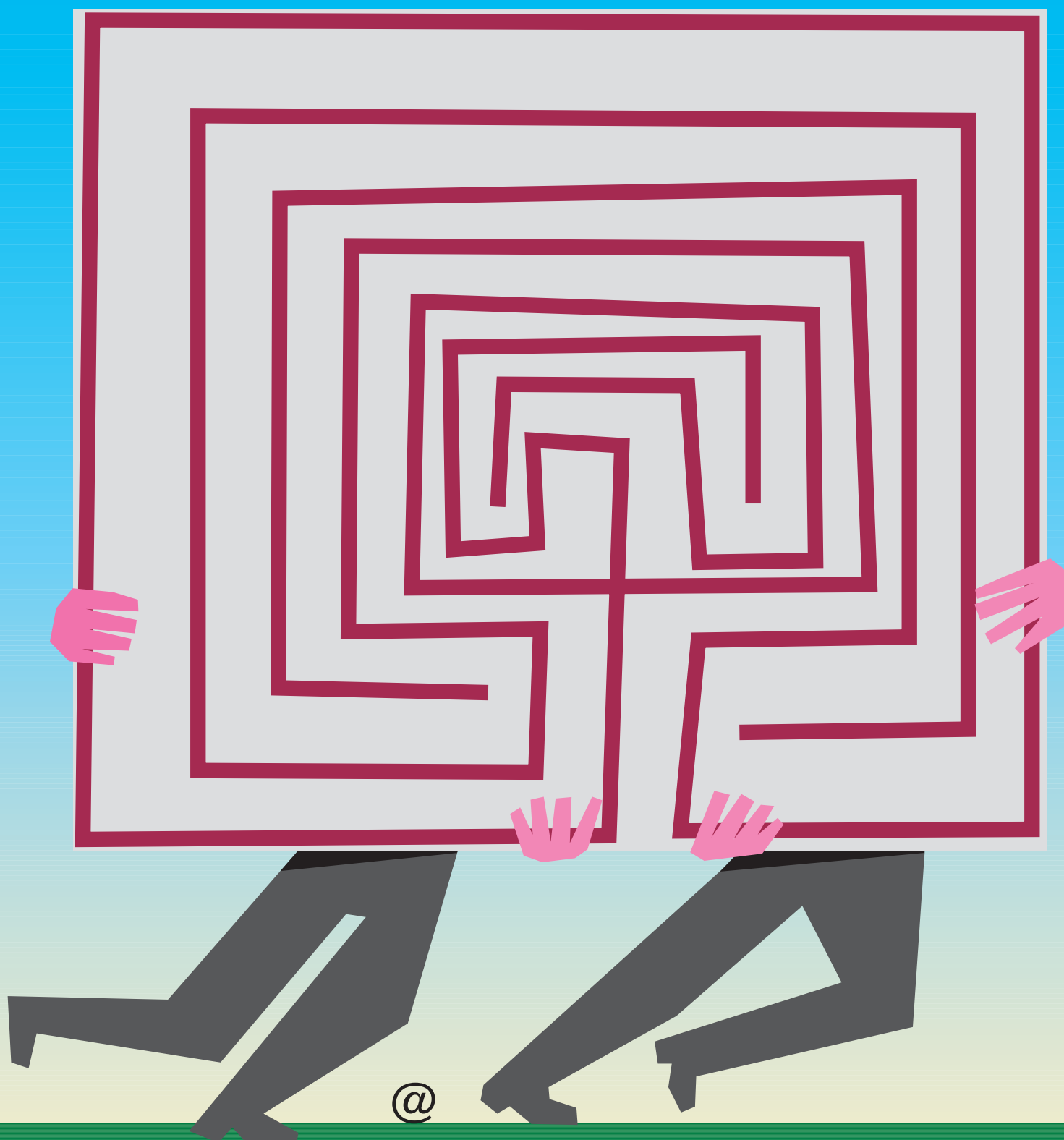
Nr. 29 Mai – August 2003/II

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-03-029-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: 18.8.2003

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 98.**



Inhalt

Forschungsbeiträge

Qualität beim eLearning 3

Ulf Ehlers

Wie ist Qualität beim eLearning vom Standpunkt des Lernenden aus zu werten?

Lernende Organisationen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk .. 18

Christian Harteis

Die Ergebnisse einer in zwei Unternehmen durchgeführten Studie belegen, dass die Realität nicht immer den formulierten Ansprüchen genügt.

Die Gestaltung von Schulpolitik dank elektronischer Diskussionen zwischen Lehrern und Schulleitern 29

P.M. van Oene, M. Mulder, A.E. Veldhuis-Diermanse und H.J.A. Biemans

Inwiefern kann computergestütztes kooperatives Arbeiten einen Anreiz für die Einbindung von Lehrern in schulpolitische Entscheidungen schaffen?

Analysen der Berufsbildungspolitik und -praktiken

Erfahrungen der Unternehmensgründung in baskischen Berufsbildungsstätten 40

Imanol Basterretxea, Ana González, Aitziber Olasolo, María Saiz und Lola Simón

Mit dem vorliegenden Beitrag sollen die Erfahrungen untersucht werden, die bei der Förderung des Unternehmergeistes und der Gründung von Unternehmen durch Schüler im Bereich der Berufsbildung im Baskenland gemacht wurden.

Schwierigkeiten und Aussichten der beruflichen Bildung in Afrika – die Erfahrungen von MISEREOR 58

Thomas Gerhards

Die berufliche Bildung in Afrika befindet sich in der Krise. Damit sie die Armen erreicht, zu mehr Beschäftigung führt und die eigenen Kosten erwirtschaften kann, muss sich die berufliche Bildung auf Subsidiarität und kooperative Ausbildungskonzepte stützen, sie muss die informelle Lehrlingsausbildung fördern und erfordert ein Management nach unternehmerischen Gesichtspunkten. Dass dies möglich ist, belegt das Beispiel des handwerklichen Ausbildungszentrums CTAP im Tschad.

Betriebliche Lernstrategien - empirische Untersuchung über Umsetzungsbeispiele in Betrieben 71

Sabine Schmidt-Lauff

In diesem Beitrag geht es um die Verteilung von Arbeits- und Lernzeiten vor dem Hintergrund der Flexibilisierung der Arbeitsorganisation. Die Autorin stellt Überlegungen an, wie es mit den gemeinsamen Aufwendungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern für Weiterbildung weitergehen kann.



**Übergänge zwischen Schule und Erwerbsleben schaffen –
Eine Studie über die Vorgehensweisen verschiedener Schulen
zur Schaffung von günstigen Voraussetzungen für den Eintritt
Jugendlicher ins Erwerbs- und Erwachsenenleben**

80

Marita Olsson

Die meisten Schulen in Schweden werden in staatlicher Trägerschaft geführt. Freie (nichtstaatliche) Schulen werden jedoch nunmehr ebenfalls als wichtig angesehen, da sie zu einer größeren Vielfalt, einem stärkeren Wettbewerb und der Entwicklung des Schulwesens im Allgemeinen beitragen. Dieser Artikel zeigt, dass die unterschiedlichen Vorgehensweisen freier Schulen günstige Voraussetzungen für Jugendliche mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen schaffen.

Neue Qualität für E-Learning?

Grundlegende Konzepte und empirische Erkenntnisse einer neuen Lernorientierung bei der Qualitätsentwicklung



Ulf-Daniel Ehlers

Zentrum für
Qualitätsforschung
im Bildungs- und
Sozialbereich
Universität Bielefeld

Qualität wird über die Zukunft des E-Learning entscheiden. Das ist das Ergebnis vieler Analysen⁽¹⁾. So stellte etwa die KPMG Studie vom November letzten Jahres unter dem Titel „eLearning zwischen Euphorie und Ernüchterung“⁽²⁾ sehr differenziert heraus, dass es beim E-Learning nicht nur auf gute Technologie ankommt, sondern die betriebliche Lernkultur und der Lerner wesentlich mehr als bisher einzubeziehen sind – und gute Konzepte dafür noch gefunden werden müssen⁽³⁾. Berlecon, IDC (International Data Corporation) und andere Institute kommen zu dem Ergebnis, dass E-Learning zwar ein Wachstumsmarkt sei, dieser sein Potential aber erst voll entfalten wird, wenn die Frage nach Konzepten für qualitativ hochwertiges E-Learning beantwortet werden kann.⁽⁴⁾ Qualitätsentwicklung und -sicherung wird somit zum zentralen Fokus in der E-Learning-Debatte.⁽⁵⁾ Konzepte zur Qualitätssicherung gewinnen hier an Konjunktur. In einem größeren Rahmen zeichnet sich dieser Bedeutungszuwachs der Qualitätsdebatte für den Bildungsbereich insgesamt ab – nicht zuletzt ausgelöst durch den PISA-Schock.

Auch im europäischen Kontext rückt Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich und speziell im E-Learning zunehmend in den Mittelpunkt. So fördert die Europäische Kommission derzeit im Rahmen einer E-Learning-Initiative zahlreiche Forschungsprojekte zur Entwicklung und Harmonisierung der europäischen Qualitätsdiskussion für E-Learning. Im Projekt „European Quality Observatory (EQO)“ (www.eqo.info) wird bspw. derzeit ein

Internetportal mit der Möglichkeit zur Analyse, zum Vergleich der Vielzahl unterschiedlicher und miteinander konkurrierender Qualitätssysteme in Europa geschaffen.⁽⁶⁾ Ein Hauptziel von EQO ist es damit, den Einsatz von Qualitätssystemen im Bildungsbereich zu fördern. Auch im Bereich von Qualitätsstandards gibt es Bestrebungen, die Diskussion, international miteinander zu synchronisieren.⁽⁷⁾

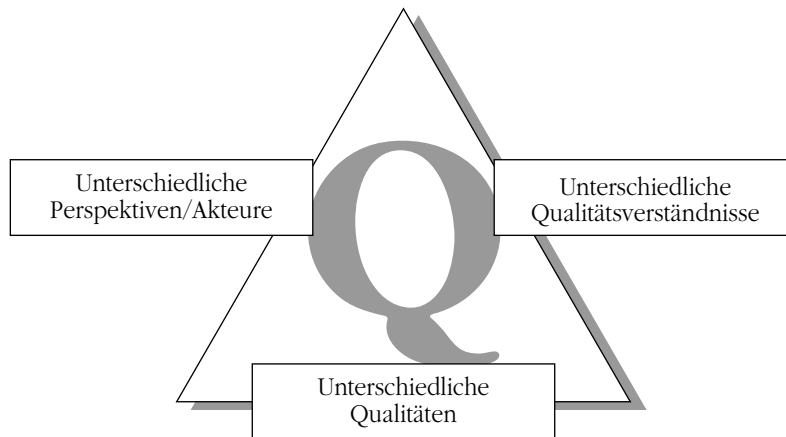
Die besondere Bedeutung der Qualitätsentwicklung wirft unmittelbar zwei Fragen auf: (1) Was ist Qualität? Und: (2) Wie kann diese gesichert werden? In der Beantwortung dieser Fragen liegt die zentrale Herausforderung, will man dem E-Learning in Zukunft zu einem ähnlichen Stellenwert wie traditionellen Qualifikationsmaßnahmen verhelfen. Die gute Nachricht dabei ist die, dass E-Learning nicht die Grundgesetze der Qualitätssicherung außer Kraft setzt. Das heißt, dass bei dem Vorhaben, ein Konzept für Qualitätssicherung des E-Learning zu entwickeln und anzuwenden, auf erprobte Konzeptionen, Modelle und Methoden zurückgegriffen werden kann.

Die schlechte Nachricht – und damit die Herausforderung – ist jedoch, dass auch die Probleme bisheriger Ansätze bestehen bleiben. Denn mit der Frage, was Qualität beim E-Learning eigentlich ist, betritt man ein äußerst heterogenes und unübersichtliches Feld von Konzepten, Methoden und Vorschlägen. Es gilt also zunächst einmal, Licht in das Geheimnis um den Qualitätsbegriff zu bringen und ihn dann konsequent auf E-Learning zu beziehen.

Qualität entscheidet über die Zukunft des E-Learning. Das ist das Ergebnis vieler Analysen und Entwicklungen der letzten Zeit. Das bedeutet, dass der Qualitätssicherung eine besondere Bedeutung zukommt. Zwei Fragen werden dadurch aufgeworfen: Was ist Qualität? Und wie kann diese gesichert werden? Die Antworten auf diese Fragen zu finden, ist eine zentrale Herausforderung, will man dem E-Learning in Zukunft zu einem ähnlichen Stellenwert wie traditionellen Qualifikationsmaßnahmen verhelfen. Der Artikel setzt hier an und umreißt Eckpunkte einer Qualitätssicherung, die die Bedürfnisse des Lernalers in den Mittelpunkt stellen. Subjektorientierte Qualitätsforschung wird gegen objektive Qualitätskriterien gestellt. Das Ergebnis ist ein lernerintegrierender Qualitätssicherungsansatz. Er greift erstmals neueste Ergebnisse der bislang größten Studie zur Qualität im E-Learning aus Lernerperspektive auf (Lernqualitaet.de).

Dimensionen von Qualität

Abbildung 1



1. Qualität als multiperspektivisches Konzept

Lernqualität – oder in einem größeren Rahmen Bildungsqualität – ist ein multiperspektivisches Konzept. Es stellt keine absolute Größe dar, sondern ist immer abhängig von dem jeweiligen Kontext, in dem es verwandt wird. Es gibt in keinem europäischen Land einen gesellschaftlichen, politischen oder wissenschaftlichen Konsens darüber, was etwa Bildungsqualität eigentlich ist. Daher ist das, was als Qualität definiert, letztlich eine normative Setzung, bezogen auf einen konkreten Kontext. Insofern ist das Definieren von Qualität immer situativ beeinflusst und interessengeleitet.

Dies gilt umso mehr im Feld sozialer und pädagogischer Dienstleistungen, als wir dort keinen *quasi naturgesetzlichen* Paradigmen folgen können, die das, was wir als „...in seiner Beschaffenheit geeignet zu Erfüllung einer Anforderung...“ sehen – also Qualität (nach ISO 900X Definition⁽⁸⁾) –, immer zu einer Aushandlungssache werden lassen zwischen unterschiedlich elaborierten wissenschaftlichen Theorien und subjektiven, politischen oder gesellschaftlichen Interessen. Donabedian (1968) stellt in seiner Definition von Qualität den relationalen Charakter des Begriffes heraus: „Qualität ist der Grad der Übereinstimmung zwischen einer erbrachten Leistung und den für die

Leistung festgelegten Zielen.“⁽⁹⁾ Demnach beschreibt Qualität ein Verhältnis. Es wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Qualität eine Auseinandersetzung mit einer metatheoretischen Kategorie ist, in der es um die Beschaffenheit des jeweils betreffenden Gegenstandes geht, auf den sich die Auseinandersetzung bezieht.

Die Diskussion um Qualität, die mittlerweile auf breiter gesellschaftlicher Ebene geführt wird und die Auswirkungen auf viele gesellschaftliche Teilbereiche hat, ist in ihren Ursprüngen sowie Auswirkungen kaum mehr zu überschauen. Zu konstatieren ist hingegen, dass Qualität als erstrebenswerte Kategorie für individuelle und gesellschaftliche Zusammenhänge zunehmend wichtiger wird. Qualität kann mehr und mehr als eine subjektiv individuell und kollektiv handlungsleitende Kategorie gesehen werden. Den Zustand von guter/ höchster Qualität zu erreichen, wird in allen gesellschaftlichen Bereichen sowohl viel und kontrovers diskutiert als auch angestrebt. Die Bedeutung des Konzeptes lässt sich u.a. bereits an sprachlichen Merkmalen festmachen, wenn man sich einmal die Renaissance von Komposita wie z.B. Lebensqualität, Dienstleistungsqualität, Produktqualität, Wasserqualität vor Augen führt. Die handlungsleitende Wirkung des Begriffes „Qualität“ wird allein daran deutlich, dass dieser zwar von der Wortbedeutung her lediglich „Beschaffenheit“ bedeutet (qualis (lat.) = Beschaffenheit), im Alltagssprachgebrauch aber benutzt wird, um ein Merkmal eines Gegenstandes gegenüber einem Merkmal eines anderen Gegenstandes als höherwertig zu differenzieren.

Um zu einer analytischen Auseinandersetzung mit Qualität zu kommen, ist es zunächst einmal hilfreich, die Grundelemente der Diskussion analytisch voneinander zu unterscheiden. Drei grundsätzlich unterschiedliche Elemente können in der Diskussion unterschieden werden:

- Unterschiedliche Qualitätsverständnisse
- Unterschiedliche Akteure, mit jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf Qualität
- Unterschiedliche Qualitäten, z.B. Input, Prozess, Output.

⁽¹⁾ Siehe auch Ehlers et al. 2003, vor allem Kapitel 6.

⁽²⁾ Siehe dazu KPMG 2001

⁽³⁾ Auch eine Studie von UnicMind mit dem Titel „eLearning und Wissensmanagement in deutschen Großunternehmen“ zeigt diese Problematik auf (2001)

⁽⁴⁾ Berlecon Research (2001) arbeitet diese Thematik in der Studie „Wachstumsmarkt E-Learning: Anforderungen, Akteure und Perspektiven im deutschen Markt“ heraus

⁽⁵⁾ Zur Entwicklung im E-Learning vgl. auch Ehlers 2002

⁽⁶⁾ Ausführlich wird das Forschungsprojekt bei Pawlowski 2003 vorgestellt.

⁽⁷⁾ Beispielsweise gibt es für Deutschland vom Deutschen Institut für Normung (DIN) sowie auf Europäischer Ebene (CEN/ ISSS) und international im Rahmen der ISO in diesen Themenbereichen Workshops.

⁽⁸⁾ Eine Aufarbeitung der Qualitätsdefinition und Parameter nach ISO finden sich z.B. bei Gräber 1996

⁽⁹⁾ Donabedian 1968



Die Kombination dieser drei Grundelemente spannt einen Raum auf, in dem alle Diskussionen um Qualität sich verorten lassen.

1.1 Qualität im Spiegel unterschiedlicher Bedeutungen

Eine Dimension von Qualität sind die unterschiedlichen Begriffsverständnisse, die dem Begriff anhaften. Es liegen zahlreiche Definitionen aus verschiedenen Bereichen vor. Zum Beispiel in der Wirtschaftswissenschaft⁽¹⁰⁾ der *produktbezogene Ansatz*, der Qualität als physikalische Eigenschaft definiert. Die Qualität eines Schmuckstücks bestimmt sich demnach nach seinem Goldgehalt, die Qualität eines Whisky nach seiner Lagerzeit. Weiterhin existiert der *anwenderbezogene Ansatz*, der dagegen auf den individuellen Präferenzen eines Kunden basiert. Die Qualität wird durch Gebrauchstauglichkeit bestimmt. Bei optimaler Bedürfnisbefriedigung ist diesem Verständnis zufolge größtmögliche Qualität erreicht, beispielsweise ein oft ausgeliehenes Buch besitzt eine höhere Qualität als das selten ausgeliehene. Die Nutzenpräferenzen sind entscheidend. Dann gibt es noch den *fertigungsbezogenen Ansatz*, der von der Herstellung ausgeht und Standards festlegt, die bei Einhaltung Qualität signalisieren. Dabei ist das Ziel in erster Linie Funktionsfähigkeit, d.h. eine Schweizer Präzisionsuhr weist die gleiche Qualität auf, wie ein No-Name-Produkt aus Hongkong. Oder: alle Bücher, die nicht auseinanderfallen, haben die gleiche Qualität.

Diese Definitionsversuche lassen sich natürlich nicht ohne Weiteres auf den Bildungsbereich übertragen. Denn anders als in der Wirtschaft haben wir im Bildungsbereich kein klassisches Anbieter-Kunde-Verhältnis, sondern ein Ko-Produzenten-Verhältnis: Ein E-Learning-Angebot liefert zwar die Technologie und den Content, aktiv damit umgehen – sprich: lernen – tut letztendlich jedoch der Lernende selber. Dieses Zusammenspiel von Lernangebot und Lernendem wird als Ko-Produzenten-Verhältnis bezeichnet.⁽¹¹⁾

Im Bildungsbereich lassen sich derzeit etwa fünf unterschiedliche Bedeutungen bzw. Intentionen des Begriffes „Qualität“ ausmachen⁽¹²⁾, die teilweise den exemplarisch beschriebenen Begriffsdefini-

tionen von Qualität im Bereich der Wirtschaftswissenschaften ähneln:

- ❑ Qualität als Ausnahme beschreibt das Übertreffen von Standards
- ❑ Qualität als Perfektion beschreibt den Zustand der Fehlerlosigkeit
- ❑ Qualität als Zweckmäßigkeit bezieht sich auf den Grad der Nützlichkeit
- ❑ Qualität als adäquater Gegenwert wird gemessen am Preis-Leistungs-Verhältnis oder der Kosten-Nutzen-Relation
- ❑ Qualität als eine Transformation beschreibt das oben bereits beschriebene Ko-Produzenten-Verhältnis zwischen Lernendem und Lernangebot und meint die Weiterentwicklung des Lernenden durch einen Lernprozess.

1.2 Qualität im Spannungsfeld verschiedener Perspektiven

Aber es gibt nicht nur unterschiedliche Qualitätsverständnisse, sondern auch unterschiedliche Interessen und Perspektiven unterschiedlicher Akteure auf Qualität⁽¹³⁾: Der Betrieb, der als Abnehmer der Bildungsmaßnahme auftritt, die Tutoren, die ein E-Learning-Angebot betreuen, der Personalverantwortliche, der die Rahmenbedingungen für Weiterbildung in seinem Bereich setzt, oder der Lernende. Alle vier Akteure haben in der Regel unterschiedliche Interessen – und unterschiedliche Qualitätsansprüche und -verständnisse. Qualität kann somit nicht als statische Größe aufgefasst werden, sondern stellt sich als Aushandlungsverhältnis zwischen den jeweils am sozialen Prozess beteiligten Akteuren dar.

1.3 Qualität auf allen Ebenen

Und zu guter Letzt kann sich Qualität auch noch auf unterschiedliche Ebenen bzw. Prozesse im Bildungsprozess beziehen. Beispielhaft seien hier einmal die unterschiedlichen Qualitätsebenen der bekannten Qualitäts-Trias (nach Donabedian) aufgeführt, derzufolge Qualität sich beziehen kann auf:

- ❑ die **Voraussetzungen** für eine Bildungsmaßnahme (die sog. Input-/Strukturqualität): etwa die Ausstattung mit

⁽¹⁰⁾ Vgl. dazu: Müller Böling 1995

⁽¹¹⁾ vgl. z.B. Fendt 2000: 69, Ehlers 2003: Kapitel 3

⁽¹²⁾ Eine Aufarbeitung von Qualitätsverständnissen für den Bereich der Pädagogik findet sich bei Harvey/Green 1993: 9ff. Ebenfalls systematisch ausgearbeitet – wenn auch allgemeiner und nicht speziell auf den pädagogischen Bereich bezogen – finden sich Qualitätsverständnisse bei Wallmüller 1990: 7f

⁽¹³⁾ vgl. dazu Fischer-Bluhm 2000: 680, Ehlers 2003: Kapitel 3



Computern oder die Qualifikation der Tutoren beim E-Learning,

□ den **Lernprozess** (die sog. Prozessqualität), also das Zusammenspiel von Lernendem, Lernarrangement, betrieblicher Lernkultur, Lerninhalt und angestrebten Qualifikationszielen – oder auf

□ das **Ergebnis** (die sog. Outcomequalität) des *E-Lernens*, also den Handlungskompetenzzuwachs beim Lernen.

Qualität zu definieren bedeutet also, sich in diesem mehrdimensionalen Raum zu verorten.⁽¹⁴⁾ Dabei gibt es kein Qualitäts-Patentrezept und keine Standardlösung, wie Qualität gesichert werden kann. Die Hoffnung, Qualitätskriterien nur einmal definieren zu müssen, um in Zukunft in angemessener Weise E-Learning-Angebote und Lernarrangements beurteilen zu können, muss (leider) aufgegeben werden. E-Learning-Maßnahmen richten sich letztlich auf einen Handlungskompetenzzuwachs bei demjenigen, der lernt. Was demnach in Zukunft beim E-Learning von großer Bedeutung sein wird, ist eine Qualitätsorientierung, die alle Prozesse umfasst und dabei den Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Dem lernenden Subjekt muss in Qualitätskonzepten zum E-Learning eine Schlüsselstellung eingeräumt werden, denn um dessen Zuwachs an Handlungskompetenz⁽¹⁵⁾ geht es letztlich. Was das genau bedeutet, ist in Zukunft sowohl von wissenschaftlicher als auch von politischer Seite aus zu entwickeln. Einige grundsätzliche Voraussetzungen der neuen Lernarrangements und gesellschaftlichen Entwicklungen können jedoch jetzt bereits deutlich analysiert werden.

2. Lernerintegrierende Qualitätssicherung

Es ist zentral, eine neue Orientierung an den Bedürfnissen der Lerner nicht nur als „Modeerscheinung“ wahrzunehmen. Daher werden im Folgenden grundsätzliche Dimensionen einer lernerintegrierenden Qualitätssicherung aufgezeigt und begründet. Die Stärkung der Lernerperspektive kann im Wesentlichen anhand von zwei Begründungskomplexen nachvollzogen werden:

□ Für Qualitätssicherung beim E-Learning ist ein **Paradigmenwechsel** angebracht und notwendig, der Konsequenzen für die Definition von Lernqualität hat,

□ Qualität aus Nutzersicht zu sichern, bedeutet, lernerorientierte Qualitätsentwicklung auf **alle Ebenen** des Qualifizierungsprozesses zu integrieren.

Der folgende Abschnitt führt Gründe für eine prominente Integration der Lernervariablen in Qualitätskonzepte an und zeigt die Konsequenzen, die sich daraus für den Prozess der Qualitätssicherung ableiten lassen.

2.1 Paradigmenwechsel in der Qualitätssicherung

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung ist bereits seit Längerem ein Paradigmenwechsel zu beobachten: von einer Belehrungspädagogik hin zu einer Befähigungspädagogik – von behavioristisch geprägten didaktischen Ansätzen hin zu kognitivistischen und von instruktionalistischen zu konstruktivistischen Ansätzen.⁽¹⁶⁾ Die Möglichkeiten des E-Learning bewirken insgesamt eine Radikalisierung dieser Entwicklung. Es ermöglicht eine bislang noch nicht da gewesene Bedarfsorientierung und Individualisierung des Lernangebotes – nicht zuletzt durch die Ablösung einer Pädagogik nach dem Motto „einer für viele, jetzt und hier“ (tayloristisches Prinzip) durch eine Pädagogik/ Lernorganisation, die ein „need orientated learning: anytime - anywhere“ ermöglicht.

Insgesamt ist zu erkennen, dass dem lernenden Individuum eine zunehmend größere Definitionsmacht für Qualität in der Weiterbildung zukommt.⁽¹⁷⁾ Dies gilt auch – und vor allem – für den Bereich des E-Learning. Für diese Entwicklung sind insgesamt vier Gründe zu identifizieren: (a) **Ökonomisch** liegt ein zunehmend höherer Eigenanteil des Lernenden bei der Finanzierung vor. Entweder direkt über die Finanzierung von privaten Fortbildungsmaßnahmen oder indirekt, indem die Freizeit für betrieblich organisierte Fort- oder Weiterbildungen geopfert wird. (b) **Pädagogisch und didaktisch** schlägt sich dies in weniger Belehrungs- und mehr Erfahrungspädagogik nieder. Dieser Wandel beruht

⁽¹⁴⁾ vgl. Fischer-Bluhm 2000: 680f

⁽¹⁵⁾ Handlungskompetenz steht hier in einem erweiterten Sinne auch als ‚Fähigkeit in einer komplexen Welt gestaltend mit der Umwelt interagieren zu können‘.

⁽¹⁶⁾ Diese Entwicklung beschreiben u.a. Harel et al. 1999, Jonassen 1996, Reeves 1999, Wilson et al. 2001

⁽¹⁷⁾ vgl. dazu Gnahn 1995



auf einem Wechsel von behavioristisch orientierten Lerntheorien zu kognitivistischen Lernmodellen und von instruktionalistischen Ansätzen hin zu konstruktivistischen. Das bedeutet insgesamt weniger Standardisierung und mehr Situations- und Subjektorientierung. (c) Auf **gesellschaftlicher Ebene** liegt ein Grund in der Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft. Das weltweit verfügbare Wissen verdoppelt sich zur Zeit alle 4-5 Jahre. Der amerikanische Soziologe Richard Sennet⁽¹⁸⁾ erwartet, dass ein amerikanischer College Student in seinem Berufsleben elf mal seine Stelle wechselt und dreimal die Basis seines Wissens komplett austauscht. Dieser Prozess lebenslangen Lernens kann nicht standardisiert werden, sondern ist individuell. Eine Herausforderung für E-Learning-Angebote ist es dabei, eine möglichst große Passung der individuellen Anforderungen mit den angebotenen Lernarrangements zu erreichen. (d) Ein vierter Grund für die zunehmende Definitionsmacht des Lernenden in Bezug auf die Qualität beim E-Learning liegt in den **Besonderheiten des E-Learning** an sich:⁽¹⁹⁾

□ **Zugang und Lernformen:** Durch die Möglichkeit des individuellen Zugangs zur Software gibt es keine einheitlichen Zeiten, keine gemeinsamen und öffentlich zugänglichen Örtlichkeiten für Lernprozesse mehr. Das Lernen findet hauptsächlich in der Form von privatem Studium - oft auch in den eigenen vier Wänden - unabhängig von Lehrkräften oder anderen Lernenden statt. E-Learning ermöglicht einen individuellen und freien Zugang zu den Lernmaterialien (anytime und anywhere). Zudem ist eine Vielzahl an Lernformen möglich: Präsenzphasen, virtuelle Selbstlernphasen, tutorielle Unterstützung, Lernen und Austausch im Kontakt zu Mitlernenden. Lerngelegenheiten werden durch dieses Möglichkeitsspektrum potenziell hochgradig individualisiert.

□ **Ausgangs- und Bedürfnisstruktur:** Beim E-Learning gibt es in der Gruppe der Lernenden eine potenziell heterogene **Ausgangssituation**. Dies gilt insbesondere hinsichtlich demographischer Komponenten (berufliche Stellung, Bildungsstand, etc.), inhaltlicher Komponenten (Vorwissen, Kenntnisse, etc.) und der Lernerfahrungen, die Lernende haben. Auf

einheitliche Voraussetzungen für eine Lerngruppe, wie etwa in einem klassenraumbasierten Lernszenario, kann nicht ohne Weiteres zurückgegriffen werden. Das betrifft auch die Möglichkeit, seine Lernprozesse individuell zu gestalten. Während der traditionelle Gruppenunterricht nur bei relativ homogenen Voraussetzungen funktioniert, ist E-Learning nicht mehr dieser Restriktion unterworfen. Zudem gilt: Was wann, wie lange, wie oft gelernt wird, liegt in der Kontrolle des Lernenden. Eine ähnlich heterogene Ausgangslage liegt zumeist auch hinsichtlich der **Bedürfnisstruktur** vor. Potenziell ist medial gestütztes Lernen auch in den Zielvorstellungen und den damit zusammenhängenden Motivationsstrukturen völlig offen. Diese unterschiedlichen Bedürfnisse beeinflussen aber nicht nur den Lernerfolg, sondern sind auch für seine Definition entscheidend. Die unterschiedlichen Zielstrukturen sind dabei vielfältig: eine private Fortbildung aus Interesse am Thema ist ebenso denkbar wie ein weiterer Berufsabschluss oder eine im Berufsalltag notwendig gewordene Weiterqualifizierung. Die Gruppe der Lernenden, die mit ein und demselben E-Learning-Angebot lernt, ist in ihrem Zielpektrum potenziell breit gestreut.

□ **Wahlfreiheit des Angebotes:** E-Learning bietet Lernern die Möglichkeit, selber auszuwählen, in welchem Lerntempo sie lernen, zu welchen Gelegenheiten sie lernen und welchen Abschnitt sie lernen, überspringen oder vertiefen wollen. Auswahl, Reihenfolge und Bearbeitungsstrategie können von den Lernenden größtenteils selbst gesteuert werden. Die Frage danach, welcher Inhalt, Abschnitt bzw. Kurs wann und wie konsumiert wird, kann in jedem individuellen Fall vom Lernenden anders beantwortet werden. Die Möglichkeit einer derart individuellen Lernorganisation führt auch zu individuellen Qualitätsansprüchen.

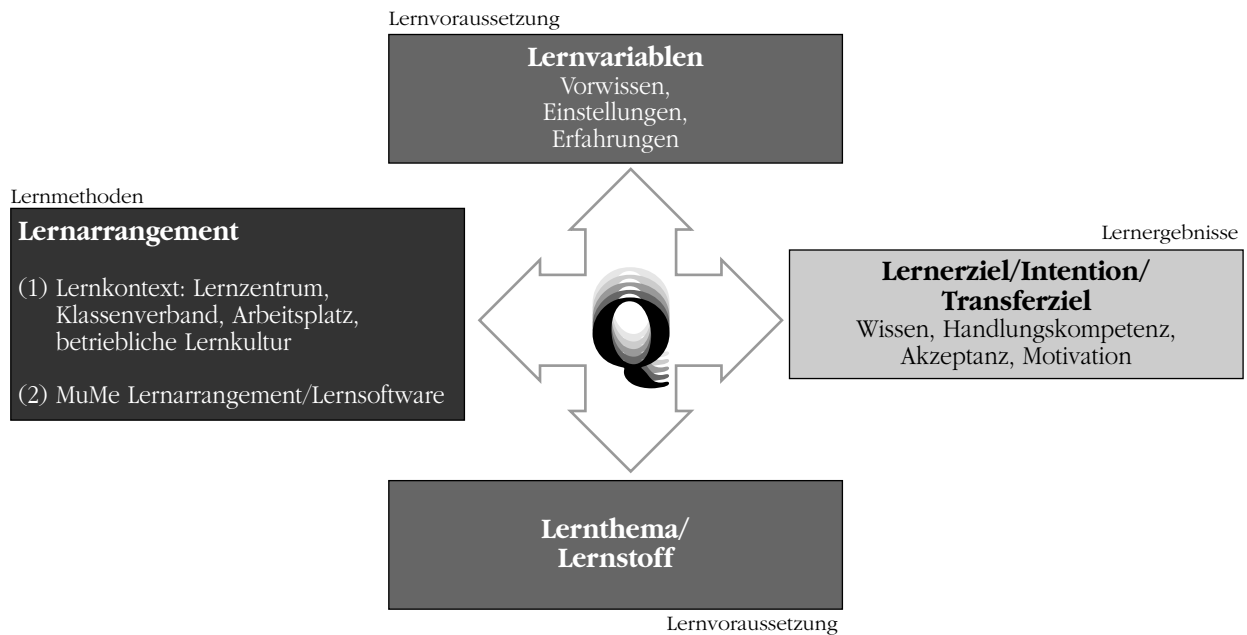
Fasst man alles zusammen, dann sprechen alle vier Gründe – ökonomisch, pädagogisch/ didaktisch, gesellschaftlich und die Besonderheiten des E-Learning, – dafür, dass dem Lernenden eine größere Bedeutung bei der Definition dessen, was Lernqualität ist, zufällt. Für die Qualitätssicherung heißt das konkret: die Lernervariablen gewinnen im Verhältnis zu den

⁽¹⁸⁾ vgl. dazu Sennet 1998

⁽¹⁹⁾ vgl. dazu Baumgartner 1997

Abbildung 2

Die Lernervariablen im Lernarrangement



anderen Variablen des Lernprozesses an Bedeutung.

Das Verhältnis von Lernervariablen und Lernarrangement kann gut am „Paradigma zur Konstruktion und Evaluation multimedialer Lernumgebungen“ verdeutlicht werden, das von Rainer Fricke⁽²⁰⁾ nach Vorschlägen von Reigeluth⁽²¹⁾ und Fricke⁽²²⁾ entwickelt wurde. Nach Fricke steht dabei die Effektivität eines Lernarrangements in Abhängigkeit von vier Faktoren:

□ der **Lernumgebung**: sowohl der multimedialen Lernumgebung (LMS) als auch der sozialen Lernumgebung (betriebliche Lernkultur, Räumlichkeiten, etc.)

□ dem **Lernenden**, bzw. den Lernervariablen: Vorwissen, Bildungsbiographie, Lernkompetenzen, Medienkompetenzen, Interesse, Erwartungen, Ziele, etc.

□ dem **Lernthema**: Inhalt und Aufbereitung des Lernstoffes

□ dem (intendierten) **Lernergebnis**, bzw. Ziel des Lernens: Ziele, die mit dem Lernen erreicht werden sollen, wie z.B. Transferziele am Arbeitsplatz durch Handlungskompetenzzuwachs, etc.

Ein E-Learning-Lernarrangement konstituiert sich letztlich erst im Zusammenspiel von allen vier der beschriebenen Faktoren. Alle vier Faktoren haben Einfluss auf den Lernerfolg, die Lerneffektivität und die Qualität. Die Qualität eines E-Learning-Lernarrangements ist somit abhängig vom Zusammenwirken aller vier Faktoren. Durch den beschriebenen Paradigmenwechsel wird ein Bedeutungszuwachs der Lernervariablen im Zusammenspiel des gesamten Lernarrangements gefördert. Dabei geht es nicht darum, alle anderen Faktoren auszublenden und damit das, was mit den Lernerbedürfnissen lange getan wurde, nun etwa mit technologischen oder inhaltlich/curricularen Faktoren des Lernprozesses zu tun. Es geht nur darum, eine **Neugewichtung** der Lernerfaktoren vorzunehmen.

2.2 Vier Konsequenzen für Qualitätssicherung beim E-Learning

Dem Lernenden eine zentrale Position bei der Qualitätssicherung zu geben, hat Konsequenzen für das, was als Qualität beim E-Learning definiert wird. Für die Qualitätssicherung von E-Learning-Angeboten sollen diese Konsequenzen in den folgenden vier Punkte verdeutlicht werden:

⁽²⁰⁾ vgl. Fricke 1995: 405

⁽²¹⁾ vgl. Reigeluth 1983: 22

⁽²²⁾ vgl. Fricke 1991: 15



Konsequenz 1: Von der Technologieorientierung hin zu einer konsequenten Anwenderorientierung

Technologiegestützt, aber nicht technologieorientiert – so sollte der Leitgedanke beim E-Learning lauten. Nicht das, was technologisch möglich ist, ist zentral für die Qualität des Angebotes, sondern das, was – mit einer entsprechenden Technologie – inhaltlich, methodisch und situativ auf die Situation des Lernenden hin abgestimmt ist und was den Lernerbedürfnissen entspricht. Studien zeigen, dass auch mit (,qualitativ') schlechten CBTs, die sinnvoll in ein Gesamtlernarrangement eingebettet sind, größere Lernerfolge erzielt werden als mit (vermeintlich) guten Programmen, die nicht angemessen eingesetzt werden.⁽²³⁾

Konsequenz 2: Von der Angebotsorientierung zur Lernerorientierung

Dabei geht es nicht allein darum, das bereits breit akzeptierte Prinzip der Teilnehmerorientierung unreflektiert wieder aufzuwärmen und zu fragen, wie das, was angeboten wird, möglichst teilnehmergerecht und situationsgerecht präsentiert und aufbereitet werden kann. Das ist zweifellos wichtig und richtig. Der Paradigmenwechsel geht aber einen Schritt weiter: Es kommt zugleich darauf an, die Perspektive zu ändern. Die Frage ist demnach nicht, was Mitarbeitern an Qualifizierungsmaßnahmen angeboten werden kann, sondern: Was brauchen Mitarbeiter an welchen Stellen aktuell und in Zukunft, und welche Formen der Vermittlung sind für sie gemäß ihrer Berufs- und Bildungsbiographien die Richtigen?

Konsequenz 3: Qualität entsteht beim Lernen(den)

Der aufgezeigte Paradigmenwechsel hat für die Definition von Qualität und Qualitätssicherung beim E-Learning weitreichende Konsequenzen: Eine solche Sichtweise sieht den Lerner nicht als einen Konsumenten des Lernangebotes, sondern als einen Ko-Produzenten seines eigenen Lernerfolges an. In dieser Sichtweise steht der Begriff des Lerners auch einem ökonomisch verkürzten Kundenbegriff – wie er vielfach rezipiert wird – entgegen. Denn insgesamt zeigt sich, dass die mittlerweile auch im Bildungsbereich

gängige Definition „Qualität ist, was der Kunde will“ – ausgelöst durch den Transfer von Prinzipien unterschiedlicher Qualitätsmanagementphilosophien (z.B. TQM) aus dem Industriebereich in den Bereich sozialer Dienstleistungen und auch in den Bildungsbereich seit etwa Ende der 1980er Jahre (Berwick 1989) – zur Aufschlüsselung des Konstruktes ‚Qualität‘ nicht viel beiträgt. Schon die Frage danach, wer der Kunde ist, ist für den Bereich beruflicher Bildung nicht einfach zu beantworten: Ist es die nachfragende Organisation – etwa der Betrieb, der seine Mitarbeiter zu einer Fortbildung schickt, oder sind es die Kursteilnehmer selber? Darüber hinaus sind Lernprozesse keine zu erbringende Leistung eines Bildungsanbieters an einem bzw. für einen etwaigen Kunden, sondern bedürfen der Mitwirkung des ‚Kunden‘ (sprich: Lerners). Im Bildungs- und Sozialbereich wird daher von einer Ko-Produktion des Bildungsproduktes ausgegangen.

Qualität entsteht erst dann, wenn der Lernende mit dem Lernarrangement in Interaktion tritt: Erst dann, wenn gelernt wird (Ko-Produktion des Lernerfolges). Ein E-Learning-Lernarrangement hat keine Lernqualität an sich. Es ist lediglich der Rahmen (das Arrangement) mit Hilfe dessen sich der Lernprozess vollzieht.

Konsequenz 4: Qualitätsförderung statt Qualitätssicherung?!

Die meisten Evaluationskonzepte zur Bewertung von Lernsoftware, die in Qualitätssicherungsverfahren heutzutage angewendet werden, verfahren nach einem sog. Maschinenmodell der Wirkungsforschung (Müller-Böling spricht auch vom *ex-ante* Evaluationsmodell⁽²⁴⁾): Eine Lernsoftware, die anhand von bestimmten Qualitätskriterien (z.B. AKAB, MEDA '97, etc.) getestet ist, wird eingesetzt, um bestimmte Wirkungen – Handlungskompetenzzuwachs bei den Mitarbeitern – zu erzielen. Dabei wird vernachlässigt, dass die Bewertung einer Lernsoftware von vornherein nichts über die erzielbaren Wirkungen aussagt. Vielmehr zeigen Studien – z.B. die von Erich Behrendt in mehreren Branchen durchgeführten Fallstudien⁽²⁵⁾ –, dass nicht allein die Lernsoftware sondern vielmehr die Lernarrangements, die betrieblichen Arbeits-, Lern- und Führungskulturen und insbe-

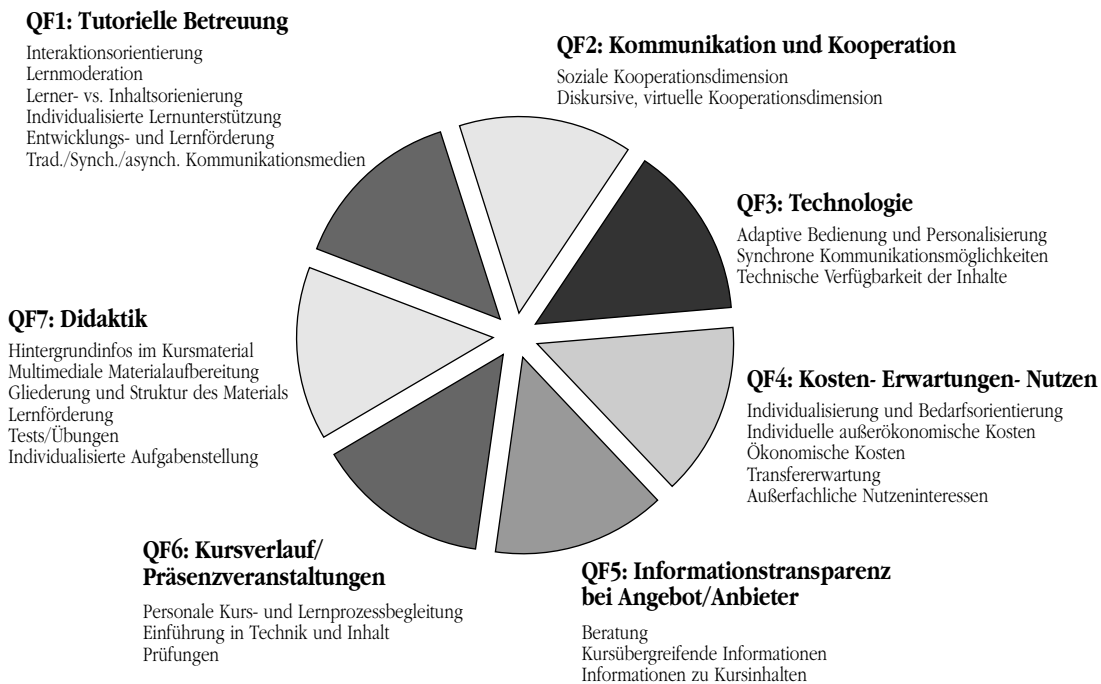
⁽²³⁾ vgl. Schenkel 1995: 22

⁽²⁴⁾ vgl. Müller-Böling 1995

⁽²⁵⁾ vgl. Behrendt 1998

Abbildung 3

Modell subjektiver Qualität



sondere auch die Motivation und die Handlungen sowie Handlungsanordnungen der Lernenden für ein erfolgreiches E-Learning entscheidend sind. Diese Tatsache unterstreicht noch einmal, dass Lernqualität ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren ist, von denen die Lernsoftware nur ein Teil ist.

Qualität entsteht erst im Zusammenspiel der Anforderungen des Lernenden, dem E-Learning-Lernarrangement und weiteren Kontextfaktoren. Prognostive Standards haben im Hinblick auf Lernqualität nur eine schlechte Vorhersagevalidität⁽²⁶⁾. Qualität kann letztlich nur über eine ständige Optimierung - oder Förderung - dieses Zusammenspiels erreicht werden. Es macht daher Sinn, zukünftig eher von einer Qualitätssicherung als von einer Qualitätssicherung auszugehen. Denn: Gesichert werden können nur Standards. Das heißt nicht, dass ab nun jegliche Standards verneint werden sollen, aber es zeigt auf, dass Anbieter und Angebot nur das Rahmenmodell darstellen. Den ‚E‘-Lernprozess gestaltet primär der Lernende selbst – und damit auch die jeweilige Lernqualität. Natürlich müssen E-Learning-Angebote Mindeststandards entsprechen.

Aber Mindeststandards alleine bewirken noch keine Lernqualität.

3. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung

Die hoch bedeutsame Rolle des Lernalers, die sich in den vier beschriebenen Konsequenzen für Qualitätssicherung beim E-Learning widerspiegelt, deutet darauf hin, dass in Zukunft eine konsequente Qualitätsforschung aus der Lernerperspektive notwendig ist. Dabei kommt es insbesondere darauf an, Determinanten eines Qualitätsbegriffes aus Sicht der Lernalers zu ermitteln und soweit zu konkretisieren, dass sie in die Konstruktion von konkreten E-Learning-Angeboten überführt werden können. Die zugrunde liegende Fragestellung lautete daher: Was sind bedeutsame Faktoren für die Qualität beim E-Learning *aus Lernalersicht*? Dem Lernaler muss ein neuer Stellenwert eingeräumt werden.

3.1 Lernqualitaet.de – Qualitätsforschung aus Lernalersperspektive

Die Studie Lernqualitaet.de – Qualität aus Lernalersicht⁽²⁷⁾ nimmt ihren Ausgang ge-

⁽²⁶⁾ vgl. dazu: Meier in Schenkel 1995, Zimmer/ Psaralidis 2000, Behrendt 1998, Schenkel 1995, Behrendt 1998: 43ff, Schenkel 1995: 13ff

⁽²⁷⁾ Die Studie wurde an der Universität Bielefeld durchgeführt (Ehlers 2003) und kommt im Frühjahr nächsten Jahres (2004) in den deutschen Buchhandel. Weitere Informationen im Internet unter <http://www.lernqualitaet.de>.



nau an dieser Stelle. Gleich zwei innovative Ziele werden in Angriff genommen: Zum einen soll Qualität aus der Perspektive der Lerner ermittelt werden. Zum anderen findet eine Abkehr von der bislang gängigen Praxis statt, in der dieselbe Qualität für alle Lerner gleichermaßen gilt. Stattdessen werden zielgruppenspezifische Qualitätsprofile erstellt. Die Ergebnisse zeigen, dass Qualitätskriterien nicht für alle Lerner gleichermaßen gelten. Dieser Befund führt die oftmals geübte Praxis, Qualität anhand von allgemeingültigen Qualitätskriterien zu entwickeln, ad absurdum.

Das Forschungsprojekt stellt zum ersten Mal überhaupt eine empirisch gewonnene Klassifikation subjektiver Qualitätsanforderungen für das E-Learning zur Verfügung. Diese ermöglicht nun, eine tragfähige und angemessene Qualitätsentwicklung für netzgestützte Lernangebote anzugehen, die die Lernerbedürfnisse in den Mittelpunkt stellt.

3.1.1 Umfassende E-Learning-Services für Lerner

Ein subjektives Qualitätskonzept für onlinegestützte Lernarrangements muss mehr und umfassendere Einflussfaktoren berücksichtigen als „nur“ didaktische oder technologische Aspekte. Das zeigen die Ergebnisse der Studie. Demnach lassen sich die Qualitätsanforderungen von Lernern beim E-Learning in sieben Qualitätsfelder gliedern (Abbildung 3).

Es wird deutlich, dass Lerner in ihrem selbstgesteuerten Lernprozess durch ein Netzwerk an begleitenden Angeboten unterstützt werden wollen, die insgesamt als „Learning Services“ bezeichnet werden können. Darüber hinaus zeigt sich, dass Qualitätsanforderungen von Lernern sich auf den gesamten Weiterbildungsprozess beziehen und nicht nur auf den Lernprozess als solches. Auch die Voraussetzungen des Lernens (Strukturqualität) und die Ergebnisse (Outputqualität) sind somit für Lerner von Bedeutung.

3.1.2 Zielgruppenbezogene Qualitätskonzepte

Die Studie weist nach, dass Anforderungen an Qualität von Lerner zu Lerner unterschiedlich sind und von unterschiedli-

Erläuterung zu Abbildung 3

Modell subjektiver Qualität

Qualitätsfeld 1: Gestaltung des tutoriellen Supports

Qualitätsansprüche, die Lerner in Bezug auf die Unterstützung beim Onlinelernen durch einen Tutor als bedeutsam angeben: tutorielle Aufgaben, Verhaltensanforderungen, Ansprüche an die Verfügbarkeit eines Tutors, Qualifikationsanforderungen an Tutoren und Aussagen über gewünschte Kommunikationsmedien.

Qualitätsfeld 2: Kooperation und Kommunikation im Onlinekurs

Qualitätsanforderungen, die Lerner an kommunikative und kooperative Prozesse beim Onlinelernen haben. Dabei geht es um konkrete Kommunikationsformen und -möglichkeiten und deren Ausgestaltung zwischen den am Lernprozess beteiligten Akteuren.⁽²⁸⁾

Qualitätsfeld 3: Lerntechnologien

Qualitätsansprüche, die Lerner in Bezug auf ausgewählte technische Komponenten einer Online-Lernplattform haben.

Qualitätsfeld 4: Kosten – Erwartungen – Nutzen

Die Kosten-Nutzen-Abwägungen von Lernern spielen auch bei der Bewertung der Qualität beim E-Learning eine bedeutende Rolle. Der Aufwand, den Lerner in die onlinegestützte Weiterbildung einbringen, und das Resultat, das sich dadurch ergibt, z.B. durch eine gestiegene Handlungskompetenz im beruflichen Arbeitskontext, müssen demnach in einem günstigen Verhältnis zueinander stehen.⁽²⁹⁾

Qualitätsfeld 5: Informationstransparenz

Qualitätsanforderungen an die Informationen über die Anbieter von Onlinekursen und über die Kurse, die diese anbieten. Im Vordergrund steht dabei die Frage: Welche angebots- und anbieterbezogenen Informationen sollen dem Lerner zur Verfügung stehen und welche Beratungsangebote werden benötigt, um Transparenz herzustellen?

Qualitätsfeld 6: Präsenzveranstaltungen

Qualitätsansprüche an den Kursverlauf, vor allem an Präsenzveranstaltungen: Gestaltung von Präsenzveranstaltungen, Häufigkeit von Präsenzveranstaltungen, Lernberatungen, zeitliche und organisatorische Lernmodi, Evaluation von Onlinekursen.

Qualitätsfeld 7: Didaktik

Das Qualitätsfeld Didaktik umfasst die Bereiche Inhalt, Lernziele, Methoden und Materialien. Qualitätsansprüche liegen hier vor allem in folgenden Faktoren: Hintergrundinformationen im Kursmaterial, Mediengerechte multimediale Materialaufbereitung, Gegliedertes und strukturiertes Kursmaterial, Förderung der Lernkompetenzen, Rückkoppelung des Lernens durch Übungen und Lernfortschrittskontrollen, individuelle Aufgabenstellung, die an das Ziel- und Fähigkeitskonzept des Lerners angepasst sind.

⁽²⁸⁾ Dies können Lerner-Lerner-Interaktion, Lerner-Tutoren-Interaktion, Lerngruppen-Tutoren Interaktion, Lerner-Experten-Interaktion o.ä. sein. Dabei wird der Aspekt der Lernerkooperation als eng an das Konzept der Kollaboration gekoppelt verstanden. Kooperation wird hier nicht im Sinne von Arbeitsteilung verstanden, sondern viel mehr im Sinne einer verteilten Kognition in einem räumlich verteilten Lernsystem.

⁽²⁹⁾ Kosten sind dabei jedoch nicht ausschließlich durch den finanziellen Aspekt repräsentiert. Auch die Zeit, die Lerner zur Verfügung stellen, die Mühe der Selbstorganisation und das Engagement zur Eigenmotivation stellen für Lerner einen erheblichen Aufwand dar. Auf der Nutzenseite stehen neben einem finanziellen ROI ebenfalls unterschiedliche Aspekte, die für Lerner den Ertrag ihrer Bemühungen darstellen können.



Abbildung 4

Vier Qualitätstypen im Überblick (ausgewählte Merkmale)

Der Individualist

(N=328)

Inhaltsorientiert

- Inhaltsbezogene Qualitätsansprüche
- Individualisierte Angebote
- Didaktische Strukturierung
- Selbstgesteuertes Lernen
- Präsenzveranstaltungen, Interaktion und Kommunikation

Der Ergebnisorientierte

(N=235)

Eigenständig & zielorientiert

- Individualisierung
- Standardangebote
- Arbeitsintegriertes Lernen
- Instrumentelle Zweckorientierung
- Lern- und Medienkompetenz
- Präsenzveranstaltungen, Interaktion und Kommunikation

Der Pragmatiker

(N=293)

Bedarfsorientiert

- Individualisierte Angebote
- Tutorielle Betreuung sachorientiert
- Außerökonomische Kosten
- Information & Beratung
- Personalisierung der LP
- Didaktische Anforderungen

Der Avantgardist

(N=392)

Interaktionsorientiert

- Diskussion/Kommunikation
- Tutorielle Betreuung lernorientiert
- Medien/Technik avantgardistisch
- Virtuelle Lerngruppen
- Information & Beratung
- Didaktische Reichhaltigkeit

□ Die **eigenständigen Ziel- bzw. Ergebnisorientierten**, die mit E-Learning vor allem ein vorher definiertes Ziel erreichen wollen und nur die dafür notwendige Unterstützung benötigen. Sie sind mit Standardangeboten zufrieden und bewerten einen individualisierten Zuschnitt des Lernarrangements als unwichtig.

□ Die **bedarfsorientierten Pragmatiker** sind durchaus an kommunikativer Auseinandersetzung interessiert, in ihren Präferenzen jedoch pragmatisch, also am notwendig Erforderlichen orientiert. Eine besondere Individualisierung im Lernangebot ist ihnen nicht so wichtig, ebenso wie auch ein besonderer Medieneinsatz nicht als notwendige Voraussetzung für qualitativ hochwertige Lernarrangements angesehen wird.

□ Für die **interaktionsorientierten Avantgardisten** drückt sich Qualität in einem reichhaltigen Set an Unterstützungsangeboten aus. Sie sind daran interessiert, neben fachlichen Zielen vor allem auch ihre Lernkompetenzen zu steigern. Dabei ist für sie ein interaktionsorientiertes Lernarrangement notwendig, das einen reichhaltigen und vielfältigen Medieneinsatz integriert.

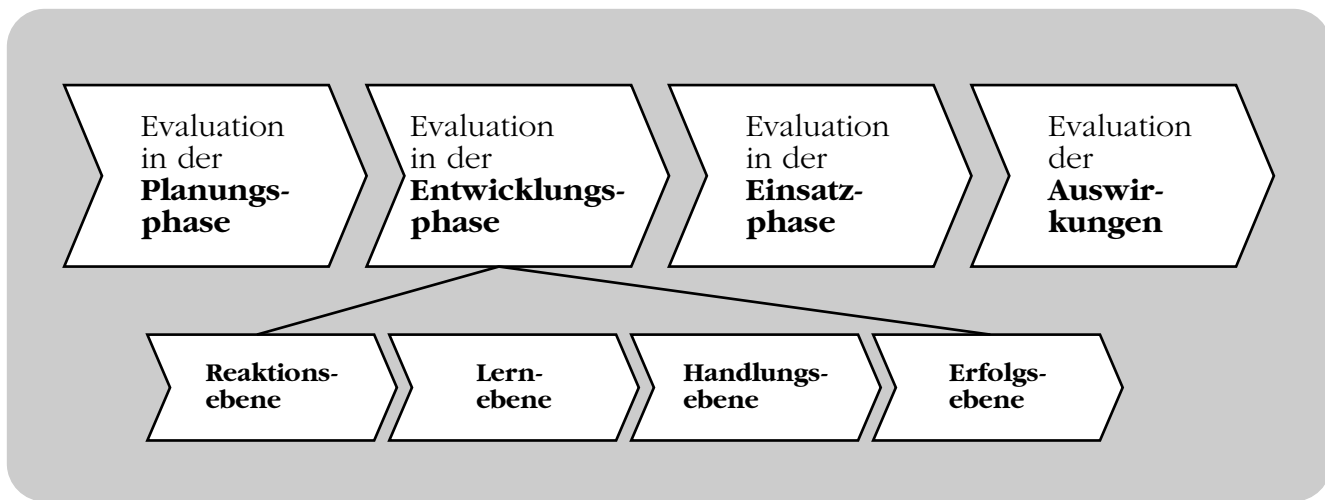
chen Faktoren wie bildungsbiographischen Erfahrungen, individuellen Lernkompetenzen sowie sozioökonomischen Faktoren abhängen. In der Studie werden hier aus der Vielfalt einzelner Qualitätsanforderungen zielgruppenbezogene Qualitätsprofile ermittelt, die die bestehenden Unterschiede in den Qualitätsanforderungen von Lernern beim E-Learning angemessen abbilden können. Es sind prototypische Qualitätsprofile, die als Leitkonzepte für eine lernerorientierte Qualitätsentwicklung fungieren können. Die Analysen legen eine Strukturierung in folgende Zielgruppen nahe (Abbildung 4):

□ Die **inhaltsorientierten Individualisten**, die eigenständig lernen wollen und eine tutorielle Begleitung als nicht wichtig für gute Qualität empfinden. Sie haben nur wenig Ansprüche an etwaige Unterstützungsangebote. Ihre Qualitätsansprüche liegen lediglich im inhaltlichen Bereich. Kommunikation und Interaktion sind für sie unwichtig.

Jeder Zielgruppe kann ein differenziertes Set an Qualitätsfaktoren aus den sieben Feldern des Modells subjektiver Qualität zugeordnet werden. Die Studie zeigt deutlich: Qualitätsentwicklung für Lernarrangements, in denen selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden soll, muss sehr differenzierte Qualitätsbegriffe und -ansprüche von Lernern berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für die Unterstützungsleistungen, die in Form von Beratung oder tutoriellem Support angeboten werden. Insofern ist das Berücksichtigen von zielgruppenspezifischen Qualitätsbedürfnissen ein strategischer Erfolgsfaktor für Anbieter ‚e‘-gestützter Weiterbildung. Um diese neuen Erkenntnisse für das E-Learning fruchtbar zu machen, müssen zukünftig Instrumente entwickelt werden, die sie auf *allen* Ebenen eines e-gestützten Weiterbildungsprozesses integrieren. Ein möglicher Evaluationsansatz, der die unterschiedlichen Prozesse eines Bildungsprozesses analysiert, wird im folgenden Abschnitt vorgestellt, konsequent auf E-Learning bezogen und mit der zuvor entwickelten Lernerorientierung verknüpft.

Abbildung 5

Evaluationsmodell für umfassende Qualitätssicherung (Kirkpatrick 1994)



3.2 Qualität sichern auf allen Ebenen

Bislang beschränkt sich die Erfolgskontrolle bei Weiterbildungsmaßnahmen oft auf die Befragung von Teilnehmern nach ihrer Zufriedenheit, bestenfalls vielleicht auf die Überprüfung der unmittelbaren Lernergebnisse.⁽³⁰⁾ Mittlerweile gibt es jedoch auch für den Bereich des E-Learning (für Lernsoftware und Onlinelernarrangements) detaillierte Evaluationsmodelle. Insgesamt gilt hier: Qualitätssicherung ist mehr als die Kontrolle unmittelbarer Lernerfolge. Es geht darum, alle Einflussfaktoren zu berücksichtigen (siehe Abb. 5): den Lerner, das Lernthema, die gewünschten Ergebnisse und die technologische und soziale Lernumgebung (Arbeitsplatz, betrieblich Lernkultur, private Lernsituation, etc.).

Qualitätssicherung erschöpft sich nicht in guter Planung oder Vorbereitung, sondern muss sich auf alle Phasen des Qualifikationsprozesses erstrecken und den Lernenden einbeziehen. Sie beginnt beim Qualitätsbewusstsein und endet bei der Sicherung der Transferleistungen, um die es ja letztlich geht. Entscheidend ist demnach auch ein maßgeschneidertes Evaluationskonzept, um die Qualität zu sichern.

Wichtig ist es, jede Phase des Qualifizierungsprozesses zu berücksichtigen: von

der Planung über die Entwicklung und Durchführung bis hin zur Transfersicherung.

Ein weit verbreiteter Irrtum ist es, zu glauben, dass E-Learning lediglich gut geplant und vorbereitet sein müsse, um den gewünschten Erfolg zu erzielen. Ein detailliertes Qualitätssicherungskonzept könnte dann etwa so aussehen, wie in Abb. 5 dargestellt. Es umfasst alle Phasen eines Qualifizierungsprozesses und geht über Standardevaluationsverfahren⁽³¹⁾ für Weiterbildungsmaßnahmen hinaus, indem es zusätzlich zu einer detaillierten Evaluation der Einsatzphase auch noch die Planungs- und Entwicklungsphase und auch die Auswirkungen der Maßnahme (z.B. Return on Investment in der betrieblichen Bildung) mit einbezieht.

Auf jeder der Ebenen müssen die vier Faktoren Lernarrangement, Lerner, Lerninhalt und Lernergebnis/ Intention berücksichtigt werden. Die Berücksichtigung der Lernervariablen nimmt dabei eine besondere Bedeutung ein. Qualitätssicherung bedeutet dann, in jeder Phase der Planung, Erstellung und Durchführung den Lerner zu integrieren. Lernerintegrierende Qualitätssicherung sollte dann zumindest folgende Evaluationsfragen beinhalten, die eine **lernerintegrierende** Qualitätssicherung ermöglichen (hier als Überblick zusammengefasst):

⁽³⁰⁾ Bliesener 1997: 163-167

⁽³¹⁾ Kirkpatrick schlägt ein vierstufiges Modell der Evaluation von Trainingsprogrammen vor, das in den USA auch heute noch der „Standardansatz“ von Evaluationen ist (Kirkpatrick 1994).



Evaluation in der Planungsphase

Evaluationsgegenstände

- ☐ **Zielgruppenspezifische Voraussetzungen:** Vorwissen, Interesse an der Q-Maßnahme, Erwartungen, Medien-nutzungskompetenz der Teilnehmer, bildungsbiographische Kontextinformationen, Lernkompetenz: Selbst-organisation/ Selbststeuerungsfähigkeit, Was ist für die Lernenden Lernerfolg? (Modell subjektiver Qualität und zielgruppenbezogene Qualitätskonzepte)
- ☐ **Kontextuelle Voraussetzungen:** organisationale/ technische Voraussetzungen vor Ort, betriebliche Lernkultur, privates Lernumfeld, etc.

Methoden

- ☐ Qualitative Methoden: Befragung, Beobachtung

Evaluation in der Entwicklungsphase

Evaluationsgegenstände

- ☐ Zielgruppenangemessenes didaktisches Design der Kurs-/Lernmodule und des Kursablaufs (bspw. Blended Learning vs. Rein virtuelles Selbstlernen)
- ☐ Ergonomie
- ☐ Akzeptanz
- ☐ Motivationseffekte
- ☐ Passen die Konzepte zu den Voraussetzungen der Lernenden? (Modell subjektiver Qualität und zielgruppenbezogene Qualitätskonzepte)

Methoden

- ☐ formative Evaluation durch iterative Optimierungsschleifen, Beobachtung, Verhaltensrecording, LogFile-Analysen, Tests, aber auch Checklisten

Evaluation in der Einsatzphase

Evaluationsgegenstände (Modell subjektiver Qualität und zielgruppenbezogene Qualitätskonzepte)

- ☐ **Reaktionsebene:** Wie reagiert der Lernende auf das Lernangebot? Wie muss das E-Learning-Angebot gestaltet sein, damit der Lernende positiv reagiert?
- ☐ **Lernebene:** Welche Lernerfolge werden erreicht? Wie kann der Lernprozess positiv beeinflusst werden?
- ☐ **Handlungsebene:** Konnte der Lernende die Lerninhalte für seine Zwecke nutzen, z.B. auf die Arbeitssituation übertragen? Hat sich die Handlungskompetenz erhöht (rekonstruktive Analysen)? Wie muss ein E-Learning-Angebot gestaltet sein, damit es die Handlungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung des Lernenden angemessen unterstützt?
- ☐ **Erfolgsebene:** Welche Wirkungen hat die Weiterbildung auf die situativen Kontexte des Lernenden, z.B. seine Stellung im Unternehmen, am Arbeitsplatz? War die E-Learning-Maßnahme für den Lerner erfolgreich?

Methoden

- ☐ Kombination qualitativer und quantitativer Methoden: Befragungen, Beobachtungen, Tests

Evaluation der Auswirkungen

Evaluationsgegenstände

- ☐ Hat die Weiterbildungsmaßnahme den gewünschten Erfolg (z.B. im Unternehmen/ Organisationskontext) erzielt?
- ☐ Sind die individuellen Ziele oder die Organisationsziele (betriebliche Bildung) erreicht worden?
- ☐ Ist beim Lernenden im Arbeitskontext der erwünschte Handlungskompetenzzuwachs zu beobachten?

Methoden

- ☐ Kostenrechnung (ROI), Mitarbeitergespräche (Qualitätsmanagement), rekonstruktive Analysen des Handlungs-kompetenzzuwachses

4. Ausblick: Förderung der Lernkompetenzen als Qualitätsbedingung

Es wird deutlich, dass die Position des Lernenden eine neue Bedeutung für die Qualitätsentwicklung hat und dieser eine zentrale Stellung dabei einnimmt. Damit Qualität beim Lernen zustande kommen kann, ist jedoch ein weiterer Aspekt wichtig: Die Lernkompetenz des Lernenden selbst. Die Deutsche Stiftung Warentest hat im Dezember 2001 eine Studie veröffentlicht, die der Frage nachgeht, ob eine Stiftung Bildungstest in der Anbieterlandschaft der BRD sinnvoll sei. Ergebnis: Die Etablierung einer solchen Institution ist dringend erforderlich, denn...

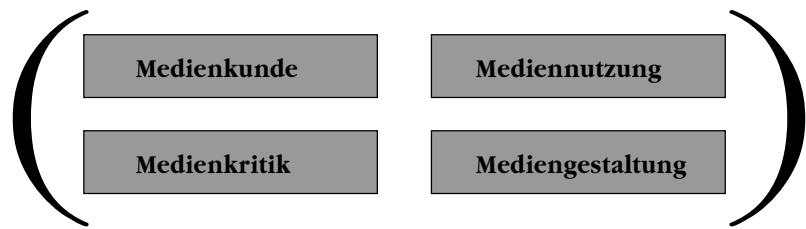
„...souveräne Entscheidungen der privaten Nachfrager setzen überschaubare Märkte voraus. Der Nachfrager sollte idealerweise wissen: Was ist auf dem Markt; in welchen Qualitäten ist das von mir gewünschte Produkt auf dem Markt; und welches Preis-Leistungs-Verhältnis ist für meinen Bedarf angemessen.“ (Stiftung Warentest Dez. 2001)

Aber: Um diese Entscheidungen treffen zu können, muss der Lernende aber zunächst einmal wissen, wo sein Bedarf liegt. Er muss wissen, was er im Vollzug des lebenslangen Lernprozesses an Qualifikation braucht bzw. erlangen möchte. Er selber muss einen Qualitätsbegriff entwickeln. Er muss zu seinem eigenen „Bildungsmanager“ werden.

Nur wenn Lernende von ihrem Fähigkeitskonzept her dazu in der Lage sind, können sie ihren eigenen Lernerfolg proaktiv gestalten und damit die Lernqualität für sich positiv beeinflussen. Anbieter von E-Learning und arbeitsweltliche Betriebe/Organisationen sind „nur noch“ Ermöglicher in diesem Szenario. Der Lernende kann dann selbst ein hohes Maß an Verantwortung für die Lernqualität übernehmen, die bei Qualifikationsprozessen entsteht. Denn im Ko-Produzenten-Verhältnis zwischen Angebot und Lernendem tragen sowohl Lernender als auch Anbieter eine Verantwortung für den Lernprozess und damit auch für die Qualität des gesamten Lernens. Qualität zu sichern, heißt daher auch immer, die Kompetenz des Lernenden in diesem Sinne zu stärken. Vor

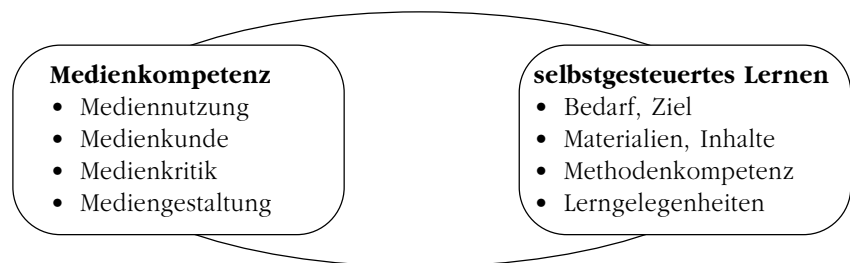
Medienkompetenzmodell nach Baacke

Abbildung 6



Notwendige Kompetenzen für E-Learning

Abbildung 7



diesem Hintergrund gewinnt, 'Qualifizierung zur Selbstqualifikation' (Lernen lernen) an Bedeutung. Was ist zur Erlangung dieser Kompetenz erforderlich?

Bildungsangebote sollten darauf abzielen, bei Lernenden **Medienkompetenzen** auszubilden. Dabei muss über die reine Mediennutzungskompetenz hinaus auch die Kompetenz zur Gestaltung mit Medien und ein kritischer Umgang mit medienvermittelten Informationen herausgebildet werden. Eine umfassende Medienkompetenz besteht nach Baacke aus vier Dimensionen⁽³²⁾:

Die Fähigkeit, Wissen über Medien zu erlangen, dieses nutzen zu können, Gestaltungskompetenzen anwenden zu können und auch kritische Reflektion zu den medial vermittelten Kommunikationsprozessen und Informationen vornehmen zu können, sind zentrale Kompetenzen, um erfolgreich mediengestützt zu lernen.

Wichtig ist weiterhin, die Fähigkeit zum **selbstgesteuerten Lernen** zu unterstützen und zu fördern: Lernende sollen in die Lage versetzt werden, für sich selber ihren eigenen **Bildungsbedarf** zu

⁽³²⁾ Das Konzept der Medienkompetenz basiert nach Baacke auf dem Konzept der kommunikativen Kompetenz und ist als Bielefelder Modell der Medienkompetenz bei Baacke 1997 aufgearbeitet.



analysieren können, **Ziele** zu formulieren und die Kompetenz zu besitzen, sich selbständig **Materialien und Inhalte** zu erschließen. Dazu benötigen sie ein hohes Maß an **Methodenkompetenz** wie auch die Fähigkeit, sich ihre **Lerngelegenheiten** selber organisieren zu können.

Es geht nicht nur darum, die Lernenden zu befähigen, einzelne und isoliert auftretende Schwierigkeiten zu lösen, sondern um umfassende Qualifizierung in einer stark veränderten Lebens- und Arbeitswelt. Otto Peters⁽³³⁾ hat diesen Zusammenhang deutlich gemacht:

„Bei der Frage, ob wir ... für das selbstgesteuerte Lernen plädieren, so handelt es sich dabei nicht etwa um eine Banalität, ... sondern angesichts der auf uns zukommenden gesellschaftlichen und kulturellen Probleme schlicht um eine Maßnahme zur Abwendung von Noten.“

Sicherung von Lernqualität beim E-Learning heißt daher vor allem auch Sicherung von Lernkompetenz beim Lernen. Lernende werden so befähigt, qualitativ hochwertige Lernprozesse selbst zu gestalten und die Potenziale der Angebote im Lernarrangement optimal für sich zu nutzen.

Literatur

Baacke, D. (1997): Medienkompetenz. Tübingen

Baumgartner, P. (1997): Evaluation vernetzten Lernens: 4 Thesen. In: Virtueller Campus. Forschung und Entwicklung für neues Lehren und Lernen. Simon, H. (Hg.). Münster: 131-146

Behrendt, E. (1998): Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Grundlagen zur praktischen Gestaltung neuer Qualifizierungsstrategien. Bielefeld

Berlecon Research (2001): Wachstumsmarkt E-Learning: Anforderungen, Akteure und Perspektiven im deutschen Markt. Berlin. Im Internet unter: <http://www.berlecon.de/studien/elearning/index.html>

Bliesener, T. (1997): Evaluation betrieblicher Weiterbildung. In: Schwuchow, K. & Gutmann, J. (Hrsg.): Weiterbildung Jahrbuch 1997. Düsseldorf: 163-167

Ehlers, U. (2002): E-Learning: Stand und Perspektiven. Gutachten für Verbraucherzentrale Bundesverband e.V., Bielefeld

Ehlers, U., **Gerteis**, W., **Holmer**, T., **Jung**, H. (Hrsg.) (2003): E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L_Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft, Bielefeld

Ehlers, U. (2003): Qualität beim E-Learning. Empirische Grundlegung und Modellkonzeption einer subjektorientierten Qualitätsentwicklung, Dissertation, Bielefeld

Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Herausgegeben von Helmke, A., Hornstein, W. und Terhart, E., Weinheim und Basel

Fischer-Blum, K. (2000): Qualitätsentwicklung als Antwort auf die Individualisierung im Bildungsbereich – am Beispiel der Hochschulen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn: 680-693

Fricke, R. (1991): Zur Effektivität computer- und videounterstützter Lernprogramme. In Jäger, R.S. u.a. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen (Beiheft 2 zur Zeitschrift Empirische Pädagogik). Landau: 167-204

Fricke, R. (1995): Evaluation von Multimedia. In: Issing, L.J., Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim: 400-413

Gnahn, D. (1999): Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) & Nuissl, E., Schiersmann, Ch., Siebert, H., Weinberg, J. (Hrsg.) (1999): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Juni 1999. Report 43. Thema: Qualität. Wissenschaftliche Halbjahresschrift des DIE. Juni 1999. Bielefeld

Gräber, W. (1996): Kriterien und Verfahren zur Sicherung der Qualität von Lernsoftware in der beruflichen Weiterbildung. Bericht im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Kiel

⁽³³⁾ vgl. Peters 1999



Harel, I., Papert, S. (Hrsg.) (1999): Constructivism, Norwood, New Jersey

Harvey, L., Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Herausgegeben von Helmke, A., Hornstein, W. und Terhart, E., Weinheim und Basel

Herzberg, F. (1967): The motivation to work, New York

Jonassen, D. (Ed.) (1996): Handbook of Educational Communications and technology. New York

Kirkpatrick, D.L. (1994): Evaluating Training Programs. The Four Levels. San Francisco

KPMG (2001): eLearning zwischen Euphorie und Ernüchterung. KPMG. München. Im Internet unter: <http://www.kpmg.de/about/press-office/2001/11/28.html>

Meier, A. (1995): Qualitätsbeurteilung von Lernsoftware durch Kriterienkataloge. In: Schenkel, P., Holz, H., (Hrsg.) (1995): Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte. Berichte aus der Berufsbildungspraxis. Nürnberg

Müller-Böling, D. (1994): Qualitätsmanagement in Hochschulen. In: Lohse, H. (Hrsg.): 6. Deutscher Bibliothekskongress. 84. Deutscher Bibliothekartag in Dortmund 1994: Arbeitsfeld Bibliothek. Frankfurt/M. 1994: 75-83

Müller-Böling, D. (1995): Qualitätssicherung in Hochschulen, Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung, Lehre, Management. Gütersloh: 27-45.

Pawlowski, J.M. (2003): The European Quality Observatory (EQO): Structuring Quality Approaches for E-Learning, ICALT 2003, Athens, Greece, July 2003

Peters, O. (1999): Auf dem Weg zum selbst-gesteuerten Lernen. Hagen. Im Internet unter: <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/kurslist.htm>

Reeves, T. (1999) A Research Agenda for Interactive Learning in the New Millenium. Proceedings: Ed-Media '99. Seattle, WA. USA. AACE. Charlottesville, VA

Reigeluth, Ch. M. (1983): Instructional Design: What it is and why it is? In: Reigeluth, Ch. M. (Ed.): Instructional Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, New Jersey: 3-36

Schenkel, P. (1995): Einführung. In: Schenkel, P., Holz, H., (Hrsg.) (1995): Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte. Berichte aus der Berufsbildungspraxis. Nürnberg: 22

Schenkel, P. (Hrsg.) (2000): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg

Sennet, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

UnicMind (2001): eLearning und Wissensmanagement in deutschen Großunternehmen. Göttingen. Im Internet unter <http://www.unicmind.de/elearningstudie.pdf>

Wallmüller, E. (1990): Software Qualitätssicherung in der Praxis. München

Wilsonk, B., Lowry, M. (2001): Constructivist Learning on the web. In: Burge, L. (Ed.) (2001): Learning Technologies: Reflective and Strategic Thinking. Jossey-Bass. San Francisco. Im Internet unter: http://ceo.cudenver.edu/~brent_Wilson/WebLearning.html

Zimmer, G., Psaralidis, E. (2000): Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware! Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen. In Schenkel, P. (Hrsg.) (2000): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg: 262-303



**Christian
Harteis**

Universität
Regensburg,
Institut für
Pädagogik



Lernende Organisationen aus der Sicht von Beschäftigten

In den neuen Managementkonzepten stellen die Rolle und Funktion des Unternehmens bei der Förderung individueller Kompetenzen eine konstante Größe dar. Diese Förderung wird einhellig als Vorteil sowohl für die Beschäftigten als auch für die Unternehmen deklariert.

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer Untersuchung in zwei High-Tech-Unternehmen vor, die sich selbst als lernende Organisationen begreifen. Überprüft werden sollte, inwieweit der formulierte Anspruch verwirklicht wurde.

Die Untersuchung ergab, dass zwar einige der im Konzept der lernenden Organisation enthaltenen Empfehlungen in beiden Unternehmen umgesetzt wurden, dass sie aber, anders als von ihnen vorgegeben, noch keineswegs als „lernende Organisationen“ bezeichnet werden können. Unternehmen, die sich als lernende Organisationen verstehen möchten, müssen jedoch einsehen, dass die Realisierung kompetenzfördernder Arbeitsbedingungen für ihre Beschäftigten auch eine Aufgabe der betrieblichen Organisationsentwicklung ist.

Einleitung

Die Grundideen gängiger Managementkonzepte haben sich in den letzten drei Jahrzehnten in ihrer Sichtweise auf die Rolle und Funktion von Beschäftigten gewandelt. Während bis in die 1980er Jahre hinein tayloristische Arbeitsstrukturen mit detaillierter Prozessreglementierung die Arbeitswelt dominierten und Technikglaube die Vision einer menschenleeren Fabrik aufrecht erhielt, hat die MIT-Studie „The Machine that Changed the World“ (Womack, Jones & Roos 1990) zu einem Umdenken in den Managementetagen geführt. Es kam die Idee von einer schlanken Organisation auf, nach der die Reglementierung betrieblicher Prozesse reduziert wurde und Verantwortung und Entscheidungsbefugnis dezentralisiert wurden. Das sollte zum einen die betrieblichen Abläufe effektiver machen und zum anderen eine rasche Reaktionsfähigkeit auf Veränderungen des Marktes ermöglichen. Damit wandelte sich die Rolle Beschäftigter hin zu Gestaltern von Arbeitsprozessen. Im weiteren Verlauf der 1990er Jahre konnte sich eine Reihe weiterer Ansätze betrieblicher Arbeitsorganisation etablieren, die die Bewältigung von Veränderungsprozessen als zentrale Herausforderung betrachteten und zu effektivieren versuchten. Sie folgen der Idee lernender Organisationen und weisen als gemeinsamen Kerngedanken die Wertschätzung der individuellen Kompetenz der Beschäftigten auf. Nicht mehr nur ein kleiner Kreis von Führungskräften soll zur Bewältigung der Herausforderungen für die Unternehmen beitragen, sondern die gesamte Belegschaft (Sattelberger 1999). Dahinter steht (u.a.) die Überlegung, dass angesichts unabsehbarer Entwicklungen in mehreren Köpfen ein größeres Potenzial an vermutlich adäquaten Problemlösungen vorfindbar ist als dies in nur wenigen Köpfen der Fall ist.

Fasst man die individuelle Kompetenz Beschäftigter als wichtiges Potenzial zur Bewältigung zukünftiger, schwer antizipierbarer Problemstellungen auf und ist an einer breiten Basis individueller Kompetenz interessiert, liegt die Interpretation individueller Kompetenz als Ressource, die es zu entwickeln und zu pflegen gilt, auf der Hand. Nicht zuletzt deshalb verstehen sich viele Unternehmen als „lernende Organisationen“. Mittlerweile haben auch traditionell strukturierte Betriebe Teilaspekte lernender Organisationen – wie beispielsweise ein innerbetriebliches Verbesserungsvorschlagswesen – implementiert und versuchen somit, das Kreativitäts- und Kompetenzpotenzial der eigenen Belegschaft zur Weiterentwicklung des eigenen Unternehmens zu nutzen.

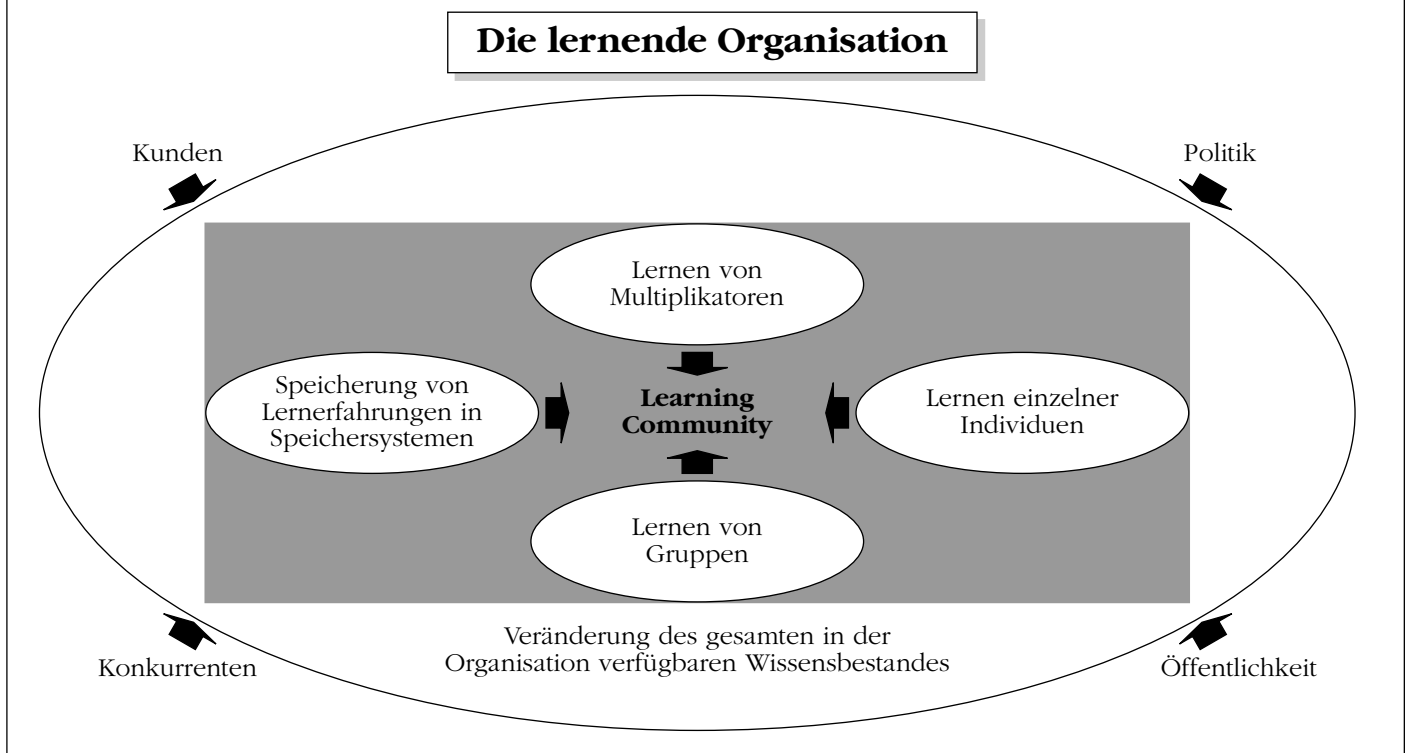
Dieser Beitrag gibt zunächst einen knappen Überblick über die Einstufung individueller Kompetenz Beschäftigter in Konzepten lernender Organisationen, bevor anhand von Befunden aus einer explorativen empirischen Studie der Frage nachgegangen werden soll, wie Beschäftigte zweier großer deutscher Industrieunternehmen in ihrem Arbeitsumfeld einen Ansatz lernender Organisation verwirklicht sehen.

Der Stellenwert individueller Kompetenz in Konzepten lernender Organisation

Als lernende Organisation wird eine solche bezeichnet, „die sich ständig ändert, weil die Mitarbeiter ermuntert werden, ständig Änderungen und Anpassungen vorzunehmen. Eine lernende Organisation ... konzentriert sich darauf, Wissen zu schaffen, zu erwerben und zu übertragen sowie das Verhalten dem Wissen entspre-

Abbildung 1

Dimensionen einer lernenden Organisation (vgl. Probst & Büchel 1994, S. 63)



chend zu ändern“ (Friedman, Hatch & Walker 1999, S. 168). Praxisleitfäden für eine Implementierung lernorientierter Organisationskonzepte (z.B. Probst & Büchel 1994) weisen Verfahrensweisen und Regelungen aus, die sowohl Möglichkeiten und Freiheitsgrade für Prozesse der Kompetenzentwicklung eröffnen als auch verschiedene Dimensionen von Lernprozessen und deren Interdependenz berücksichtigen (vgl. Abb. 1). Auf einer theoretischen Ebene der Erziehungswissenschaft betrachtet, weisen diese Ansätze jedoch das Problem auf, dass sie zwar das Ziel – nämlich eine lernende Organisation zu werden – benennen, aber in Hinblick auf konkrete Vorstellungen, wie der Wissenserwerb der Beschäftigten ermöglicht oder unterstützt werden kann, abstrakt, unklar und theoretisch diffus bleiben. Das hat zur Folge, dass Beschäftigte unscharfen Anforderungen gerecht werden müssen. Sie haben als Adressaten unklarer Kompetenzanforderungen normalerweise auch keinen Einfluss auf die Bedingungen für die Verwertung ihrer Kompetenz, da diese in der Regel außerhalb des Wirkbereiches ihres Arbeits-

handelns bestimmt werden (z.B. Kunden, Markt, Unternehmensleitung).

Das abgebildete Konzept impliziert die Veränderung des organisationalen Wissensbestandes in Reaktion auf Veränderungen im Unternehmensumfeld. Es berücksichtigt sowohl individuelle als auch soziale Lernprozesse sowie Lernen von und in weiterer Folge über Multiplikatoren. Zur Unterstützung der intendierten Lernprozesse erfolgt die Speicherung und Dokumentation der Lernerfahrungen in verschiedenen Speichersystemen. Damit umfasst dieses Konzept Gesichtspunkte, die gemeinhin unter „Wissensmanagement“ im Rahmen von Wirtschaftsunternehmen diskutiert werden (z.B. Freimuth 1997; Willke 1998). In ihrer Gesamtheit ergeben diese vier Dimensionen des Lernens ein Konzept organisationalen Lernens, das die Nutzung der Problemlösekapazitäten der Beschäftigten ermöglichen soll (vgl. Wildemann 2000, S. 325ff.), worin die zentrale Herausforderung von Unternehmen auf rasch sich verändernden Märkten gesehen wird (vgl. z.B. Berryman & Bailey 1992, S. 10ff.; Kühl 1998, S. 35ff.;



Lesgold 1997, S. 167). In der fehlenden Klarheit der Vorhersage zukünftiger Anforderungen liegt begründet, dass in Programmatiken lernender Organisationen die Förderung eines möglichst breiten Kompetenzspektrums der Beschäftigten angestrebt wird und dass ein umfassender Austausch von organisationalen Wissensbeständen ermöglicht werden soll.

Wie in Abbildung 1 veranschaulicht, sind die modernen Ansätze betrieblicher Arbeitsorganisation, die Unternehmen als lernende Organisationen strukturieren, im Speziellen dadurch gekennzeichnet, dass sie den Beschäftigten in hohem Maße Entscheidungen und Verantwortungsbereitschaft abfordern und sich deshalb auf deren individuelle Kompetenz stützen. Je stärker formal die Steuerung durch Zentralstellen im Unternehmen zurückgenommen wird, desto eher erhalten Beschäftigte formal die Möglichkeit, die Zwecke und Mittel ihres beruflichen Handelns mitzubestimmen. Dass schließlich solche Ansätze an Attraktivität gewinnen, die organisationales Lernen proklamieren, kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass in den Unternehmensleitungen diese Mitbestimmung (aus welchen Überlegungen heraus auch immer) akzeptiert und intendiert wird und daraufhin Versuche erfolgen, die Basis für diese Mitbestimmung, nämlich die Entwicklung individueller Kompetenz, sicherzustellen.

Generell sind die Anforderungen „in modernen Arbeitsprozessen durch erhöhte kognitive und kommunikative Ansprüche, durch eine zunehmende Entkopplung von Arbeits- und Produktionsprozess, durch erhöhte Flexibilität, Mobilität und Effizienz sowie durch höhere Arbeitsintensität und neue Kontrollformen gekennzeichnet“ (Dehnbostel, Erbe & Novak 2001, S. 11). Der Arbeitsalltag unterliegt stetem Wandel, dessen Ausprägungen kaum vorhergesagt werden können. Die Beschäftigten stehen in der Erwartung, diesen Wandel ökonomisch-effizient zu bewältigen. Konkrete Qualifikationen lassen sich vor diesem Hintergrund nicht beschreiben – würden sie erst festgeschrieben, würde permanenter Wandel sie rasch wieder in Frage stellen. Je enger eine Kompetenzanforderung in Zusammenhang mit vorfindbaren Erfordernissen am Arbeitsplatz formuliert ist, desto größer

wird die Gefahr ihrer Entwertung durch aktuelle Entwicklungen im Beschäftigungssystem (vgl. Heid 1996, S. 20). Dies hatte auch schon Mertens (1974) erkannt, als er sein Konzept der Schlüsselqualifikationen vorlegte. In jüngerer Zeit wird in bildungspolitischen und berufspädagogischen Zusammenhängen dazu übergegangen, bei der Beschreibung der Anforderungen an Beschäftigte auf das Konzept beruflicher (Handlungs-)Kompetenz zurückzugreifen, weil damit diese Unschärfe verschleiert und die Verantwortung für die Bewältigung der Anforderungen den Beschäftigten zugeschrieben werden kann (vgl. Hof 2002).

Fragestellung und empirisches Vorgehen

Die Unternehmensphilosophien moderner Industriebetriebe beschreiben Szenarien lernender Organisationen. Sie würdigen die Bedeutung individueller Kompetenz für zukünftigen Unternehmenserfolg und rufen Bedingungen aus, unter denen die individuelle Kompetenz der Beschäftigten gefördert und gefordert wird. Allerdings können begründete Zweifel an einer umfassenden Realisierung solcher Programmatiken vorgebracht werden (vgl. z.B. Büchter 1997). Zudem ergab eine Repräsentativuntersuchung von IAB/BIBB, dass für einen Großteil Beschäftigter im Industrie- und Dienstleistungsbereich organisationale Veränderungen ohne direkte Wirkung für ihr Tätigkeitsfeld bleiben (Jansen 2001). Von daher liegt die Frage nahe, ob Beschäftigte ihr Arbeitsumfeld tatsächlich in einer Weise als kompetenzfördernd erleben, wie dies in den Programmatiken gefordert oder behauptet wird.

Dieser Beitrag verfolgt diese Frage aus zwei unterschiedlichen Richtungen und berichtet Teilbefunde einer umfassender angelegten Delphi-Studie (Harteis 2002):

1. Würden Beschäftigte solche Gesichtspunkte als Förderung und Forderung ihrer individuellen Kompetenz erleben, die in den modernen Ansätzen betrieblicher Arbeitsorganisation angedacht werden? Zur Klärung dieser Frage sollten Beschäftigte aus freien Stücken ohne Vorgabe von Beispielen angeben, was sie in ihrem betrieblichen Alltag als Förderung und For-



Tabelle 1

Übersicht über die in Hinblick auf die Förderung individueller Kompetenz am wichtigsten (Σ) eingeschätzten Nennungen sowie die Einschätzung, wie zutreffend die Beispiele für die Arbeitsumgebung der Befragten gesehen werden (z)

	Σ	z
Unterstützung bei der Lösung von Problemen durch Vorgesetzte und Kollegen	88	.27
Projektarbeit	84	1.90
Freiräume für Entscheidungen	80	1.26
Teilnahme an Weiterbildung, Feedbackrunden und fachübergreifenden Arbeitskreisen	75	.2
Übertragung von Personalverantwortung	72	.84
Hohe Anforderung durch vielfältige Arbeitsaufgaben	68	1.6
Gezielte und systematische Einarbeitung neuer Mitarbeiter	67	-.44
Strategische Ausrichtung der Arbeitsorganisation	64	-.15
Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Vorgesetzten	61	-.44
Vielfalt der Arbeitsaufgaben	53	1.05
Regelmäßig stattfindende Mitarbeitergespräche	52	.48

derung ihrer individuellen Kompetenz erleben.

2. Wie weit erleben Beschäftigte Defizite in der Realisierung von lernenden Organisationen? Da diese Frage die Kenntnis von Ansätzen lernender Organisationen seitens der Befragten voraussetzt, wovon nicht ohne Einschränkung ausgegangen werden kann, wurde die Frage indirekt gestellt. Beschäftigte wurden aufgefordert, Verbesserungsvorschläge für den Fall zu generieren, dass sie ihr Arbeitsumfeld hinsichtlich der Förderung und Forderung ihrer individuellen Kompetenz optimieren sollen.

Hierzu wurde eine kleine Gruppe von 32 Beschäftigten aus zwei modernen High-Tech-Unternehmen (eines aus der Automobilbranche, eines aus der Elektronikbranche), die sich selbst als lernende Organisationen begreifen, in einem vierstufigen Delphi-Verfahren mit unterschiedlichen Fragestellungen konfrontiert. Die beiden o.a. Fragen waren ein Teil der breiter angelegten Delphi-Untersuchung. Dabei wurde zweistufig vorgegangen, indem zunächst in einem ersten Schritt beide o.g. Fragen ohne Vorgabe eines Antwortformats gestellt wurden. In einem zweiten Schritt wurden – um ein differenzierteres Bild zu erhalten – sämtliche Antworten zu einer weiteren Einschätzung zurückgemeldet. Zum einen sollten die Befragten einschätzen, für wie bedeutsam sie die Nennungen ansehen. Zum ande-

ren sollten die Antworten zur ersten Frage dahingehend bewertet werden, wie weit die Nennungen im Arbeitsumfeld der Befragten realisiert sind. Die Antworten zur zweiten Frage sollten dahingehend eingeschätzt werden, in welchem Ausmaß die Verbesserungsvorschläge als realisierbar angesehen werden. Hier ging es um eine subjektive Einschätzung durch die Befragten und nicht um eine Bewertung vor dem Hintergrund einer Unternehmensstrategie. Die Beurteilungskriterien bei diesem zweiten Untersuchungsschritt waren als solche nur von nachrangiger Relevanz. In erster Linie ging es um eine intersubjektive Validierung der Befunde dergestalt, dass Einzelmeinungen aus möglicherweise untypischen Arbeitszusammenhängen von Mainstream-Nennungen unterschieden werden sollten.

Ergebnisse

Nachfolgende Tabellen zeigen die Ergebnisse zu den beiden aufgeworfenen Fragen. Tabelle 1 enthält Antworten zur Frage, was Beschäftigte in ihrem Arbeitsumfeld als Förderung und Forderung ihrer individuellen Kompetenz erleben. Sie umfasst die Auswahl derjenigen Nennungen, die im zweiten Delphi-Schritt als besonders wichtig erachtet wurden. In der Spalte Σ ist die Punktzahl angeführt, die für die Bewertung hinsichtlich der Wichtigkeit vorgenommen wurde. Die Spalte z enthält die z-standardisierte Bewertung



Tabelle 2

Übersicht über die in Hinblick auf die Förderung individueller Kompetenz am wichtigsten (Σ) eingeschätzten Nennungen sowie die Einschätzung ihrer Realisierbarkeit (z)

	Σ	z
Mehr Mut zur Änderung von Strukturen und bekannten Routinen	103	2.124
Führungskräfte sollen sich mehr Zeit nehmen, auf Stärken und Schwächen Beschäftigter einzugehen	83	-.01
Job-Rotation und Aufgabenerweiterung	78	1.743
Organisierte Kommunikation unter Kollegen; Feedbackgespräche mit Vorgesetzten und Personalabteilung	69	1.353
Beseitigung der Diskrepanz zwischen Verantwortung und Handlungsspielraum: Größere Entscheidungsspielräume	59	.277
Orientierung an gemeinsamen Werten	55	.914
Mehr Mitsprache bei der Gestaltung übergeordneter Ziele	49	-.35
Förderung und Anerkennung von Kreativität	49	.329
Langfristige Planung müsste genauer bekannt sein; klarere, strukturiertere Ziele	48	-.06

dahingehend, wie weit die Nennungen als realisiert gesehen werden.

Analog hierzu zeigt Tabelle 2 die am wichtigsten eingeschätzten Verbesserungsvorschläge, wobei wiederum die Spalte S die Bewertungszahl hinsichtlich Wichtigkeit und die Spalte z die Einschätzung der Realisierbarkeit ausweist.

Diskussion

Zur ersten Frage

Die erste Frage diente der Erhebung von Bedingungen, unter denen Beschäftigte in ihrem Arbeitsumfeld ihre individuelle Kompetenz gefördert und gefordert sehen. Die Befunde zu dieser Frage können vor dem Hintergrund moderner Ansätze betrieblicher Arbeitsorganisation – insbesondere denen der lernenden Organisation – betrachtet werden, nach denen die individuelle Kompetenz Beschäftigter als zentrale Einflussgröße auf zukünftigen Unternehmenserfolg zu sehen ist. Die Antworten der Befragten zur Frage, was sie in ihrem Arbeitsumfeld als kompetenzfördernd erleben, lassen sich dem gegenüber stellen, was in den Konzepten lernender Organisation proklamiert wird.

Die als besonders wichtig eingestuft Beispiele lauten: Unterstützung bei der Lösung von Problemen durch Vorgesetz-

te und Kollegen; Projektarbeit; Freiräume für Entscheidungen; Teilnahme an Weiterbildung, Feedbackrunden sowie fachübergreifenden Arbeitskreisen; Übertragung von Personalverantwortung; hohe Arbeitsanforderungen; gezielte und systematische Einarbeitung bei Neueinstellungen; strategische Ausrichtung der Arbeitsorganisation; Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Vorgesetzten; Vielfalt der Arbeitsaufgaben; regelmäßig stattfindende Mitarbeitergespräche (vgl. Tab. 1).

In den Beispielen zeigt sich eine sehr hohe Übereinstimmung mit Organisationsmerkmalen, wie sie in den neuen Ansätzen betrieblicher Arbeitsorganisation angedacht sind (vgl. hierzu Harteis 2002): Bereits mit Einführung einer schlanken Organisation wurden Entscheidungsbefugnis delegiert und Projektarbeit und Qualitätszirkel eingeführt, die als fachübergreifende Arbeitskreise organisiert sind. Mit der Deregulierung der Arbeitsprozesse ging eine Steigerung der Arbeitsanforderungen und eine Anreicherung der Arbeitsaufgaben einher. Kooperative Problemlösung sowie eine strategische Ausrichtung der Arbeitsorganisation ist ein Merkmal eines fraktalen oder eines virtuellen Unternehmens, in denen dauerhafte innere Strukturen zugunsten temporärer Kooperationsformen aufgegeben werden. Erfahrungsaustausch und explizite Erwähnung von Weiterbildungsteilnahme findet sich in Ansätzen der lernenden Organisation.



Nicht in die Zielsetzung einer lernenden Organisation passt das Beispiel der Übertragung von Personalverantwortung, scheint sich hierin doch ein hierarchisches Gefälle zu manifestieren, das seit der Einführung der schlanken Organisation zu überwinden versucht wird. Denn zunächst ist davon auszugehen, dass über die Zuteilung von Personalverantwortung zugleich ein hierarchisches Gefälle definiert wird.

Trotzdem kann aber konstatiert werden, dass in einem Großteil der für die Förderung und Forderung individueller Kompetenz als besonders bedeutsam eingeschätzten Beispiele Merkmale neuerer Organisationskonzepte aufgegriffen werden. Insofern können die Befunde als eine Bestätigung eben jener Organisationskonzepte gedeutet werden, weil die genannten Merkmale von den Beschäftigten genau so wahrgenommen werden, wie es intendiert ist: Als Förderung und Forderung individueller Kompetenz.

Die Einschätzung der Bedeutsamkeit bewegt sich jedoch noch auf dem Niveau normativer, programmatischer Aussagen – möglicherweise darüber, was von den Versuchspersonen gewünscht wird. Informationen, wie weit diese Beispiele in der Praxis des betrieblichen Alltags realisiert werden, gibt die zweite vorgenommene Einschätzung. Dort sollten die Befragten angeben, wie weit die Beispiele für deren Arbeitsbereich als zutreffend angesehen werden. Besonders hoch wurden hier die Beispiele Projektarbeit, hohe Arbeitsanforderungen, Freiräume für Entscheidungen und vielfältige Arbeitsaufgaben bewertet, die jeweils mehr als eine Standardabweichung über dem Mittelwert der Gruppe liegen (vgl. z-Wert in Tab. 1).

Die Realisierung wird lediglich bei den Beispielen Einarbeitung neuer Beschäftigter, wechselseitiger Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Vorgesetzten sowie strategische Ausrichtung der Arbeitsorganisation zurückhaltender bewertet. Diese drei Nennungen erhielten negative z-Werte, d.h. sie wurden unterdurchschnittlich zutreffend bewertet, allerdings nahe am Mittelwert ($z = [-.44; -.15]$, vgl. Tab. 1).

Alle anderen der elf besonders wichtig eingestuften Beispiele erhielten positive

z-Werte zwischen $z = .2$ bis $z = .84$ und scheinen daher eine weitgehend zutreffende Beschreibung derjenigen Bedingungen zu sein, die die Befragten in ihrer Arbeitsumgebung vorfinden.

Insgesamt liegen also günstige Realisierungsbedingungen für eine Ausgestaltung betrieblicher Arbeitsorganisation vor, die die individuelle Kompetenz Beschäftigter fördern und fordern:

1. In einer Bewertung der Bedeutung von Beispielen der Förderung und Forderung individueller Kompetenz im Rahmen des betrieblichen Alltags wurden überwiegend solche Beispiele hoch eingeschätzt, die Merkmal neuerer Organisationskonzepte und insbesondere lernender Organisationen sind. Daraus kann geschlossen werden, dass die qua Programm festgelegten Merkmale betrieblicher Arbeitsorganisation zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs und deren Anwendung beitragen.

2. Die empirische Bestätigung, dass die beschriebenen Beispiele größtenteils zutreffend den Arbeitsbereich der Versuchspersonen beschreiben, weist über die Ebene der Programmatik hinaus auf die Ebene betrieblicher Wirklichkeit. Damit bescheinigten die Befragten, dass sie in ihrem Arbeitsumfeld konkrete Situationen wahrnehmen, in denen sie ihre individuelle Kompetenz gefördert und gefordert sehen. Sie bekundeten damit (in ausgewählten Beispielen) kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen.

Zur zweiten Frage

Neben der Frage, wie weit Beschäftigte ihr Arbeitsumfeld als kompetenzfördernd erleben, spielt bei der Untersuchung kompetenzfördernder Arbeitsbedingungen auch der Aspekt eine Rolle, welche Hindernisse für die Förderung und Forderung individueller Kompetenz im Arbeitsalltag auftreten. Diese wurden indirekt über die Anregung von Verbesserungsvorschlägen erhoben.

Auch diese Befunde lassen sich vor dem Hintergrund neuer Organisationskonzepte analysieren. Werden solche Verbesserungsvorschläge eingebracht, die eigentlich laut dieser Organisationskonzepte bereits realisiert sein müssten, so kann dies als Indiz für eine unzureichende



Umsetzung der Programmatik angesehen werden.

Von den Verbesserungsvorschlägen wurden von den Befragten die in Tab. 2 angeführten Nennungen als besonders wichtig in Hinblick auf eine bessere Förderung individueller Kompetenz eingeschätzt. Diese Beispielnennungen zielen auf drei verschiedene Aspekte des betrieblichen Alltags ab: (a) Formale Abläufe, (b) Verhalten und zwischenmenschlicher Umgang, (c) grundlegende Verbesserungsvorschläge.

Zu (a): Auf formale Abläufe beziehen sich die auf Beteiligung und Strukturierung der Zielsetzungen bezogenen Verbesserungsvorschläge, die Forderung nach Job-Rotation sowie der Ruf nach organisierter Kommunikation. Interessant ist hier, dass diese Vorschläge jeweils komplementäre Beiträge zum ersten Fragenkomplex aufweisen. Das heißt, unter den Verbesserungsvorschlägen wurden Aspekte angesprochen, die zugleich als Beispiele der Kompetenzförderung aus dem Betriebsalltag genannt wurden. Dort wurden nämlich - ebenfalls als besonders wichtig eingestuft - „hohe Anforderungen durch vielfältige Arbeitsaufgaben“, „Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Vorgesetzten“ sowie die strategische Ausrichtung der Arbeitsorganisation genannt. Was auf den ersten Blick als ein Widerspruch erscheinen mag, lässt sich plausibel mit dem Erhebungsverfahren erklären. Die Versuchspersonen waren aufgefordert, im ersten Schritt sowohl Beispiele der Kompetenzförderung als auch Verbesserungsvorschläge einzubringen. Die Aufgabenstellung im zweiten Schritt bestand dann darin, zu *allen* eingegangenen Vorschlägen Wertungen vorzunehmen. Es war somit möglich, dass im ersten Schritt ein Aspekt von einer Versuchsperson als Beispiel aus der eigenen Alltagserfahrung genannt wurde, gleichzeitig aber von einer anderen Versuchsperson als Verbesserungsvorschlag vorgetragen wurde. Im zweiten Schritt mussten dann alle Probanden diesen Aspekt sowohl als Beispiel aus dem Arbeitsalltag als auch als Verbesserungsvorschlag bewerten. In beiden Fällen war zunächst eine Einschätzung vorzunehmen, wie wichtig dieser Aspekt für die Förderung und Forderung der individuellen Kompetenz eingestuft wird. Eine ähnlich hohe bzw. niedrige Wertung in

beiden Fällen ist naheliegend und folgerichtig. Unterschiede sind eher bezüglich der zweiten Wertung zu erwarten, nämlich wie weit die Beispiele als zutreffend für den eigenen Arbeitsbereich eingeschätzt wurden bzw. für wie realisierbar die Verbesserungsvorschläge gehalten wurden. Anhand dieser zweiten Wertung sollen diese scheinbar widersprüchlichen Befunde gedeutet werden.

Das Komplementär zum Verbesserungsvorschlag Job-Rotation wird bei den Beispielen der Kompetenzförderung als sehr zutreffend eingeschätzt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass für die meisten Befragten hohe Anforderungen durch vielfältige Arbeitsaufgaben zum betrieblichen Alltag gehören. Angesichts dessen ist auch die hohe Einschätzung der Realisierbarkeit dieses Aspekts verständlich. Dass er in die Reihe der Verbesserungsvorschläge Eingang fand, soll daher nicht als Indiz für eine unzureichende Umsetzung gewertet werden.

Bei den beiden anderen Scheinparadoxien in den Befunden fiel die Bewertung in anderer Form aus. Das Komplementär zur Forderung nach Beteiligung bei der Gestaltung, der Struktur und dem Bekanntheitsgrad von Zielsetzungen kann in der Liste der Beispiele im Beitrag „strategische Ausrichtung der Arbeitsorganisation“ gesehen werden. Dieses Beispiel erhielt jedoch bei der Einschätzung, wie weit es die Befragten als für den eigenen Bereich zutreffend sehen, keine hohen Werte ($z = -.15$). Es scheint sich also vielmehr um ein außergewöhnliches Beispiel zu handeln. Dies spiegelt sich auch in der Einschätzung der Realisierbarkeit der Verbesserungsvorschläge wider, die eher mittelmäßig ($z = [-.35; -.06]$) ausfiel. Somit scheint die Interpretation angebracht, dass die Beteiligung der Beschäftigten an der Gestaltung übergeordneter Ziele und der Bekanntheitsgrad langfristiger Planungen von den Versuchspersonen zwar gewünscht und für die Kompetenzförderung als wichtig angesehen werden, in der Realität des betrieblichen Alltags jedoch unterentwickelt sind. Ein solcher Befund steht jedoch im Gegensatz zu neueren Organisationskonzepten, die auf eine Selbstorganisation von Unternehmensteilen z.T. in temporären Kooperationen abzielen. Strukturen dieser Art setzen die Gestaltbarkeit der Zielsetzungen durch die



Beschäftigten voraus. Ein nur eingeschränkter Bekanntheitsgrad langfristiger Planungen und Zielsetzungen deutet auf eine unzureichende Umsetzung eines allen neueren Ansätzen gemeinsamen Merkmals hin. Denn mit zunehmender Delegation von Entscheidungsbefugnis müssen die Zielsetzungen des Unternehmens expliziert sein, um die Voraussetzung einer auch im Sinne des Unternehmens kompetenten und vernünftigen Entscheidung zu schaffen.

Ähnlich wird das letzte „Gegensatzpaar“ in den unterschiedlichen Listen eingeschätzt: In der Reihe der besonders wichtig bewerteten Verbesserungsvorschläge findet sich die Forderung nach einer organisierten Kommunikation unter Kollegen sowie nach Feedbackgesprächen. Die Realisierbarkeit dieses Vorschlags wird besonders hoch eingeschätzt ($z = 1.353$). Demgegenüber wird Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Vorgesetzten als ein besonders wichtiges Beispiel für die Förderung individueller Kompetenz eingebracht. Allerdings erachten dieses Beispiel nicht viele Befragte als besonders zutreffend, was in dem negativen z -Wert Niederschlag findet. Hierin könnte ein besonders gravierender Mangel bei der Umsetzung neuerer Organisationskonzepte Ausdruck finden. Zwar zielen beide Aussagen im Detail auf unterschiedliche Gesichtspunkte innerbetrieblicher Kommunikation. Aber da in den Verbesserungsvorschlägen die Implementierung einer organisierten, das heißt auch formalisierten Form gefordert wurde, liegt der Schluss nahe, in der Praxis würden Defizite vorliegen, die sich über den Organisationsgrad von Kommunikationsprozessen verringern ließen. Problematisch hinsichtlich der Umsetzung neuerer Organisationskonzepte wäre dies in zweifacher Hinsicht: Erstens würde dies darauf hindeuten, dass die Bedingungen der betrieblichen Arbeitsorganisation die Kommunikation zwischen den Beschäftigten nicht fördern; zweitens würde die Regulierung solcher Kommunikationsprozesse dem Bestreben nach Deregulierung zuwiderlaufen.

Zu (b): Im zweiten Bündel können verhaltensorientierte Nennungen zusammengefasst werden, nämlich der Appell, Führungskräfte sollten mehr Zeit für die Berücksichtigung individueller Stärken

und Schwächen Beschäftigter aufbringen, und die Forderung nach einer Orientierung an gemeinsamen Werten. Die erste der beiden Nennungen zielt auf wahrgenommene Mängel im Führungsverhalten von Vorgesetzten ab. Die Realisierbarkeit dieses Vorschlags wurde mittelmäßig eingeschätzt. Dieser Befund lässt eine ambivalente Bewertung zu. Auf der einen Seite ist dieser Vorschlag als Ausdruck eines diesbezüglichen Mangels zu sehen, der damit auf ein eklatantes Hindernis für die Förderung und Forderung individueller Kompetenz hinweist. Auf der anderen Seite ist hohe Bedeutungszuschreibung zugleich Ausdruck eines entsprechenden Problemverständnisses, was eine gute Voraussetzung für die Lösung des Problems darstellt.

Anders verhält sich die Einschätzung in Bezug auf den Vorschlag einer Orientierung an gemeinsamen Werten. Wie Tab. 2 zeigt, wird dieser Nennung eine hohe Realisierbarkeit zugesprochen. Zunächst einmal lässt sich dieser Vorschlag als ein Indiz für ein Defizit deuten, wobei dem Datenmaterial nicht zu entnehmen ist, worin die Ursache zu suchen wäre. Denkbar wäre einerseits, dass ein Teil der Beschäftigten gemeinsamen Werten mit Gleichgültigkeit gegenübersteht oder andererseits, dass die im Betrieb geltenden Werte nicht geteilt bzw. abgelehnt werden.

Beide Erwägungen, Gleichgültigkeit wie auch Ablehnung, würden im Falle ihres Zutreffens Ansatzpunkte neuerer Organisationskonzepte unterlaufen. Gerade bei neueren Ansätzen betrieblicher Arbeitsorganisation spielen gemeinsame Wertorientierungen eine nicht unerhebliche Rolle. Dies beginnt im Grunde genommen schon bei einer ernst genommenen und seriös umgesetzten Delegation von Verantwortung und Entscheidungsbefugnis, die den Beschäftigten Freiheitsgrade und realisierbare Handlungs- und Entscheidungsalternativen eröffnet: Damit eine dauerhafte Existenz und fortgesetzte Handlungsfähigkeit eines Betriebes auf dem Markt wahrscheinlich erscheint, ist die Grundlage gemeinsam geteilter Werte unverzichtbar, die für die Organisationsmitglieder verbindlich handlungsleitend wirken. Selbstredend können mit Werten hier nur solche normativen Orientierungsgrößen gemeint sein, die im Zusammen-



hang mit beruflichem Handeln von Relevanz sind. Auf Privatsphäre bezogene oder religiöse Werthaltungen dürften hier keine Rolle spielen. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass die Befragten bei der Bewertung dieses Vorschlags eine solche Eingrenzung vorgenommen haben. Die Frage der Möglichkeiten und Konsequenzen auftretender Diskrepanzen und Wertekollisionen zwischen Berufs- und alltäglicher Lebenswelt bleibt hier bewusst ausgeklammert.

Zu (c): Das dritte Bündel bilden grundlegende Verbesserungsvorschläge, zum einen die Diskrepanz zwischen Verantwortung und Handlungsspielraum durch größere Entscheidungsfreiräume zu beseitigen, zum anderen mehr Mut zur Änderung von Strukturen und bewährten Routinen aufzubringen sowie Kreativität zu fördern. Diese Gesichtspunkte stellen die Umsetzung zentraler Aspekte moderner Organisationskonzepte in Frage, in denen eben von der Delegation von Verantwortung und Entscheidungsbefugnissen, dem Aufbrechen verkrusteter Strukturen sowie von Innovationen die Rede ist.

Nun kann aber eigentlich nur dann von der Delegation von Verantwortung gesprochen werden, wenn damit die Ermöglichung von Freiheitsgraden für die Adressaten der Delegation einher geht (vgl. Heid 1999). Die Tatsache, dass diesem Verbesserungsvorschlag ausgesprochen hohe Bedeutung beigemessen wurde, deutet darauf hin, dass ein solcher Zusammenhang nicht gegeben scheint und im betrieblichen Kontext im Zusammenhang mit Verantwortung zumeist von der erfolgreichen Bewältigung extern definierter Aufgaben die Rede ist. Diese Vermutung wird durch einen Detailbefund aus einem anderen Teil der Delphi-Studie bestätigt, wonach die Befragten im Kontext betrieblichen Arbeitsalltags Verantwortung nicht im (erziehungswissenschaftlichen) Verständnis als moralischen Anspruch interpretieren, sondern - um einer Unterscheidung von Tenorth (1990) zu folgen - eher als Aufgabe sehen, worin deren nach welchen Kriterien auch immer erfolgreiche Bewältigung impliziert ist (vgl. Harteis u.a. 2001).

Nicht allein die Flut an populärer Literatur zum Veränderungs- bzw. Change-Management (z.B. Berndt 1998; Doppler &

Lauterburg 2000; Gattermeyer 2000) ist als Indiz dafür zu werten, dass Veränderungen eine zentrale Bedeutung in der Organisation betrieblicher Arbeit beigemessen wird. Auch und gerade die neueren Managementkonzepte sehen in der raschen Anpassung an die Bedürfnisse des Marktes und der Kunden das zentrale Rezept unternehmerischen Erfolgs. Diese Anpassung verträgt sich nicht mit dem unhinterfragten Festhalten an eingespielten Verfahrensweisen. Ein sich rasch bis turbulent veränderndes Unternehmensumfeld konfrontiert Betriebe mit Unsicherheit, die Änderungen in den Strukturen - sei es an den Schnittstellen zur Unternehmensumwelt oder im Inneren von Unternehmen selbst - zur Folge haben (vgl. Priddat 1999). Die hohe Bedeutung, die dieser Nennung sowie der Forderung nach höherer Anerkennung von Kreativität als Verbesserungsvorschläge zugerechnet wurde, ist als Indiz für Defizite sowohl der Umsetzung neuerer Konzepte betrieblicher Arbeitsorganisation als auch der Realisierung kompetenzfördernder Arbeitsbedingungen zu sehen.

Schlussfolgerungen

Lernende Organisationen sind auf die Förderung und die Forderung individueller Kompetenz Beschäftigter ausgerichtet. Die beschriebene Untersuchung diene der Überprüfung, wie weit Beschäftigte aus Unternehmen, die sich selbst als lernende Organisationen begreifen, die Realisierung kompetenzfördernder Arbeitsbedingungen erleben. Wie die Befunde zeigen, scheint sich bezüglich der Programmatik lernender Organisationen folgende Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit aufzutun:

Einerseits scheinen die Konzepte auf einem „guten Weg“ zu sein, denn die Befragten empfinden genau solche Merkmale betrieblicher Arbeitsorganisation als Förderung und Forderung ihrer individuellen Kompetenz, wie sie in den neueren Organisationskonzepten und insbesondere in denen lernender Organisationen vorgesehen und angedacht sind. Zuversichtlich stimmt auch, dass ein Großteil der Befragten Merkmale kompetenzfördernder Arbeitsbedingungen für das eigene Arbeitsfeld realisiert sieht.



Andererseits deuten die Befunde jedoch auch darauf hin, dass von einer vollständigen Umsetzung der Konzepte lernen der Organisationen nicht die Rede sein kann. Das zeigt sich darin, dass die Beschäftigten Verbesserungsvorschläge einbringen (und damit Defizite signalisieren), die (a) eigentlich laut den Programmatiken bereits realisiert sein sollten und (b) von den Befragten großenteils als realisierbar eingeschätzt werden. Es gibt Hinweise, dass diese Defizite auf das Verhalten von Führungskräften zurückführbar sein könnten. Eine tiefere Ursachenanalyse ist jedoch auf Basis des Datenmaterials nicht möglich.

Ihrem Anspruch werden Programmatiken lernender Organisationen also insofern gerecht, als Beschäftigte sie tatsächlich als eine Förderung und Forderung ihrer individuellen Kompetenz erleben. Dass sie ihr Arbeitsfeld auch als Bereich ihrer individuellen Kompetenzentwicklung begreifen, zeigt die Angemessenheit der

den Konzepten lernender Organisation zugrunde liegende Annahme, Beschäftigte hätten ein Interesse an der Kompetenzentwicklung im beruflichen Umfeld. In der Wirklichkeit zeigen sich Unzulänglichkeiten in Form mangelhafter Umsetzung der Programmatiken, die jedoch nicht zu Lasten der Konzepte gehen, sondern auf das Verhalten von Einzelpersonen zurückzuführen sind. Insofern ist dem weithin geäußerten Hinweis zuzustimmen, wonach in der Kompetenz(entwicklung) der Beschäftigten das wichtigste Zukunftspotenzial für Unternehmen zu sehen ist. Unternehmen, die sich dieser Einsicht verpflichtet sehen, stehen in der Verantwortung: Die Realisierung kompetenzfördernder Arbeitsbedingungen ist auch eine Aufgabe betrieblicher Organisationsentwicklung. In welchem Maße Beschäftigte im Arbeitsalltag Kompetenz entwickeln und einbringen, hängt auch davon ab, ob das Arbeitsfeld entsprechende Bedingungen und Anreize bereitstellt.

Literatur

- Berndt, R.** (1998): Unternehmen im Wandel - Change Management. Berlin: Springer.
- Berryman, S. E. & Bailey, T. R.** (1992): The Double Helix of Education and the Economy. New York: IEE.
- Büchter, K.** (1997): Betriebliche Weiterbildung - anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe. München: Rainer Hampp.
- Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H. & Novak, H.** (2001): Einleitung: Lernen im Kontext betrieblicher Modernisierung. In: Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H. & Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. 2. Aufl., Berlin: Edition Sigma, S. 7-20.
- Doppler, K. & Lauterburg, C.** (2000): Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten. 9. Aufl., Frankfurt/Main: Campus.
- Drechsel, B.** (2001): Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Freimuth, J.** (1997): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen: Verl. f. Angew. Psychologie.
- Friedman, B. S.; Hatch, J. A. & Walker, D. M.** (1999): Mehr-Wert durch Mitarbeiter. Wie sich Human Capital gewinnen, steigern und halten lässt. Neuwied: Luchterhand.
- Gattermeyer, W.** (2000): Change Management und Unternehmenserfolg. Grundlagen - Methoden - Praxisbeispiele. Wiesbaden: Gabler.
- Harteis, C.** (2002): Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: DUV.
- Harteis, C.; Heid, H.; Bauer, J. & Festner, D.** (2001): Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, S. 222-246.
- Heid, H.** (1999): Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, S. 231-244.
- Heid, H.** (1996): Weiterbildung - die neue Herausforderung? Über die Qualität von Argumenten, mit denen das Weiterbildungserfordernis begründet wird. Aulavorträge Nr. 58. St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Hof, C.** (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49, S. 80-89.
- Jansen, R.** (2001): Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und Veränderungen auf betrieblicher Ebene. In: Dostal, W.; Jansen, R. & Parmentier, K.



(Hrsg.): Wandel in der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Nürnberg: IAB, S. 39-65.

Kühl, S. (1998): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. 5. akt. u. erw. Aufl., Frankfurt/Main: Campus.

Lesgold, A. (1997): Wandel in der Arbeitswelt und beim Lernen: Folgerungen für eine anwendungsnahe Lernforschung. In: Gruber, H. & Renkl, A. (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Huber, S. 156-177.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, S. 36-43.

Priddat, B. P. (1999): Zukunft der Arbeit - Eine theoretische Skizze. In: Universitas. Dt. Ausgabe, 54, S. 133-141.

Probst, G. J. B. & Büchel, B. S. T. (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler.

Sattelberger, T. (1999): Wissenskapitalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden: Gabler..

Tenorth, H. E. (1990): Verantwortung und Wächteramt. In: Viertelsjahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66, S. 409-435.

Wildemann, H. (2000): Wie ist eine lernende Unternehmensorganisation zu gestalten? In: Wojda, F. (Hrsg.): Innovative Organisationsformen. Neue Entwicklungen in der Unternehmensorganisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 323-342.

Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Womack, J. P.; Jones, D. T. & Roos, D. (1990): The Machine that Changed the World. New York: Rawson.



Die Gestaltung von Schulpolitik dank elektronischer Diskussionen zwischen Lehrern und Schulleitern

Einleitung

In den Niederlanden wird wie in vielen anderen Ländern innerhalb und außerhalb Europas von den Schulen erwartet, dass sie ein ganzes Bündel von geforderten weit reichenden Neuerungen im Bildungswesen angehen. In der landwirtschaftlichen Sekundarausbildung konzentrieren sich die Neuerungen auf die Umsetzung eines obligatorischen Kernlehrplans für die Schüler der ersten drei Jahre (so genannte Grundausbildung) und auf ein Programm zur besseren Abstimmung der von Schülern erworbenen Zeugnisse und Abschlüsse auf die außerhalb der Schule zur Verfügung stehenden Berufe (so genannte Qualifikationsstruktur) (vgl. auch Jongmans, Slegers, Biemans und De Jong, in Überarbeitung). Innerhalb dieses Rahmens werden die Schulen dazu ermutigt, ihren eigenen schulpolitischen Kurs zu bestimmen. Um eigene Verfahren, Strategien und Richtlinien für einen Wandel in Unterricht und Organisation entwickeln zu können, sollten Schulen die Fähigkeit zur Gestaltung ihrer eigenen Schulpolitik haben (vgl. auch Giesbers et al., 1987; Jongmans, Biemans und Beijaard, 1998). Die Fähigkeit von Schulen zur Gestaltung der eigenen Schulpolitik lässt sich definieren als „the extent to which schools can independently perform their tasks in policy making“ [das Maß, in dem Schulen unabhängig ihre internen schulpolitischen Aufgaben erfüllen können] (Slegers et al., 1994, S.148).

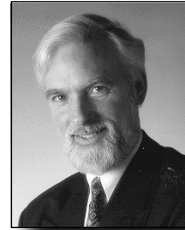
Die Forschung hat gezeigt, dass sich Schulen bezüglich ihrer Fähigkeit zur Gestaltung ihrer eigenen Schulpolitik unterscheiden. Dies scheint sehr stark davon abzu-

hängen, in welchem Maße die Lehrer an Entscheidungsprozessen beteiligt sind. Schulen, in denen die Lehrer stark in pädagogische (und administrative) Entscheidungen einbezogen werden, sind eher in der Lage, ihre eigene Politik zu gestalten, als Schulen, in denen dies nicht oder nur in geringerem Umfang der Fall ist (Slegers et al., 1994). Eine zunehmende Beteiligung der Lehrer an (wichtigen) Entscheidungsprozessen ist demnach eine Möglichkeit, Schulen in professioneller arbeitende Institutionen umzuwandeln und die Ausbildung zu reformieren und zu verbessern (vgl. Jongmans, Biemans und Beijaard, 1998).

Erneuerungsprozesse in den Schulen scheinen oft nur mit Schwierigkeiten voranzukommen, weil die Lehrer isoliert arbeiten (vgl. auch Jongmans, Slegers, Biemans und De Jong, in Überarbeitung). Es gibt immer mehr Anzeichen dafür, dass die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und der Schulleitung eine Verbesserung und Erneuerung der Ausbildung unterstützen und vorantreiben kann. Und besonders die Beteiligung von Lehrern an schulinternen politischen Entscheidungen wird oft als eine strukturelle Arbeitsbedingung angesehen, die die Umsetzung von Neuerungen in den Schulen positiv beeinflussen kann. Beteiligung an schulpolitischen Entscheidungen bedeutet, dass sich die Lehrer untereinander und mit der Schulleitung beraten und alle zusammen Entscheidungen über den politischen Kurs auf Schulebene treffen. Forschungsarbeiten über die Beziehung zwischen der Beteiligung von Lehrern an schulinternen politischen Entscheidungen



P.M. van Oene



M. Mulder



A.E. Veldhuis-Diermanse



H.J.A. Biemans

*Educational Studies
Universität
Wageningen*

Dieser Artikel untersucht die Frage, ob computergestütztes kooperatives Arbeiten (Computer-Supported Collaborative Working, CSCW) einen Anreiz für die Einbindung von Lehrern in schulpolitische Entscheidungen geben kann. Er beschreibt eine sondierende Fallstudie zur Nutzung eines elektronischen Forums für Diskussionen zwischen Lehrern einerseits und zwischen Lehrern und Schulleitung andererseits, die darauf abzielen, Lehrer verstärkt in richtungsweisende Entscheidungen an Schulen einzubeziehen. Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse werden Empfehlungen abgegeben, die es den Lehrern ermöglichen sollen, den Mehrwert von CSCW im Hinblick auf die Erarbeitung neuer schulpolitischer Ziele wahrzunehmen.



und der Verbesserung und Erneuerung der Unterrichtspraxis haben gezeigt, dass sich diese Beteiligung positiv auf die Durchführung von Neuerungen auswirkt. Dieser Beteiligung wird zudem eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Qualität der Lehre zugeschrieben. Und schließlich liefert die Forschung Hinweise darauf, dass die Beteiligung der Lehrkräfte an der Schulpolitik in einem positiven Zusammenhang mit den Effizienzerwartungen der Lehrer steht, zur Akzeptanz von (neuen) strategischen Entscheidungen beiträgt, in der Regel zu qualitativ besseren Entscheidungen führt und wichtig für die Fähigkeit der Schulen ist, ihre eigene Politik zu verfolgen.

Trotz der positiven Wirkung der Beteiligung von Lehrern auf einen innovativen Schulbetrieb und auf bestimmte Aspekte der Lehre sind die Lehrer nicht immer dazu bereit, sich einzubringen. Untersuchungen von Smylie (1992) über die Bereitschaft von Lehrern, an Entscheidungsprozessen mitzuwirken, zeigen, dass die Bereitwilligkeit der Lehrer vom jeweiligen Entscheidungsbereich abhängt: Lehrer sind am ehesten zur Mitarbeit bereit, wenn die Entscheidungen Fragen des Lehrplans und Unterrichts betreffen (pädagogischer Bereich). Die Bereitschaft ist am geringsten, wenn es sich um Entscheidungen über Personal- und Verwaltungsfragen handelt (Verwaltungsbereich). Dass hier keine direkte Beziehung zum primären Aufgabengebiet und zur täglichen Arbeit von Lehrern besteht, scheint für viele Lehrkräfte einen wichtigen Einwand gegen eine Beteiligung an solchen Entscheidungsprozessen darzustellen. Darüber hinaus wird die Bereitwilligkeit der Lehrer, sich einzubringen, unter anderem von einem grundsätzlicheren Aspekt der Lehrtätigkeit beeinflusst. In diesem Zusammenhang hat Little (1990) auf die Tatsache hingewiesen, dass die Unterrichtskultur als individualistisch und konservativ beschrieben wird und hierbei Normen der „Privatsphäre“ und der individuellen Autonomie eine große Rolle spielen (vgl. auch Smylie, 1992). Diese beruflichen Normen der Autonomie und der „Privatsphäre“ haben Einfluss darauf, wie Lehrer ihre Arbeit verstehen und inwieweit sie professionell damit umgehen. Aus dieser Perspektive betrachtet könnte die Professionalität der Lehrer ein potenzieller Einflussfaktor für den Grad

der Beteiligung von Lehrern an Entscheidungsprozessen sein (Näheres hierzu bei Jongmans, Slegers, Biemans und De Jong, in Überarbeitung).

Auf der Grundlage der erwähnten Forschungsarbeiten kann man daher den Schluss ziehen, dass die Schulen ihre Lehrkräfte in die Schulpolitik miteinbeziehen sollten, wenn sie in der Lage sein wollen, Neuerungen einzuführen. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Frage, ob die Einbindung der Lehrer in die schulpolitischen Entscheidungen durch computergestützte Diskussionen der Lehrern untereinander und zwischen Lehrern und Schulleitung gefördert werden kann. Angesichts zunehmender Arbeitsbelastung, sich wandelnder Unterrichtsorganisation und Unterrichtsinhalte, flexibler Stundenpläne, Teilzeitarbeit und örtlich aufgesplitterter Schulen wird es für Lehrer und Schulleitungen immer schwieriger, die Zeit für regelmäßigen Austausch in persönlichen Gesprächen zu finden. Hier könnten die IKT eine Lösung bieten. Zunächst befassen wir uns mit computergestütztem kooperativen Arbeiten (CSCW) im Allgemeinen und erörtern dabei auch wichtige Aspekte des computergestützten kooperativen Lernens (Computer-supported Collaborative Learning, CSCL). Danach beschreiben wir eine sondierende Fallstudie über die Nutzung eines elektronischen Diskussionsforums, das die Beteiligung von Lehrern an schulpolitischen Entscheidungen erhöhen soll. Am Ende des Artikels ziehen wir einige Schlussfolgerungen aus der Fallstudie und gehen auf die Ergebnisse der Untersuchung ein.

Computergestütztes kooperatives Arbeiten (CSCW)

Einschlägige Literatur über Gestaltung von Schulpolitik dank computergestützter Diskussionen zwischen Lehrern und Schulleitung gibt es nicht. Die Studien von Beck, Brown, Marshall und Schwarz (2002) und von Mwanza (2001) stehen jedoch in gewisser Weise damit in Zusammenhang. Beck et al. (2002) untersuchten die Rolle, die Lehrer im Verlauf von E-Mail-Diskussionen gruppenintern spielten, und Mwanza (2001) befasste sich mit den Vor- und Nachteilen, die sich bei der Anwen-



derung computergestützten kooperativen Lernens (CSCL) bei der Ausbildung am Arbeitsplatz ergeben. CSCL zielt auf Lernprozesse ab, der Schwerpunkt liegt auf Lernen und Wissenskonstruktion (Veldhuis-Diermanse, 2002). Dagegen zielt CSCW auf Arbeitsprozesse ab und gilt als geeignete Methode zum Informationsaustausch, zur Meinungsbildung und zur Entscheidungsfindung während der Arbeit. Obwohl sich CSCL und CSCW im Hinblick auf bestimmte Merkmale wie Zielgruppe sowie Art und Ziel der Diskussion unterscheiden, können Forschungsergebnisse im Bereich des kooperativen Lernens auch für das kooperative Arbeiten von Bedeutung sein, da CSCW ebenfalls eine Lernkomponente beinhaltet.

Engeström (1987) hat ein Modell entwickelt, mit dessen Hilfe sich ein elektronisches Netzwerk für CSCW einrichten und die Motivation der Teilnehmer während der gesamten Diskussion aufrecht erhalten lässt (siehe Tabelle 1). Das Modell umfasst acht Aspekte kooperativen Lernens bzw. kooperativen Arbeitens sowie entsprechende Fragen, die den Teilnehmern regelmäßig gestellt werden sollten, um mögliche Schwachstellen aufzudecken. Bei der Einrichtung eines elektronischen Diskussionsforums, mit dessen Hilfe man kooperative Lern- bzw. Arbeitsprozesse neu organisieren und somit diese Prozesse effektiver und/oder effizienter gestalten kann, ist es sehr wichtig, dass die beteiligten Personen diese neue Form der Zusammenarbeit akzeptieren.

Collis, Peters und Pals (2001) entwickelten das so genannte 4-E Modell. Anhand dieses Modells lässt sich voraussagen, in welchem Maß eine IKT-Anwendung in der pädagogischen Arbeit eingesetzt wird. Das Modell beruht auf den folgenden vier Faktoren: 1) Lerneffektivität; 2) einfache Handhabung; 3) persönliches Engagement und 4) Umfeld (organisatorische, sozio-kulturelle und technologische Bestimmungsfaktoren).

In einer Pilotstudie haben Alaké-Tuenter und Jongmans (2000) gezeigt, dass die Nutzung eines elektronischen Netzwerks mit anderen täglichen Aufgaben von Lehrern konkurrieren muss. Die Lehrer sollten den Mehrwert von CSCW kennen lernen, bevor sie ihr Wissen regelmäßig auf elektronischem Weg untereinander aus-

Achtstufiges Modell zur Einrichtung eines elektronischen Netzwerks für CSCW (Engeström, 1987)

Tabelle 1

1. Angestrebte Tätigkeit	Welche Tätigkeit interessiert mich?
2. Ziel der Tätigkeit	Warum wird diese Tätigkeit durchgeführt?
3. Zielgruppen der Tätigkeit	Wer ist an dieser Tätigkeit beteiligt?
4. Instrumente	Welche Instrumente werden bei der Tätigkeit eingesetzt?
5. Werte, Maßstäbe, Normen	Wirken sich kulturelle Werte, Maßstäbe oder Normen auf die Aufgabe aus?
6. Aufteilung der Arbeit	Wer ist für welchen Teil der Aufgabe zuständig und wie werden die Rollen aufgeteilt?
7. Umfeld	In welchem Umfeld wird die Tätigkeit durchgeführt?
8. Ergebnisse	Welche Ergebnisse werden bei der Durchführung der Tätigkeit angestrebt?

tauschen. Außerdem wird die Einführung eines elektronischen Netzwerks die Tätigkeiten der Menschen verändern: Die Leute werden anders arbeiten (Orlikowski, 1992). Dies wird nicht nur die Arbeit selbst beeinflussen, sondern auch die Arbeitskultur (Mwanza, 2001).

Ein weiteres, damit zusammenhängendes Problem ist die Motivation der Teilnehmer von elektronischen Diskussionen. In einer normalen Lernumgebung werden die Menschen durch Interesse, Beteiligung, Authentizität, aktuelle Ereignisse, das Diskussionsthema, die Beurteilungen usw. motiviert. Bei der Einrichtung eines elektronischen Netzwerks müssen die Teilnehmer dadurch motiviert werden und motiviert bleiben, dass klare Ziele formuliert und Mehrwert erzeugt wird (vgl. auch Eales, Hall und Bannon, 2002).

Beck et al. (2002) haben betont, wie wichtig die Anwesenheit eines *reflective communicator* in einem elektronischen Diskussionsforum ist. Ein *reflective communicator* ist eine Person, die Informationen aus anderen Quellen interpretiert und eigene Ideen und Ansichten entwickelt. Außerdem teilt sie den anderen



Mitgliedern des Diskussionsforums diese Ideen und Ansichten mit und ermuntert die Teilnehmer dazu, miteinander zu kommunizieren. Darüber hinaus könnte ein Moderator die Teilnehmer anleiten, motivieren und zur Beteiligung an den Diskussionen anspornen.

Mwanza (2001) hat Möglichkeiten und Schwachstellen bei der Nutzung elektronischer Diskussionsforen im Geschäftsleben und bei der Ausbildung am Arbeitsplatz oder beim internen Wissensmanagement untersucht. Auf diese Weise kann das bei der Arbeit gewonnene Wissen leichter an Kollegen weitergegeben werden, so dass diese das Rad nicht noch einmal neu erfinden müssen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen jedoch, dass die sozialen und kulturellen Gewohnheiten der Beschäftigten in Bezug auf Gruppenarbeit, Wissensaustausch und interaktive Kommunikation zu berücksichtigen sind.

In diesem Zusammenhang ist der Unterschied zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation von Bedeutung. In synchronen Systemen können die beteiligten Personen in Echtzeit an unterschiedlichen Orten arbeiten. In asynchronen Systemen ist die Arbeit unabhängig von Ort und Zeit. Die Art des Kommunikationsmediums hat unmittelbare Auswirkungen auf den Umfang und die Qualität der Interaktion zwischen den Nutzern dieses Mediums (Moore, 1993). Veerman und Veldhuis-Diermanse (2001) haben vier Untersuchungen beschrieben, bei denen Studenten bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben über ein CSCL-System kooperieren mussten. Zwei der verwendeten Systeme waren synchron, die beiden anderen asynchron. Bei den synchronen Systemen wurden kurze Nachrichten mit größerer Häufigkeit in die Diskussion eingebracht. Bei den asynchronen Systemen war die Häufigkeit geringer, aber die Nachrichten waren viel länger. Diese Unterschiede sind charakteristisch für die verschiedenen Arten von Zusammenarbeit und die mit synchronen und asynchronen CSCL-Systemen verbundenen Kommunikationsmuster. Synchroner Zusammenarbeit muss schnell vor sich gehen. Der psychologische Druck, so schnell wie möglich zu reagieren, ist hoch (Moore, 1993). Synchrone Diskussionen kann man sich als fortlaufende Dialoge

vorstellen, wohingegen asynchrone Diskussionen eher gedrucktem Text ähneln (Mason, 1992). Folglich haben die Studenten bei der synchronen Kommunikation weniger Zeit zum Recherchieren von Informationen. Ihre Beiträge sind nicht immer sorgfältig geprüft, es werden nur selten komplexe Fragen gestellt und die Ideen werden nicht immer durch Erklärungen ergänzt. Bei der Wahl eines elektronischen Diskussionsforums sollten diese Unterschiede berücksichtigt werden, und die Entscheidung für ein synchrones oder ein asynchrones System sollte vom jeweils gesetzten Ziel abhängen.

Schließlich ist zu beachten, dass Irish (1994) im Hinblick auf das kooperative Arbeiten die folgenden wichtigen Einflussfaktoren genannt hat: persönliche Verantwortung, positive gegenseitige Abhängigkeit, gegenseitige Unterstützung durch Interaktion, Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Arbeitsweise innerhalb einer Gruppe. Außerdem ist die Größe der Gruppe von Bedeutung. Eine Größe von acht Personen ist laut Kinney und Panko (1996) vorteilhaft. Mwanza (2001) hat festgestellt, dass der Erfolg eines Systems für Wissensmanagement davon abhängt, ob die Teilnehmer bereit sind, das System täglich zu benutzen, mit den anderen Teilnehmern zusammenzuarbeiten und Informationen auszutauschen. Als weiterer wichtiger Punkt wird genannt, dass zusätzlich zu den Online-Diskussionen persönliche Treffen stattfinden sollten. In diesem Zusammenhang haben Roschelle und Pea (1999) sogar darauf hingewiesen, dass es sehr schwierig ist, ohne persönliches Zusammentreffen überhaupt eine gemeinsame Position oder Strategie zu entwickeln.

Fallstudie: auf schulpolitische Entscheidungen ausgerichtete kooperatives Arbeiten

Ziel der Studie und wissenschaftliche Fragestellung

Wie in der Einleitung bereits festgestellt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass Schulen eher in der Lage sind, Neuerungen einzuführen, wenn sie ihre Lehrer in die Gestaltung der eigenen Schul-



politik einbeziehen. Das hier vorgestellte Projekt untersuchte die allgemeine Frage, ob die Einbeziehung von Lehrern in schulpolitische Entscheidungen mittels elektronischer Diskussionen unter Lehrern und zwischen Lehrern und Schulleitung gefördert werden kann. Dafür wurde eine sondierende Fallstudie konzipiert. Mithilfe von Fallstudien können Forscher die ganze Fülle von Faktoren ermitteln, aus deren Zusammenspiel sich die spezifischen Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes ergeben. Die Fallstudie ist eine Methode zur Erforschung eines komplexen Falls durch Beschreibung und Analyse des Umfeldes. Das Ergebnis ist eine Beschreibung und ein Erklärungsversuch, warum dieser Fall genau in der Form auftrat und was in ähnlichen Situationen noch zu erforschen ist. Eine Fallstudie untersucht ein aktuelles Phänomen in seiner natürlichen Umgebung, wobei die Grenzen zwischen Phänomen und Umgebung nicht völlig offensichtlich sind und Anhaltspunkte aus mehreren Quellen herangezogen werden.

Die Studie befasste sich mit einer Gruppe von mehreren Akteuren (Lehrer und Schulleiter), die an elektronischen Diskussionen über die Gestaltung der Schulpolitik teilnahmen. CSCW wurde eingesetzt, um die Teilnehmer (unabhängig von Ort und Zeit) als Berater in die Entscheidungsfindung zu konkret anstehenden schulpolitischen Themen einzubinden, im Gegensatz zum freien Austausch von Informationen über allgemeine pädagogische Ansichten und Innovationsmöglichkeiten ohne tatsächliches Engagement in der Schulpolitik. In einer Pilotstudie zeigte sich, dass der Austausch von Informationen allein die Lehrerbeteiligung nicht gewährleisten kann (vgl. Alaké-Tuenter und Jongmans, 2000). Wir gingen davon aus, dass die Nutzung eines elektronischen Diskussionsforums wie des zuvor beschriebenen einen wertvollen Beitrag zur Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulleitung leisten und sie in die Entwicklung von gemeinsamen Positionen und Richtlinien für die Schule einbinden könnte.

Folgende Fragestellungen wurden im Einzelnen untersucht:

- Wie lässt sich der Prozess des computergestützten kooperativen Arbeitens wäh-

rend elektronischer Diskussionen zwischen Lehrern sowie zwischen Lehrern und Schulleitung beschreiben?

- Nehmen die Teilnehmer durch CSCW einen Mehrwert bezüglich ihrer Einbeziehung in schulpolitische Entscheidungen wahr?
- Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit der Mehrwert von CSCW bei der Beteiligung an schulpolitischen Entscheidungen spürbar wird?

Konzeption und Vorgehensweise

Von September bis Dezember 2001 nahmen sechs Lehrer und zwei Vertreter der Schulleitung auf freiwilliger Basis an drei Online-Diskussionsrunden über die Gestaltung der Schulpolitik (und an begleitenden persönlichen Gesprächen) teil. Obwohl diese Lehrer und Schulleiter gewohnt waren, per E-Mail Informationen auszutauschen, hatten die meisten von ihnen noch nie CSCW zur Verbreitung und Diskussion von Informationen zu bestimmten Fragen des Bildungswesens und zur Erarbeitung neuer schulpolitischer Zielsetzungen benutzt. Die Fallstudie umfasste drei Phasen:

- Phase 1: *Einführungssitzung* (persönliches Gespräch):

In dieser Sitzung sollte das elektronische Diskussionsforum Web Knowledge Forum (WebKF - KF, 2001) vorgestellt und das Ziel sowie die Vorgehensweise der Studie erklärt werden. Außerdem füllten die Testpersonen einen Online-Fragebogen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellung bezüglich elektronischer Diskussionsforen aus.

- Phase 2: *Drei elektronische Diskussionsrunden*, die jeweils drei Wochen dauerten. Diese Diskussionen wurden analysiert und ausführlich beschrieben:

Um die Teilnehmer zu motivieren, formulierten die Schulleiter für jede Diskussionsrunde ein Diskussionsthema, das aktuelle schulpolitische Fragen betraf (vgl. Eales, Hall und Bannon, 2002). Zur Unterstützung des kooperativen Arbeitsprozesses, d. h. für die Erarbeitung gemeinsamer Positionen und die Formulierung schulpolitischer Entscheidungen wurde das elektronische Diskussionsforum Web Knowledge Forum (WebKF)



genutzt. Das WebKF (KF, 2001) ist ein asynchrones Diskussionsforum und wurde vom Ontario Institute for Studies in Education (OISE) entwickelt (vgl. auch Veldhuis-Diermanse, 2002). Im WebKF können die Teilnehmer sowohl neue Beiträge (*new notes*) als auch Antworten (*build-on notes*) schreiben, und die Verfasser können ihre Mitteilungen editieren. Man kann Beiträge allein oder zusammen mit Koautoren schreiben. Außerdem können die Teilnehmer Links oder Verweise erstellen. Die Teilnehmer können nicht nur Beiträge schreiben, sondern auch alle Mitteilungen im System lesen. Es ist auch immer ersichtlich, wer eine bestimmte Mitteilung gelesen hat und wie oft sie gelesen wurde. Mitteilungen werden in einer View oder einem Ordner, d.h. einer themenorientierten Diskussionsliste, abgelegt. Alle Mitteilungen in einer View werden durch einen Diskussionsfaden strukturiert, aber es ist auch möglich, die Beiträge nach Verfasser oder Datum zu ordnen. Für größere Dokumente werden zwei Verzeichnisse angelegt. Jeder Teilnehmer hat ein persönliches Verzeichnis und darüber hinaus gibt es noch ein gemeinsames Verzeichnis. Und schließlich besteht im WebKF die Möglichkeit, Internetquellen zu nutzen. Die Diskussionen wurden aktiv überwacht und die Testpersonen zur Teilnahme an der Diskussion ermuntert (vgl. auch Alaké-Tuenter und Jongmans, 2000). Die Schulleiter fassten die Diskussionen regelmäßig zusammen und formulierten Konsequenzen für die Schulpolitik.

- Phase 3: *Auswertungssitzung* (persönliches Gespräch):

Dieses Treffen wurde organisiert, um die Diskussionen zu evaluieren. Die Testpersonen füllten erneut einen Online-Fragebogen zu Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellung bezüglich elektronischer Diskussionsforen aus. In diesem Fragebogen wurde außerdem nach dem Mehrwert elektronischer Diskussionsforen gefragt.

Forschungsergebnisse

Erwartungen

Alle Teilnehmer hatten sowohl zu Hause als auch in der Schule einen Computer mit Internetanschluss. Vor dem Beginn der

Diskussionsrunden gingen sie davon aus, dass sie sich ein paar Mal oder wenigstens einmal pro Woche einloggen und an den Diskussionen beteiligen würden. Die Erwartungen der meisten Teilnehmer waren positiv, was den Einsatz des WebKF für den Austausch und die Diskussion von Informationen im Hinblick auf die Formulierung eines schulpolitischen Kurses angeht. Die folgenden Zitate machen diesen Punkt deutlich:

- *„Als Koordinator möchte ich Meinungen über konkrete Fragen sondieren, Argumente zusammenstellen und somit die Entscheidungsfindung in den Lebrkörperversammlungen vorbereiten.“*
- *„Ich halte es für sinnvoll, unterschiedliche Kenntnisse und Fragen auszutauschen.“*
- *„Ich hoffe, dass ich Erfahrungen darüber sammle, wie ich anderen Leuten Informationen zukommen lassen und Informationen von Leuten bekommen kann, mit denen ich im täglichen Leben nicht viel Zeit verbringen kann.“*
- *„Ich hoffe, dass ich mehr Information und Hilfestellung für die Entscheidungsfindung bekomme.“*
- *„Ich hoffe, dass ich in die Möglichkeiten des elektronischen Diskussionsforums eingeführt werde und dies für organisatorische Fragen und lernerorientierte Aktivitäten nutzen kann.“*
- *„Ich gebe davon aus, dass die Diskussionen durch die Nutzung eines elektronischen Diskussionsforums zielgerichteter und gründlicher geführt werden. Außerdem glaube ich, dass ich stärker in die Schulpolitik eingebunden werde, da ich in Teilzeit arbeite.“*
- *„Ich habe keine klaren Erwartungen. Ich hoffe, dass die Einbindung in Entscheidungsprozesse zunimmt und bessere Entscheidungen getroffen werden. Vielleicht kann man so den gesamten Prozess schulpolitischen Handelns optimieren.“*

Diskussionsrunden

- Die erste Diskussionsrunde
Auf der Grundlage eines konkreten Vorschlags befasste sich die erste Diskussi-



onsrunde mit dem Thema „Organisation von Praktika“. Sechs (von acht) Teilnehmern beteiligten sich an der Diskussion. Bemerkenswert ist, dass die Interaktion hauptsächlich zwischen den Lehrern und der Schulleitung stattfand. Die Lehrer kommunizierten kaum untereinander. Sechzehn Mitteilungen wurden in die Diskussion eingebracht. Sechs Nachrichten waren nähere Erläuterungen des Diskussionsgegenstandes, sieben Mitteilungen enthielten Kommentare und/oder Vorschläge zum Diskussionsthema, eine Nachricht fasste die Diskussion zusammen und zog eine Schlussfolgerung, und zwei Mitteilungen waren Reaktionen auf diese Zusammenfassung. Daran anschließend stellte die Schulleitung fest, dass die von den Lehrern vorgebrachten Ideen und Ansichten hilfreich für die Formulierung neuer schulpolitischer Ziele waren.

- Die zweite Diskussionsrunde

Das Thema der zweiten Diskussionsrunde war „Beurteilung von Lernergebnissen“, und auch hier wurde wieder ein konkreter Vorschlag formuliert. Die Hälfte der Teilnehmer beteiligte sich an der Diskussion und steuerte sechs Nachrichten bei. Eine Mitteilung war eine nähere Erläuterung des Diskussionsgegenstandes, vier Nachrichten enthielten Kommentare und/oder Vorschläge inhaltlicher Art, und eine Antwort fasste die Diskussion zusammen und zog eine Schlussfolgerung. Wie in der ersten Diskussionsrunde reagierten die Lehrer untereinander nicht auf ihre Beiträge. Die Interaktion fand zwischen der Schulleitung auf der einen Seite und den Lehrern auf der anderen Seite statt. Die Schulleitung hielt fest, dass einige Vorschläge für die Vorbereitung neuer schulpolitischer Ziele von Nutzen sein könnten, aber dass eine ausführlichere Behandlung des Themas und weitere Diskussionen nötig seien.

- Die dritte Diskussionsrunde

Die dritte Diskussionsrunde setzte sich mit dem Thema „Die Rolle der Praktikumsanbieter“ auseinander. Drei Teilnehmer beteiligten sich an der Diskussion und schickten insgesamt nur fünf Nachrichten an das Forum. Zwei Mitteilungen waren nähere Erläuterungen des Diskussionsgegenstandes, zwei Nachrichten enthielten Kommentare und/oder Vorschläge inhaltlicher Art, und eine Antwort fasste die Diskussion zusammen und zog eine

Schlussfolgerung. Wiederum fand die Kommunikation nur zwischen Schulleitung und Lehrern statt. Dieses Mal bekam die Schulleitung nicht genügend Anregungen, um neue schulpolitische Strategien zu formulieren. Eine ausgiebigere Diskussion erschien notwendig. Daher bekundete die Schulleitung die Absicht, weiterhin das WebKF für Diskussionen über die Gestaltung der Schulpolitik zu nutzen.

Beurteilung

Die meisten Teilnehmer empfanden das WebKF als benutzerfreundlich. Aus Zeitmangel hatten sie nur etwa eine Viertelstunde pro Woche mit der Arbeit im WebKF zugebracht. Die Hälfte der Teilnehmer beurteilte die ausgewählten Themen als geeignet für eine im WebKF geführte Diskussion zur Vorbereitung schulpolitischer Entscheidungen. Sie hielten es jedoch für besonders wichtig, dass die Themen und Vorschläge für die elektronische Diskussion sehr klar und eindeutig formuliert werden. Fast alle Teilnehmer waren mit der Zusammensetzung der Gruppe (Lehrer und Schulleiter) zufrieden. Die Gruppe wurde allerdings als zu klein beurteilt. Die Teilnehmer empfanden die Anwesenheit eines Moderators, der alle zur aktiven Beteiligung ansprach und die Diskussionen strukturierte, als sinnvoll. Ein Vorteil von CSCW wurde darin gesehen, dass die Teilnehmer wohl überlegte Beiträge lieferten. Ein Nachteil war hingegen der Mangel an persönlichem Kontakt.

Fast alle Teilnehmer waren mit dem eigenen Grad der Beteiligung und mit der Interaktion zwischen den Teilnehmern im Allgemeinen unzufrieden. Obwohl sie die Absicht bekundet hatten, in stärkerem Maße an den Diskussionen teilzunehmen, erreichten die meisten von ihnen dieses Ziel nicht. Als Gründe für die geringe Beteiligung nannten die Testpersonen die geringe Aktivität ihrer Kollegen und den Mangel echter Interaktion zwischen den verschiedenen Teilnehmern. Als Folge davon fühlten sich die Lehrer nicht in dem Maße in den schulinternen politischen Entscheidungsprozess einbezogen, wie sie es erwartet hatten. Sie erklärten, dass sie immer noch vom Nutzen computergestützten kooperativen Arbeitens überzeugt



seien, aber dass das volle Potenzial von CSCW unter den Bedingungen der geführten Diskussionen nicht ausgeschöpft wurde. Nach Meinung der Teilnehmer sollten klare Regeln für die Gestaltung von Schulpolitik mithilfe elektronischer Diskussionen aufgestellt und während der computergestützten Zusammenarbeit befolgt werden.

Schlussfolgerungen und Diskussion

Ziel der Fallstudie war es, die Möglichkeiten einer stärkeren Einbeziehung von Lehrern in schulpolitische Entscheidungen mittels elektronisch gestützter Diskussionen zwischen den Lehrern sowie zwischen den Lehrern und der Schulleitung zu erforschen. Im Hinblick darauf wurden folgende spezifische Fragestellungen formuliert:

- Wie lässt sich der Prozess des computergestützten kooperativen Arbeitens während elektronischer Diskussionen zwischen Lehrern sowie zwischen Lehrern und Schulleitung beschreiben?
- Nehmen die Teilnehmer durch CSCW einen Mehrwert bezüglich ihrer Einbeziehung in schulpolitische Entscheidungen wahr?
- Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit der Mehrwert von CSCW bei der Beteiligung an schulpolitischen Entscheidungen spürbar wird?

In Bezug auf die erste Frage lässt sich folgender Schluss ziehen: Der Prozess des kooperativen Arbeitens war im Allgemeinen von der Interaktion zwischen Lehrern und Schulleitung, aber nicht zwischen den Lehrern untereinander geprägt. Die Lehrer reagierten hauptsächlich auf die von der Schulleitung vorgebrachten schulpolitischen Vorschläge, sie diskutierten diese Vorschläge aber nicht mit ihren Kollegen. Die Beiträge waren je nach Diskussionsrunde qualitativ unterschiedlich. Die von den Lehrern in der ersten Runde vorgebrachten Ideen und Meinungen waren hilfreich für die Formulierung neuer schulpolitischer Zielsetzungen. In der letzten Runde erwies sich die Qualität der Beiträge jedoch als mangelhaft. Zudem

ließ die Beteiligung im Laufe der Studie immer mehr nach. Die Lehrer selbst erklärten, dass klare Regeln für die Gestaltung von Schulpolitik mithilfe elektronischer Diskussionen notwendig seien, um die Mitarbeit und die Interaktion zu gewährleisten und zu erhöhen. Die Teilnehmer sollten sich zu Beginn der computergestützten Zusammenarbeit auf solche Regeln einigen und sich während der Diskussionen daran halten. Deshalb sollte ein Diskussionsleiter besonders in der Anfangsphase den gesamten Prozess der auf schulpolitische Entscheidungen ausgerichteten elektronischen Diskussion überwachen.

Für die Kontrolle und Analyse der Inhalte von Beiträgen in elektronischen Diskussionen kann man Klassifikationssysteme verwenden wie beispielsweise das von Veerman und Veldhuis-Diermanse (2001) entwickelte Schema. Diese Autoren unterscheiden zwischen aufgabenbezogenen und nicht aufgabenbezogenen Mitteilungen. Aufgabenbezogene Mitteilungen enthalten neue Ideen, Erläuterungen und Beurteilungen. Eine neue Idee hebt wichtige, zuvor nicht erwähnte Inhalte hervor. In einer Erläuterung werden bereits bekannte Informationen ausgeführt und weiterentwickelt. Eine Beurteilung ist eine Mitteilung, in der ein früherer Beitrag kritisch diskutiert wird, und beinhaltet häufig argumentative Stellungen oder Rechtfertigungen. Obgleich dieses Klassifikationssystem in Zusammenhang mit CSCL entwickelt wurde, lassen sich damit auch Diskussionen in einem CSCW-Forum analysieren. Außer zur Analyse von Beiträgen nach Art der Mitteilung könnte das Klassifikationssystem auch für die Moderation von Diskussionen und zur Verringerung der Zahl nicht aufgabenbezogener Mitteilungen nützlich sein. Mit anderen Worten, der Diskussionsleiter könnte ein solches Klassifikationssystem verwenden, um die Inhalte der Mitteilungen der Teilnehmer zu kontrollieren und ihnen spezifisches Feedback über die Art ihrer Kommentare und Vorschläge zu geben.

Mit Blick auf die zweite Fragestellung kommt man zu dem Schluss, dass die Diskussionsteilnehmer beim kooperativen Arbeiten einen gewissen Mehrwert bezüglich ihrer Einbindung in schulpolitische Entscheidungen wahrnahmen. Doch ob-



wohl die Beteiligten positiv einstellt und davon überzeugt waren, dass elektronische Diskussionsforen die Zusammenarbeit von Lehrern und Schulleitung bei der Formulierung neuer schulpolitischer Zielsetzungen unterstützen können, waren fast alle mit dem eigenen Grad der Beteiligung und mit der Interaktion zwischen den Teilnehmern im Allgemeinen unzufrieden. Infolgedessen fühlten sich die Lehrer nicht in dem Maße in die schulpolitische Entscheidungen einbezogen, wie sie es sich vorgestellt hatten. Sie erklärten, dass sie immer noch vom Nutzen des CSCW überzeugt seien, aber dass das Potenzial von CSCW unter den Bedingungen der Diskussionsrunden nicht voll ausgeschöpft wurde. In gewisser Weise hatte die Nutzung des elektronischen Netzwerks (wieder einmal) den Wettstreit mit den anderen täglichen Aufgaben der Lehrer verloren: Offensichtlich müssen die Lehrer noch stärker den Mehrwert computergestützten kooperativen Arbeitens wahrnehmen, bevor sie es in Betracht ziehen, regelmäßig Informationen auf elektronischem Weg auszutauschen (vgl. Alaké-Tuenter und Jongmans, 2000).

Nach Aussage der Teilnehmer sollten klare Regeln für die Gestaltung von Schulpolitik mittels elektronischer Diskussionen formuliert und während der Zusammenarbeit im Netz eingehalten werden. Diese Schlussfolgerung betrifft unsere dritte Fragestellung (Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit der Mehrwert von CSCW bei der Beteiligung an schulpolitischen Entscheidungen spürbar wird?). Mit Blick auf die Regeln für die Diskussion sollten die Teilnehmer über Folgendes Bescheid wissen: das Ziel und das Thema der Diskussion, den zur Lösung des Problems gewählten Ansatz, welche Rolle sie selbst dabei spielen sollen, wozu die Ergebnisse der Diskussion verwendet werden usw. (vgl. auch Irish, 1994; Eales, Hall und Bannon, 2002). Das achtstufige Modell von Engeström (1987) könnte für die Durchführung von CSCW, für die Organisation und Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulleitung und für das möglichst frühzeitige Aufspüren von Schwachstellen von Nutzen sein. Laut Engeström ergeben sich aus Misserfolgen und Konflikten bei der Durchführung von Tätigkeiten stets neue Einsichten über nützliche Instrumente und mögliche Aufgabenbe-

reiche der Teilnehmer (*learning by expanding*).

Eine weitere Möglichkeit besteht nach Beck et al. (2002) darin, in eine Diskussionsgruppe bewusst einige Teilnehmer zu integrieren, die als *reflective communicators* fungieren. Wie bereits erwähnt, ist ein *reflective communicator* eine Person, die Informationen aus anderen Quellen interpretiert und eigene Ideen und Ansichten entwickelt. Darüber hinaus teilt sie diese Ideen und Ansichten den anderen Teilnehmern der Diskussion mit und ermutigt diese dazu, miteinander zu kommunizieren. Laut Beck et al. bedarf es einer Mindestzahl von *reflective communicators*, um eine Diskussion in Gang zu halten. Nicht die Menge der in die Diskussion eingebrachten Mitteilungen, sondern der Inhalt dieser Beiträge bestimmt, ob ein Teilnehmer ein *reflective communicator* ist oder nicht.

Zudem sollte ein Moderator die Teilnehmer anleiten, motivieren und dazu anregen, sich aktiv an den Diskussionen zu beteiligen. Der Einfluss eines Moderators sollte jedoch nicht überschätzt werden. Auch wenn ein Moderator an seiner Aufgabe bzw. seinen Aufgaben wachsen kann, so darf man nicht erwarten, dass diese Person zugleich als Problemlöser, technischer Berater, Redakteur, Manager, Experte für inhaltliche Fragen, Diskussionsleiter und Motivationsspezialist fungiert (Berge und Collins, 2000; McConnell, 2002). Ferner wird es als sinnvoll erachtet, regelmäßige persönliche Zusammenkünfte zu organisieren, um das Gruppengefühl zu stärken, Verfahrensweisen kurz-zuschließen und Fortschritte zu beurteilen. Ohne persönliche Gespräche ist es schwierig, eine gemeinsame Position oder Strategie zu entwickeln (vgl. Roschelle und Pea, 1999). Und schließlich sollten die Teilnehmer genügend Zeit haben, um alle Beiträge zu lesen, darüber nachzudenken und eigene Ideen zu formulieren. Bei der Entwicklung eines neuen schulpolitischen Kurses ist gründliches Abwägen wichtiger als Geschwindigkeit. Daher ist die Nutzung asynchroner Kommunikationssysteme von Vorteil (vgl. Mason, 1992; Veerman und Veldhuis-Diermanse, 2001). Wenn solche Bedingungen erfüllt sind, wird die Bereitschaft der Lehrer, mit einem elektronischen Diskussionsforum zu arbeiten, miteinander zu



kooperieren und Informationen auszutauschen, vermutlich zunehmen.

Welche Folgen könnte die Verbesserung und Umsetzung der beschriebenen Bedingungen für die elektronisch gestützte Kooperation zwischen Lehrern und Schulverwaltung im Hinblick auf die Leitung von Schulen haben? Unserer Ansicht nach werden dadurch vermutlich sowohl die Qualität als auch die Effektivität der kooperativen Gestaltung der Schulpolitik gefördert. Mit anderen Worten, die Qualität der gemeinsamen Beiträge von Lehrern und Schulleitung zur (Neu-)Gestaltung der Schulpolitik würde sich wahrscheinlich verbessern. Dasselbe gilt aus unserer Sicht für die Wirksamkeit des Diskurses unter den Beteiligten, besonders wenn die Wirkung der CSCW-Sitzungen durch persönliche Gespräche über die angestrebte Zusammenarbeit bei schulpolitischen Entscheidungen verstärkt wird. Wenn die Lehrer stärker und mit größerem Erfolg an der Gestaltung der Schulpolitik mitwirken, dann wird die Fähigkeit der Schule zur Erarbeitung eigener Richtlinien wachsen. Die Beteiligung der Lehrer an schulpolitischen Entscheidungen wird oft als eine strukturelle Arbeitsbedingung betrachtet, die die Einführung von Neuerungen an den Schulen positiv beeinflussen kann. Dadurch wird die betreffende Schule professioneller geleitet und die Lehrkräfte sind eher in der Lage und darauf vorbereitet, notwendige Neuerungen einzuführen. Wie in der Einführungssitzung erwähnt, geht man davon aus, dass diese Beteiligung auch eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Qualität des Unterrichts spielt. Und schließlich steht die Beteiligung der Lehrer an der Schulpolitik offenbar in positivem Zusammenhang mit den Leistungserwartungen der Lehrer, trägt zur Akzeptanz (neuer) schulpolitischer Entscheidungen bei und ist wichtig für die Fähigkeit der Schule, ihren eigenen Kurs zu bestimmen.

Unserer Meinung nach sind insbesondere Auswirkungen im Hinblick auf den pädagogischen Bereich der Schulpolitik (im Gegensatz zum Verwaltungsbereich) zu erwarten. Laut Smylie (1992) zeigen Lehrer die größte Bereitschaft, sich an Entscheidungen zu beteiligen, wenn es um den Lehrplan und den Unterricht geht (pädagogischer Bereich). Lehrer sind am

wenigsten bereit, an Entscheidungen mitzuwirken, wenn diese Personal- und Verwaltungsangelegenheiten betreffen (Verwaltungsbereich). Wie schon in der Einführungssitzung festgestellt wurde, scheint die Tatsache, dass keine direkte Beziehung zum primären Aufgabenbereich und zur täglichen Arbeit der Lehrer besteht, für viele Lehrer ein wichtiger Einwand gegen die Beteiligung an Entscheidungen im Verwaltungsbereich zu sein. Als Ergebnis einer zunehmend besseren Qualität und Effektivität von Entscheidungsprozessen darf man daher erwarten, dass sich insbesondere die Qualität der Entscheidungen in der Schule bezüglich Lehrplan und Unterricht verbessern wird. Die verschiedenen Diskussionsthemen in unserer Studie („Organisation von Praktika“, „Beurteilung von Lernergebnissen“ und „Die Rolle der Praktikumsanbieter“) können hier als Beispiele für spezifisch pädagogische Themen dienen. Darüber hinaus werden Lehrer, die an den pädagogischen Grundsatzentscheidungen der Schule mitwirken, diese Entscheidungen eher unterstützen und die neuen Grundsätze in ihrem eigenen Unterricht umsetzen. (Dies ist weniger wahrscheinlich, wenn die Schulleitung ihnen die pädagogischen Richtlinien der Schule vorschreibt.) Wir sind der Meinung, dass dies zu erfolgreicherer Neuerungen im Unterricht führen kann, beispielsweise bei der Umsetzung neuer didaktischer und pädagogischer Richtlinien, in der Lernumgebung und bei Beurteilungsverfahren.

Die Einbindung der Lehrer in schulpolitische Entscheidungen könnte auch eine positive Wirkung auf die Unterrichtskultur haben, die häufig als individualistisch und konservativ beschrieben wird (vgl. auch Smylie, 1992). Offensichtlich ist es für die Entwicklung innovativer Schulen wichtig, dass sich die Lehrer nicht nur auf ihren eigenen Unterricht konzentrieren, sondern auch auf ihre Kollegen und die Organisation der Schule als Ganzes. Im Hinblick darauf sollte man unbedingt darauf achten, dass die Lehrer ein gemeinschaftliches Engagement entwickeln und in einer beruflichen Gemeinschaft arbeiten. Dies könnte sich auch positiv auf die Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis und auf einen besseren Umgang der Lehrer mit den heutigen komplexen und anspruchsvollen Arbeits-situationen auswirken. Die Lehrer aus



unserer Studie wiesen darauf hin, dass computergestütztes kooperatives Arbeiten in dieser Beziehung eindeutige Vorteile haben könnte, wenn die genannten Bedingungen erfüllt werden. Wir halten also abschließend fest, dass die Erarbeitung schulpolitischer Entscheidungen mittels

elektronisch gestützter Diskussionen zwischen Lehrern und Schulleitung nicht nur eine Möglichkeit darstellt, die Fähigkeit der Schulen zur Gestaltung ihrer Schulpolitik zu verbessern, sondern auch dazu beitragen könnte, die individualistische Lehrkultur abzubauen.

Literatur

- Alaké-Tuenter, E. und Jongmans, C.T.** *Interaction and Collaboration among Teachers: On the Use of a Knowledge-Based Network*. Vortrag gehalten bei der Society for information technology and teacher education 2000 – Site-Konferenzen 1994-2000.
- Beck, R.J., Brown, R.S., Marshall, S.K. und Schwarz, J.** *Reflective Communicator Roles in Preservice Teacher Team Email Discussions*. Vortrag gehalten bei der CSCL, Boulder, Colorado, USA, Januar 2002.
- Berge, Z.L. und Collins, M.P.** Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education: An International Journal*, Nr. 21(1), 2000, S. 81-100.
- Collis, B., Peters, O. und Pals, N.** A model for predicting the educational use of information and communication technologies. *Instructional Science* Nr. 29, 2001, S. 95-125.
- Eales, R., Hall, T. und Bannon, J.** *The motivation is the message: Comparing CSCL in different settings*. Vortrag gehalten bei der CSCL, Boulder, Colorado, USA, Januar 2002.
- Engeström, Y.** *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- Giesbers, J., Schuit, H. und Silvertand, R.** Beleidsvorming in relatief autonome school-organisaties [Schulpolitische Entscheidungen in relativ autonomen Schulorganisationen]. In: Th. Bergen, J. Giesbers und C. Morsch (Hrsg.), *Professionalisering van onderwijsgeveenden* (S. 83-97). Lisse: Swets und Zeitlinger, 1987.
- Irish, P.** *Educational Technology in Secondary School Physics: A Model for an Integrated Learning Environment*. Abschlussarbeit. CVU High School, Hinesburg, 1994.
- Jongmans, C.T., Biemans, H.J.A. und Beijaard, D.** Teachers' professional orientation and their involvement in school policy making: Results of a Dutch study. *Educational Management and Administration*, 26(3), 1998, S. 293-304.
- Jongmans, C.T., Sleegers, P.J.C., Biemans, H.J.A. und De Jong, F.P.C.M.** (in Überarbeitung). Teachers' participation in school policy: Nature, amount and orientation. *Educational Management and Administration*.
- Kinney, S.T. und Panko, R.R.** *Project teams: Profiles and member perceptions. Implications for group support system research and products*. Vortrag gehalten bei der ICSS, Maui, Hawaii, 1996.
- Little, J.W.** The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 1990, S. 509-536.
- Mason, R.** The textuality of computer networking. In: R. Mason (Hrsg.): *Computer conferencing: The last word* (S. 22-38). Victoria: Beach Holme Publishers, 1992.
- McConnell, D.** *Complexity, harmony and diversity of learning in collaborative e-learning continuing professional development groups*. Vortrag gehalten bei der CSCL, Boulder, Colorado, USA, Januar 2002.
- Moore, M.G.** Theory of transactional distance. In: D. Keegan (Hrsg.): *Theoretical principles of distance education* (S. 22-38). London: Routledge, 1993.
- Mwanza, D.** *Changing Tools, Changing Attitudes: Effects of introducing a CSCL system to promote learning at work*. Vortrag gehalten bei der CSCL, Maastricht, Niederlande, März 2001.
- Orlikowski, W.J.** *Learning from notes: Organizational issues in groupware implementation*. Vortrag gehalten bei der CSCW, Toronto, Kanada, 1992.
- Roschelle, J. und Pea, R.** Trajectories from today's WWW to a powerful educational infrastructure. *Educational Researcher*, 43, 1999, S. 22-25.
- Sleegers, P., Bergen, Th. und Giesbers, J.** The policy-making capacity of schools: Results of a Dutch study. *Educational Management and Administration*, 22(3), 1994, S. 147-159.
- Smylie, M.A.** Teacher participation in school decision making: assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 1992, S. 53-67.
- Veerman, A. L. und Veldhuis-Diermanse, A.E.** *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education*. Vortrag gehalten bei der CSCL, Maastricht, Niederlande, März 2001.
- Veldhuis-Diermanse, E.** *CSC Learning? Participation, learning activities and knowledge construction in computer-supported collaborative learning in higher education*. Dissertation. Wageningen: Universität Wageningen, 2002.

KF (2001). <http://www.oise.utoronto.ca/>



Imanol Basterretxea
Ana González
Aitziber Olasolo
María Saiz
Lola Simón
Universität des Baskenlandes

Erfahrungen der Unternehmensgründung in baskischen Berufsbildungsstätten

1. Einführung: Das Berufsbildungswesen in Spanien und in der Autonomen Gemeinschaft des Baskenlandes

Derzeit wird das System der beruflichen Bildung in Spanien durch das Gesetz zur allgemeinen Neuordnung des Bildungswesens (LOGSE) aus dem Jahr 1990 geregelt. Mit dem Gesetz wird das neue System der Berufsbildung in drei Ebenen unterteilt: die Erstausbildung oder staatlich geregelte Berufsbildung, die berufliche Fortbildung und Umschulung und die Weiterbildung. Die Arbeitnehmerweiterbildung untersteht der Arbeitsverwaltung, und ein wesentlicher Teil davon wird über die Stiftung für Weiterbildung FORCEM¹ abgewickelt, während die staatlich geregelte Berufsbildung wie auch die berufliche Fortbildung und Umschulung von Arbeitslosen in den Zuständigkeitsbereich der Arbeitsverwaltung des Staates und der Autonomen Gemeinschaften fallen (Perez Esparrel, C., 2000).

Mit dem LOGSE wurde eine Reihe von bedeutenden Reformen eingeführt, die beträchtliche Auswirkungen auf das Berufsbildungswesen haben. Die Einbindung der neuen Ausbildungszweige in das gesamte Bildungssystem wird anhand der folgenden Grafik deutlich:

Gegenüber der Situation vor Einführung des LOGSE, als es möglich war, mit 14 Jahren eine Berufsausbildung zu beginnen, ohne zuvor die Abschnitte der schulischen Grundbildung absolviert zu haben, wurde jetzt die Schulpflicht bis zum 16. Lebens-

jahr verlängert, und für den Zugang zur Berufsbildung mittleren Grades ist der Abschluss der obligatorischen Sekundarschule (ESO) erforderlich. Für die Berufsausbildung höheren Grades wird der Abschluss des *Bachillerato* nach der zwölften Klasse vorausgesetzt. Diese höheren Ausbildungsvoraussetzungen haben mit dazu geführt, dass die Berufsbildung aufgewertet wurde und dass sie, im Gegensatz zu früher, nun nicht mehr als ein Bildungsweg angesehen wird, den nur schwache Schüler bzw. Schüler, die nicht weiter die Schule besuchen wollen, einschlagen.

Während im Schuljahr 1995/96 rund 82 Prozent der spanischen Schüler aus der staatlich geregelten Berufsbildung keinerlei Kontakte zu Betrieben hatten (Cedefop, 2001), wurde mit der schrittweisen Umsetzung des LOGSE ein obligatorisches Lernmodul „Ausbildung in der Arbeitsstätte“ (FCT) in allen Ausbildungsabschnitten des mittleren und höheren Grades eingeführt. Dieses Lernmodul beinhaltet die Absolvierung von betrieblichen Praktika von acht bis 15 Wochen Dauer und hat zu einer größeren Annäherung zwischen Bildungsstätten und Unternehmen geführt, was wiederum zu einer besseren Eingliederung der Absolventen in das Erwerbsleben beitrug.

Was die Entwicklung der Schülerzahlen betrifft, so weicht der Anteil der Schüler, die eine Berufsausbildung absolvieren, in Spanien erheblich vom europäischen Durchschnitt ab, wo mehr Schüler einen berufsbildenden als einen allgemeinbildenden Zweig besuchen. Verglichen mit Ländern wie Deutschland, Österreich und Italien, wo mehr als 70 Prozent der Schüler eine Berufsausbildung absolvieren,

Die „eLearning“-Politik der EU konzentrierte sich bislang mehr auf die Vernetzung als auf den pädagogischen Aspekt des Lernens und betrachtete „E-Ressourcen“ eher dualistisch, anstatt sie als zwei Komponenten eines zusammenhängenden Prozesses zu sehen. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass die Politik die Bedeutung der „E-Ressourcen“ für Unternehmen und Einzelpersonen so lange falsch einschätzen wird, bis sie die Entwicklung einheitlicher Rahmen für Arbeit, Technologie und Lernen fördert. Es wird untersucht, wie „E-Ressourcen“ die Arbeits- und Lernprozesse in den KMU fördern können, indem: die Zusammenhänge zwischen Managementstrategie, Technologieeinsatz und Umgebungen der Wissens-erzeugung ermittelt, einige neue Methoden des Einsatzes von „E-Ressourcen“ zur Unterstützung des Arbeitens und Lernens innerhalb der KMU beschrieben und zwei neue Modelle vorgestellt werden, die veranschaulichen sollen, wie KMU beim Lernen mit E-Ressourcen und bei der Förderung des Wissensmanagements und der Unternehmensentwicklung unterstützt werden können.



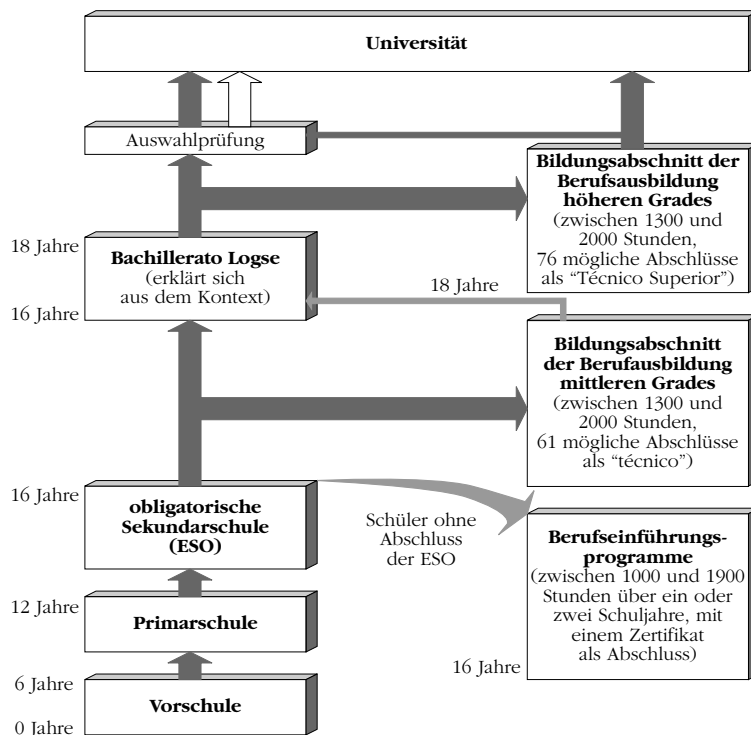
sind es in Spanien lediglich 33 Prozent (Eurydice, 2000). Die meisten Schüler und Schülerinnen streben hier den Sekundarschulabschluss, das *Bachillerato*, und anschließend ein Hochschulstudium an. In der Tat ist der Anteil derjenigen, die sich für eine Berufsausbildung entscheiden, nur in Irland und Portugal noch geringer (Cedefop, 2001).

Ähnlich ist die Situation im Baskenland, was zu einer wachsenden Sorge um die Anpassung des Ausbildungssystems an die Bedürfnisse der Unternehmen geführt hat. So fehlen nach Angaben des baskischen Arbeitgeberverbandes CONFEBASK im Baskenland 18 000 Facharbeiter, in erster Linie mit einem berufsbildenden Abschluss, während das Angebot an Hochschulabsolventen schneller als die Nachfrage gewachsen ist und zu einer hohen Arbeitslosenrate unter Akademikern geführt hat (CONFEBASK, 2000; Araujo et al., 2001). Einige vom Staat in Auftrag gegebene Forschungen haben dieses Problem ebenfalls aufgegriffen und zeigen das Phänomen einer „Überbildung“, deren Folge eine hohe Akademikerarbeitslosigkeit und schlechtere Arbeitsbedingungen für Akademiker im Vergleich zum übrigen Europa sind (Albert, C. et al., 2000; Dolado, J. J. et al., 2000; Sáez und Rey, 2000; García Montalvo und Mora, 2000).

Angesichts der geringen Zahl von Absolventen einer Berufsausbildung hat die öffentliche Verwaltung mehr Ressourcen für diese Ausbildungsart bereitgestellt, und zwar auf staatlicher wie auch auf autonomer und lokaler Ebene. Sowohl die Zentralregierung in Madrid als auch die Regierung des Baskenlandes und die Provinzialverwaltungen führen derzeit Kampagnen durch, um mehr Schüler für diese Art der Ausbildung zu gewinnen, die auch durch die Arbeitgeberverbände gefördert wird. Diese vereinten Bemühungen haben im Baskenland zu einer Steigerung der Qualität und der Quantität der Auszubildenden geführt. So ist die Anzahl der Schüler in der Berufsausbildung mittleren Grades in den letzten drei Jahren um 40 Prozent gesunken, gleichzeitig hat die Berufsausbildung höheren Grades einen Zuwachs um 66 Prozent zu verzeichnen. Sie nimmt derzeit 58 Prozent der mehr als 31 000 Auszubildenden im Baskenland auf (Eustat, Estadística de la Enseñanza).

Organigramm des Bildungssystems

Grafik 1



Quelle: Ressort für Bildung, Hochschulen und Forschung der baskischen Regierung.
http://www.euskadi.net/lanbidez/fp/organigrama_c.htm

Die von den Schülern innerhalb der Berufsbildung am meisten nachgefragten Fachrichtungen sind Metallverarbeitung, Elektrotechnik und Elektronik, Friseurhandwerk und Kosmetik sowie Gesundheitsberufe auf der Ebene des mittleren Grades. Bei der Berufsausbildung höheren Grades sind es die Bereiche Verwaltung, Metallverarbeitung, Elektrotechnik und Elektronik und EDV, die die meisten Auszubildenden haben. Die hohe Anzahl an Auszubildenden in technischen Fachrichtungen, wie zum Beispiel in Metallberufen, entspricht der Unternehmenslandschaft des Baskenlandes, wo der industrielle Sektor ein relativ starkes Gewicht hat.

Was den Rechtsstatus der beruflichen Bildungsstätten angeht, so überwiegt im Baskenland der Anteil der öffentlichen gegenüber dem der privaten Bildungseinrichtungen.

Allerdings dominiert das private Netzwerk im Schulwesen der drei Provinzen.⁽²⁾

⁽¹⁾ Im Jahr 1997 wurde die baskische Stiftung für Weiterbildung Hobetuz gegründet, die nun unabhängig von anderen Gremien für die Arbeitnehmerweiterbildung in der Autonomen Gemeinschaft des Baskenlandes zuständig ist.

⁽²⁾ Für weitere Informationen über die Berufsbildung in Spanien und dem Baskenland siehe (LOGSE, 1990; Perez Esparrel, C., 2000; Alonso García, M. A., 2000; Gobierno Vasco, 1998, 2001; Basterretxea et al., 2002; Ministerio de educación, cultura y deporte, 2002).



Abbildung 1

Berufsbildungsstätten, die an der Studie mitgewirkt haben

Bildungsstätten des öffentlichen Netzwerks IKASLAN		Bildungsstätten des privaten Netzwerks HETEL
Nur Fragebogen: 1. IES Barrutialde (Arratzu) 2. Iurreta GLHB Institutua 3. Instituto EFPS Fadura 4. Mutrikuko Institutua 5. Instituto Politécnico Easo 6. Martuteneko BHI 7. Donostiako Eraikuntzako Institutua 8. IEFPS Bidasoa GBLHA 9. Instituto Plaiaundi 10. Herrnani Institutua 11. RM Zuazola-Larraña BHI 12. Don Bosco –RENTERIA 13. UNI. Eibar-Ermua 14. IES Hostelería de Gamarra 15. IES. „Samaniego“ La Guardia		Nur Fragebogen: 1. San Viator 2. Zulaibar 3. Zaballburu 4. San José Obrero 5. Lasalle
Interview und Fragebogen: 1. Instituto FP superior Nicolás Larburu (Barakaldo) 2. IEFPS Ategorri-Tartanga (Erandio). 3. IMH –Elgoibar 4. IEFPS- Usurbil 5. IEFPS Mendizabala GLHBI		Interview und Fragebogen: 1. Lea –Artibai 2. Txorierri 3. Instituto Politécnico Jesús Obrero. 4. Diocesanas 5. Somorrostro 6. Goierri
Nur Interview: 1. Elorrieta 2. San Jorge 3. Emilio Campuzano		Nur Interview: 1. Zumarraga. 2. Escuela Politécnica Superior de Mondragón.

Quelle: eigene Erstellung

2. Ziele und Methodik der Studie

Der vorliegende Beitrag entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts⁽³⁾, dessen Hauptziel darin bestand, die Beziehung zwischen Berufsbildungsstätten und Unternehmen in der Autonomen Gemeinschaft des Baskenlandes zu analysieren. Eines der Vorhaben des Forscherteams im Rahmen dieses Projekts war es, die Erfahrungen verschiedener Bildungsstätten bei der Förderung des Unternehmergeistes und der Unternehmensgründung unter ihren Schülern zu untersuchen und die besten Verfahrensweisen aus den Bildungsstätten des Baskenlandes zu vorzustellen.

Obwohl es zahlreiche Berufsbildungsstätten in Europa gibt, die den Unternehmensgeist und die Unternehmensgründung fördern, so sind deren Erfahrungen doch selten Gegenstand von Artikeln oder wissenschaftlichen Publikatio-

nen. Aus diesem Grund legen wir diesen Artikel vor, in dem Glauben, dass die Erfahrungen mit der Unternehmensgründung, die in einigen baskischen Berufsbildungsstätten gemacht wurden, als Vorbilder dienen können, deren Praktiken auf andere europäische Berufsbildungsstätten übertragbar sind.

Die vorhandene Literatur zum Thema Unternehmensgründung in Bildungsstätten ist dürftig. Sie behandelt fast ausschließlich Erfahrungen von Hochschulen und besteht größtenteils aus Publikationen von Vorträgen anlässlich von Kongressen und Veranstaltungen, bei denen sich die für die universitären „Unternehmensbrutstätten“ verantwortlichen Professoren über empfehlenswerte Praktiken austauschen (Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al., 2002; Chiesa, V. und Piccaluga, A., 2000; Leiceaga, X., 2001; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; Madri+D, 2000). Einige Ergebnisse dieser Forschungen lassen sich leicht auf die Berufsbildungsstätten

⁽³⁾ Das Projekt wurde finanziell unterstützt durch das Ressort für Beschäftigung und Bildung der 'Diputación Foral de Bizkaia', der Firma Dema-Enpresa Garapena und den Europäischen Sozialfonds. Seine Ergebnisse sind erschienen in: Basterretxea et al. (2002) Colaboración entre centros de Formación Profesional y empresas en la Comunidad Autónoma Vasca. Servicio Editorial de la UPV/EHU. Bilbao.

in unserem Umfeld übertragen, wie wir später anhand einiger im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Fälle aufzeigen werden. Die Hauptforschungsthemen dieser Publikationen sind:

- Probleme von Forschern und Professoren als Unternehmer (Tuominen, M. 2000; Churchwell, T. L. 2000; de la Sota, D. 2000; Blanco, A., 2000; Meneses, J. 2001).

- Finanzierungsprobleme der jungen Unternehmen, Erschließung von Finanzmitteln über Risikokapital oder Finanzierung der Jungunternehmen durch die Hochschulen selber (Sandelin, J. 2000; Numark, C. I., 2000; Churchwell, T. L. 2000; Cullen, K. 2000; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; Tornatzky et al., 2002).

- Infrastrukturen, Inkubatoren, Technologieparks sowie in einigen Hochschulen verfügbare Personal-, Bildungs- und Finanzmittel zur Unterstützung von Gründungsinitiativen. (Sandelin, J. 2000; Cullen, K. 2000; Rubí, M., 2001; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; Tornatzky et al., 2002).

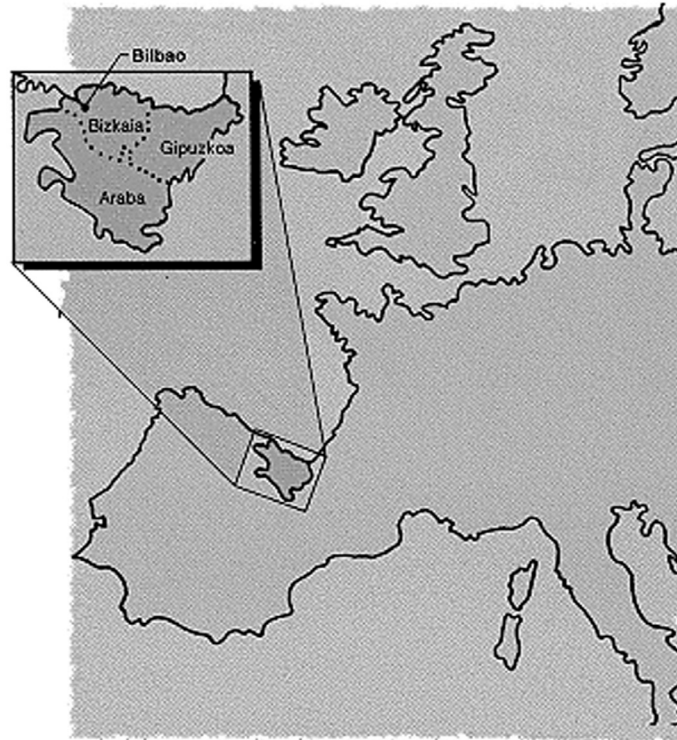
- Nutzung der Verbindungen der Hochschule zu Unternehmen und Einrichtungen ihres Umfeldes für den Aufbau von Netzwerken, in denen sich Forscher, Unternehmer, Auftragnehmer und Investoren zusammenschließen. (Numark, C. I., 2000; Sandelin, 2000; Tornatzky et al., 2002).

- Bedeutung der Führungsrolle und der korporativen Kultur der Hochschule für den Erfolg oder das Scheitern verschiedener Programme zur Unterstützung der Unternehmensgründung (de la Sota, D., 2000; Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al., 2002; Leiceaga, X., 2001; Ullastres, C., 2001).

Für die Durchführung unseres Forschungsprojektes haben wir die Daten über die Erfahrungen, die in verschiedenen Bildungsstätten mit der Gründung von Unternehmen gemacht wurden, mittels eines Fragebogens⁽⁴⁾ erhoben, der an 72 berufliche Bildungsstätten im Baskenland⁽⁵⁾ verschickt wurde, sowie über Interviews mit verschiedenen Direktoren von Ausbildungsstätten⁽⁶⁾. Insgesamt haben 36 Berufsbildungsstätten an der Stu-

Autonome Gemeinschaft des Baskenlandes

Grafik 2



die mitgewirkt, d. h. 23 der 53 öffentlichen Ausbildungsstätten, die angesprochen wurden, und 13 der 19 privaten Ausbildungseinrichtungen.

Die in Abbildung 1 genannten Bildungsstätten verteilen sich geografisch auf die drei Provinzen, welche die Autonome Gemeinschaft des Baskenlandes bilden: Vizcaya, Guipúzcoa und Alava.

3. Unterstützung der Unternehmensgründung durch Schüler in beruflichen Bildungsstätten des Baskenlandes

In den letzten Jahren haben einige berufliche Bildungsstätten verschiedene Programme entwickelt, um den Unternehmergeist ihrer Schüler zu fördern und diese

⁽⁴⁾ Für die Datenerhebung haben wir einen eigenen Fragebogen verwendet. Zuvor wurde ein Prätest des Fragebogens unter einigen der zu interviewenden Personen durchgeführt, um dessen Eignung und die Relevanz seiner Fragestellungen zu bewerten. Das Modell des Fragebogens, der an die Bildungsstätten verschickt wurde, ist in Anhang II von Basterretxea et al. (2002) abgebildet.



Abbildung 2

Unterstützung der Unternehmensgründung von Schülern durch die baskischen Berufsbildungsstätten

	Häufigkeit	Prozentsatz
Wir haben ein eigenes Gründungsprogramm	6	17,1 %
Wir arbeiten mit einer Entwicklungsagentur oder einer auf die Unternehmensgründung spezialisierten Einrichtung zusammen	10	28,6 %
Die Unternehmensgründung wird von unserer Bildungsstätte nicht als Ziel verfolgt	3	8,5 %
Wir gründen keine Unternehmen, aber wir fördern den Unternehmergeist	16	45,7 %

Quelle: eigene Erstellung basierend auf Umfragen und Interviews von Schulleitern.

(⁵) Von den insgesamt 170 Berufsbildungsstätten der Autonomen Gemeinschaft des Baskenlandes wurden 72 ausgewählt. Der Grund für ihre Auswahl war ihre Zugehörigkeit zu den Netzwerken IKASLAN (das 81,15 Prozent der Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen umfasst) und HETEL (in dem die wichtigsten privaten Bildungsstätten organisiert sind und das 54,45 Prozent der Schüler an privaten Einrichtungen umfasst). Die Stichprobe wurde nach Absprache mit Vertretern des Vizeministeriums für Berufsbildung und lebenslange Weiterbildung der baskischen Regierung ausgewählt, die deren Repräsentativität für die Ziele der Studie bestätigten. Dieser und anderen konsultierten Quellen zufolge finden sich die zu untersuchenden Verbindungen zwischen Unternehmen und Bildungsstätten (in Bezug auf Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung, Ausbildung auf Anfrage, Forschung, Beteiligung der Unternehmen an Verwaltungsorganen der Bildungsstätten, wirtschaftliche Unterstützung der Ausbildungsstätten oder Hilfe in Form von Maschinen und Geräten, Unternehmensgründung usw.) fast ausschließlich in den 72 Bildungsstätten der ausgewählten Stichprobe.

(⁶) Das semidirektive Interview wurde in je acht der öffentlichen und privaten Berufsbildungsstätten durchgeführt. Außerdem wurden die drei Direktoren von IKASLAN und der Präsident von HETEL sowie sein Amtsvorgänger interviewt.

bei der Entwicklung neuer Unternehmensprojekte zu unterstützen. Wie aus der folgenden Abbildung ersichtlich ist, haben von den befragten Schulleitern nur drei erklärt, dass die Gründung von Unternehmen kein von der Bildungsstätte verfolgtes Ziel sei. Fast die Hälfte der Bildungsstätten beschränkt sich allerdings darauf, den Unternehmergeist der Schüler zu fördern. Etwa ein Drittel kann auf die Unterstützung verschiedener Stellen für regionale Entwicklung, Unternehmerverbände oder Gründungszentren zählen, sechs Bildungsstätten verfügen über eigene Gründungsprogramme.

Das Ausmaß dieser Erfahrungen ist je nach Bildungsstätte sehr unterschiedlich, und das Ergebnis, gemessen an der Anzahl der gegründeten Unternehmen und vor allem an der Qualität dieser Unternehmen (Betriebsgröße, Beschäftigung von Mitarbeitern, Umsatz, Konsolidierung auf dem Markt), variiert in Abhängigkeit der Rolle, der Bedeutung und der Mittel, die die Bildungsstätten den Gründungsprogrammen einräumen bzw. zur Verfügung stellen.

Zum besseren Verständnis der unterschiedlichen Erfahrungen bei der Unterstützung von Unternehmensgründungen unterteilen wir diese in zwei Gruppen: In der ersten Gruppe sind die Erfahrungen zusammengefasst, die sich in erster Linie

auf die Sensibilisierung und die Förderung des Unternehmergeistes konzentrieren und die in einigen Fällen zur Gründung kleiner Unternehmen führen. In der zweiten Gruppe werden die Erfahrungen behandelt, bei denen sich die Bildungsstätte verstärkt für ihre betriebsgründenden Schüler engagiert hat und die es ermöglichten, Unternehmen in bedeutenderer Anzahl und Größe zu gründen.

3.1. Sensibilisierungsmaßnahmen und Gründung von Kleinunternehmen

Der größte Teil der Aktivitäten, welche die Berufsbildungsstätten zur Unterstützung der Unternehmensgründung durchführen, beschränkt sich auf Maßnahmen zur Sensibilisierung und Förderung der unternehmerischen Kultur. Dabei geht es darum, den Unternehmergeist der Schüler durch Veranstaltungen und Lehrgänge zu wecken, die sowohl von den Lehrern der Ausbildungsstätte als auch durch Mitglieder von Entwicklungsagenturen, öffentlichen Einrichtungen im Bereich der Unternehmensgründung oder von Unternehmerverbänden durchgeführt werden. Wenn die Schüler infolge dieser Sensibilisierungsmaßnahmen den Drang verspüren, ein Unternehmen zu gründen oder die Chancen hierfür auszuloten, so werden sie an die Agenturen und Einrichtungen verwiesen, die sich auf die Unterstützung von Betriebsgründern spezialisiert haben.⁽⁷⁾ Sie sind diejenigen, die die Gründer in den Fällen, wo das unternehmerische Projekt tatsächlich umgesetzt wird, unterstützen. Die Bildungsstätten hingegen bieten den jungen Unternehmen in der Regel keine systematische und nennenswerte Unterstützung an. Nur in einigen Fällen wird den Schülern ein Büro zu einem besonders günstigen Preis überlassen, dürfen sie eine Zeit lang bestimmte Maschinen oder Computer nutzen und werden von einem Lehrer betreut.

75 Prozent der befragten Bildungsstätten beschränken sich auf die oben erwähnte Sensibilisierungsstrategie, die sie alleine oder mit Hilfe anderer Institutionen verfolgen und die in der Regel nicht unmittelbar zu einer Unternehmensgründung führt. Von den 26 Ausbildungszentren, die wir in diese Kategorie einordnen würden, geben nur drei an, dass ihre Schüler in den letzten sechs Jahren ein Unternehmen gegründet haben: Jesús Obreo

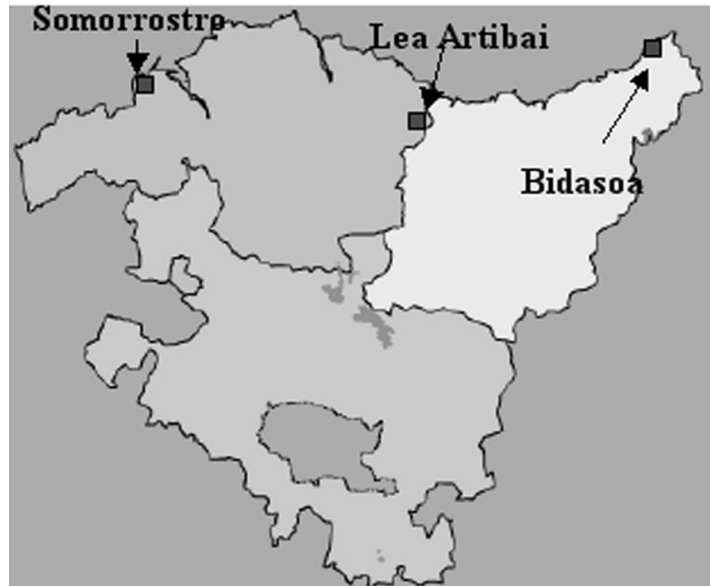
(Alava), San Jorge (Vizcaya) und Hernani Institutoa (Guipúzcoa). Das Ausbildungszentrum San Jorge de Santurce führt diese Unterstützung für die Gründer in Zusammenarbeit mit der 'Fundación DEMA-Enpresa Garapena' und anderen Einrichtungen durch, indem sie die Tragfähigkeit des unternehmerischen Projektes untersucht. Auf diese Weise wurden zwölf Kleinunternehmen gegründet, von denen sieben noch heute bestehen. Nach Angaben von Hernani Institutoa haben die Schüler dieser Einrichtung in der Zeit von 1995 bis 2000 insgesamt 17 Unternehmen gegründet, in denen 56 Arbeitsplätze geschaffen wurden.

Unserer Auffassung nach sollte es nicht als negativ betrachtet werden, dass es in 90 Prozent der Ausbildungsstätten, die diesen Weg der Sensibilisierung verfolgen, zu keinerlei Betriebsgründung kam. Es bedeutet nicht, dass diese Programme zur Förderung des Unternehmergeistes gescheitert wären. Ihre Effizienz und Effektivität sollte nicht anhand der unmittelbaren Gründung von Unternehmen gemessen werden, vielmehr sollte eine größere Anzahl an mittel- oder langfristigen Indikatoren berücksichtigt werden. Zunächst einmal wirkt sich die Förderung der unternehmerischen Kultur, wie einige der befragten Schulleiter betonen, nicht nur bei denjenigen aus, die sich für eine selbstständige Tätigkeit entscheiden. Vielmehr hat sie auch einen positiven Einfluss auf die Unternehmens- und Innovationsfähigkeit der Schüler, die später als Angestellte arbeiten. Auf der anderen Seite - dies zeigen Auraujo et al. (2001) auf - ist es gut möglich, dass, auch wenn die Absolventen einer Berufsausbildung eine in der Schule entwickelte Geschäftsidee nicht unmittelbar in die Tat umsetzen, die dort entwickelten positiven Einstellungen zur Unternehmensgründung zu einem späteren Zeitpunkt neue Unternehmen entstehen lassen, wenn die Absolventen reifer an Erfahrungen sind. Diese Auffassung wird von mehreren der befragten Schulleitern vertreten.

Diejenigen Ausbildungsstätten, die diesen Weg der Unterstützung der Unternehmensgründung gewählt haben, führen in der Hauptsache zwei Gründe an, warum sie keine intensivere Zusammenarbeit und Hilfe für die Unternehmensgründer unter ihren Schülern anbieten:

Lage der Ausbildungszentren Somorrostro, Lea Artibai und Bidasoa in der Autonomen Gemeinschaft des Baskenlandes

Grafik 3



a) Die berufliche Eingliederungsrate unter den Absolventen ist in der Regel hoch, was auf eine nicht sehr ausgeprägte unternehmerische Berufung schließen lässt.

b) Man will vermeiden, dass Unterstützungsmaßnahmen für Unternehmensgründer doppelt angeboten werden. Manche Ausbildungsstätten verstehen sich nicht als Entwicklungsagenturen, da dies bedeuten würde, die Dienste von erfolgreich arbeitenden Agenturen ein zweites Mal anzubieten.

Allerdings sollte nach unserer Ansicht der Umstand, dass es im Umfeld der Ausbildungsstätten effiziente Entwicklungsagenturen gibt, diese nicht unbedingt daran hindern, eine aktivere Rolle bei der Unterstützung von unternehmerischen Aktivitäten der Schüler auszuüben.

3.2. Unternehmen, die im Rahmen der „Tradition“ der Ausbildungsstätte und der Betriebe des Umfeldes gegründet wurden

Es gibt eine relativ kleine Gruppe von Ausbildungsstätten, die über die Förderung des Unternehmergeistes hinausgehende Gründungsprogramme entwickelt

(7) Herauszuheben sind die Fälle, in denen die Zusammenarbeit kontinuierlich und gewohnheitsmäßig ist, wie bei dem Ausbildungszentrum Usurbil mit dem 'Centro de Empresas e Innovación Cei Saiolan', bei 'Diocesanas' mit dem baskischen Jungunternehmerverband Ajebask und der Entwicklungsagentur der Stadt Vitoria, zahlreichen Ausbildungszentren der Provinz Vizcaya mit DEMA, und dem Ausbildungszentrum Txorierrri mit einer Firma namens I+D, usw.



haben und damit zur Entstehung von Betrieben mit einer bedeutenden Struktur und einem von Beginn an ein erheblichen Beschäftigungsniveau geführt haben. Diese Erfahrungen wurden in den privaten Ausbildungszentren Lea Artibai und Somorrostro sowie in der öffentlichen Ausbildungsstätte Bidasoa gemacht, deren geografische Lage auf der folgenden Karte dargestellt ist.

Die Erfahrungen dieser drei Bildungsstätten haben große Ähnlichkeit mit den Erfahrungen, die einige Hochschulen mit der Gründung von Unternehmen gemacht haben. Als Gemeinsamkeiten bei den drei Erfahrungen wären zu nennen:

- Die enge Verbindung zwischen den Ausbildungsstätten und den Unternehmen des Umfeldes. Diese Verbindung ermöglicht es ihnen herauszufinden, welche Bedürfnisse noch nicht gedeckt sind, und ob es Möglichkeiten für die Untervergabe von Aufträgen gibt. So gingen viele Erstkontakte mit Unternehmen als Kunden bis hin zu den später erfolgreichen Geschäftsideen nicht auf die Unternehmensgründer selbst, sondern auf die Mitarbeiter der Ausbildungsstätte zurück.⁽⁸⁾

- Die Unterstützung der Unternehmensgründung wird als ein bedeutendes Ziel empfunden und ist in der korporativen Kultur der Ausbildungsstätten fest verwurzelt. Wenn einige Studien unterstreichen, dass die mit den Gründungsprogrammen erfolgreichen Universitäten diese Programme als wichtige, achtbare und zentrale Aufgaben der Hochschule betrachten (de la Sota, D., 2000; Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al., 2002; Leiceaga, X., 2001; Ullastres, C., 2001), so können wir das Gleiche von den Ausbildungszentren Lea Artibai, Somorrostro y Bidasoa sagen.

- Die Betreuung, Unterstützung und Begleitung der Gründer durch die Mitarbeiter der Ausbildungsstätte über einen längeren Zeitraum. Die Bildungsstätten verfügen über eigenes Personal für die Wirtschaftsförderung und unterstützen die betriebsgründenden Schüler zudem mit ihrer Ausrüstung, Maschinen und Infrastruktur.

- Förderung des Unternehmergeistes durch die Erstellung von Hilfsmitteln, mit

denen die Schüler der Ausbildungsstätte die ehemaligen Schüler, die im Begriff sind, ein Unternehmen zu gründen oder bereits ein erfolgreiches Unternehmen gegründet haben, beobachten, von ihnen lernen, ihre Leistungen beurteilen und nachahmen können.

- Obgleich sich die vorherrschenden Wirtschaftssektoren im Einflussbereich der drei Ausbildungsstätten erheblich voneinander unterscheiden, so weist das wirtschaftliche Umfeld der drei doch bestimmte Schwächen auf, die die Ausbildungsstätten zu einer aktiveren Politik der Unterstützung neuer Unternehmen veranlassen.⁽⁹⁾ Laut Toranatzky, et al. (2000) ist etwas Ähnliches bei den Universitäten in den Vereinigten Staaten zu beobachten.⁽¹⁰⁾

3.2.1. Die Erfahrungen des Berufsbildungszentrums Lea Artibai

Die 'Escuela Técnica de Lea Artibai' (Vizcaya) ist eine Ausbildungsstätte in der Rechtsform einer gemeinnützigen Genossenschaft. Neben der staatlich geregelten Berufsausbildung, der Weiterbildung und Umschulung bereitet die Schule auch auf das Bachillerato vor. In den letzten Jahren ist sie dazu übergegangen, auch Ausbildungen des tertiären Bereichs anzubieten. Seit der Organisation der Schule in Form einer Genossenschaft (im Jahr 1976) gehört sie zur 'Grupo Mondragón Corporación Cooperativa' (MCC). Die Gruppe umfasst mehr als 150 Unternehmen und ist mittlerweile der größte Industrieverband des Baskenlandes und der siebtgrößte Spaniens (Mondragón Corporación Cooperativa, 2002). Die Beziehungen von Lea Artibai mit den Unternehmen des Umfeldes beschränkt sich nicht nur auf die Betriebe, die Mitglieder in dem Verband sind. Sie äußern sich in konkreter Form in einer großen Anzahl von Lehrstunden im Bereich der Weiterbildung, in der Bereitstellung technologischer Dienstleistungen, der Beteiligung verschiedener Unternehmen an ihren Verwaltungsorganen und schließlich im Erhalt bedeutender wirtschaftlicher Unterstützung von Seiten der Unternehmen.

Die Förderung der Unternehmensgründung mit Unterstützung der Ausbildungsstätten ist ein wesentlicher Bestandteil der Unternehmenskultur der 'Mon-

⁽⁸⁾ Der Aufbau von Netzwerken zwischen Forschern, Unternehmern, Auftragnehmern und Investoren ist ein weiterer Schlüsselfaktor in den Forschungen über Unternehmensgründungen in Universitäten. Der Aufbau eines solchen Netzwerkes ist leichter, wenn sich die Universität aktiv an verschiedenen Zusammenschlüssen mit Unternehmen und Einrichtungen ihres Umfeldes beteiligt (Numark, C. I., 2000; Sandelin, 2000; Tornatzky et al., 2002). Der Hauptunterschied hinsichtlich der hier untersuchten Ausbildungsstätten besteht darin, dass diese die Netzwerke nutzen, um Geschäftsideen und potentielle Kunden ausfindig zu machen, während die Universitäten sie vor allem für den Erwerb von Drittmitteln und für die Erprobung der Geschäftsidee vor ihrer Realisierung auf dem Markt nutzen.

⁽⁹⁾ Das wirtschaftliche Umfeld des Ausbildungszentrums Somorrostro wurde durch die aufeinanderfolgenden Krisen der großen Industriebereiche Metall und Schiffsbau des linken Unterbereichs von Bilbao beeinträchtigt. Im Falle des Zentrums Bidasoa handelte es sich nicht nur um die Krise einiger traditioneller Industrien des Umfeldes, zusätzlich führte der Wegfall der europäischen Grenzen dazu, dass im Laufe der neunziger Jahre viele Stellen im Bereich der Zollverwaltung abgebaut wurden. Im Falle von Lea Artibai schließlich wird die Unterstützung von Betriebsgründungen als eine Art der Wirtschaftsförderung in einer nur schwach industrialisierten Region verstanden.

⁽¹⁰⁾ Mit Ausnahme von Stanford werden die Universitäten, die einen besonders großen Beitrag zur regionalen und wirtschaftlichen Entwicklung leisten, durch die ungünstige regionale oder staatliche Wirtschaftslage hierzu angeregt.



dragón Corporación Cooperativa'⁽¹¹⁾ und der Berufsschule Lea Artibai. Die Bedeutung, die Lea Artibai der Entwicklung neuer unternehmerischer Aktivitäten beimisst, kommt auch in der Aufgabenbeschreibung der Schule zum Ausdruck, in der dieses Ziel als gleichbedeutend mit anderen Bildungszielen genannt wird (Lea Artibai Ikastetxea, 2002).

Mitte der neunziger Jahre zeichnete sich die Einrichtung einer regionalen Entwicklungsagentur in der Berufsschule Lea Artibai ab. Nachdem die Initiative jedoch gescheitert war, gab die Berufsschule den Anstoß für eine Stiftung unter Beteiligung der Stadtverwaltung von Markina und anderer Gemeinden der Region, mit dem Ziel, die Gründung von Unternehmen in dem Landstrich zu fördern.

Manche Dienstleistungen, welche die Stiftung den Unternehmensgründern anbietet, ähneln denen anderer Einrichtungen: kostenlose Räumlichkeiten sowie Licht und Telefon, eine finanzielle Unterstützung von 360 Euro monatlich für die Unternehmensgründer, Beratung und Betreuung usw. Die Unterschiede zu anderen Einrichtungen der Wirtschaftsförderung liegen in den Synergieeffekten, die durch die Zusammenarbeit zwischen der Stiftung und der Berufsschule Lea Artibai entstehen. Die enge Beziehung dieser Ausbildungsstätte zu den Unternehmen des Umfelds und die Nutzung der Infrastruktur und der Maschinen der Ausbildungsstätte für diese neuen unternehmerischen Aktivitäten ermöglichen die Gründung und Konsolidierung von Unternehmen, die sich aufgrund ihrer Technologie und ihres Marktes nicht mit Hilfe einer herkömmlichen Entwicklungsagentur konstituieren ließen.

„Es ist anders als bei einer Entwicklungsagentur, denn wenn die Unternehmensgründer ein bestimmtes technisches Projekt verfolgen, so finden sie in unserer Schule das Material und die erforderlichen Maschinen vor. Das Wertvollste jedoch ist die Verbindung mit den Unternehmen des Umfeldes, die ihre potentiellen Kunden sind. Dies ist der größte Vorteil im Vergleich zu einer Entwicklungsagentur“ (Arizmendi, M.).⁽¹²⁾

Bisher wurden fünf Unternehmen gegründet. Neun weitere befinden sich in der

Unternehmensgründungen im Berufsbildungszentrum Lea Artibai⁽¹⁴⁾

	1998	1999	2000
Anzahl der gegründeten Unternehmen	1	2	2
Anzahl der geschaffenen Arbeitsplätze	9	7	9

Quelle: eigene Erstellung

Planungsphase, mit unterschiedlichen Projekten wie der Herstellung von Möbeln, Katamaranen, Kunststoffeinspritzung, Herstellung seriennaher Prototypen, Aluminium oder Lebensmittelerzeugnissen aus Fisch.⁽¹³⁾

Die Unterstützung des Ausbildungszentrums bei der Entwicklung neuer Unternehmensprojekte verläuft nach dem in der folgenden Abbildung dargestellten Verfahren (Abbildung 4):

Wie aus der Abbildung 4 ersichtlich ist, beginnt und endet der Prozess mit Maßnahmen zur Förderung des Unternehmergeistes und der Werbung neuer Gründer. Neben Lehrgängen zu Motivation und Sensibilisierung⁽¹⁵⁾, die auch in den meisten anderen Ausbildungsstätten angeboten werden, wird ein unternehmerischer Ideenwettbewerb durchgeführt, und die Schüler werden über die in der Entwicklung befindlichen Unternehmensprojekte informiert.⁽¹⁶⁾ In der letzten Phase des Prozesses verpflichten sich diejenigen, die Unternehmen mit Hilfe der Schule gegründet haben oder gründen, die Unternehmenskultur in der Region zu fördern.

Gegenüber der Äußerung von vielen Berufsschuldirektoren, derzufolge es schwierig ist, die Schüler angesichts einer geringen Arbeitslosigkeit für eine Unternehmensgründung zu motivieren, geht man in der Berufsschule Lea Artibai davon aus, dass der Schlüssel zu dieser Motivation in der Auslese von Schülern mit einem hohen Maß an Kreativität⁽¹⁷⁾ liegt, sowie in der Ausrichtung ihres Potenzials auf die Unternehmensgründung und der Stimulierung des Wettbewerbs, den die in der Schule vorhandenen Gründer unter den übrigen Schülern auslösen.

Abbildung 3

⁽¹¹⁾ Die erste Firma dieser Unternehmensgruppe wurde 1956 durch fünf Schüler der damaligen Berufsschule, der jetzigen 'Escuela Politécnica Superior de Mondragón', mit Unterstützung ihres Direktors José María Arizmendiarreta gegründet. Weitere Unternehmen entstanden anschließend unter Mitwirkung verschiedener Ausbildungszentren der Unternehmensgruppe.

⁽¹²⁾ Interview vom 16.07.2001 mit Markel Arizmendi, Direktor von Hetel (Netzwerk der Ausbildungszentren sozialer Initiativen) und Verantwortlicher der Unternehmensbrutstätte sowie des Fachbereichs für Polymertechnik in Lea Artibai.

⁽¹³⁾ Dies ist der einzige der von uns untersuchten Fälle, in denen die Gründerin eine Lehrerin des Ausbildungszentrums ist. Dies kommt sonst eher im universitären Bereich vor, wenn man die in verschiedenen Publikationen beschriebenen Erfahrungen berücksichtigt und die Bedeutung, die diese den Problemen von Wissenschaftlern und Dozenten als Unternehmer beimesst. (Tuominen, M. 2000; Churchwell, T. L. 2000; de la Sota, D. 2000; Blanco, A., 2000; Meneses, J. 2001)

⁽¹⁴⁾ Gegenwärtig gibt es neun Unternehmen in der „Brutstätte“ des Berufsbildungszentrums Lea Artibai.

⁽¹⁵⁾ Das Ausbildungszentrum veranstaltet für seine Schüler einen 16-stündigen Lehrgang zum Thema Selbständigkeit. Dabei entfallen zwei Stunden auf die Motivation und Sensibilisierung und die restlichen Unterrichtsstunden auf die Festlegung der einzelnen Schritte, die bei der Erarbeitung eines Unternehmensplans zu berücksichtigen sind. Das Zentrum bietet einen ähnlichen Lehrgang, aber mit einer Dauer von 28 Stunden, für Gründer außerhalb des Zentrums an.

⁽¹⁶⁾ Die Information wird über eine schulinterne Zeitschrift im Unterricht und in den Motivations- und Sensibilisierungsseminaren verbreitet, außerdem auf informelle Art und Weise über den täglichen Kontakt zwischen Schülern und Gründern innerhalb des Ausbildungszentrums.

⁽¹⁷⁾ Hierbei ist anzumerken, dass einige Berufsbildungszentren des privaten HETEL-Netzwerks ein eigenes Programm mit der Bezeichnung „Sormen-Crea“ zur Förderung der Kreativität unter den Schülern entwickelt haben und dies gegenwärtig umsetzen. (Siehe: Basterretxea, et al., 2002)



Abbildung 4

Grundlegendes Verfahren bei der Entwicklung von Unternehmensprojekten im Berufsbildungszentrum Lea Artibai

1. Werbung potenzieller Gründer

- 1.1. Innerhalb des Ausbildungszentrums
 - 1.1.1. Lehrgang zu Motivation und Sensibilisierung
 - 1.1.2. Regelmäßige Information über die Unternehmensprojekte
 - 1.1.3. Wettbewerb für Geschäftsideen
- 1.2. Außerhalb des Ausbildungszentrums
 - 1.2.1. Gründungswettbewerb
 - 1.2.2. Ausschreibung von Bildungsangeboten für Unternehmensgründer

2. Entwicklung von Geschäftsideen

- 2.1. Information über die bei der Unternehmensgründung erforderlichen Schritte
- 2.2. Kooperationsabkommen mit Unternehmen

3. Definition der Geschäftsidee

- 3.1. Erhebung der Daten des Gründers
- 3.2. Allgemeine Beschreibung der Idee

4. Entscheidung, wie die Idee zu behandeln ist

- 4.1. Abgleich mit den Grundkriterien zur Bewertung einer Geschäftsidee

5. Ausarbeitung der Idee

- 5.1. Organisation des Projektes
- 5.2. Auf die Erfordernisse der Idee zugeschnittene Beratung

6. Unternehmensplan

- 6.1. Entwicklung der grundlegenden Inhalte
- 6.2. Auf den konkreten Fall zugeschnittene Beratung
- 6.3. Kooperationsabkommen mit BBK Gazte Lanbidean, BEAZ...

7. Langfristige Verpflichtungen

- 7.1. Bezüglich der Einstellung von Mitarbeitern
- 7.2. Engagement zur Stärkung der Unternehmerkultur in der Region

Quelle: Berufsbildungszentrum Lea Artibai.

Ausbildungszentrum als Anziehungspunkt fungiert und seine kreativsten Schüler sehen, dass andere junge Leute Unternehmensprojekte innerhalb des Zentrums entwickeln, so bereiten wir diesen Schülern den Weg“ (Arizmendi, M.).⁽¹⁸⁾

Auch die zweite Phase des in Abbildung 4 dargestellten Unternehmensgründungsprozesses hat eine nennenswerte Besonderheit. Lea Artibai unterhält Kooperationsabkommen mit verschiedenen Unternehmen des Umfeldes für die Entwicklung von Geschäftsideen. So stammte die Geschäftsidee in einigen Fällen nicht von den Gründern selbst, sondern ging auf eine Empfehlung der Schule zurück, die diese wiederum ihrer Verbindung zu den Unternehmen verdankte:

„Das Berufsbildungszentrum steht mit den Unternehmen fast täglich in Kontakt, über die Ausbildung am Arbeitsplatz, über Weiterbildungsmaßnahmen, Dienstleistungen für Firmen usw. Dies ermöglicht eine Dynamik des gegenseitigen Kennenlernens, infolgedessen Segmente und Sektoren für mögliche Unteraufträge seitens der Unternehmen bestimmt werden. Wir gehen von der Vorstellung aus, dass, wenn das Zentrum dynamisch ist und die Unternehmen gut kennt, neue Beschäftigungs- und Produktfelder ausfindig gemacht werden können“ (Arizmendi, M.).⁽¹⁹⁾

Ein anschauliches Beispiel für eine Unternehmensgründung aufgrund eines Bedarfs, den die Schule bei den Firmen des Umlandes ermittelt hat, ist eine Firma für die Herstellung von Formen für Kunststoffeinspritzung, deren Konzept gegenwärtig entwickelt wird:

„Im Laufe der Zeit stoßen wir auf einen bestimmten Prozentsatz von Leuten, die kreativ sind, die etwas Schöpferisches tun müssen. Dies kann eine Kreativität auf kultureller, gesellschaftlicher oder unternehmerischer Ebene sein, aber es gibt Menschen, die diese Eigenschaften haben. Wenn wir in der Lage sind, kreative Menschen, die auf diesen Ebenen tätig sind, ausfindig zu machen und ihre Kreativität in Richtung Unternehmensgründung zu lenken, so dass sie sehen, dass die Schule ihnen Möglichkeiten bietet, kreativ zu sein und ein Unternehmen zu gründen, dann erreichen wir unser Ziel. Wenn das

„Über unsere Verbindung zu Firmen wie Maier, Cicauchó und Alzola wurde errechnet, dass sie mehr als zwölf Millionen Euro im Jahr an Zulieferanten von Formen aus Portugal zahlten. Wir sahen die Möglichkeit, hierfür ein Unternehmen zu gründen, doch ergab eine Studie, dass der schwächste Punkt das Fehlen an ausgebildeten Fachkräften für die Formenherstellung war. Das Ausbildungszentrum stellte sich dieser Herausforderung, und wir boten eine spezielle Ausbildung im Bereich Formen an. Die nächste Barriere jedoch ergab sich aus der Tatsache, dass es keine Gründungsinteressenten gab.

⁽¹⁸⁾ *Op.cit*

⁽¹⁹⁾ *Ibidem*



Nach diversen Verhandlungen formierte sich vor drei Jahren eine Gründungsinitiative aus jungen Leuten, die in anderen Unternehmen arbeiteten und von dieser neuen Geschäftsidee begeistert waren. Derzeit besteht diese Gruppe aus neun oder zehn Personen, und in einem Jahr werden sie die „Unternehmensbrutstätte“ mit einem Jahresumsatz von rund 180.000 Euro verlassen“ (Arizmendi, M.).⁽²⁰⁾

Dabei muss jedoch vermerkt werden, dass das Berufsbildungszentrum Lea Artibai für die Entwicklung dieses neuen Unternehmens nicht auf Schüler des Zentrums oder junge Absolventen zurückgegriffen hat, sondern auf bereits im Erwerbsleben stehende ehemalige Schüler, denen somit ein Anreiz geboten wurde, ihre Arbeitsstelle aufzugeben und sich selbständig zu machen. Dieses Unternehmerprofil stimmt mit dem Profil überein, das Vertreter des baskischen Arbeitgeberverbandes CONFEBASK und des Arbeitgeberverbandes der Provinz Vizcaya, CEBEK, als Rezeptoren der Hilfen zur Unternehmensgründung vorschlagen (siehe Araujo et al., 2001, p. 322). Verschiedene Untersuchungen über das Profil der Unternehmer bestätigen, dass die Berufserfahrung der Gründer den Erfolg der neuen Unternehmen begünstigen kann. Die vorherige Berufserfahrung ermöglicht es den Gründern, sich Fachwissen sowie geschäftliches und organisatorisches Geschick anzueignen und innerhalb ihrer ehemaligen Firma Verbindungen zu Kunden und Lieferanten aufzubauen. Diese Kenntnisse, Fähigkeiten und Beziehungen erleichtern dem Gründer seine unternehmerischen Entscheidungen (Codex, 1998; de la Sota, 2000).

Aufgrund dieser Verbindung zu Unternehmen des Umfeldes, die Bedarf an der Vergabe von Unteraufträgen haben, können die neu entstandenen Unternehmen ein reelles Bedürfnis bedienen und von Beginn an über bedeutende Kunden zu verfügen. Wenn eine Firma einen großen Bedarf an der Vergabe von Unteraufträgen oder ein großes Interesse hat, einen Zulieferer in ihrer Nähe zu finden, so kann sie mit dem Berufsbildungszentrum und der Gründungsinitiative bei der Umsetzung des Unternehmensprojektes zusammenarbeiten. So hat zum Beispiel die Firma Maier S. Coop die eine oder andere Maschine für Unternehmensgründer aus

der Berufsschule Lea Artibai besorgt, die dann später zu ihren Zulieferern wurden. Außerdem haben diese eine Hospitation von sechs Monate in der Firma Maier S. Coop absolviert und auf diese Weise ein profundes Wissen über die Erfordernisse ihres ersten Kunden erworben.⁽²¹⁾

Dieser Firmentyp entspricht genau dem Prinzip des Spin-off, denn er erfüllt die grundlegenden Kriterien, wie sie von der Europäischen Union über das Europäische Netzwerk der Gründer- und Innovationszentren (EBN) definiert werden.

- Gründung einer neuen Einheit wirtschaftlicher Tätigkeit, die aus einer oder mehreren bestehenden Einheiten hervorgeht.
- Schaffung einer neuen Tätigkeit, entweder durch die Gründung eines neuen unabhängigen Betriebes oder aber durch die Entwicklung eines neuen Produktes oder einer neuen Dienstleistung.
- Unterstützungsmaßnahmen seitens der „Mutterorganisation“.

Im Gegensatz zu anderen Erfahrungen, bei denen ein Unternehmen bei der Entstehung eines anderen mitwirkt, indem es dieses neue Unternehmen für eine bestimmte Funktion oder Tätigkeit unter Vertrag nimmt, werden bei den Spin-off-Aktivitäten, die das Berufsbildungszentrum Lea Artibai in Zusammenarbeit mit einigen Firmen des Umfeldes durchführt, neue Produkte und Dienstleistungen in der Region entwickelt, was zu einer bedeutenden lokalen Entwicklung und zu einer Schaffung von Arbeitsplätzen in einem weit höheren Maße, als es bei einer simplen Untervergabe von Aufträgen der Fall ist, beiträgt.

Solange sich die Initiatoren noch nicht zur Gründung einer eigenen Firma entschlossen haben, stellt das Berufsbildungszentrum die Rechnungen über eine Gesellschaft mit Namen „Insertec“ aus. Das so verdiente Geld wird von der Schule verwahrt, bis die Initiatoren soweit sind, ihr Unternehmen zu gründen.

Die im Berufsbildungszentrum Lea Artibai gegründeten Unternehmen haben den zusätzlichen Vorteil, dass sie die Einrichtungen, Geräte und Maschinen der Schu-

⁽²⁰⁾ *Ibidem*

⁽²¹⁾ Diesbezüglich möchten wir auf ähnliche Erfahrungen bei der Unternehmensgründung durch Universitäten verweisen, wie sie an der 'Stanford University' gemacht wurden. In diesem Fall unterstreicht Numark, C.I. (2000) die Bedeutung einiger Unternehmen des Silicon Valley, wie zum Beispiel HP, die er „Anker- oder Stützunternehmen“ nennt, und die neue Unternehmer ausgebildet und den Unternehmerteil gefördert haben.



le für ihre Produktionstätigkeit nutzen können. Angesichts der hohen Investitionen, die manche unternehmerischen Initiativen erfordern, stellt die Möglichkeit, die Infrastruktur des Ausbildungszentrums zu nutzen, eine ganz entscheidende Hilfe für die Jungunternehmer dar. Dank des Schutzes und der Hilfe durch das Zentrum können sie ihre Investitionen aufschieben, für andere Firmen arbeiten und dabei die Maschinen und Geräte der Schule nutzen, und die Tragfähigkeit ihres Geschäftes gründlich analysieren, indem sie ein Produkt für einen Kunden herstellen, ohne dabei überhöhte Risiken eingehen zu müssen⁽²²⁾. Nach Aussage der Verantwortlichen des Ausbildungszentrums und der „Unternehmensbrutstätte“ birgt die Nutzung der Geräte und Maschinen durch die Unternehmensgründer zuweilen auch Vorteile für die Ausbildung. In dem Maße, wie dadurch Möglichkeiten für Praktika geschaffen werden, oder bestimmte technische und organisatorische Probleme, auf die die Gründer stoßen, im Unterricht behandelt werden können, beeinflusst sie in positiver Weise die Kreativität der Schüler und ermöglicht die Anwendung verschiedener Fächer in der Praxis.

In der Berufsschule Lea Artibai sieht man diese Unterstützung der Unternehmensgründung als eine Maßnahme zur Wirtschaftsförderung in der Region, in der noch immer rund 20 Prozent der Erwerbsbevölkerung in der Landwirtschaft oder der Fischerei tätig sind. Die Absicht der Schule ist es, 15 Unternehmen bis zum Jahr 2006 ins Leben zu rufen und so mittel- und langfristig zur Stärkung des Unternehmensgeflechts des Gebiets beizutragen. Von dieser Stärkung profitiert auch die Bildungsstätte, denn wie aus der letzten Phase des in Abbildung 4 dargestellten Prozesses ersichtlich ist, übernehmen die neu entstandenen Unternehmen auch eine langfristige Verpflichtung gegenüber der Schule, indem sie Schüler als Praktikanten aufnehmen und Absolventen als Mitarbeiter einstellen.

Der Wunsch des Verbandes der privaten Berufsbildungszentren HETEL ist es, diese Erfahrung und andere, wie die des Berufsbildungszentrums Somorrostro, in anderen Bildungsstätten zu verbreiten, und zwar nicht nur innerhalb des Verbandes, sondern auch unter öffentlichen Bil-

dungsstätten, die dem Gesamtnetzwerk der Berufsbildungszentren des Baskenlandes angehören.⁽²³⁾ Viele der von uns befragten Schulleiter, sowohl aus öffentlichen als auch aus privaten Einrichtungen, haben das Berufsbildungszentrum Lea Artibai besucht, um seine Erfahrungen aus erster Hand kennenzulernen, und der Leistungsvergleich erleichtert den Austausch, die Nachahmung und das Lernen aus diesen Erfahrungen unter den Bildungsstätten.

3.2.2. Die Erfahrungen mit der Unternehmensgründung im Berufsbildungszentrum Somorrostro

Das private Berufsbildungszentrum Somorrostro (Vizcaya) ist eine große Ausbildungsstätte, die mehr als 5 000 Schüler in der staatlich geregelten Berufsausbildung, der Weiterbildung und der beruflichen Umschulung aufnimmt. Es verfügt über zahlreiche und solide Verbindungen zu den Unternehmen des Umfeldes. Neben einer großen Anzahl von Unterrichtsstunden, die das Institut im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen erteilt, wurden zwei Gesellschaften gegründet (Gehilan und Laboradomo), um diverse Dienstleistungen für die Unternehmen anzubieten. Darüber hinaus ist die Schule dabei, eine Stiftung ins Leben zu rufen, um die Beteiligung der Unternehmen an den Verwaltungsorganen der Schule zu ermöglichen.

Die Politik der Förderung von Unternehmensgründungen im Berufsbildungszentrum Somorrostro geht auf den Besuch eines Gründerzentrums für Kleinstunternehmen in Turin zurück, der 1992 von der Verwaltung der Provinz Vizcaya organisiert worden war. Nach diesem Besuch beschloss das Institut, den Unternehmergeist zu fördern und die Gründung von Unternehmen durch die Schüler zu unterstützen.

„Der Unternehmergeist ist ein Wert für jede Gesellschaft. Wenn wir diesen Geist fördern, können wir erreichen, dass die Schüler neue Unternehmen gründen und dass diejenigen, die in anderen Betrieben arbeiten, dies als Menschen mit unternehmerischen Fähigkeiten tun. Neben der Förderung dieses Geistes wollen wir auch die reale Unternehmensgründung vorantreiben. Es scheint uns der Einsatz und

⁽²²⁾ In der konsultierten Literatur haben wir nur einen ausdrücklichen Hinweis auf eine ähnliche Politik gefunden, nämlich bei der 'Stanford University'. Die Universität verleiht Geräte und Ausrüstungsgegenstände, wenn diese gerade nicht gebraucht werden, wobei die Unternehmensgründer die dabei anfallenden Betriebskosten zahlen (Sandelin, J., 2000).

⁽²³⁾ Im Gesamtnetzwerk der Berufsbildungszentren des Baskenlandes sind die Bildungsstätten organisiert, die neben den Bildungsabschnitten der staatlich geregelten Berufsausbildung auch Maßnahmen der Weiterbildung und Umschulung anbieten.



der Weg einer Minderheit zu sein, denn die Mehrheit der Menschen wünscht sich eine angestellte Tätigkeit in einem Unternehmen, aber es ist auch ein Qualitätssprung“ (Ruiz, M.).⁽²⁴⁾

Das Förderprogramm für Unternehmer, das in Somorrostro betrieben wird, kann auf die Mitarbeit verschiedener Einrichtungen der Wirtschaftsförderung in der Provinz Vizcaya zählen (DEMA, Handelskammer, CEDEMI und BBK Gaztelanbidean), und nach den Angaben des Ausbildungszentrums hat es zwischen 1995 und 2000 zur Gründung von rund 20 Unternehmen und zur Schaffung von 120 Arbeitsplätzen beigetragen.

Die im Ausbildungszentrum Somorrostro verfolgte Methode zur Förderung der Unternehmensgründung beinhaltet drei Phasen: Motivation, Ausbildung, Start des Unternehmens.

1.- Motivation: In dieser Phase soll der Unternehmergeist gefördert werden. Hierfür besuchen die Schüler Kurse und Veranstaltungen, die von Unternehmern, Mitarbeitern des Zentrums oder solchen Einrichtungen abgehalten werden, mit denen das Zentrum Beziehungen unterhält. Neben diesen Veranstaltungen organisiert das Zentrum Wettbewerbe für Geschäftsideen und versucht, dass auch Schüler oder ehemalige Schüler, die sich selbständig gemacht haben, über ihre Erfahrungen berichten, sofern diese Erfahrungsberichte einen größeren Motivationseffekt bieten. Nach dieser Motivationsphase sind ungefähr zehn Prozent der Schüler bereit, in die nächste Phase der Ausbildung einzusteigen.

Gegenwärtig ist das Ausbildungszentrum Somorrostro dabei, diese Motivationsphase von Grund auf neu zu gestalten, um ab dem Schuljahr 2002/2003 eine durchgängige Veranstaltung unter der Bezeichnung „Unternehmerworkshop“ anzubieten, mit der bereits in jungen Jahren der Unternehmergeist der Schüler geschult werden soll.

„Wir glauben, dass man nicht erst im letzten Jahr der Berufsausbildung oder des Studiums damit beginnen sollte, den Unternehmergeist zu schulen. Wir sind dagegen der Überzeugung, dass die unternehmerische Fähigkeit des Menschen be-

reits mit Beginn der obligatorischen Sekundarschule (ESO) ausgebildet werden sollte. Nachdem wir andere interessante Erfahrungen kennengelernt haben, haben wir einen Lehrplan entworfen, der eine Methodik zur Förderung des Unternehmergeistes verfolgt, und zwar bereits ab dem Alter von 12 bis 13 Jahren. Die unternehmerische Ausbildung muss dann nach und nach verstärkt werden, so dass die jungen Leute im Alter von 20 Jahren bereits Menschen mit Unternehmergeist sind, die, wenn sie dies wollen, mit Hilfe der entsprechenden Ausbildung und der erforderlichen Ressourcen eine Geschäftsidee in die Tat umsetzen können“ (Ruiz, M.).⁽²⁵⁾

Dieser „Unternehmerworkshop“ umfasst 18 Unterrichtsstunden, die Erarbeitung und gemeinsame Erörterung von Unternehmensprojekten sowie die Ausarbeitung einer Idee, die dann in späteren Ausbildungsphasen weiterentwickelt werden kann.

2.- Ausbildung: Die Schüler, die nach Abschluss der Motivationsphase mit dem Programm fortfahren wollen, erhalten eine theoretische und praktische Ausbildung, es werden Machbarkeits- und Marktstudien durchgeführt, ein Finanzierungsplan erstellt, usw.

„Jedes Jahr bilden wir rund 50 Personen aus und führen zwölf oder dreizehn Machbarkeitsstudien durch. Insgesamt haben wir wohl 80 bis 100 Machbarkeitsstudien durchgeführt, und von den gegründeten Unternehmen bestehen etwa 14 bis heute fort“ (Ruiz, M.).⁽²⁶⁾

3.- Start des Unternehmens: Wie in anderen Ausbildungszentren auch, machen es die Jugend und die kaum vorhandene Berufserfahrung der Gründer erforderlich, diese umfassender zu betreuen, als es in anderen Einrichtungen der Fall ist. Außerdem erleichtern die Verbindungen des Zentrums zu den Unternehmen des Umfeldes die Geschäftstätigkeit der Gründer und die Akquisition der ersten Kunden.

„Wir begleiten die neu entstandenen Unternehmen drei bis fünf Jahre lang, was andere Einrichtungen normalerweise nicht tun. Die Begleitung besteht für uns darin, dass wir ihnen Kunden verschaffen.

⁽²⁴⁾ Interview mit Mikel Ruíz, Direktor des Berufsbildungszentrums Somorrostro, vom 23.7.2001.

⁽²⁵⁾ *Ibidem*

⁽²⁶⁾ *Ibidem*



Später müssen sie dann in der Lage sein, diese zu halten. Von der Schule aus versuchen wir, ihnen einen ersten Kundstamm unter den rund 500 Unternehmen aufzubauen, mit denen wir regelmäßige Beziehungen unterhalten“ (Ruiz, M.).⁽²⁷⁾

Viele der Geschäftsideen, die in Somorostro zu Unternehmensgründungen geführt haben, kamen nicht von den Gründern selbst, sondern auf Anregung der Ausbildungsstätte zustande. Einige dieser Ideen erwuchsen aus den Beziehungen der Schule zu Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen des Umfeldes:

„Bei unserer formellen und informellen Vorausschau beobachten wir, dass die großen, die Wirtschaft antreibenden Unternehmen nicht in erster Linie Personal einstellen, sondern vielmehr Aktivitäten auslagern. Die drei großen Wirtschaftskräfte in unserem Umfeld sind PETRONOR, der Hafen von Bilbao und das IGCC-Kraftwerk. Diese Projekte, zusammen mit dem der soziokulturellen Animation des „Bilbao Turístico“, wofür wir uns verstärkt einsetzen müssen, sind die vier treibenden Kräfte der Zukunft“ (Ruiz, M.).⁽²⁸⁾

Der Schulleitung zufolge ist das größte Problem nicht der Mangel an Ideen, sondern die Schwierigkeit, Schüler zu finden, die das Risiko einer Unternehmensgründung auf sich nehmen wollen.

„Wir müssen die Mentalität der Schüler ändern, und das ist schwierig. Die hierfür zuständige Arbeitsgruppe verfolgt dieses Ziel, aber sie hat Mühe, den Schülern verständlich zu machen, dass sie, wenn sie sich zu dritt oder viert zusammenschließen und eine kleine Firma gründen und zudem gut in ihrem Fach sind, viel mehr Möglichkeiten haben, Aufträge zu bekommen, und sogar eine größere Beschäftigungsstabilität erreichen können, als wenn jeder für sich alleine nach einer Arbeit sucht“ (Ruiz, M.).⁽²⁹⁾

3.2.3. Die Erfahrung des Berufsbildungszentrums Bidaso im Rahmen des Programms „URRATSBAT“

Das Berufsbildungszentrum Bidaso in Irun (Guipúzcoa) ist eine öffentliche Einrichtung, die staatlich geregelte Ausbildungen sowie Weiterbildungen und Umschulungen anbietet. Die Einrichtung un-

terrichtet die Ausbildungsabschnitte des mittleren und höheren Grades in den Berufsfeldern: Mechanische Fertigung, Holz und Möbel, Elektrotechnik und Elektronik sowie Bauwesen. Sie unterhält sehr enge Beziehungen zu den Unternehmen in ihrem Umfeld, insbesondere, was die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen betrifft.

Die Kultur des Ausbildungszentrums unterstützt ebenfalls die Unternehmensgründung durch seine Schüler, obwohl es dabei aufgrund seiner öffentlichen Rechtsform auf einige Schwierigkeiten stößt. Die Hauptschwierigkeit liegt wohl in der geringeren Arbeitsflexibilität, die verhindert, dass Mitarbeiter speziell für die Förderung neuer unternehmerischer Initiativen eingestellt werden. Dieses Problem stellt sich ebenfalls in den Fällen, wo ein öffentliches Ausbildungszentrum Forschungen oder Dienstleistungen für Unternehmen betreiben will.

Zudem können die öffentlichen Ausbildungsstätten in manchen Bereichen auf größere Hindernisse als die privaten stoßen. Erfahrungen, wie etwa die des privaten Berufsbildungszentrums Lea Artibai, wo die Gründer bei ihrer Geschäftstätigkeit die Einrichtungen der Schule nutzen können und die Schule selbst bis zur offiziellen Unternehmensgründung die Rechnungen ausstellt, dürften in einer öffentlichen Ausbildungsstätte schwieriger zu machen sein.

Angesichts der besonderen Schwierigkeiten dieser Ausbildungsstätten hat das baskische Bildungsministerium das Programm URRATSBAT entwickelt, um Betriebsgründungen durch Absolventen der beiden Ausbildungsabschnitte aus den öffentlichen Berufsbildungszentren heraus zu fördern. An dem Programm sind verschiedene Bildungsstätten des öffentlichen Netzwerks IKASLAN beteiligt: die Ausbildungszentren Bidaso, Tolosa, Bergara und Usurbil in Guipúzcoa, Barakaldo und Erandio in der Provinz Vizcaya, und schließlich Mendizabala in der Provinz Alava. Um die Gründer aus diesen Schulen zu unterstützen, gibt es eine definierte Standardmethode und eine eigens hierfür zuständige Person. Jede Schule hat das Ziel, pro Jahr zwei Gruppen mit jeweils drei bis vier Schülern auszubilden. Im letzten Trimester absolvieren diese Schüler

⁽²⁷⁾ *Ibidem*

⁽²⁸⁾ *Ibidem*

⁽²⁹⁾ *Ibidem*



eine Phase der Motivation und Entwicklung von Geschäftsideen. Das URRATSBAT-Programm und die Schulen unterstützen die Gründer durch ihre räumliche und technische Infrastruktur, solange sich das Projekt noch in der Probe-phase befindet. Dabei wird angestrebt, dass sich die so gegründeten Kleinst-unternehmen im Laufe eines Jahres festigen und auf dem Markt behaupten.

Von allen Erfahrungen der Betriebsgründungen durch Schüler, die aus dem URRATSBAT-Programm hervorgegangen sind, ist die des Ausbildungszentrums Bidasoa besonders erwähnenswert. Nicht, weil hier besonders viele Unternehmen gegründet wurden, sondern aufgrund der großen Zahl an Arbeitsplätzen, die in den drei von der Schule geförderten Unternehmensinitiativen entstanden sind.

Genauso wie bei den untersuchten Beispielen der Ausbildungszentren Somorostro und Lea Artibai, ist die treibende Kraft des Berufsbildungszentrums Bidasoa und der Unternehmen des Umfeldes die Grundlage für diese Unternehmensprojekte. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Unternehmen, das im Jahr 2000 gegründet wurde, um für den Küchenmöbelhersteller XEY zu arbeiten.

„Das Ziel der sieben Schreiner war es, eine Firma für die Montage von Küchenmöbeln zu gründen. Die Schule setzte sich mit der Möbelfirma XEY in Verbindung, um eine solche Firma zu gründen. XEY nahm die Schüler einige Monate lang auf und zeigte ihnen, welche Qualitätsstandards gefordert wurden, wie die fertig montierten Möbel aussehen sollten, usw. Anschließend gründeten sie eine Sachgemeinschaft und begannen, für XEY zu arbeiten, indem sie in vielen Wohnblöcken verschiedener spanischer Städte Küchen montierten“ (Mujika, I.).⁽³⁰⁾

Angesichts der Schwierigkeit, Schüler aus Berufen, in denen Vollbeschäftigung herrscht, zur Gründung eines eigenen Unternehmens zu motivieren, hält die Leitung des Ausbildungszentrums Bidasoa diese Aufgabe für schwierig. Doch genauso wie die beiden anderen untersuchten Ausbildungsstätten setzt sie auf den Nachahmungseffekt, den die erfolgreichen Gründer unter den übrigen Schülern auslösen. So kann der Erfolg vorhergehen-

Abbildung 5 Unternehmensgründungen im Berufsbildungszentrum Bidasoa

	1997	2000	2001
Anzahl der gegründeten Unternehmen	1	1	1
Anzahl der geschaffenen Arbeitsplätze	22	7	4

Quelle: eigene Erstellung

der Erfahrungen Argumente liefern, um neue Gründer zu überzeugen.

„Fast allen Schülern wird nach den Betriebspraktika eine Arbeitsstelle angeboten. Unter diesen Umständen sind die Schüler nur schwerlich bereit, ein eigenes Unternehmen zu gründen oder, wie in dem oben beschriebenen Fall der Möbelmonteur für die Firma XEY, drei Monate lang unentgeltlich in der Firma des Kunden zu arbeiten und sich dort ausbilden zu lassen. Doch ihr Erfolg und die Tatsache, dass jeder von ihnen in der letzten Zeit zwischen 3000 und 3600 Euro monatlich verdient hat, was viel mehr als das ist, was sich in einer angestellten Tätigkeit verdienen lässt, sind ein Argument, das wir anderen Schülern entgegenhalten können“ (Iruretagoiena, J.I.).⁽³¹⁾

Der Rückgriff auf Spinoff-Förderungen oder die Zusammenarbeit mit bestehenden Unternehmen bei der Gründung neuer Firmen hat große Vorteile, wie anhand der verschiedenen untersuchten Erfahrungen aufgezeigt wurde. Von einem einzigen Kunden abhängig zu sein, stellt allerdings auch ein großes Risiko für das junge Unternehmen dar. Im Falle der im Ausbildungszentrum Bidasoa gegründeten Firma wurde dieses Problem noch dadurch verstärkt, dass die Firma XEY einen Exklusivvertrag forderte:

„Zunächst verlangte XEY absolute Treue zu seinem Unternehmen. Die Firma begründete dies damit, dass sie viel in die Ausbildung der sieben Gründer investiert habe, dass sie bei dieser Ausbildung ihre besten Mitarbeiter eingesetzt habe, und sie erlaubte es ihnen nicht, für andere Hersteller Küchen zu montieren. Mittler-

⁽³⁰⁾ Interview mit Iñaki Mujika, Direktor des Berufsbildungszentrums Usurbil und des Verbandes öffentlicher Bildungsstätten IKASLAN GIPÚZKOA, vom 26.07.2001.

⁽³¹⁾ Telefonisches Interview mit José Ignacio Iruretagoiena, Direktor des Berufsbildungszentrums Bidasoa, vom 10.12.2002.



weile wird dies etwas lockerer gesehen“ (Iruretagoiena, J.I.)⁽³³⁾.

In einem anderen Unternehmensprojekt, das vom Ausbildungszentrum Bidasoa vorangetrieben wurde, als das URRATS-BAT-Programm noch nicht existierte, entdeckte das Zentrum selber eine Geschäftslücke, entwickelte die Idee weiter und organisierte eine Umschulungsmaßnahme, um Arbeitslosen aus der Region zu einer selbständigen Existenz zu verhelfen:

„Wir stellten fest, dass viele der Sofas, die in den großen Möbelhäusern verkauft werden, in Andalusien hergestellt wurden, und wir dachten, dass man sie genauso gut hier herstellen könnte. Wir organisierten einen Lehrgang für Arbeitslose aus der Region. Sechs der Teilnehmer, ältere Menschen mit geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt, gründeten eine Genossenschaft, Tapicerías Txingudi, und verlegten sich auf die Herstellung von maßgefertigten Sofas, vor allem für Yachten und Schiffe, und sie hatten Erfolg. Sie haben sich allmählich vergrößert, inzwischen sind zwei weitere Firmen aus der Erstgründung entstanden, und sie beschäftigen mittlerweile 22 Mitarbeiter“ (Iruretagoiena, J.I.)⁽³⁴⁾.

Zu diesen beiden Firmen kommt eine dritte, GEOTOP, hinzu, die Ende 2001 von vier Schülern gegründet wurde. Sie bietet geodätische und topografische Dienstleistungen an und hat kürzlich eine der drei vom baskischen Jungunternehmerverband AJEBASK im Rahmen des „Premio Joven Emprendedor del País Vasco“ vergebenen Auszeichnungen erhalten. Das Ausbildungszentrum Bidasoa unterstützt dieses und weitere, in der Planung befindliche Projekte, indem es den Gründern die Beratung durch seine Mitarbeiter anbietet und ihnen ein Jahr lang die Einrichtungen und Materialien der Schule zur Verfügung stellt.

4. Schlussfolgerungen

1.- Der Entwicklungsgrad der Programme zur Unterstützung der Unternehmensgründung ist in den drei untersuchten Ausbildungsstätten sehr unterschiedlich, und das Ergebnis, gemessen an der Anzahl der gegründeten Unternehmen und vor allem ihrer Qualität (Betriebsgröße,

Beschäftigung von Mitarbeitern, Umsatz, Konsolidierung auf dem Markt) variiert in Abhängigkeit der Rolle, der Bedeutung und der Mittel, die die Bildungsstätten den Gründungsprogrammen einräumen bzw. zur Verfügung stellen.

2.- Auch wenn die Förderung des Unternehmergeistes in den meisten der untersuchten Berufsbildungszentren nicht unmittelbar zu Unternehmensgründungen führt, so kann diese Förderung doch andere positive Effekte haben. Zum einen hat die Förderung der unternehmerischen Kultur mit Sicherheit eine positive Auswirkung auf die Unternehmens- und Innovationsfähigkeit der Schüler an ihren künftigen Arbeitsplätzen als Angestellte. Und selbst wenn die Absolventen einer Berufsausbildung eine in der Schule entwickelte Geschäftsidee nicht unmittelbar in die Tat umsetzen, so ist es doch gut möglich, dass die positiven Einstellungen zur Unternehmensgründung, die sie entwickelt haben, zu einem späteren Zeitpunkt neue Unternehmen entstehen lassen, wenn die Absolventen reifer an Erfahrungen sind.

3.- Der bedeutendste Faktor bei der Förderung des Unternehmergeistes ist die Erstellung von Hilfsmitteln, mit denen die Schüler der Ausbildungsstätte die ehemaligen Schüler, die im Begriff sind, ein Unternehmen zu gründen oder bereits ein erfolgreiches Unternehmen gegründet haben, beobachten, von ihnen lernen, ihre Leistungen beurteilen und nachahmen können. Der Motivationseffekt dieser Erfahrungen aus der Nähe ist größer als der, der sich mit den von den meisten der untersuchten Bildungsstätten angewandten Methoden erreichen lässt: Unterrichtsreihen oder Veranstaltungen mit Lehrern, Mitgliedern von Entwicklungsagenturen, öffentlichen Gründerzentren oder Unternehmerverbänden.

4.- Die Infrastrukturen, „Brutstätten“ für Jungunternehmen oder Bildungsprogramme für Unternehmensgründer, können und werden von anderen Bildungsstätten leicht kopiert. Einige Faktoren aber, die unserer Ansicht nach wichtiger sind, um den Erfolg der untersuchten Initiativen zu erklären, sind sehr viel schwieriger nachzuahmen. Diese Faktoren dürften der Aufbau von Netzwerken mit Unternehmen und Einrichtungen sein, die diese Initiati-

⁽³³⁾ *Ibidem*

⁽³⁴⁾ *Ibidem*



ven unterstützen, sowie die Schaffung einer das Unternehmertum begünstigenden Kultur unter den Lehrern, den Leitern und den Schülern der Bildungseinrichtung.

5.- Die Erfahrungen von Bildungsstätten wie Lea Artibai, Somorrostro oder Bidasoa zeigen, dass es möglich ist, Unternehmensprojekte zu verwirklichen, die zahlreiche Arbeitsplätze und Wohlstand entstehen lassen, indem sie durch die Ausrüstung und die Infrastruktur der Ausbildungsstätten und deren enge Verbindung zu den Unternehmen des Umfeldes unterstützt werden. Durch die Nutzung der schulischen Ausrüstung können die Unternehmensgründer die Machbarkeit ihrer Projekte testen, ohne gleich kostspielige und riskante Investitionen tätigen zu müssen. Durch die Beziehung der Ausbildungsstätte zu den Unternehmen lässt sich feststellen, wo bei den Unternehmen ein noch unbefriedigter Bedarf und Auftragsmöglichkeiten bestehen, so dass die neu entstandenen Unternehmen einen tatsächlich vorhandenen Bedarf bedienen und von Beginn an bedeutende Kunden haben. Wir glauben, dass diese Erfahrungen anderen an der Gründungsförderung interessierten Berufsbildungszentren und Hochschulen als Grundlage dienen können.

6.- Das Profil der Schüler, die eine staatlich geregelte Berufsausbildung absolvieren, ist aufgrund ihrer Jugend und ihres Mangels an Erfahrung für das Entstehen neuer Unternehmen nicht sehr geeignet. Außerdem wird die Motivation zur Selbstständigkeit durch den hohen beruflichen Eingliederungsgrad der Absolventen einer Berufsausbildung zusätzlich erschwert. Auch wenn einige Erfahrungen zeigen, dass diese Motivation möglich ist und es erreicht werden kann, dass einige junge Leute Unternehmen gründen, so machen verschiedene der befragten Bildungsstätten ihr Förderangebot mit Erfolg auch für ältere Unternehmensgründer zugänglich, vornehmlich für ehemalige Schüler mit Berufserfahrung oder für Teilnehmer an Umschulungsmaßnahmen. Diese Öffnung für ältere Gründer wäre auch bei den universitären Förderprogrammen zu empfehlen.

7.- Die Berufsbildungszentren mit einer Schülerschaft, deren Profil für die Führung eines Unternehmens ungeeignet er-

scheint, die aber eine tragfähige Geschäftsidee haben, können den Anstoß für eine Betriebsgründung geben und die anschließende Beschäftigung dieser Schüler ermöglichen, indem sie auf die Beispiele einiger Universitäten wie Glasgow, Stanford, Chicago oder Barcelona zurückgreifen. Hat ein Mitglied dieser Hochschulen eine gute Geschäftsidee, verfügt aber nicht über die erforderlichen unternehmerischen Fähigkeiten, so unterstützt die Hochschule die Gründung des Unternehmens, engagiert hierfür aber ein Management-Team.

8.- Besonders interessant erscheint uns, die in einigen untersuchten Ausbildungsstätten gemachten Spin-off-Erfahrungen zu exportieren. Zwar wurden diese Erfahrungen in Zusammenarbeit mit expandierenden Firmen gemacht, und es wurden dabei neue Produkte und Dienstleistungen entwickelt, doch ergibt sich aus der Literatur zum Thema Spin-off, dass sich Initiativen dieses Typs, allerdings mit einem defensiveren Profil, für Unternehmen in Krisensituationen eignen können. Als Alternative zur Entlassung vieler hochqualifizierter Mitarbeiter mit einer langjährigen Berufserfahrung in verschiedenen Bereichen, die derzeit in der Krise stecken, können die öffentlichen Einrichtungen, welche die Unternehmensgründung fördern, zusammen mit den Ausbildungsstätten und den betroffenen Unternehmen den Anstoß für Programme geben, die einen Anreiz und eine Motivation für Ausgründungen durch diese Mitarbeiter darstellen.

9.- Manche Förderprogramme für Unternehmensgründungen in Berufsbildungszentren, wie etwa das URRATSBAT-Programm der baskischen Regierung, wenden sich vorrangig an Gründer aus Fachrichtungen, die größere Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben. Nach unserer Auffassung ist dies nicht der beste Ansatz. Wir glauben, dass sich die Förderung und Unterstützung neuer unternehmerischer Initiativen auf das Marktpotenzial und die Fähigkeit, starke und wettbewerbsfähige Firmen ins Leben zu rufen, gründen muss, und nicht nur auf die Unterstützung von Gründern mit geringen Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt. Wollen die Ausbildungsstätten wirklich auf die Selbstständigkeit setzen und die Schüler für die Gründung eines



eigenen Unternehmens gewinnen, so halten wir es nicht für angebracht, diesen Weg als eine Option zu präsentieren, die

sich vorwiegend für Schüler aus Fachrichtungen eignet, die auf dem Arbeitsmarkt nicht gefragt sind.

Bibliografie

Albert, C.; Juárez, J.P.; Sánchez, R.; Toharia, L. „La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa“, in *Papeles de Economía Española*, Nr. 86, S. 42-58, 2000

Alonso García, M.A. „Tipos de Formación Profesional: percepción de la utilidad.“ In *Formación Profesional. Revista Europea*, Nr. 19, S. 54-63, 2000

Araujo, A.; Basterretxea, I.; González, A.; Saiz, M.; Simón, L. (Hrsg.). *Situación del empleo en Biscaya: estrategias para afrontar el paro*. Universidad del País Vasco, 2001

Ayerbe, M.; Buenechea, E. „La cultura del trabajo y la actitud emprendedora en el ámbito profesional de la CAV“, in *Cuadernos Sociológicos Vascos*, Nr. 3. Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria Gasteiz, 2000

Basterretxea, I.; González, A.; Saiz, M.; Simón, L. (Hrsg.). *Colaboración entre centros de Formación Profesional y empresas en la Comunidad Autónoma Vasca*. Universidad del País Vasco, 2002

Blanco, A. „El investigador como emprendedor. Obstáculos comunes y cómo resolverlos.“ in MADRID. (Hrsg.). *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid. S. 110-118, 2000

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

Chiesa, V.; Y Piccaluga, A. „Exploitation and diffusion of public research: the case of academic spin-off companies in Italy.“ In *R & D Management*, 30, 4, 2000, S. 329-339, 2000

Churchwell, T. L. „Cruzando el abismo del laboratorio al mercado.“ in MADRID. (Hrsg.). *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid. S. 94-99, 2000

Codex: Looking into SPIN-OFF. Company reorganisation, business creation, new entrepreneurs. Turín, 1998

Confebask: La falta de profesionales en el mercado laboral vasco, 2000

Cullen, K. „La incubación sin incubadoras“ in Madrid. (Hrsg.). *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid. S. 120-123, 2000

de la Sota, D. „Obstáculos de investigadores académicos y empresariales para la creación de nuevas empresas de base tecnológica. Algunas posibles alternativas“ in MADRID. (Hrsg.). *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid. S. 104-109, 2000

Dolado, J.J.; Felgueroso, F.; Jimeno, J.F. „La inserción laboral de los titulados universitarios en España“, in *Papeles de Economía Española*, Nr. 86, S. 78-99, 2000

European Communities: Helping businesses start up. A „good practice guide“ for business support organisations. OPOCE, Luxemburg, 2000

Eurydice: Las cifras clave de la educación en Europa. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg, 2000

Eustat (Instituto Vasco de Estadística): Estadística de la Enseñanza. De 1987 a 2001.

Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission: „Herausforderungen an die Unternehmenspolitik in der wissensbasierten Wirtschaft“ - Vorschlag für einen Beschluss des Rates über ein Mehrjahresprogramm für Unternehmen und unternehmerische Initiative (2001-2005). KOM(2000) 0107 (CNS), vom 26. April 2000. Brüssel, 2000

García-Montalvo, J.; Mora, J.G. „El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España“, in *Papeles de Economía Española*, Nr. 86, S. 111-127, 2000



Gobierno Vasco: *Plan Vasco de Formación Profesional. Lanbidez.* (Hrsg.). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 1998

Gobierno Vasco. Consejería de Educación: *Alumnos y grupos por ciclo y curso Formación Profesional Grado Medio y Superior*, 2001

Lea Artibai Ikastetxea, www.learartik.com, 2002

Leiceaga, X. „Universidad Clásica e Iniciativas Empresariales de Base Tecnológica.“ Vortrag des „*Foro sobre mejores prácticas de apoyo a emprendedores y a la creación de empresas en Galicia*“ Santiago de Compostela, 21.-22. Juni 2001

López, J. „La financiación y otros aspectos de la política de apoyo al emprendedor.“ Vortrag des „*Foro sobre mejores prácticas de apoyo a emprendedores y a la creación de empresas en Galicia*“ Santiago de Compostela, 21.-22. Juni 2001

Madrid: *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional.* (Hrsg.). Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000

Maqueda Lafuente, F.J. *Cómo crear y desarrollar una empresa : planificación y control de actividades.* Ediciones Deusto, 1989

Maqueda Lafuente, F.J. *Creación y dirección de empresas.* Publica BEAZ, Centro de Empresas e Innovación. Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Promoción y Desarrollo Económico, 1991

Meneses, Juan. „La creación de empresas: La visión del entorno universitario.“ in COTEC. *Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica*, 2001

Ministerio de educación y ciencia: *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias.* Series e indicadores 1991-92 a 2000-01. Enseñanzas de Régimen General. Oficina de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2000

Ministerio de educación, cultura y deporte: Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional. www.mec.es/fp/cnrop/fp.htm, 2002

Moncada, P.; Howells, J.; Carbone, M. „El efecto de spin-offs empresariales sobre la competitividad y el empleo en la UE.“ in Madrid. (Hrsg.). *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional.* Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid. S. 62-68, 2000

Mondragón Corporación Cooperativa (MCC): <http://www.mcc.es>.

Numark, C. I. De Armas a Wireless. Acelerando la creación de empresas innovadoras de base tecnológica.“ in Madrid. (Hrsg.). *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional.* Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid. S. 23-31, 2000

Pérez Esparrel, C. „La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro“, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Economía y Sociedad*, Nr. 31, 2000

Rubí, M. „Una experiencia puente universidad-empresa: el programa cuasiempresas.“ in COTEC. *Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica*, 2001

Sáez, F.; Rey, R. „La inserción laboral de los universitarios“, in *Papeles de Economía Española*, Nr. 86, S. 99-110, 2000

Sandelin, J. „Sistemas de apoyo para emprendedores. Ejemplos de la Universidad de Stanford y Silicon Valley.“ in Madrid. (Hrsg.). *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional.* Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid. S. 44-49, 2000

Tornatzky, L. G.; Waugaman, P. G.; Gray, D. O. *Innovation U.: New University Roles in a Knowledge Economy.* Hrsg. Southern Growth Policies Board, 2002

Tuominen, M. „Desde el laboratorio al mercado global“ in MADRI+D (2000) *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional.* Hrsg. Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid. S. 56-61, 2000

Ullastres, C. „Vivero Virtual de Empresas. Servicio Público de la Comunidad de Madrid de apoyo a la Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica“ Vortrag des „*Foro sobre mejores prácticas de apoyo a emprendedores y a la creación de empresas en Galicia*“ Santiago de Compostela, 21.-22. Juni 2001

Veciana, J.M. „Creación de Empresas como Programa de Investigación Científica“, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 8(3), S. 11-36, 1999

Velasco, R. „La creación de empresas en España“. Publica Circulo de Empresarios Vascos, 1998



**Thomas
Gerhards**

Misereor



Schwierigkeiten und Aussichten der beruflichen Bildung in Afrika – die Erfahrungen von MISEREOR

Die beruflichen Bildung in Afrika befindet sich in der Krise. Eine Berufsausbildung ist längst keine Garantie mehr für ein eigenes Einkommen und einen Arbeitsplatz. Die beruflichen Bildungseinrichtungen in Afrika stehen den Armen nur selten offen und bilden häufig am Bedarf des Arbeitsmarktes vorbei aus. Auch sind sie nicht in der Lage, Ausbildungsangebote für den größten Teil der afrikanischen Jugend bereitzustellen und angesichts kaum verfügbarer öffentlicher Zuschüsse ihre laufenden Kosten selbst zu decken. Es werden aber auch vielversprechende Konzepte realisiert, wie das Beispiel des katholischen Ausbildungszentrums CTAP im Tschad zeigt: Gestützt auf das Subsidiaritätsprinzip, das der Verfasser als Leitprinzip für die berufliche Bildung vorschlägt, bietet das CTAP in Zusammenarbeit mit örtlichen Gewerbebetrieben alternierende Ausbildungsmaßnahmen an. Es fördert die informelle Lehrlingsausbildung und stellt für Betriebe vor Ort Dienstleistungen und Unterstützungsangebote bereit. Das CTAP wird nach Art eines Unternehmens geführt und ist daher in der Lage, den größten Teil seiner laufenden Kosten selbst zu erwirtschaften. Kirchliche Berufsbildungseinrichtungen müssen von der angebots- zur nachfragegesteuerten Ausbildung übergehen, die jungen Menschen in Afrika anstelle von Befähigungsnachweisen ein Einkommen und einen Arbeitsplatz sichert.

Die vorliegenden Überlegungen widmen sich der Frage der beruflichen Bildung in Afrika und den Erfahrungen und Perspektiven, die sich aus Sicht einer Spendenorganisation der katholischen Kirche in Deutschland ergeben. Für alle christlichen Kirchen und seit Beginn der Missionsarbeit in Afrika spielte und spielt die berufliche Bildung eine entscheidende Rolle. Es waren die Kirchen, die in Afrika die schulische Bildung eingeführt haben. Der Einfluss, den die europäischen Länder und ihre Missionare während der Kolonialzeit auf das Berufsbildungssystem in Afrika ausgeübt haben, ist noch immer deutlich erkennbar und häufig ein Grund für die Probleme, die sich heute zeigen: Französische Missionare haben die französische Sprache und Literatur, französisches Design und französische Berufe eingeführt. Britische Missionare haben britische Schuluniformen, Londoner „City and Guilds“-Prüfungen sowie britische Werkzeuge und Technik importiert. Und deutsche Glaubenskongregationen haben deutsche Handwerksberufe, deutsche Technologien und deutsche Bau- und Konstruktionsverfahren eingeführt. Großbritannien und Frankreich haben außerdem ihr Berufsbildungssystem nach Afrika exportiert. Und die postkoloniale Anpassung dieser Systeme an die Bedürfnisse der afrikanischen Gesellschaft und Wirtschaft ist bis heute nicht abgeschlossen. Noch immer spielen die christlichen Kirchen bei der Bereitstellung beruflicher Bildungsangebote in Afrika eine zentrale Rolle. In Tansania beispielsweise machen die beruflichen Bildungsmaßnahmen, die die christlichen Kirchen in ihren Einrichtungen anbieten, 31% des gesamten Berufsbildungsangebots im Land aus (Berufsbildungsbehörde, 1999).

In Kamerun zeichnen die Kirchen für rund 13 % des Berufsbildungsangebots verantwortlich (Winterstein, 1989).

1. MISEREOR stellt die nicht-formale Bildung in den Mittelpunkt

Die Deutsche Bischofskonferenz rief MISEREOR 1958 als Werk „für den weltweiten Kampf gegen Hunger und Krankheit“ ins Leben. MISEREOR bietet allen wohlmeinenden Menschen eine partnerschaftliche Zusammenarbeit an, um die Entwicklung zu fördern, die Armut in der Welt zu bekämpfen, Menschen vom Unrecht zu befreien, Solidarität mit den Armen und Verfolgten zu üben und daran mitzuwirken, dass „Eine Welt“ entsteht. Die Unterstützung, die MISEREOR anbietet, soll die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbsthilfe fördern und den Weg für die nachhaltige Verbesserung der Lebensbedingungen armer Menschen zu ebnen.

MISEREOR vertritt die Auffassung, dass Bildung sowohl im Rahmen des Schulsystems als auch außerhalb dieses Systems vermittelt wird. Wir treffen in diesem Zusammenhang eine Unterscheidung zwischen formaler, nicht-formaler und informeller Bildung⁽¹⁾. MISEREOR betrachtet die formale Bildung, beispielsweise die schulische Ausbildung, als zentrale Aufgabe des Staates. Die informelle Bildung ist in Afrika von vergleichsweise großer Bedeutung, bleibt im Rahmen der akademischen Diskussion aber häufig unberücksichtigt. Sie findet jeden Tag in den Familien, örtlichen Gemeinschaften, Unternehmen und Massenmedien statt. Nicht-formale und infor-



melle Bildung sind insbesondere mit Blick auf die armen Zielgruppen von größter Wichtigkeit. Im überwiegenden Teil der afrikanischen Ländern bleibt das formale berufliche Bildungsangebot den meisten jungen Menschen verschlossen, weil sie als Schulabbrecher nicht berechtigt sind, eine formale Berufsausbildung zu absolvieren (Lohmar-Kuhnle, 1994, S. 131). In Tansania beispielsweise erwerben 33% derjenigen, die die Primarschule besuchen, keinen Abschluss der ISCED-Stufe 7. Nur 16% von ihnen setzen den Schulbesuch in der Sekundarstufe fort, und die meisten verlassen den Sekundarbereich ohne Abschluss (Berufsbildungsbehörde 1998, S. 3).

Aus diesen Gründen konzentriert sich MISEREOR als Hilfswerk mit einer klaren Ausrichtung auf die Armen auf den Bereich der nicht-formalen Bildung (Misereor, 2002). Während die nationalen Lehrpläne so beschaffen sind, dass sie nicht adäquat an die verschiedenen lokalen Situationen in Afrika angepasst werden können, kann das nicht-formale Bildungsangebot dem Bedarf auf lokaler Ebene angepasst werden und zeichnet sich hinsichtlich Methodik, örtlicher Sprache, Zielsetzungen, Zulassungsvoraussetzungen, Zeitplanung, Lernort und Lernalter durch ein hohes Maß an Flexibilität aus. Mit nicht-formalen Bildungsangeboten sind arme oder gefährdete, arbeitslose oder unter Kriegsfolgen leidende junge Menschen besser zu erreichen. Bildungsangebote dieser Art eröffnen den Millionen Schulabbrechern in Afrika neue Perspektiven.

2. Das Konzept der Berufsbildungszentren

Berufliche Bildung wird im Rahmen kirchenbezogener Projekte zumeist in so genannten „Berufsbildungszentren“ vermittelt. Es ist nützlich, das in Afrika weit verbreitete Bildungsmodell der „Berufsbildungszentren“ an dieser Stelle genauer unter die Lupe zu nehmen: Unabhängig davon, welche Bezeichnungen diese Einrichtungen im Einzelfall tragen, handelt es sich um einen Komplex mit Werkstätten, Büros und Unterrichtsräumen, der in den meisten Fällen durch eine Mauer oder einen Zaun von der Außenwelt abgeschirmt ist. In der „Vollinternats-Vari-

ante“ umfassen diese Zentren zudem Häuser für die Mitarbeiter, eine Küche, einen Speisesaal sowie Schlafsäle. 20 bis 500 Auszubildende verbringen dort drei bis vier Jahre ihres noch jungen Lebens. Sowohl erfolgreiche Absolventen des Primar- oder Sekundarschulwesens als auch Bildungsabbrecher werden zur Ausbildung in diesen Zentren zugelassen. In einem geschützten Umfeld dieser Art werden die Auszubildenden erfolgreich darauf vorbereitet, eine Prüfung abzulegen und einen Befähigungsnachweis zu erwerben. Anschließend werden die Absolventen, nun Inhaber eines einschlägigen Befähigungsnachweises, auf den Arbeitsmarkt entlassen. Damit hat das Zentrum seinen Auftrag erfüllt und setzt seine Bildungsarbeit mit Kursen für neue Auszubildende fort, die aus den Reihen der zahlreichen Bewerber rekrutiert werden, die auf Zulassung warten. Fragt man nach dem Erfolg der erteilten Ausbildung, so wird einem die Zahl der erfolgreichen Absolventen genannt, die den Befähigungsnachweis erworben haben, oder der Leiter des Zentrums führt einige der Arbeiten vor, die die Ausbildungsteilnehmer verfertigt haben. Wenn man sich mit einer gewissen Hartnäckigkeit danach erkundigt, was aus den Ehemaligen geworden ist, so löst dies manchmal eine gewisse Verlegenheit aus: „Naja“, bekommt man beispielsweise zu hören, „zwei Absolventen arbeiten unseres Wissens nach in Soundso, und drei hat das Zentrum selbst als Ausbilder angestellt. Über den Verbleib der Übrigen ist leider kaum etwas bekannt“. In der Regel gibt es keine Studien oder Statistiken über den weiteren Werdegang der Absolventen.

Vor zwanzig Jahren schrieb das Konzept der Berufsbildungszentren in Afrika Erfolgsgeschichte: Nach Abschluss der Ausbildung fanden alle Absolventen eine Stelle in der Industrie, in staatlichen oder in kirchlichen Einrichtungen, und dies in großer Zahl. In Zeiten großer Nachfrage stand die Produktion der Ausbildungszentren nicht im Wettbewerb mit lokalen Märkten und trug zudem zur Finanzierung der laufenden Kosten bei. Häufig beteiligte sich auch der Staat an den Gehältern des Ausbildungspersonals.

Aber die Situation hat sich dramatisch verändert, insbesondere in ländlichen Gebieten und in den kleinen und mittlere-

(¹) Das formale Bildungsangebot fußt auf einem offiziell anerkannten nationalen Lehrplan und wird im Rahmen des Schulsystems bereitgestellt, beispielsweise durch technischen Fachschulen. Nicht-formale Bildung wird außerhalb des Schulsystems vermittelt; die einschlägigen Lehrpläne orientieren sich an dem Bedarf, der auf lokaler Ebene besteht. Informelle Bildung schließlich wird nicht systematisch erworben, sondern ist das Ergebnis von Praxislernen (Learning by doing) oder einer Ausbildung am Arbeitsplatz; Bildungsabschlüsse und Bestimmungen gibt es nicht.



ren Städten. Für den Einzelnen wurde es immer schwieriger, im formalen Sektor eine Anstellung zu finden. In Afrika haben Kleinstbetriebe in den vergangenen Jahren deutlich mehr Arbeitsplätze geschaffen als der formale Industriesektor. Die Absolventen von Berufsbildungszentren finden immer seltener einen Job. Das Ausbildungsprogramm und die Ausbildungsbedingungen entsprechen nicht mehr den Realitäten am Arbeitsmarkt. Die Berufsbildungszentren waren gut geeignet, um qualifizierte Arbeitskräfte für die Industrie auszubilden. Sie haben jedoch Schwierigkeiten, junge Menschen auf die Selbständigkeit oder die Arbeit in Klein- und Kleinstbetrieben vorzubereiten.

Dies alles macht die Notwendigkeit deutlich, dieses Berufsbildungskonzept, das in der Vergangenheit so erfolgreich war, an die neuen Gegebenheiten anzupassen.

3. Die berufliche Bildung in Afrika in der Krise

Die UNESCO verweist in diesem Zusammenhang auf mehrere Aspekte der Krise: auf die Kostenproblematik und deren Folgen, auf die mangelnde Relevanz der Ausbildung und auf das Problem mangelnder Gerechtigkeit (Grierson 1997, S. 11f).

3.1 Das Problem mangelnder Gerechtigkeit

Berufliche Bildungsprogramme sind häufig nur schwer zugänglich, insbesondere für die Ärmsten der Armen und für Frauen. Für die Menschen, die am Rande der Gesellschaft stehen, erweisen sich die Unterrichtssprache, die theoretische Ausbildung im Klassenzimmer, lange Ausbildungszeiten, Gebühren und Altersbeschränkungen häufig als Zugangsbarrieren. Wie soll sich eine arme Familie den Luxus leisten können, die leistungsfähigsten und kräftigsten Familienmitglieder für mehrere Jahre auf eine technische Fachschule oder in ein Berufsbildungszentrum zu schicken und auch noch dafür zu bezahlen – und dies, ohne dass gewährleistet ist, dass die Absolventen nach der Ausbildung überhaupt eine Anstellung finden? Berufliche Bildungsangebote für die Ärmsten der Armen müs-

sen anders aussehen. Häufig haben Spendenorganisationen das Ausbildungsprogramm ursprünglich als Hilfsangebot für die Armen finanziert, im Verlauf der Jahre ergab sich dann jedoch wegen des guten Rufs, den die betreffende Ausbildungseinrichtung genoss, eine neue Situation: Die Zahl der Bewerber nahm erheblich zu und das Bildungsniveau steigt, weil die Ausbildungseinrichtung unter den Bewerbern diejenigen auswählen kann, die über die besseren Eingangsqualifikationen verfügen. Angehörige der Mittelschicht, Lehrer und Verwaltungsgestellte aus teilweise weit entfernten Gebieten möchten ihre Kinder in der betreffenden Einrichtung ausbilden lassen und sind auch bereit, höhere Ausbildungsgebühren zu entrichten. Als Ergebnis dieser Entwicklung ist den Armen der Zugang zu dieser Ausbildung sehr häufig vollständig versperrt.

3.2 Mangelnde Relevanz der Ausbildung

Das Ausbildungsangebot der Berufsbildungszentren deckt sich immer weniger mit den Kompetenzen, die im Arbeitsleben tatsächlich benötigt werden. Ein kras- ses Beispiel dafür begegnete mir in der Demokratischen Republik Kongo: In einem sehr ländlichen Gebiet – die nächste Stadt lag Hunderte von Meilen entfernt – besuchte ich ein kleines Dorf. Und obwohl der nächste Stromanschluss mehr als hundert Meilen entfernt war, vermittelte eine kleine Sekundarschule im Ort eine elektrotechnische Ausbildung. Geboten wurde eine theoretische Ausbildung im Klassenzimmer ohne praktische Komponente. Eine Ausbildung also, die den Absolventen keinerlei Aussicht auf Beschäftigung in der Region eröffnet. Und das Schlimmste daran: Eltern, die zu den Ärmsten der Armen zählen, waren bereit, relativ hohe Schulgebühren aufzubringen, in der Hoffnung, ihren Kindern den Weg in ein besseres Leben zu bereiten. Diese Sekundarschule war kein Ort der Bildung, sondern eine Stätte, die frustrierte und arbeitslose Jugendliche hervorbringt.

Untersucht man, für welche Berufe die beruflichen Bildungseinrichtungen in Afrika ausbilden, so stellt man fest, dass sich fast alle Partner von MISEREOR auf ein recht schmales Spektrum von Kompetenzen konzentrieren. Ausgebildet werden



Maurer, Schreiner, Schlosser und Schneider. Hier stellt sich die Frage, ob diese Berufe für eine zeitgemäße Entwicklung noch relevant sind. In manchen Fällen ist der Arbeitsmarkt für diese Berufe komplett gesättigt, in weniger konventionellen Berufen werden hingegen durchaus Fachkräfte gesucht, beispielsweise Drucker, Mechaniker für die Instandhaltung und -setzung von Pumpanlagen, Klempner, Fahrer, Fahrradmechaniker, Fachleute für Solaranlagen, Fernseh-, Video- und Bürogerätetechniker, Klimatechniker, Sicherheitskräfte usw. Ganz offensichtlich bieten sich weit mehr mögliche und relevante Ausbildungsgebiete an.

Ein weiteres Problem wird erkennbar, wenn man die demographische Situation in Afrika betrachtet. 43% der Einwohner Afrikas sind jünger als 15 Jahre (in Europa liegt dieser Anteil bei 18%). In den afrikanischen Ländern unterhalb der Sahara macht die Altersgruppe der 10- bis 19-Jährigen nur 23,7% der Gesamtbevölkerung aus (United Nations, World Population Prospects 1999). Das Relevanzproblem, das sich mit Blick auf die Berufsbildungszentren stellt, hängt damit zusammen, dass nur ein verschwindend geringer Teil der Millionen junger Männer und Frauen, die in Afrika jedes Jahr auf den Arbeitsmarkt strömen, Zugang zu einem Berufsbildungszentrum hat. Wir sollten definitiv anerkennen, dass die allermeisten jungen Menschen in Afrika – und ganz besonders die Armen – ihre Ausbildung nicht in einer beruflichen Bildungseinrichtung, sondern primär „am Arbeitsplatz“ erwerben.

3.3 Die Kostenproblematik und deren Folgen

Die Vermittlung beruflicher Bildung in Berufsbildungszentren ist ziemlich kostenintensiv: Die Ausgaben für Infrastruktur, Equipment, Personal und Fixkosten sind vergleichsweise hoch. Hohe Abbrecherquoten, die Tatsache, dass nur wenige Absolventen nach der Ausbildung eine Stelle finden, und eine unzulängliche Ausnutzung der verfügbaren Ausbildungskapazitäten haben die Kosten in den letzten Jahren in die Höhe getrieben. Berufsbildungszentren weisen eine Art typischen Lebenszyklus auf. Die ersten Jahre nach dem Start erscheinen vielver-

sprechend: Das Zentrum ist gut ausgestattet, die Gebäude sind in hervorragendem Zustand, die Einrichtung genießt einen guten Ruf und beschäftigt hoch motivierte Mitarbeiter. Wenn die anfängliche Projektfinanzierung ausläuft, müssen die meisten Berufsbildungszentren ihre laufenden Kosten durch Ausbildungsgebühren, durch Einnahmen aus der eigenen Produktion oder durch staatliche Zuschüsse decken. In der Folgezeit fallen Maschinen und Geräte nach und nach aus, Handwerkzeuge kommen abhanden, gehen kaputt oder veralten. Die Gebäude müssten dringend renoviert werden – aber es fehlt an Geld. Nahezu alle Regierungen in Afrika haben mit knappen Haushaltsmitteln zu kämpfen und die öffentliche Förderung für von den Kirchen betriebene Bildungseinrichtungen wurde weithin eingestellt. Die Spendenorganisationen weigern sich (und sind auch nicht in der Lage), endlos zur Finanzierung der laufenden Kosten beizutragen. Also steigen die Ausbildungsgebühren, was dazu führt, dass die Armen von der Ausbildung ausgeschlossen werden. Ein qualifiziertes Management kann erreichen, dass die Einnahmen aus der eigenen Produktion oder der Bereitstellung von Dienstleistungen die laufenden Kosten der Einrichtung decken, in der Regel reicht das Geld aber nicht, um das teure Equipment zu finanzieren, das ja früher oder später ersetzt werden muss. Dementsprechend haben viele der Berufsbildungszentren, die es seit 15 bis 20 Jahren gibt, mit Finanzproblemen zu kämpfen.

4. Das Subsidiaritätsprinzip

Wir haben konstatiert, dass sich das Berufsbildungssystem in Afrika gegenwärtig in der Krise befindet: Eine Ausbildung ist nicht mehr länger Garant für einen Arbeitsplatz. Das Bildungssystem erreicht die Armen nicht und sein Output entspricht nicht mehr dem Bedarf am Arbeitsmarkt. Es ist nicht in der Lage, dafür zu sorgen, dass die Mehrheit der jungen Menschen eine Berufsausbildung erwirbt und weder die öffentliche Hand noch die Spendenorganisationen sind finanziell in der Lage, diese Lücke zu schließen. Andererseits finden sich in manchen afrikanischen Ländern vielversprechende Kon-



zepte und Erfahrungen, die helfen können, die oben dargestellten Beschränkungen zu überwinden. Ich möchte in diesem Zusammenhang vorschlagen, das Prinzip der Subsidiarität in den Mittelpunkt der Diskussion zu rücken.

Ein zentraler Grundsatz, auf dem die Soziallehre der katholischen Kirche fußt, ist das Subsidiaritätsprinzip. Was bedeutet das? Wenn eine Person auf einer bestimmten Ebene etwas tun kann, dann sollte sie dies auch auf der betreffenden Ebene tun. Nur wenn eine Person bzw. eine Personengruppe nicht in der Lage ist, eine bestimmte Sache eigenständig zu erledigen, sollten gegebenenfalls übergeordnete Ebenen oder staatliche Stellen unterstützend eingreifen. Hier ein einfaches Beispiel: Will jemand lernen, wie man mit einem Hammer umgeht, so kann er dies ausprobieren, kann seine Eltern fragen oder andere beim Umgang mit einem Hammer beobachten – es besteht aber keine Notwendigkeit, eine Ausbildung oder öffentliche Unterstützung zu beantragen. In einer beruflichen Bildungseinrichtung lernt man – um bei unserem Beispiel zu bleiben – etwas über die unterschiedlichen Arten von Nägeln, die es gibt, oder darüber, wie eine Bedachung geplant und gebaut wird, Dinge also, die man zu Hause nicht lernen kann. Nach der katholischen Soziallehre hat jeder Mensch und jede soziale Gruppierung das Recht und die Pflicht, das zu vollbringen, wozu sie auf ihrer Ebene in der Lage ist. Die Gemeinschaft und der Staat sind nur dann zur Hilfestellung verpflichtet, wenn die betreffenden Personen oder sozialen Gruppen ein anstehendes Problem nicht allein bewältigen können. Dem Staat und den öffentlichen Strukturen kommt also eine unterstützende, eine subsidiäre Funktion zu, die der Freiheit sowie den Begabungen und Fähigkeiten der Menschen Rechnung trägt. Dem gemäß sollten berufliche Bildungseinrichtungen bereits laufende Aktivitäten und vorhandene Zuständigkeiten fördern, anstatt diese zu ersetzen oder zu übergehen. Mit Blick auf die Entwicklungsarbeit sprechen wir vom Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“. Das Subsidiaritätsprinzip ist demokratisch und fördert Partizipation und Dezentralisierung (Steinich, 1997, S.47-57).

Meiner Ansicht nach sollte Subsidiarität zum Leitprinzip der beruflichen Bildung

in Afrika erhoben werden. Aber was bedeutet das mit Blick auf die Gerechtigkeits-, Relevanz- und Kostenprobleme?

5. Subsidiarität und kooperative Ausbildung – das CTAP-Projekt

Das folgende Projekt aus dem Tschad² bietet ein Beispiel für ein subsidiäres und kooperatives Berufsbildungsmodell, das von MISEREOR unterstützt wird (Misereor, 2001):

In der Stadt N'Djamena sind viele junge Menschen ohne Arbeit. Die meisten von ihnen haben den Schulbesuch vorzeitig abgebrochen. Eine Einrichtung, die diesen jungen Menschen eine Lebensperspektive eröffnen kann, gibt es nicht. Angesichts dieser Situation hat die Kongregation der „Christlichen Schulbrüder“ in der katholischen Diözese von N'Djamena ein handwerkliches Lehrlingsausbildungs- und Weiterbildungszentrum errichtet. Dieses „Centre Technique d'Apprentissage et de Perfectionnement“ – oder kurz „CTAP“ – soll die Lehrlinge beim Erwerb der beruflichen Kompetenzen und praktischen Fertigkeiten unterstützen, die diese im Erwerbsleben benötigen, es soll die selbstständige Beschäftigung fördern und Kleinstunternehmern Unterstützung bieten. Das CTAP wurde 1985 von den Christlichen Schulbrüdern gegründet und stellt heute Ausbildungsmöglichkeiten für 95 Lehrlinge in den folgenden Bereichen bereit: Kraftfahrzeugtechnik, Solar- und Elektrotechnik, Schweißen, Klempnerei, Instandhaltung von audio-visuellen Geräten und Anlagen, Kühltechnik und EDV. Um für die Ausbildung am CTAP zugelassen zu werden, muss der Ausbildungsanwärter ein Jahr praktische Arbeitserfahrung in dem betreffenden Beruf und eine freie Stelle in einer Privatbetrieb in der Stadt nachweisen können. Das Programm wendet sich also primär an informelle Auszubildende/Arbeitskräfte, die in Kleinstbetrieben in N'Djamena tätig sind. Die zweijährige Ausbildung wird in privaten Werkstätten und im Ausbildungszentrum gleichermaßen absolviert. Die Auszubildenden des CTAP verbringen drei Tage pro Woche im Ausbildungszentrum und drei weitere Tage in privaten Betrieben in der Stadt.

(²) Der folgende Text basiert auf den Jahresberichten des CTAP, auf Präsentationen und anderen Dokumenten dieser Ausbildungseinrichtung sowie auf persönlichen Besuchen des Verfassers vor Ort.



Außerdem stellt das CTAP Weiterbildungsmöglichkeiten für seine Absolventen bereit, damit diese ihre Kompetenzen verbessern und sich mit neuen Methoden und Verfahren vertraut machen können. Das Zentrum bietet ein Programm zur Nachbetreuung und einen Beratungsdienst für Unternehmensgründer an, verleiht Werkzeuge, organisiert Fortbildungskurse für Meister/Betriebsinhaber und leitet Stellenangebote gegen Gebühr an ehemalige Auszubildende weiter. Unternehmen und NRO können Kurzlehrgänge für ihre technischen Mitarbeiter in Auftrag geben, die speziell auf die jeweilige Bedarfslage zugeschnitten sind. Diese Lehrgänge werden gegen Bezahlung bereitgestellt, und der betreffende Betrag deckt alle entstehenden Ausgaben.

Interview mit dem ehemaligen Auszubildenden Naman Mahamat:

Ich habe im CTAP eine zweijährige Ausbildung im Bereich Gebäude- und Solarelektrik absolviert. Jetzt führe ich einen eigenen Betrieb. Ich arbeite als Elektroinstallateur, verkaufe Solaranlagen, Telekommunikations-Equipment sowie hydraulische Ausrüstungen speziell für Dörfer.

Frage: Haben Sie vom CTAP ein Darlehen erhalten?

Nein. Ich habe in der Stadt verschiedene kleinere Reparaturarbeiten ausgeführt. Das hat mich in die Lage versetzt, mein eigenes Geschäft zu betreiben. Das CTAP nimmt mich für manche seiner Geschäfte als Subunternehmer unter Vertrag. Dies alles hat mir geholfen, einen eigenen Betrieb aufzubauen. Heute vertrete ich hier in N'Djamena eine französische Firma, liefere und verkaufe für sie Solaranlagen. Ich habe viel als Installateur gearbeitet, unter anderem im Bereich hydraulischer Anlagen für Dörfer.

Interview mit dem ehemaligen Auszubildenden Elie:

Wenden Sie sich an das CTAP, wenn Sie auf technische bzw. fachliche Probleme stoßen?

Elie: Ja. Wir wenden uns dann an die Nachbetreuungsabteilung, die das CTAP im Rahmen seiner Maßnahmen zur Nach-

betreuung und Begleitung der Ehemaligen betreibt. Die Abteilung schickt uns dann einen Ausbilder, der qualifiziert ist, das betreffende Problem zu meistern.

Nimmt das CTAP Ihren Betrieb für bestimmte Geschäfte als Subunternehmer unter Vertrag? Und wenn ja, in welchen Bereichen?

Elie: Ja, tut es, und zwar in den Bereichen Kühltchnik, Klimatechnik und Elektrotechnik.

Können Sie uns mehr über die Arbeiten erzählen, die Sie gewöhnlich im Auftrag des CTAP durchführen?

Elie: Wir haben Wartungsarbeiten im Bereich Kühl- und Elektrotechnik für das Afrikanische Institut für Wirtschaftliche und Soziale Entwicklung, INADES, in N'Djamena durchgeführt und ebenso für das Lycée Sacré-Coeur (eine Sekundarschule). Die Nachbetreuungsabteilung schickt uns einen Ausbilder, um sicherzustellen, dass die Wartung professionell erfolgt. In manchen Fällen wird der Ausbilder auch selbst aktiv.

Warum dringt das CTAP darauf, Ihre Arbeit vor Ort zu betreuen?

Elie: Naja, schließlich wurden wir ja im CTAP ausgebildet. Sie wollen sichergehen, dass die Arbeit gut gemacht wird. Und nicht zuletzt sind es ja sie, die als Hauptvertragnehmer fungieren.

Betrachten Sie als Techniker es als Gewinn, wenn das CTAP ihre Aktivitäten betreut?

Elie: Auf jeden Fall! Die Technologien verändert sich ja permanent. Die Nachbetreuung durch das CTAP ist für uns enorm wichtig.

Gegenwärtig haben die meisten der 520 jungen Menschen, die am CTAP eine Ausbildung abgeschlossen haben, einen Arbeitsplatz. Etwa 35 von ihnen führen einen eigenen Betrieb, andere haben Kooperativen gegründet, um bessere Aufträge akquirieren zu können. Und manche haben sich für eine Tätigkeit in Privatunternehmen entschieden. Über den Verbleib der ehemaligen Auszubildenden lie-



gen detaillierte Informationen vor. Abgesehen von denjenigen, die die Ausbildung aus Krankheitsgründen nicht zu Ende führen können, gibt es keine Ausbildungsabbrüche und viele neue Bewerber warten auf einen Ausbildungsplatz. Das CTAP ist in der Lage, 65%-80% seiner laufenden Kosten durch eigene Einnahmen zu decken. Im Zeitraum 2000-2001 wurden 95 junge Männer und Frauen ausgebildet, weitere 207 Personen haben an Weiterbildungsmaßnahmen im Umfang von insgesamt 19 210 Stunden teilgenommen. Die Höhe der Ausbildungsgebühren ist vertretbar, weil die Lehrlinge die Möglichkeit haben, während der Lehrzeit etwas Geld zu verdienen. Das CTAP stimmt sein Ausbildungsangebot ständig auf die aktuelle Bedarfslage ab. Als man beispielsweise feststellte, dass die Marktsituation für Klempner schwierig wird, änderte das Zentrum sein Ausbildungsprogramm. 2003 bietet das CTAP wegen der guten Beschäftigungsaussichten in diesem Bereich erstmals Ausbildungsgänge auf den Gebieten Informatik, Wartung von Büroanlagen und Gastgewerbe an. In Anerkennung dieses erfolgreichen Konzepts wurde der Direktor des CTAP als Mitglied in die nationale Berufsbildungsbehörde FONAP berufen.

Interview mit El Hadj Ousmane J. Kollo

Technischer Leiter des NOVOTEL in N'Djamena

Wie wurden Sie technischer Leiter des NOVOTEL?

Ich bin gelernter Rohrleger, später war ich dann als Ausbilder tätig. In den Siebziger Jahren, noch vor dem Bürgerkrieg, absolvierte ich eine Ausbildung an dem staatlichen „Centre de Formation Professionnelle et de Perfectionnement“, CFPP. Die Einrichtung wurde als Folge des Bürgerkriegs 1979 zerstört und später nicht wieder aufgebaut. Zur damaligen Zeit fanden alle Absolventen dieser Einrichtung sofort eine Stelle, zumeist in den großen Unternehmen des Tschad. Heute suchen solche Unternehmen kaum noch Mitarbeiter und man muss als Handwerker für sich selbst sorgen, selbst Kunden akquirieren und sich als Kleinunternehmer irgendwie durchschlagen. Für die jungen Leute ist die Situation heute wesentlich schwieriger als damals.

Wie beurteilen Sie die Ausbildung, die das CTAP vermittelt?

Das CTAP ist die einzige berufliche Bildungseinrichtung am Ort, die mit ihren Absolventen in Verbindung bleibt, sie an ihren Arbeitsplätzen aufsucht und in einem dualen Konzept ausbildet. Dies ist ein hervorragender Ansatz und die Auszubildenden werden in bestmöglicher Form auf die Berufspraxis vorbereitet. Aus diesem Grund waren wir auch froh, Frau Masinga als Elektrikerin einstellen zu können, nachdem sie ihre Ausbildung am CTAP abgeschlossen hatte.

Welche Erfahrungen haben Sie mit einem weiblichen Elektriker gemacht?

Sehr gute. Ich bin mit Frau Masinga als Mitarbeiterin äußerst zufrieden und sehen überhaupt kein Problem darin, dass sie als Frau hier als Elektriker arbeitet.

Das CTAP bietet auch Fortbildungskurse an. Welcher Bedarf besteht Ihrer Ansicht nach in dieser Hinsicht?

Fortbildungskurse werden wegen der immer rasanteren technischen Entwicklung zunehmend wichtiger. Das, was man vor 25 Jahren einmal gelernt hat, reicht nicht mehr aus, und die Kenntnisse, die ein junger Mensch heute erwirbt, können nicht das Fundament für ein ganzes Berufsleben legen. Aus diesem Grund muss sich der Einzelne permanent weiterbilden.

Der Tschad gilt als muslimisches Land, das CTAP hingegen wird von katholischen Ordensbrüdern betrieben?

Es gibt Leute, die wollen uns in Nord und Süd, Ost und West auseinander dividieren. Sie sagen, im Norden leben Nomaden und im Süden Bauern, es gebe Christen und Moslems, und diese Gruppen könnten nicht friedlich zusammenleben. Aber das sind keine wirklichen Probleme. Die, die das behaupten, wollen einen Keil zwischen uns treiben. Wir sind aber alle Brüder und Schwestern. Es ist wichtig, etwas zu tun und auf Gott zu vertrauen. Jeder sollte nach seinem Glauben leben, wie es ihm gefällt, sollte so leben, wie es gut für ihn ist.

MISEREOR-Mitarbeiter Th. Gerbards führte dieses Gespräch mit Herrn Kollo im November 1999 in N'Djamena



6. Neue Erkenntnisse im Hinblick auf die Gerechtigkeits-, Relevanz- und Kostenproblematik

6.1 Ein neuer Wirkungsindikator: Beschäftigung und Selbständigkeit

Die UNESCO konstatierte insofern ein Relevanzproblem, als ein großer Teil des beruflichen Bildungsangebots nur sehr begrenzt Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt, für die am Arbeitsmarkt heute Bedarf besteht. Die beruflichen Bildungseinrichtungen sollten nicht länger die Zahl der erfolgreichen Absolventen im Auge haben, sondern sich primär darauf konzentrieren, ein beschäftigungsbezogenes Ausbildungsangebot bereitzustellen. Eine beschäftigungsbezogene Ausbildung erfordert sowohl in institutioneller als auch in didaktischer Hinsicht neue Ansätze und vor allem eine sehr enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft. Vor dem Hintergrund der Arbeitslosenquoten in Afrika, die sich auf bis zu 80% belaufen, sollten künftig Beschäftigung und Selbständigkeit als zentraler Indikator für erfolgreiche berufliche Bildung gelten. Wie das CTAP sollte jede berufliche Bildungseinrichtung in Afrika über detaillierte Informationen zum Verbleib ihrer Absolventen verfügen. Vermittlungsstatistiken bzw. Verbleibstudien sind die besten Indikatoren zur Überwachung der Marktorientierung und damit des Erfolgs eines beruflichen Bildungsprogramms. MISEREOR hat 2002 in allen Berufsbildungsprojekten, die in Afrika finanziert werden, „Verbleibstatistiken“ als wesentlichen Indikator eingeführt.

6.2 Stärkung der informellen Lehrlingsausbildung

Die UNESCO hat sich mit der Frage der Gerechtigkeit befasst und dabei festgestellt, dass der Zugang zu beruflichen Bildungsprogrammen nur wenigen Menschen - und Armen nur unter Schwierigkeiten - möglich ist. Es ist bekannt, dass die öffentlichen Einrichtungen in Afrika auch künftig bei Weitem nicht in der Lage sein werden, berufliche Bildungsangebote für die Millionen von jungen Menschen bereitzustellen, die in den kommenden Jahren auf den Arbeitsmarkt drängen. Bekannt ist außerdem, dass Millionen junger Frauen und Männern in Afrika beruf-

liche Bildung durch eine „informelle Lehrlingsausbildung“ erwerben, d. h. durch Lernen „am Arbeitsplatz“. Wir wissen auch, dass diese Form der informellen Lehrlingsausbildung manchmal missbraucht wird, dass die Ausbildungsqualität eher gering ist und dass innovative Entwicklungen und neue Technologien nur selten in die Ausbildung einfließen. Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen, Regierungen und die Kirchen haben die Bedeutung dieser so genannten „informellen betrieblichen Ausbildung“ über lange Zeit hinweg vernachlässigt, heruntergespielt und ignoriert.

Subsidiarität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass berufliche Bildungseinrichtungen - nach Art des CTAP im Tschad - komplementäre Ausbildungskurse für informelle Lehrlinge oder Arbeitnehmer anbieten könnten. Die beruflichen Bildungseinrichtungen sollten die vorhandenen informellen Ausbildungsaktivitäten unterstützen und fördern. Ausbildungszentren könnten sich bemühen, die Qualität der Arbeit in Kleinstbetrieben zu verbessern. Sie könnten kooperative Ausbildungsprogramme anbieten, die verhindern, dass die kostengünstige Arbeitskraft von Lehrlingen ausgebeutet und missbräuchlich genutzt wird. Außerdem könnte eine technische Fachschule fachliche, kaufmännische oder pädagogische Ausbildungskurse für die Betriebsinhaber anbieten, die bereit sind, Lehrlinge aufzunehmen und auszubilden.

6.3 Flexible Gestaltung der Ausbildung

Junge Menschen haben häufig nicht die Ausdauer oder das Geld, um ohne jede Gewähr auf anschließende Beschäftigung eine vergleichsweise teure drei- oder vierjährige Ausbildung zu absolvieren. Neben dem CTAP im Tschad gibt es in Afrika noch andere berufliche Bildungseinrichtungen, die gute Erfahrungen mit der Bereitstellung kürzerer Ausbildungskurse gemacht haben, die speziell auf den Bedarf am Arbeitsmarkt zugeschnitten sind. Kurse dieser Art kosten weniger als ein vierjähriges Ausbildungsprogramm und erweisen sich mit Blick auf die Eingliederung der Lernenden ins Erwerbsleben als recht effektiv. Auch arme Menschen können die Ausbildungsgebühren aufbringen und sind interessiert, teilzunehmen.



Eine derartige Ausbildung ist kurz, wird in der Sprache vermittelt, die vor Ort gesprochen wird, und ist, was die Lernzeiten und -orte anbelangt, flexibel. Dennoch bieten noch immer nur wenige technische Fachschulen und Ausbildungszentren eine solche Ausbildung in Form von Abend- oder Wochenendkursen an. Auch wird jeder die Auffassung teilen, dass die Ausbildungsbedingungen möglichst den Bedingungen entsprechen sollten, auf die der Lernende später im Arbeitsleben trifft. Aber wo wird berufliche Bildung in einem Dorf, in einem kleinen privaten Betrieb, auf der Straße oder unter einem Baum angeboten, d. h. an Orten, an denen in Afrika die Armen in der Regel arbeiten? Wie sollen Menschen, die einen Kurs in einem netten Klassenraum oder in einer hervorragend ausgerüsteten Werkstatt absolvieren, die erworbenen Kenntnisse anwenden, wenn sie wieder zu Hause auf der Straße sind? Die Ergebnisse, die erzielt werden, wenn die Ausbildung dort stattfindet, wo die Armen leben und arbeiten, sind vielversprechend (Gerhards, 1997, S.18-19).

6.4 Kooperative berufliche Bildung – ein Gebot

Das Beispiel des CTAP hat einen vielversprechenden Weg aufgezeigt: Die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungseinrichtung und der Wirtschaft vor Ort (z. B. den Abnehmern des Ausbildungsprodukts = qualifizierte Arbeitskräfte). Angebots- und Nachfrageseite, Ausbildungseinrichtung und künftiger Arbeitgeber werden zusammengebracht, um die berufliche Bildung gemeinsam zu planen (Lohmar-Kuhnle, 1994, S.149f). Bei dieser Zusammenarbeit übernimmt die Ausbildungseinrichtung eine subsidiäre Rolle. Sie unterstützt die Betriebe dabei, die benötigten qualifizierten Mitarbeiter und Arbeitskräfte zu finden. Kooperative Bildung kann auf verschiedenen Ebenen verwirklicht werden, beispielsweise durch die Vermittlung von Stellen oder Praktika bzw. die Organisation von internen Ausbildungskursen in Unternehmen, durch regelmäßige Arbeitstreffen mit Wirtschaftsvertretern, durch aktive Mitwirkung von Vertretern der Arbeitswelt im Leitungsgremium der Ausbildungseinrichtung, durch die gemeinsame Konzeption und Durchführung eines Ausbildungsprogramms oder durch die gemeinschaftliche Planung, Realisierung und Evaluierung von Fortbildungen

für Betriebsinhaber, Beschäftigte oder Lehrlinge von Kleinst-, Klein- oder Mittelbetrieben.

Die Erfahrungen von MISEREOR zeigen, dass kooperative Berufsbildungsprogramme erfolgreich einen Weg in die Beschäftigung und die Selbstständigkeit eröffnen können. Sie stellen außerdem eine Möglichkeit dar, neuen Technologien den Weg in die Wirtschaft zu ebnen. Sie sind nachfragegesteuert, kostengünstiger und kombinieren durch Bereitstellung von Angeboten zur Unternehmensentwicklung berufliche Bildung mit Fördermaßnahmen für Kleinstbetriebe. Kooperative Berufsbildung heißt nicht, dass ein Modell, das anderswo erprobt und getestet wurde (beispielsweise das duale System in Deutschland), auf ein bestimmtes Land oder Projekt übertragen wird. Es geht ganz einfach darum, Anbieter und Abnehmer auf dem Berufsbildungsmarkt so zu vernetzen, dass Fehlallokationen und Marktsättigung minimiert werden.

Dies bedeutet, dass herkömmliche Berufsbildungszentren, wenn sie ein relevantes Ausbildungsangebot bereitstellen wollen, Verbindungen zur lokalen Wirtschaft aufbauen müssen. Sie sollten bei der Planung, Durchführung, Überwachung und Evaluierung ihrer Berufsbildungsmaßnahmen die Vertreter der betreffenden Betriebe einbinden. Die Wirtschaftsvertreter könnten sogar die Auswahl der Auszubildenden übernehmen und einen Ausschuss einrichten, der zum Abschluss der Ausbildung eine nicht-formale Prüfung abnimmt.

Im Rahmen eines solchen Konzepts, das auf Kooperation und Subsidiarität gründet, entwickeln sich Berufsbildungszentren zu „Förderzentren für Betriebe“. Die aufgebauten guten Verbindungen zur Berufswelt vor Ort sichern dem Zentrum aktuelle Informationen über den faktischen Ausbildungsbedarf und über gesättigte oder aufblühende Märkte. Die formalen oder informellen Unternehmen erläutern, was sie von einer qualitativ hochwertigen Ausbildung erwarten. Die Ausbildungseinrichtungen passen ihre Ausbildungsangebote entsprechend an oder reorganisieren diese, so dass es für die Wirtschaft interessanter wird, ehemalige Auszubildende einzustellen und auch zur Finanzierung beizutragen.



6.5 Neue Chancen im Dienstleistungsbereich

In der Vergangenheit haben sich die kirchenunterstützten Ausbildungseinrichtungen in erster Linie auf den Produktionssektor konzentriert. Zwar nimmt der weltweite Produktionsausstoß weiter zu, wegen besserer Maschinen und Anlagen und einer effizienteren Logistik wachsen die Beschäftigtenzahlen in der Produktion aber nicht im selben Maß mit. In Afrika kostet ein importierter, industriell hergestellter Gartenstuhl aus Kunststoff heute weniger als ein sorgfältig gefertigter Holzstuhl, den ein Handwerker vor Ort herstellt. Die Globalisierung der industriellen Massenproduktion wird weitergehen und örtliche Handwerker können kaum mit industriell gefertigten Produkten konkurrieren. Auf der einen Seite nimmt die Arbeitslosenquote der unqualifizierten industriellen Arbeitskräfte zu. Auf der anderen Seite aber wächst auf allen Ebenen die Nachfrage nach effizienten Dienstleistungsangeboten in Bereichen wie beispielsweise Transport, Instandsetzung, Wartung und Kommunikation. Dieser Sektor des Arbeitsmarktes verzeichnet deutliche Zuwächse und die einschlägigen Arbeiten können kaum automatisiert werden (oder würden Sie sich gern die Haare von einer programmierten Maschine schneiden lassen?). Die Kirchen haben die modernen Berufe des Dienstleistungssektors in der Vergangenheit stark vernachlässigt. Warum stellen Ausbildungseinrichtungen eigentlich keine beruflichen Bildungsangebote für Wachmänner, Sicherheitspersonal, Bestatter, Touristenführer, Kraftfahrer, Babysitter, Call-Center, Handelsvertreter, Kosmetiksalons, Haushaltspersonal, häusliches Pflegepersonal, für die Bereiche Gastronomie, Logistik und Informationsmanagement sowie für alle Formen von Dienstleistungen zur Unternehmensförderung bereit? Das CTAP bildet bereits für den Dienstleistungsbereich aus, beispielsweise im Bereich Instandhaltung von audiovisuellen Geräten und Büroanlagen.

6.6 Ausbildung zur Selbständigkeit

Neue Arbeitsplätze schaffen dynamische Männer und Frauen mit unternehmerischer Initiative und nicht der Staat oder Fördereinrichtungen. In einer Situation, in der sich die Beschäftigung im öffentlichen

Sektor rückläufig entwickelt und die bestehenden Wirtschaftsunternehmen kein Wachstum verzeichnen, ist die Förderung von Unternehmensgründern die einzige Möglichkeit, um Arbeitsplätze zu schaffen. Millionen von Arbeitslosen haben in Afrika auf der Suche nach einer Verdienstmöglichkeit damit begonnen, sich auf eigene Faust durchzuschlagen und auf der Straße irgend etwas zu verkaufen oder Dienstleistungen anzubieten. Es bildet sich gegenwärtig ein neuer Sektor heraus: die Kleinstbetriebe. Dieser Sektor verzeichnet in ganz Afrika deutliche Zuwächse. Berufsbildungszentren, die bislang in klassischer Form Arbeitskräfte für die Industrie ausgebildet haben, können diesen für das Beschäftigungswachstum wesentlichen Sektor nicht einfach ignorieren. Nach Schätzungen der IAO entstehen in Afrika 90% aller neuen Arbeitsplätze in den informellen, halb-formalen oder formalen Kleinstbetrieben dieses Sektors. Die berufliche Bildung muss diesen neuen und wichtigen Wirtschaftssektor der afrikanischen Länder so fördern und stärken, dass sich aus diesen selbstständigen Tätigkeiten, die zunächst einmal das Überleben sichern sollen, eines Tages offiziell registrierte Kleinstbetriebe mit mehreren Beschäftigten entwickeln können. Die unternehmerische Ausbildung sollte nicht erst dann beginnen, wenn eine Person arbeitslos geworden ist. Um unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern, sollten bestehenden beruflichen Bildungsprogramme so umgestaltet werden, dass sie auch unternehmerische Kompetenz und Kenntnisse in Bereichen wie Betriebsführung, Buchhaltung usw. vermitteln.

Auf der anderen Seite ist aber auch zu sehen, dass nicht jeder junge Mann und jede junge Frau ohne Arbeit das Potenzial mitbringt, das erforderlich ist, um unternehmerisch tätig zu werden. Eine dreijährige Ausbildung reicht nicht aus, um den steinigen Weg in die Selbständigkeit erfolgreich bewältigen zu können. Wer seinen eigenen Betrieb gründen will, muss zuvor mehrere Jahre in dem betreffenden Beruf gearbeitet haben, damit er die nötige Berufserfahrung mitbringt. Aber wo soll er diese Erfahrung erwerben? Selbst diejenigen, die eine Anstellung finden, sehen sich ohne das schützende Umfeld und die optimalen Arbeitsbedingungen des Ausbildungszentrums mit zahlreichen Schwierigkeiten konfrontiert. Wie das



Beispiel des CTAP zeigt, wurden mit der Bereitstellung von Nachbetreuungs- und Stellenvermittlungsangeboten durch berufliche Bildungseinrichtungen vielversprechende Erfahrungen gesammelt.

6.7 Benötigt werden kompetenzorientierte Ausbildungskonzepte

Berufliche Bildung umfasst weit mehr als nur die Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie zielt auf die Entwicklung des ganzen Menschen, seiner körperlichen und geistigen Fähigkeiten, seiner Begabungen und seiner ethischen Einstellungen. Die christlichen Kirchen fassen berufliche Bildung seit jeher als Prozess der persönlichen Entwicklung auf. Wer nur Faktenwissen und Fachkenntnisse erwirbt, sich nur Daten, Zahlen und Regeln einprägt, ist für das Arbeitsleben in der heutigen Zeit schlecht gerüstet. Ausbildungskonzepte, die ausschließlich auf den Erwerb derartiger Kenntnisse abheben, sind veraltet und sollten abgeschafft werden. Es ist wesentlich wichtiger, das der Einzelnen zu eigenverantwortlichem ökonomischem Handeln befähigt wird. Dies erfordert neuartige Ausbildungskonzepte. Vielversprechende Ergebnisse wurden mit Action Learning-Methoden wie beispielsweise „The Best Game“ erzielt, ein Konzept, das der MISEREOR-Partner Triple Trust in Südafrika entwickelt hat (<http://www.tto.org.za>). Ein weiteres Beispiel ist das von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) entwickelte und geförderte CEFE-Konzept, ein Fortbildungskonzept zur Steigerung kaufmännischer und unternehmerischer Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen (<http://cefe.gtz.de>).

Ein Hauptproblem, dass sich in unserer Zeit stellt, besteht darin, dass junge Menschen auf den Umgang mit Technologien vorbereitet werden müssen, die noch gar nicht erfunden sind. Wie können Ausbilder und Lehrkräfte in einer Welt, die sich im ständigen Wandel befindet, junge Menschen auf eine Realität vorbereiten, die heute noch nicht absehbar ist? (Siehe auch das Interview mit Herrn Kollo.) Wer hätte sich vor zwanzig Jahren den interessanten Markt für IT-Ausbildungsangebote, Mobiltelefone, Abfallwirtschaft oder erneuerbare Energien vorstellen können?

Der Einzelne sollte heute in der Lage sein, im Team zu arbeiten, Entscheidungen zu fällen, kundenfreundlich aufzutreten, Marketingaufgaben zu übernehmen, Konflikte zu bewältigen, Probleme zu erkennen und zu analysieren, Finanzfragen Hand zu haben, Risiken zu übernehmen, zu kommunizieren usw. Auf diese „Schlüsselkompetenzen“ wird allenthalben großer Wert gelegt – dies zeigt schon der Blick auf die Stellenangebote in der Zeitung.

6.8 Internatsschulen: ein kostenintensiver Hemmschuh

Internatseinrichtungen erweisen sich für die Entwicklung einer nachhaltigen beruflichen Bildung als Hemmschuh. Die Geschichte der Internatsschulen in Afrika begann mit den Konfirmandenschulen, mit denen die Kirche die angehenden Konfirmanden von ihren heidnischen Familien isolieren und in das christliche Leben einführen, an die Werte und Verhaltensweisen des Nordens gewöhnen wollte. So gesehen ist es nicht uninteressant, dass wohlhabende Familien aus den Städten Afrikas ihre Kinder heute sehr gern auf katholische oder protestantische Fachinternate auf dem Land schicken und bereit sind, dafür hohe Gebühren zu zahlen.

Für berufliche Bildungseinrichtungen, deren Angebot sich vordringlich an arme Menschen richtet, sind Internate aufgrund der hohen Betriebskosten problematisch. Nach den Erfahrungen von MISEREOR sind berufliche Bildungseinrichtungen für die Armen nie in der Lage, ihre Internatseinrichtungen durch die Einnahmen zu finanzieren, die sie durch die eigene Produktion oder aus Gebühren erzielen. Nur „gefährdete“ junge Menschen bedürfen in manchen Fällen einer schützenden Umgebung. Die betreffenden „Kinder- bzw. Jugendheime“ sind auf hohe Zuschüsse aus externen Quellen angewiesen und funktionieren besser, wenn sie von der Ausbildungseinrichtung abgekoppelt werden und die Kinder bzw. Jugendlichen unterschiedliche Ausbildungsstätten besuchen, die den jeweiligen Fähigkeiten und Begabungen des Einzelnen entsprechen. Das CTAP beispielsweise nimmt Lehrlinge auf, die von Wohlfahrtseinrichtungen geschickt werden, bietet aber selbst keine Internatseinrichtungen an. Nur in sehr



ländlich geprägten Regionen, wo die Lernenden weit weg von ihren Familien unterrichtet werden, können Schlafräume, wo sich Schüler und Auszubildende selbst versorgen, eine Kompromisslösung darstellen. Berufliche Bildungseinrichtungen mit angeschlossenem Vollinternat und finanziellen Problemen sollten daher darüber nachdenken, ob sie ihr Vollinternatsangebot in Zukunft nicht zurückschrauben oder ganz abschaffen können, um nachhaltige finanzielle Stabilität zu erreichen.

6.9 Optimale Ausnutzung der Ausbildungskapazitäten

Würde ein Unternehmer in eine Drehbank investieren und sie dann nicht nutzen? Würde ein Friseur eine Schere anschaffen, nur um diese unbenutzt wegzulegen? Ich habe eine Vielzahl von beruflichen Bildungseinrichtungen in Afrika besucht und meine Kritik ist, dass die Werkstätten und Maschinen sehr häufig nur unzulänglich ausgelastet sind. Manchmal hat man eher den Eindruck, als befände man sich in einer Ausstellung oder in einem verstaubten Museum. Da berufliche Bildung mit erheblichen Kosten verbunden ist und Zuschüsse aus öffentlichen Kassen oder Spenden auf lange Sicht nicht gewährleistet sind, ist es notwendig, zum einen über erfolgreiche Strategien zur Kostensenkung nachzudenken und zum anderen darüber, wie die Einnahmen auf lokaler Ebene gesteigert werden können, indem man die verfügbaren Werkzeuge und Maschinen sowie das vorhandenen Know-how zu Produktionszwecken und zur Generierung von Einnahmen einsetzt. Die beruflichen Bildungseinrichtungen in Afrika und insbesondere die technischen Fachschulen stehen während der Schulferien, am Abend und samstags häufig leer. Die vorhandenen Kapazitäten könnten optimaler genutzt werden, indem man beispielsweise nicht-formale Lehrgänge oder Abendkurse für arme Zielgruppen anbietet, die praktische Ausbildung in zwei oder drei Schichten organisiert oder Dienstleistungen für Kleinstbetriebe in der näheren Umgebung bereitstellt. Die Ausrüstung der Werkstätten, die Fahrzeuge, der Maschinenpark, die Büroausstattung sowie die Generatoren, Gebäude und Grundstücke einer beruflichen Bildungseinrichtung stellen ein immenses Vermögen, ein immenses Kapital dar. Wird dieser Reichtum nicht genutzt, dann macht

es keinen Sinn, einer Ausbildungseinrichtung noch mehr davon anzuvertrauen (siehe auch die Heilige Schrift, Mt 25, 14-30).

6.10 Berufliche Bildung als geschäftliche Unternehmung

Eine unternehmerische Ausbildung, die an der Tafel im Klassenraum vermittelt wird und nur wenige Stunden umfasst, reicht keinesfalls aus, um den Lernenden einen Einblick in die Geschäftswelt zu geben. MISEREOR ist der festen Überzeugung, dass *die gesamte Einrichtung* mit all ihren Räumlichkeiten und Anlagen nach Art eines Unternehmens geführt werden sollte. Eine berufliche Bildungseinrichtung, die wie ein gewerbliches Unternehmen betrieben wird, böte Ausbildungsbedingungen, die dem wirklichen Arbeitsleben sehr nahe kämen, und würde die jungen Menschen hervorragend auf das Berufsleben vorbereiten. Eine solche Option erfordert jedoch ein qualifiziertes und erfahrenes Management. Schulleiter, die die öffentliche Verwaltung und ein festes monatliches Einkommen gewohnt sind, können ernsthafte Schwierigkeiten haben, ihre alten Einstellungen zugunsten einer neuen, unternehmerisch geprägten Geisteshaltung aufzugeben.

Berufliche Bildung als geschäftliche Unternehmung bedeutet auch, dass die Ausbildung größtenteils in Werkstätten und nicht im Klassenraum erfolgt. Die Ausbildung sollte zu mindestens 75% in der Werkstatt vermittelt werden. Im CTAP beispielsweise geschieht dies in Privatbetrieben und zum Teil auch im Zentrum selbst. Alle Produkte und Dienstleistungen, die im Rahmen der Ausbildung hergestellt bzw. erbracht werden, sollten einen Nutzen haben und zum Verkauf angeboten werden. Der angehende Schweißer beispielsweise, der das Schweißen nur an kleinen Metallstücken übt, die dann weggeworfen werden, sollte der Vergangenheit angehören. Der Lernende sollte während der Ausbildung mit allen Schritten des Geschäftsprozesses vertraut gemacht werden (erster Kundenkontakt - Planung - technischer Entwurf - Preiskalkulation - Angebote - Auftragsannahme - Beschaffung und ökonomischer Einsatz der Rohmaterialien - Konstruktion/Bau - Endbearbeitung/Veredelung - Transport - Montage - Rechnungslegung - Gewinn-



ermittlung – Buchhaltung). Jede berufliche Bildungseinrichtung sollte in der Lage sein, zumindest die entstandenen Materialkosten wieder zu erwirtschaften.

Eine solche Ausbildungseinrichtungen gleicht mehr einem Unternehmen als einer Bildungseinrichtung, bereitet aber wesentlich effektiver auf das wirkliche Arbeitsleben vor als eine Fachschule. Durch einen solchen Ansatz lassen sich außerdem die laufenden Kosten (nicht aber die Investitionen für Gebäude und Equipment) der Einrichtung erwirtschaften, ohne hohe Ausbildungsgebühren erheben zu müssen, selbst wenn die öffentlichen Hand keine oder nur geringe Mittel beisteuert. Ein derartiges Konzept ist in Einrichtungen, die es gewohnt sind, mit öffentlichen Mittel oder Spenden unterstützt zu werden, nicht einfach umzusetzen. Die Realisierung des Konzepts kann Jahre dauern und erfordert ein hochmotiviertes Management, das diese Entwicklung nachhaltig unterstützt. Aber es ist grundsätzlich machbar. MISEREOR hat berufliche Bildungseinrichtungen in Afrika und Asien unterstützt, die erfolgreich ihre laufenden Kosten einspielen. Einige dieser Einrichtungen erwirtschaften sogar

Gewinne (Greinert et al., 1994, S. 188-219).

7. Schlussbemerkung

Die Erfahrungen mit dem CTAP-Projekt im Tschad haben gezeigt, dass von der Kirche betriebene berufliche Bildungseinrichtungen in Afrika in der Lage sind, für die Armen relevante und kosteneffektive Ausbildungsangebote bereitzustellen, die dem Bedarf am Arbeitsmarkt entsprechen. In manchen Fällen gelten diese Einrichtungen in ihrem jeweiligen Land als beispielhaft. MISEREOR ist der Überzeugung, dass die berufliche Bildung eine entscheidende Waffe zur Bekämpfung von Armut und Hunger in der Welt darstellt. Berufliche Bildungseinrichtungen sind zur permanenten Anpassung an die wirtschaftlichen Herausforderungen verpflichtet, die sich durch neue Technologien und den lokalen und globalen wirtschaftlichen Wandel laufend verändern. Diese Anpassung ist ein manchmal schmerzhafter und manchmal aufregender Prozess, der aber unabdingbar ist, wenn berufliche Bildung zu mehr Beschäftigung führen und damit einen substanziellen Beitrag zum Abbau der Armut in Afrika leisten soll.

Bibliografie

Gerhards, Thomas: Vom Zentrum zum Dorf - Fortbildung von Handwerkern vor Ort, in: *Contacts*, Dezember 1997, Nr. 4, S.18-19.

Greinert, Wolf-Dietrich; Wiemann, Günter: *The Training & Production Concept*, Baden-Baden: Nomos Verlag, 1994.

Grierson, John: *Where There Is No Job*, London: Intermediate Technology Publications, 1997.

Lohmar-Kuhnle, Cornelia: *Occupation-oriented Training and Education for Target Groups from the Informal Sector*, Baden-Baden: Nomos Verlag, 1994.

Misereor: *Info-Mappe zum Partnerschaftsprojekt „Handwerkliche Ausbildung in N'Djaména“*, Proj. 109-1/29, Aachen: MISEREOR Projektpartnerschaften, 2001.

Misereor: *Vocational Training and Microbusiness - Funding Priorities for Africa*, Aachen: Misereor Arbeitsdokument, Juli 2002.

Steinich, Markus: *„Erst wenn wir unseren Kopf in unsere eigenen Hände nehmen können ...“ Subsidiaritätsförderung als Beitrag zur Armutsbekämpfung in Entwicklungsländern*, Münster: Lit Verlag, 1997.

United Nations: *World Population Prospects - The 1998 Revision, Vol.III*, New York: United Nations Publications, 1999.

Vocational Education Training Authority: *A Report on the Formal Sector Labour market Survey*, Dar es Salaam: VETA, 1999

Vocational Education Training Authority: *Vocational Education and Training focused on the informal sector in Dar es Salaam - Tanzania*, Dar es Salaam: VETA/GTZ-Studie, 1998.

Winterstein, Hubert: *Das technische Privatschulwesen in Kamerun*, Yaoundé: Arbeitspapier des DED, 1989.



Betriebliche Lernzeitstrategien - Empirische Studien zur Umsetzung von Weiterbildung in Betrieben

1. Einleitung

Da sich das Feld betrieblicher Realisierungsstrategien von Lernzeiten nicht nur in Deutschland sondern auch in vielen anderen EU-Ländern zunehmend vielfältig gestaltet (vgl. Schmidt-Lauff, 2000 u. 2001), steht die empirische Bearbeitung vor einer schwierigen Aufgabe. Die traditionelle Dichotomie zwischen Arbeitszeiten und Lernzeiten lässt sich nicht mehr aufrecht erhalten, was weitreichende Auswirkungen auf betrieblicher, tariflicher und individueller Ebene hat. Bisher existieren Forschungsarbeiten über diese Thematik z.B. in Deutschland bezogen auf zugehörige tarifliche und betriebliche Vereinbarungen (vgl. dazu Sutter, 1989; Bahn Müller, 1995; Seitz, 1997; Heide mann, 1999). Die hier vorliegenden Ergebnisse aus zwei empirischen Studien mit Personal- bzw. Bildungsverantwortlichen und Betriebsräten stellen konkrete Erfahrungen bei der Verzahnung von Lern- und Arbeitszeitmodellen vor⁽¹⁾. Wie konkretisieren sich Lernzeitanprüche im Zusammenhang flexibler Arbeitszeitmodelle? Was kennzeichnet Konzepte zur Kombination von Erwerbszeit-Lernzeit-Modellen in Betrieben? Wie wird der Wert und Geltungsbereich der vorhandenen Regelungen für die Inanspruchnahme von Lernzeiten eingeschätzt?

Für die Studien wurden zwanzig leitfadengestützte Interviews mit Bildungs- bzw. Personalverantwortlichen und Betriebsräten in zehn Betrieben durchgeführt. Sechs Betriebe können einer mittleren Unternehmensgröße (500 – 10 000 Beschäftigte) zugerechnet werden; als Vergleichsgrößen

wurden noch jeweils zwei kleinere Betriebe (Beschäftigtenzahl < 300) und zwei Großbetriebe (Beschäftigtenzahl > 10 000) befragt. Die Spannweite der befragten Branchen reicht von Maschinenbau, Druck-, Mess- und Elektrotechnik, über den Energie- und Stahlbereich, bis hin zum Bankwesen und der IT-Branche. Neun der befragten Betriebe besitzen Tarifverträge; sieben dieser Tarifverträge beinhalten explizite Regelungen zur Weiterbildung. Zusätzlich zu den Tarifverträgen mit weiterbildungsrelevanten Regelungen haben noch zwei Betriebe Betriebsvereinbarungen zur Bildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abgeschlossen.

Ausgangssituation sind derzeitige Beobachtungen über ein zunehmendes Spannungsverhältnis zwischen Arbeitsorganisation resp. Arbeitszeitregelungen, Erosion des Normalarbeitsverhältnisses, Forderungen nach kontinuierlichem Lernen und sich ändernden betrieblichen Bildungsprozessen (vgl. Herrmann et al., 1999; Bosch, 2001; Dobischat/Seifert, 2001). Das Postulat einer ständigen, ‚lebenslangen‘ Lernbereitschaft stellt die Betriebe, die Sozialparteien und die Beschäftigten vor die Aufgabe, angemessene tarifliche oder betriebliche Vereinbarungen zur Qualifizierung zu entwickeln und durchzusetzen. Die zunehmende Auflösung von ‚Normalarbeitsbiographien‘ macht ein Nachdenken über die Unterstützung und Kultivierung von Lernen außerhalb der traditionellen Lernzeiten notwendig. Gleichzeitig erschwert die Flexibilisierung von Arbeitsstrukturen institutionelles Lernen. Was den tariflichen und betrieblichen Vereinbarungen in Deutschland über Lern-



Sabine Schmidt-Lauff

Humboldt-Universität,
Berlin

Im Rahmen personalorientierter Unternehmensentwicklung geraten Lernzeiten zunehmend in den Fokus betrieblicher Strategien. In zahlreichen Unternehmen werden neue Arbeitszeitmodelle erprobt und Lernzeitkonzepte verwirklicht. In der Diskussion um eine Neuverteilung von Erwerbs- und Lernzeiten kommt dem Weiterbildungsbereich eine zentrale Rolle zu, weil in dem Gedanken des lebensbegleitenden Lernens ein Wechsel zwischen Arbeiten und Lernen von Anfang an angelegt ist. Inwieweit differenzieren und flexibilisieren sich Zeitformen, in denen neue Konsensfelder von ‚Time-Sharing‘ und ‚Finanz-Splitting‘ entstehen?

In einer Studie mit Bildungs- und Personalverantwortlichen sowie Betriebsräten verschiedener Betriebe konnte das Aktionsfeld zwischen Erwerbs- und Lernzeiten unterschiedliche Regelungsgrade erhalten. Aus dabei aufgearbeiteten Erfahrungen können einige Leitkriterien für die Gestaltung und Entwicklung betrieblicher Lernchancen gewonnen werden. Ziel ist es, neben einer ersten Erfassung des Spektrums eine systematische Beschreibung und Bewertung des Feldes aus Sicht der Beteiligten zu bieten.



zeiten und Weiterbildung bisher fehlt, ist die Einbindung arbeitsorganisatorischer Veränderungen und die Berücksichtigung flexibler Arbeitszeitformen.

Im Folgenden wird zunächst in einem ersten Schritt eine Systematisierung von Lernanspruchs- und Weiterbildungsregelungen versucht. Anschließend geht es um die Zuordnung von Themen betrieblicher Weiterbildung in Anrechnungstypen und entsprechende zeitliche und monetäre Formen des Co-Investment (d.h. Formen der gegenseitigen, anteiligen Beitragsleistung von Betrieb und Beschäftigten zur Weiterbildung). Nach der vertiefenden Betrachtung der Relevanz für spezifische Beschäftigtengruppen werden Anstöße, Erfahrungen und zukünftige Richtungen für Lernzeitstrategien in Betrieben gegeben. Zur Veranschaulichung sind an einige Stellen Zitate aus den Interviews eingefügt⁽²⁾. Ziel ist es, neben der Darstellung des Spektrums auch eine systematische Beschreibung und Bewertung des Feldes aus Sicht von Personalverantwortlichen und Betriebsräten zu bieten.

2. Regelungsgrade in Lernanspruchs- und Weiterbildungsregelungen

Die empirischen Ergebnisse weisen drei unterschiedliche Regelungsgrade (hoher, mittlerer und niedriger Grad) aus. Die Regelungsgrade stehen für die systematische Verortung zeitlicher und finanzieller Vereinbarungen zur Weiterbildungsteilnahme in Betrieben.

1. Hoher Regelungsgrad

Es bestehen konkrete und quantifizierte Ansprüche (z.B. zeitlich festgelegte Anzahl von Tagen) der Beschäftigten auf Weiterbildung. Die Betriebe unterscheiden in ihren Bildungsregelungen grundsätzlich zwei Formen der Qualifizierung: *betrieblich veranlasste*, meist funktionsbezogene Qualifizierung und *individuell initiierte*, oft extrafunktionale Qualifizierung. Im Falle der betrieblich veranlassten Qualifizierung findet diese im hohen Regelungsgrad grundsätzlich während der Arbeitszeit statt. Die Kosten der Weiterbildung (Kurskosten, Anfahrt, Unterbringung) trägt

zu 100% der Betrieb. Die Bildungszwecke sind auf fachliche Qualifizierung ausgerichtet.

Im Falle der von den Beschäftigten initiierten Qualifizierung tragen die Beschäftigten die halbe bis ganze Lernzeit selbst. Dafür können verschiedene Modelle der Arbeitszeiterfassung genutzt werden, so z.B. angesammelte Überstunden in Arbeitszeitkonten und Arbeitszeitverkürzungen. Die finanziellen Kosten übernimmt jeweils der Betrieb. Die Lernzwecke sind dabei vorrangig auf extrafunktionale Qualifikationen gerichtet, die nicht im direkten Arbeitsplatz- oder betrieblichen Verwendungszusammenhang stehen. Entscheidungen zu Weiterbildungsmaßnahmen und über konkrete Zeiten bedürfen der Absprache zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter.

2. Mittlerer Regelungsgrad

Es existieren Vereinbarungen zur Weiterbildung, die wenig konkretisiert sind, so dass die Inanspruchnahme v.a. eine Frage der Absprache zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten ist. Den Rahmen für solche Absprachen bieten institutionalisierte Mitarbeiter-, Zielvereinbarungs-, Bildungsplanungsgespräche o.a. Bei der *unternehmensveranlassten* Qualifizierung finden im mittleren Regelungsgrad die Weiterbildungsaktivitäten während der Arbeitszeit statt und die Kosten trägt der Betrieb. Bei der *individuellen* Qualifizierung wird die Bildungszeit mindestens zu 50 % von den Beschäftigten getragen (die Beteiligung kann auf bis zu 100 % Beschäftigtenanteil gesteigert werden). Die Lernzeiten können die Beschäftigten aus Freizeit oder Arbeitszeitkonten einbringen, die Kosten übernimmt der Betrieb.

3. Niedriger Regelungsgrad

Es gibt keine formalisierten Ansprüche der Beschäftigten auf Weiterbildung. Institutionalisierte Absprachen sind nicht vorgesehen. Ausgegangen wird statt dessen von Erfahrungswerten, die in etwa Zeiträume festlegen lassen, die für Weiterbildung benötigt werden: „Das ist keine Norm – das sind heutige Erfahrungswerte, dass wir etwa 5 % der Zeit benötigen für die Schulung“ (G, S. 2). Die Beschäftigten sind von der herrschenden ‚Bildungskultur‘ in diesen Betrieben ab-

⁽¹⁾ Die umfassende Veröffentlichung der Ergebnisse aus dem Projektverbund 'Zeitpolitik und Lernchancen', durchgeführt von einem Arbeitsverbund der Hochschulen Bremen, Duisburg, Erfurt und Hamburg so wie des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung, ist in dem Band von Dobischat, R. et al. (2003): „Integration von Arbeit und Lernen“ erschienen.

⁽²⁾ Die Zitate stammen aus den Experteninterviews selbst und sind als Sammlung des Projektverbundes archiviert.



hängig, weil keine institutionalisierten Absprachen für die Bildungsplanung der Arbeitnehmer vorgesehen sind. Je größer die Vielfalt bestehender Arbeitszeitmodelle (z.B. Teilzeitarbeit, Schichtbetrieb) und je dichter die Arbeitszeit organisiert ist, desto größer werden die Schwierigkeiten für die Beschäftigten, Ansprüche auf Lernzeiten durchzusetzen.

Probleme im mittleren und niedrigen Regelungsgrad ergeben sich besonders aus der hohen Bedeutung von Absprache, Aushandlung und Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter. Dadurch werden verschiedenste unternehmenskulturelle Bereiche, wie Führungskompetenzen, herrschendes Bildungsverständnis, Mitspracherechte der Beschäftigten usw. berührt. Die Studien haben gezeigt, dass nicht allein die Existenz von Vereinbarungen über Qualifizierung wichtig ist, sondern vielmehr die Frage, in welchem Maße Lernen bei der Ausdifferenzierung von Arbeitszeitmodellen mitgedacht wird. So ist der Regelungsgrad zunächst einmal ein rein formaler Strukturaspekt, der sich in der konkreten Umsetzungspraxis nicht zwangsläufig widerspiegeln muss. Allerdings kennzeichnet er jeweils unterschiedlich große Entscheidungsspielräume. Die davon betroffenen Ebenen tangieren thematische, finanzielle, akkreditive (z.B. durch Teilnahmebescheinigung oder Zertifikate anerkannte), personelle und unternehmenskulturelle Aspekte.

2.1 Weiterbildungsthemen und Anrechnungstypen

Wie oben schon ersichtlich, lässt sich betriebliche Weiterbildung bzw. ihre Themen im Spektrum der Interessenkonstellation zwischen Betrieb und Beschäftigten verschiedenen Anrechnungstypen zuordnen:

- *betrieblich-veranlasste Qualifizierung* und
- *beschäftigten-initiierte Qualifizierung*.

Diese Anrechnungstypik verweist im ersten Schritt auf die Initiierung und den Veranlassenden (Betrieb oder Beschäftigter) der Weiterbildung. Dabei ist noch nichts ausgesagt über die inhaltliche Zuordnung der Weiterbildungsmaßnahme. Hier kann unterschieden werden zwischen funktionaler Qualifizierung (direkt

auf den Arbeitsplatz bezogene Kompetenzen) oder extrafunktionaler Qualifizierung (auch außerhalb des direkten Arbeitsbezugs einsetzbare Kompetenzen).

Wie die Ergebnisse gezeigt haben, geschieht häufig eine (unzulässige) Verknüpfung von ‚betrieblich notwendig und funktionsbezogen‘ gegenüber ‚individuell initiiert und extrafunktional‘. Zudem ist insgesamt die Trennung zwischen funktionsbezogener und im individuellen Interesse liegender Weiterbildung nicht immer eindeutig und in der Praxis schwer aufrecht zu halten. Das führt dazu, dass zunehmend *Mischformen* entstehen, bei denen die Initiative zur Qualifizierung von den Beschäftigten ausgeht, aber die Bildungsinhalte gleichzeitig auch arbeitsplatznah und funktionsbezogen sind. Hier entsteht dann eine Interessenkumulation, da die Qualifizierung sowohl betrieblich verwertbar ist, als auch im Eigeninteresse der Beschäftigten (z.B. zur Steigerung des individuellen Wertes auf dem Arbeitsmarkt) liegt.

Sowohl die Anrechnungstypen als auch die in manchen Betrieben aufgrund der oben dargestellten ‚Mischform-Schwierigkeit‘ existierenden Regelungskataloge für Weiterbildungsthemen, sind als verhandelbare ‚Kompromisslösungen‘ statt als festgelegte Themenkataloge zu sehen. „*Wenn ich einen bestimmten Schweißkurs für jemanden durchführe, dann kann das für den einen betriebsnotwendig sein, für den nächsten nicht mehr, für die Vorstandssekretärin ist der mit Sicherheit nicht mehr betriebsnotwendig. Das heißt, ich kann es nicht an der Maßnahme festmachen, sondern ich muss es immer an der Maßnahme, an der Person in der jeweiligen Arbeitssituation festmachen, dann kann ich eine Entscheidung treffen, aber das kann man nicht pauschal von außen vorgeben (...) es sind Kompromisse*“ (F, S. 4f.). Das kann zu einer kritischen Interpretierbarkeit führen. Aus Sicht der Betriebsräte entsteht der Nachteil, dass ein als Orientierung und Unterstützung für Anspruchsrechte gedachtes Instrumentarium durch Entscheidungsfreiräume und Ungenauigkeiten ausgehebelt wird. Den Erfahrungen der befragten Akteure nach entscheiden schlussendlich zumeist die Vorgesetzten über die Zuordnung der Qualifizierungsthemen und damit auch über die finanzielle Beteiligung von Betrieben.



Ein weiteres Problem entsteht aus der derzeitigen Überbetonung funktionaler Weiterbildungsinhalte. Diese finden als betrieblich-initiierte Maßnahmen zwar in der Arbeitszeit statt und die Kosten werden vom Betrieb getragen, jedoch vermitteln sie nur einen Teil der notwendigen Kompetenzen. Hier sind es in erster Linie die Betriebsräte, die den Mangel an extrafunktionalen Qualifizierungsmöglichkeiten benennen. Ohne entsprechende regelnde Hintergründe kommen solche Themen für manche Beschäftigten-Gruppen kaum in Frage. Die Ergebnisse belegen, dass derzeit ein Kennzeichen extrafunktionaler Bildungsmaßnahmen in Betrieben v.a. darin besteht, dass sie von den Beschäftigten selbst initiiert sind. Je mehr der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin den Inhalt bestimmen und je niedriger die Führungskraft das direkte Interesse des Betriebs an den Bildungsinhalten einschätzt, desto geringer fällt das unterstützende Co-Investment (s. nächstes Kapitel) durch den Betrieb aus. Inhalte von Bildungsmaßnahmen dieses Anrechnungstypus sind Fremdsprachen-, Aufstiegsfortbildungen und Fortbildungen zur Steigerung des ‚individuellen Marktwertes‘. Dabei ist die Zuordnung z.B. von Fremdsprachen zur beschäftigten-initiierten Qualifizierung gerade im Rahmen sich internationalisierender Arbeitsmärkte nicht unkritisch.

Betriebsräte befürchten vielfach eine zunehmende Beliebigkeit. Betriebe nutzen Bedarfssituationen der Beschäftigten für sich aus; gleichzeitig erzielen sie durch die wachsende Eigenbeteiligung der Beschäftigten z.B. eine Ausfallkostensparnis (durch z.B. Teilnahme am Abend oder Wochenende). Der Faktor Zeit wird durch die strikte Trennung in Arbeits- und Freizeit, wenn auch indirekt, zum ausschlaggebenden Element für die Anrechnung und Finanzierung von Weiterbildung. Einflussmöglichkeiten der Arbeitnehmervertretung in diesen Prozessen schrumpfen, weil die oben beschriebenen Aushandlungen mehr und mehr zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten direkt stattfinden.

2.2 Modelle zum Co-Investment für berufliches Lernen

Je nach Zuordnung der Weiterbildungsmaßnahme in den entsprechenden An-

rechnungstypus (s.o.) erfolgt eine unterschiedliche Beteiligung beim Co-Investment durch Betrieb und Beschäftigte (vgl. auch Heidemann, 1999; Faulstich/Schmidt-Lauff, 2000b). Der Begriff Co-Investment umfasst zunächst einmal alle Formen gemeinsamer, d.h. Arbeitgeber und Arbeitnehmer beteiligter, Aufwendungen für Weiterbildung. Um innerhalb solcher Co-Investitionen die eingebrachten zeitlichen und monetären Aufwendungen unterscheiden zu können, wurde eine Differenzierung nach zeitlicher Beteiligung (Time-Sharing) und monetärer Beteiligung (Finanz-Splitting) eingeführt (Faulstich/Schmidt-Lauff, 2000a).

Durch die Verteilung der Kosten zwischen Betrieben und Beschäftigten ergeben sich verschiedene Investitionsbeteiligungen an der Finanzierung bei Weiterbildungsteilnahme. Gibt es keine reguläre Zuordnung über Anrechnungstypik und Themenkataloge, werden Time-Sharing und Finanz-Splitting nur noch von Fall zu Fall entschieden. Die Entscheidungsprozesse über Weiterbildung werden damit in den Betrieben zunehmend komplexer.

2.2.1 Formen des Time-Sharing in Weiterbildungsregelungen

Eine Beteiligung durch Zeiteile (Time-Sharing) wird z.B. möglich über Freizeit, durch Abbau von Arbeitszeitkonten, Überstundenabbau oder Arbeitszeitverkürzung bzw. Beschäftigungssicherungszeit. Time-Sharing beschreibt damit die Möglichkeit Zeiten für Lernen aus unterschiedlichen Zeiteilen zu speisen; im betrieblichen Umfeld sind das vom Arbeitgeber bezahlte und vom Arbeitnehmer eingebrachte Zeiten (Arbeitszeit, Freizeit, angesparte Überstunden, Zusatzfreischichten etc.). Erste Beobachtungen weisen darauf hin, dass neu diskutierte Modelle, wie das der lebensalter-differenzierten Arbeitszeit, unter bestimmten Gesichtspunkten auch für ältere Mitarbeiter noch Anreiz zur Teilnahme an Weiterbildung bieten und nicht als reines Zeit ansparen „für den vorzeitigen Rubestand“ (B2, S. 13) gesehen werden.

Flexible Arbeitszeitmodelle gewinnen für die Weiterbildung eine besondere Rolle, wenn (angesparte) Zeiten aus ihnen entnommen werden können und Beschäftigte damit ein zusätzliches Mittel zur Inanspruchnahme für Lernen besitzen. Erfah-



rungen der interviewten Betriebe legen offen, dass Zeitentnahmen v.a. für langfristige Weiterbildungsmaßnahmen getätigt werden. Betriebsräte werten dies als positives Signal des Betriebs, auch „umfassendere Ausbildungen“ (A2, S. 1) zu unterstützen. Für kleine Betriebe helfen flexible Arbeitszeitmodelle und -konten über die Schwierigkeit personeller Kapazitätsengpässe hinweg. Diese machen es erforderlich auf Freizeitanteile der Beschäftigten zurückzugreifen, um alle (kontinuierlich) an Bildung teilhaben zu lassen. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass durch die eigene Zeitinvestition Beschäftigte eher in die Lage versetzt werden Weiterbildungsmaßnahmen zu besuchen bzw. -inhalte mitzubestimmen, die nicht explizit für den derzeitigen Arbeitsplatz gebraucht werden und im Sinne extrafunktionaler Bildung, über den direkten Arbeitszusammenhang hinaus, weitergehende Qualifikationen vermitteln.

Als problematisch ist dabei die Entwicklung anzusehen, dass vermehrt in der Freizeit gelernt wird und einseitige Finanzierungen von Weiterbildung durch die Beschäftigten selbst zunehmen. Dies bezieht sich den Ergebnissen nach nicht mehr nur auf beschäftigten-initiierte, extrafunktionale bzw. den ‚Marktwert‘ steigernde Maßnahmen, sondern immer öfter auch auf funktionsbezogene Qualifizierungen. Die Thematik ‚Vertrauensarbeitszeit‘ und ‚Zeitsouveränität‘ erhält durch Time-Sharing eine ganz neue Bedeutung. Der Betrieb überträgt arbeits- und zeitorganisatorische Verantwortung auf einzelne oder Teams (z.B. durch Zielvereinbarungen); häufig jedoch ohne entsprechende Kompetenzzuteilungen (vgl. Bosch et.al., 2001). Damit bedeuten Vertrauensarbeitszeiten und Zeitsouveränität keinesfalls zwangsläufig eigenverantwortliche Zeitverwendungsformen. Nach Hildebrandt gerät der „neue Arbeitstypus“ in einen immanenten Widerspruch „zwischen Funktionalisierung und Eigenständigkeit im Betrieb“, der durch „fremdbestimmte Selbstorganisation“ charakterisiert ist (Hildebrandt 1999, S. 10f.).

Zeitinvestitionen für Weiterbildung sind insofern davon betroffen, als mit dem Wegfall von Zeiterfassungssystemen nicht zwangsläufig ein Zugewinn an Autonomie über die eigene Zeitverwendung stattfindet. Wo heute schon die Zuordnung

bestimmter Weiterbildungsmaßnahmen in Anrechnungstypen schwierig ist, wird, wenn die Zeiten insgesamt nicht mehr erfasst sind, die Zurechenbarkeit kaum noch möglich sein. Die Investierbarkeit von Zeit für Weiterbildung wird so unmöglich gemacht.

2.2.2 Formen des Finanz-Splitting in Weiterbildungsregelungen

Wo sich in den letzten Jahren erste Spielräume beim Time-Sharing entwickelt haben, zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass das Finanz-Splitting noch hinterher hinkt. Hier zeigen sich kaum Varianten für Betrieb und Beschäftigte eine flexible Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen zu vereinbaren. Derzeit herrscht bei knapp drei Viertel der befragten Betriebe statt dessen zumeist ein ‚Entweder-Oder‘-Zustand vor, nach dem der Betrieb entweder die ganzen Kosten übernimmt oder gar keine finanzielle Beteiligung eingeht.

Formen von Finanz-Splitting findet man v.a. in abschlussgebundenen Kostenübernahmen bei Studiengängen, die entweder vom Abschluss überhaupt oder prozentual vom Erreichen eines bestimmten Notendurchschnittes abhängen. Der aus solchen Regelungen möglicherweise entstehende Lerndruck oder Erfolgszwang wird von den Interviewten selten thematisiert. Vielmehr sehen sowohl die Personal- und Bildungsverantwortlichen als auch die Betriebsräte finanzielle Eigeninvestitionen der Beschäftigten, durch einerseits Interessenbedingtheit und andererseits bei finanziell aufwendigen Weiterbildungen, sehr wohl als berechtigt an.

Eine ‚umgekehrte‘ Variante von Finanz-Splitting ergibt sich aus Rückzahlungsklauseln bei Verlassen des Betriebes. Sie sollen zum einen das Dilemma aus Qualifizierungsansprüchen und Folgeforderungen auflösen, zum anderen die Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen durch den Verbleib der Beschäftigten im Betrieb sicherstellen.

2.3 Weiterbildungsregelungen und spezifische Beschäftigtengruppen

Ein weiteres Entscheidungsfeld⁽³⁾ für Lernanspruchs- bzw. Weiterbildungsregelungen ist Relevanz für einzelne Beschäftigtengruppen. Laut den Ergebnissen der

⁽³⁾ Hierbei handelt es sich um einen traditionellen Bereich betrieblicher Weiterbildungsregelungen, der auch in das Deutsche Bundesgesetz zur betrieblichen Berufsbildung, dem Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG, § 98 Abs. 3 und 4), aufgenommen ist. Danach hat der Betriebsrat bei der Auswahl der ArbeitnehmerInnen, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen sollen, ein Mitbestimmungsrecht (weiteres bei Breisig, 1997).



Befragungen gehören zu Problemgruppen in Weiterbildungsregelungen v.a. ältere Beschäftigte, ausländische Beschäftigte und flexibel Beschäftigte. Allgemeingültige Aussagen zu spezifischen Beschäftigtengruppen sind jedoch kaum möglich, was sich im Rahmen zunehmender Individualisierungstendenzen und Einzelabsprachen für Weiterbildung vermutlich noch verstärken wird. Insgesamt ist bei den hier untersuchten Betrieben kaum explizit die Weiterbildung irgendeiner Beschäftigtengruppe durchgängig geregelt – im Gegensatz z.B. zur Ausbildung. Einzig und zumeist auf große Betriebe beschränkt, existieren spezielle Aufstiegsfortbildungen für angehende Führungskräfte. Auch beginnen die Betriebe erst zaghaft die spezifische Position von Teilzeitarbeitskräften in der Weiterbildung mitzudenken – und das, obwohl von einem mengenmäßigen Zuwachs der Teilzeitarbeitsplätze und -kräfte auszugehen ist. Gleichzeitig werden daraus entstehende Schwierigkeiten von den Betrieben noch wenig differenziert und reflektiert wahrgenommen.

Bezogen auf **Ältere** werden von den Betrieben sehr ambivalente Signale gesendet. Zum einen wird der Wert ihrer Erfahrungen betont, zum anderen sieht man für diese Gruppe nur noch geringe Entwicklungsmöglichkeiten, was sie von vornherein aus Potentialanalysen und langfristig orientierten Qualifizierungsmaßnahmen ausschließt. Gleichzeitig meinen die Betriebe bei der älteren Belegschaft häufiger eine Lernentwöhnung erkennen zu können. Hierbei gehen Ursache und Wirkung Hand in Hand. Mangelnde Entwicklungsperspektiven und fehlende Unterstützung oder Förderung ziehen eine sogenannte Lernentwöhnung oder Bildungsabstinenz nach sich. „*Das Problem ist halt, was mutet er sich selbst zu? Und wird ihm eine Weiterbildung überhaupt zugemutet*“ (G2, S. 8). Damit scheint die Akzeptanz für Weiterbildung nicht am Alter selbst zu liegen, sondern v.a. in den Rahmenbedingungen.

Eine weitere Problemgruppe bilden **ausländische Beschäftigte**. Nach Ansicht der Interviewten bedürfte es bei dieser Gruppe einerseits spezieller Qualifizierungsmaßnahmen, die sprachlich angepasst sind und zugrundeliegende Sprechbarrieren berücksichtigen. Anderer-

seits fehlen aber auch hier wieder Aufstiegs- oder Entwicklungsmöglichkeiten. Viele ausländische Beschäftigte sind ursprünglich als un- und angelernte Arbeitskräfte in den Betrieb gekommen. Wo der berufliche Aufstieg zunehmend über die Kombination von Arbeit und Bildung stattfindet entsteht die Problematik für Un- und Angelernte erst einmal zu „qualifizierten Beschäftigten“ zu werden (vgl. Bosch, 2001). Damit dreht sich das Problem der Weiterbildung für ausländische Beschäftigte im Kreis: Bildung vorrangig für qualifizierte Arbeitskräfte – aber, ohne Qualifizierung gibt es keine Entwicklungsperspektive und kaum Weiterbildung durch den Betrieb.

Die dritte benannte Problemgruppe stellen **flexibel Beschäftigte** dar. Dabei wird die zeitliche Organisation, der Aufwand, aber auch die didaktische Gestaltbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen als mögliche Hürden benannt. Auf diese Gruppe trifft v.a. die Schwierigkeit eines Co-Investments im Zusammenhang mit Zeientnahmen für Qualifizierungsmaßnahmen zu. Wo Arbeitszeiten eine stetige Flexibilisierung erfahren (Gleitzeit, Teilzeit, befristete Beschäftigung, Wochenendarbeit etc.) steigt der Aufwand für die Schaffung von Zeitfenstern für Lernen (z.B. im Schichtbetrieb) und die Erfassung von Arbeitszeiten (z.B. im home-office, durch Zeitsouveränität) als Grundlage zur Investierbarkeit in Bildungszeit.

3. Erfahrungen und zukünftige Richtungen für Lernzeitstrategien

Über die Hälfte der befragten Personen nennen als Grund für die Einführung von Erwerbs-Lernzeit-Kombinationen eine Art **Signalwirkung**, die innerhalb des Betriebes in unterschiedliche Richtungen zielt. So ist sie Appell an die „*Mitverantwortung des Mitarbeiters für Qualifikationserhaltung und -ausbau*“ (B, S. 3). Es soll eine Verbindung aus personaler Mitverantwortung und zeitlicher Eigenbeteiligung geschaffen werden. Motive dafür sind Erwartungen an eine gesteigerte Bereitschaft und Akzeptanz des Einzelnen zur Weiterbildung sowie eine erhöhte Lernmotivation. Dabei lautet das Motto: ‚bildungs-beteiligte‘ MitarbeiterInnen sind



‚bildungsmotiviertere‘ MitarbeiterInnen und lernen besser. Die Ergebnisse zeigen, dass v.a. Betriebsräte die Richtung der Signale auch als Ermutigung für die Beschäftigten verstehen, sich nicht nur auf funktionale und betrieblich notwendige Qualifizierung zu konzentrieren, sondern Lernen als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung zu sehen. Das setzt zusätzliche Zeichen in Richtung Wertigkeit und Kontinuität von Weiterbildung, weil langfristige Bildungsplanung, Strategien für Weiterbildung im Betrieb und die Kombination aus Investitionen in technologische Richtungen und Human-Ressourcen notwendig werden.

Die zunehmende **Arbeitsüberlastung** im operativen Tagesgeschäft (vgl. Stück, 1999; Bosch et.al., 2001) ist ein wichtiges Argument für die Einführung von Erwerbszeit-Lernzeit-Kombinationen und damit einhergehend, rechtlichen Anspruchsregelungen für die Inanspruchnahme von Lernzeiten. Wo sich die Arbeitszeit zunehmend verdichtet, wird die Notwendigkeit zum Lernen möglicherweise noch zu einer zusätzlichen Belastung. Um Weiterbildung nicht als weiteren Arbeits- und Flexibilitätszwang hinzuzufügen, sollen Anspruchsrechte auf ‚freie Zeiten zum Lernen‘ Abhilfe schaffen.

Ein anderer Punkt ist der Aspekt der **Arbeitsplatzsicherung**. Durch ihn wird ein zweifacher Anstoß zur Initiierung von Erwerbs-Lernzeit-Kombinationen geboten: Zum einen die Sicherung der Qualifikation einzelner mit Blick auf das kompetente Ausfüllen eines Arbeitsplatzes (employability), zum anderen den Erhalt von Arbeitsplätzen und Schaffung von Voraussetzungen für den Betrieb im ständigen Konkurrenzkampf auf dem Markt (Wettbewerbssicherung). Nach Ansicht der Interviewten stehen sowohl die Betriebe als auch die Beschäftigten gleichermaßen unter Existenzdruck, der nur durch das ständige Weiterlernen der Beschäftigten aufgefangen werden kann. Die Ergebnisse der Studie zeigen allerdings, dass sich für den ersten Punkt, die Sicherung der employability, weniger die Betriebe zuständig fühlen und statt dessen die Beschäftigten selbst dafür verantwortlich gemacht werden.

Ein weiterer, aus Sicht der Betriebsräte der wichtigste Grund für die Einführung von

Erwerbs-Lernzeit-Kombinationen, ist das **zeitökonomische Anliegen** der Betriebe *„an die Zeit der Beschäftigten zu kommen“* (E, S. 14). Da Lohnfortzahlungen immer noch den größten Anteil an Kosten betrieblicher Weiterbildung einnehmen (vgl. Weiß, 1997), finanziert der einzelne, je nach Qualifizierungsinhalten und -themen, seine Weiterbildung in nicht unerheblichem Maße mit. Vor allem kleinere Betriebe haben nicht die personelle Kapazität, ihre Beschäftigten jederzeit und kontinuierlich an Weiterbildung teilnehmen zu lassen. Der Ausfall eines einzelnen Mitarbeiters fällt viel stärker ins Gewicht. Aber auch in größeren Betrieben wird es zunehmend alltäglich, dass Zeiten für Weiterbildung zu Lasten der Arbeitnehmer gehen. Das gemeinsame Co-Investment durch Time-Sharing bzw. Finanz-Splitting stellt eine Art Balance her, die der Entscheidungsfreiheit für Bildung förderlich ist. Dabei zeigen sich Vermischungen individualorientierter und unternehmenskultureller Beweggründe bei der Einführung von Erwerbszeit-Lernzeit-Kombinationen. Langfristig soll eine spezifische *„Lernkultur“* (B, S. 4) in den Betrieben Fuß fassen, die dem Postulat des lebenslangen Lernens folgt.

Die Erfahrungen aus Erwerbszeit-Lernzeit-Kombinationen weisen eine durchgehende Ambivalenz aus sowohl positiven als auch negativen Erfahrungen auf. Es ist ein relativ differenziertes (wenn auch noch kaum reflektiertes) Verständnis auszumachen. Als positiv werden z.B. verstärkt auftretende Forderungen der Beschäftigten nach Weiterbildung und individueller Bildungsplanung gewertet. Die Beschäftigten bringen eine höhere Bereitschaft auf, sich für die eigene Qualifizierung z.B. durch zeitliche Investitionen zu engagieren. Die sich ändernde Wertigkeit von Bildung wirft zusätzlich eine Entwicklung in Richtung kontinuierlichem, lebensbegleitendem Lernen auf. Aufgrund von Regelungen eröffnen sich Chancen zur Ordnung, die die Willkür begrenzen und eine unternehmensweite Einheit und Übersichtlichkeit der betrieblichen Weiterbildungsprozesse ermöglichen. Feste Regelungen im Rahmen von Erwerbszeit-Lernzeit-Kombinationen sind besonders aus Sicht der Belegschaftsvertreter für alle wichtige Orientierungshilfen. Das betrifft die Einordnung in die Anrechnungstypik durch die Vorgesetzten, genauso wie die



Durchsetzung bestimmter Ansprüche seitens der Beschäftigten und die Unterstützung durch den Betriebsrat. Durch die Vereinbarung fester Regelungen auf Anspruchsrechte geben die Betriebe insgesamt ein deutliches Signal an die Belegschaft, dass Weiterbildung gewollt ist.

Als weniger positiv bezeichnen die Personal- und Bildungsverantwortlichen die vielfach noch schleppende Eigeninitiative der Beschäftigten sich überhaupt mit Weiterbildung auseinanderzusetzen. Beobachtet wird eine passive Haltung, die in Zusammenhang mit dem Erleben und Wert von Lernen allgemein gebracht wird und auf traditionelle Denkmuster, die die Nutzung bestehender Lernzeit-Regelungen erschweren. Traditionsbehaftet sei v.a. die Frage welche bzw. wessen Zeit für Bildung investiert wird. Zum anderen greifen in der arbeitsweltlichen Realität Zeiterfassungssysteme an vielen Stellen nicht mehr, so dass die Richtlinie ‚Lernzeiten sind Arbeitszeiten‘ nicht mehr passt. Noch ungenügend ist die Einbindung bestehender Regelungen in umfassende, längerfristige Bildungsstrategien im Betrieb; es besteht die Gefahr, dass Willkür und Nichtbeteiligung aufgrund individueller Aushandlungsprozesse zwischen Vorgesetzten und Beschäftigten zunehmen. Eine nicht zu unterschätzende Gefahr liegt für Betriebsräte darin, dass sich Umverteilungen bei Lernzeiten meist als schleichende Prozesse vollziehen. Verstärkt wird diese Entwicklung noch durch die Ablösung traditioneller Weiterbildungsformen wie z.B. Präsenzseminare. Immer mehr ‚individuell, frei‘ zu bearbeitende Selbstlernmaterialien, Abendakademien und virtuelle Lernformen (e-learning, blended-learning) verdrängen klassische Bildungsformen. Das hat Einfluss auf die Verteilung der Lernzeiten, weil sich Betriebe an den Materialien zwar finanziell beteiligen, die zeitliche Verantwortung aber an die Beschäftigten abgeben. Zusätzlich lässt sich die Finanzierung entsprechender Bildungsmaßnahmen über Freizeitanteile scheinbar leichter rechtfertigen, wenn sich auch die Maßnahmen selbst von traditionellen, institutionellen Veranstaltungsformen gelöst haben.

4. Ausblick: Lernzeitstrategien und ihre Inanspruchnahme

Die Wirklichkeit betrieblicher Weiterbildung, Weiterbildungsregelungen und der Umgang damit stellt sich als komplexes, oft unübersichtliches, verwirrendes und unsystematisches Agieren bei der Verteilung von Verantwortungen, Zuständigkeiten und Inanspruchnahme für Qualifizierung dar. Es hat sich herausgestellt, dass weder die Existenz tariflicher, betrieblicher oder individualrechtlicher Weiterbildungsregelungen, noch die Branche oder Größe der Unternehmen einen eindeutigen Rückschluss darauf zulassen, wie mit bestehenden Vereinbarungen tatsächlich verfahren wird. Dies zeigt auf, dass sich - trotz der häufig beschworenen Aufwertung betrieblicher Weiterbildung, der Debatte um Qualifikation als Standortvorteil und Human-Ressourcen als Quelle von Unternehmenserfolg - Proklamationen noch kaum in einer Praxis umfassender Erwerbszeit-Lernzeit-Strategien niederschlagen.

Das Spektrum vorhandener Lernanspruchs- und Weiterbildungsregelungen streut insgesamt breit. Die Bedeutung der Abkehr von frühen Regelungen, in denen Lernzeit immer Arbeitszeit ist, ist auch im Zusammenhang mit personellen Engpässen (v.a. bei kleinen Betrieben) und flexibilisierten Arbeitszeitformen zu diskutieren, um dem Manko tariflicher und betrieblicher Vereinbarungen über Lernzeiten und Weiterbildung bei der Berücksichtigung des Aspektes der Arbeitszeitflexibilität entgegenzuwirken. Durch die Möglichkeit Lernzeiten neu zu organisieren, indem Freizeiten, Zeiten aus Arbeitszeitkonten, Beschäftigungssicherungszeiten etc. mit einbezogen werden, erleben Betriebe und Beschäftigte eine Stärkung der Optionen zur Weiterbildungsteilnahme. Dabei erfordert die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses eine Berücksichtigung der wachsenden Gruppe flexibel Beschäftigter, ihrer spezifischen Arbeitszeitformen, Zeitkonten jeglicher Art und die explizite Verknüpfung mit Bildungszeiten. Naiv wäre es, nach den gewonnenen Ergebnissen, davon auszugehen, dass Lernzeitkombinationen zu einer neuen Chancengleichheit für alle Beschäftigtengruppen führen.



Durch die gleichzeitig zunehmende Gewichtung der Führungskräfte als Bildungsplaner und -entscheider bestimmen mehr und mehr einzelne darüber, wer am ‚Karriererennen‘ teilnehmen kann; übergreifende Legitimationsgrößen, wie tarifliche und betriebliche Regelungen, werden ersetzt durch subjektive Definitionsmacht (vgl. Wittwer, 1995).

Betriebsräte befürchten eine zunehmende Tendenz zur Ausbeutung von Zeitannteilen der Beschäftigten, wovon auch die betriebliche Weiterbildung nicht unbe-

rührt bleibt. Wo Zeit insgesamt nicht mehr erfasst wird und nur noch marginalen Einfluss auf Einschätzung und Bewertung von Leistung besitzt, kann die Zuordnung in verschiedene Zeitverwendungsformen kaum mehr gelingen. Zeitverwendungen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung werden nur noch diffus – entweder ‚kontinuierlich‘ oder ‚lebenslang‘ oder ‚nebenher‘ – erbracht. Forderungen nach expliziten Zeitfenstern für verschiedene Tätigkeiten, und somit auch für Lernen, gestalten sich zunehmend schwieriger.

Literatur

Bahn Müller, R. (1995): Tarifliche Regulierung beruflicher Weiterbildung. Stand, Umsetzungsprobleme und Perspektiven. In: Dobischat, R./ Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin: 167-190.

Bosch, G. (2001): Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation. In: Dobischat, R. /Seifert, H. (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Berlin: 129-152

Bosch, G. et al. (2001): Zur Zukunft der Erwerbsarbeit. Düsseldorf

Breisig, Th. (1997): Personalentwicklung und Qualifizierung als Handlungsfeld des Betriebsrates. Baden-Baden

Dobischat, R. /Seifert, H. (Hrsg.) (2001): Lernzeiten neu organisieren. Berlin

Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S. (2000a): Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Innovation in der beruflichen Weiterbildung – Zwischen Programmatik und Implementati-on. Bielefeld: 73-91

Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S. (2000b): Lernchancen durch ‚Time-Sharing‘ und ‚Finanz-Splitting‘. In: Personalwirtschaft 10/2000: 74-78

Heidemann, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung. Düsseldorf

Herrmann, C. et al. (1999): Forcierte Arbeitszeitflexibilisierung: Die 35-Stunden-Woche in der betrieblichen und gewerkschaftlichen Praxis. Berlin

Hildebrandt, E. (1999): Flexible Arbeit und nachhaltige Lebensführung. In: Projektverbund Arbeit & Ökologie, WZB. Berlin

Schmidt-Lauff, S. (2000): Lernzeitanprüche in Europa. In: Beiheft REPORT. Bielefeld: 70-79

Schmidt-Lauff, S. (2001): Freistellungsansprüche für Weiterbildung in Europa. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hrsg.): Der flexible Mensch – für einen New Deal in der Arbeitszeitpolitik. Berlin

Schmidt-Lauff, S. (2003): Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten – Empirische Untersuchung von Umsetzungsbeispielen in Unternehmen. In: Dobischat, R. et al. (2003): Integration von Arbeiten und Lernen – Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin: 205-232

Stück, H. (1999): Im Wandel der Zeit. Hamburg

Sutter, H. (1989): Weiterbildungsregelungen in Tarifverträgen. Bonn

Weiß, R. (1997): Betriebliche Weiterbildung 1995: Mehr Teilnehmer – Größere Wirtschaftlichkeit. Köln

Wittwer, W. (1995): Regelungsansätze und –verständnisse im Bereich der beruflichen Weiterbildung. In: Dobischat, R./Husemann, R. (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin: 23-52.



**Marita
Olsson**

*Institut für Arbeits-
wissenschaft
Luleå Tekniska
Universitet*



Übergänge zwischen Schule und Erwerbsleben schaffen

Eine Studie über die Vorgehensweisen verschiedener Schulen zur Schaffung von günstigen Voraussetzungen für den Eintritt Jugendlicher ins Erwerbs- und Erwachsenenleben

Auf dem Arbeitsmarkt werden heute höhere formale Qualifikationen und umfassendere Kenntnisse gefordert, was eine Erhöhung des Arbeitslosigkeitsrisikos mit sich gebracht hat, insbesondere für junge Menschen. Eine Arbeitslosigkeit in jungen Jahren kann dazu führen, dass persönliche Werte gefährdet werden, so beispielsweise die Erlangung des Erwachsenenstatus. Der Schule wird vorgeworfen, dass sie realitätsfern sei und es ihr nicht gelinge, die Kenntnisse und Kompetenzen zu entwickeln, die in der Arbeitswelt nachgefragt werden. Ziel der vorliegenden Fallstudie ist es, zu untersuchen, wie Schulen, die berufsvorbereitende Ausbildungsprogramme in der Sekundarstufe II anbieten, ihren Unterrichtsbetrieb organisieren, um einerseits die in der modernen Arbeitswelt geforderten Kenntnisse zu vermitteln und andererseits Jugendliche ins Erwerbs- und Erwachsenenleben einzuführen.

Abstract

Der Arbeitsmarkt hat sich gewandelt, sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene. Es werden heute höhere formale Qualifikationen und umfassendere Kenntnisse gefordert, was eine Erhöhung des Arbeitslosigkeitsrisikos mit sich gebracht hat, insbesondere für junge Menschen. Eine Arbeitslosigkeit in jungen Jahren kann dazu führen, dass persönliche Werte gefährdet werden, so beispielsweise die Erlangung des Erwachsenenstatus. Der Schule wird vorgeworfen, dass sie realitätsfern sei und es ihr nicht gelinge, die Kenntnisse und Kompetenzen zu entwickeln, die in der Arbeitswelt nachgefragt werden. Ziel der vorliegenden Fallstudie ist es, zu untersuchen, wie Schulen, die berufsvorbereitende Ausbildungsprogramme in der Sekundarstufe II anbieten, ihren Unterrichtsbetrieb organisieren, um einerseits die in der modernen Arbeitswelt geforderten Kenntnisse zu vermitteln und andererseits Jugendliche ins Erwerbs- und Erwachsenenleben einzuführen. Dazu wurden drei freie – d. h. nichtstaatliche – Schulen der Sekun-

darstufe II untersucht; dies geschah durch mündliche Interviews, Beobachtungen und eine eingehende Lektüre von Dokumentation über die betreffenden Schulen. Lernprozesse vollziehen sich teils implizit und mehr oder weniger bewusst durch Sozialisierung, teils intentional in der Schule. Die Lernaktivitäten in der Schule erfolgen größtenteils im Rahmen eines formalen Unterrichts, bei dem die Betonung auf kognitivem Wissen wie z. B. Fakten- und Verständniswissen liegt. Wissen kommt ebenso auch in verschiedenen Situationen vor, in der Praxis sowie in unausgesprochener Form (d. h. implizit); zur Aneignung dieses kontextuellen Wissens müssen die Lernaktivitäten innerhalb einer Gemeinschaft in einem Arbeitsumfeld stattfinden. Die von der Fallstudie erfassten Schulen gehen bei der Vermittlung von Wissen, der Zusammenarbeit mit der Arbeitswelt und der Einführung der Schüler in die Arbeitswelt unterschiedlich vor; die Schüler finden nach Abschluss ihrer Ausbildung eine Beschäftigung und werden somit in die Lage versetzt, ein eigenständiges Leben aufzubauen und den Erwachsenenstatus zu erlangen.



Einleitung

Jugend ist laut Mitterauer (1988) der Zeitabschnitt im Leben eines Menschen, der zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenleben liegt. In der Jugendzeit entwickelt sich eine selbständige Persönlichkeit, d. h. eine Unabhängigkeit von Eltern oder Erziehungsberechtigten im Hinblick auf sowohl finanzielle und soziale als auch psychologische Aspekte. Die Wege zur Erlangung dieser Eigenständigkeit gestalten sich unterschiedlich. Das Leben eines einzelnen Menschen setzt sich aus verschiedenen Lebensphasen zusammen, die durch Schlüsselübergänge voneinander getrennt werden, welche eine Veränderung des Status der betreffenden Person herbeiführen. Ein Beispiel für einen solchen Schlüsselübergang ist etwa der Abgang von der Schule zum Eintritt in die Arbeitswelt. Soziale Strukturen, Institutionen und Normen wirken sich darauf aus, ab wann ein Mensch im Laufe seines Lebens als erwachsen gilt. Um an den wesentlichen Grundprozessen der Gesellschaft teilhaben zu können und von anderen Erwachsenen als Erwachsener betrachtet zu werden, muss der Einzelne unter anderem seinen eigenen Lebensunterhalt bestreiten können (vgl. hierzu u. a. Jacobsson 1997, 2000; Waara 1996). Der Erwachsenenstatus eines Menschen hängt somit in hohem Maße davon ab, inwieweit er es geschafft hat, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Die Jugendzeit ist inzwischen länger geworden. Als einer der Gründe hierfür gilt u. a. die im Allgemeinen längere Ausbildungszeit (vgl. hierzu u. a. Bjurström 1997; Börjeson & Gullberg 1999), da auf dem Arbeitsmarkt immer höhere formale Qualifikationen und immer umfassendere Kenntnisse gefordert werden (*Ungdomsstyrelsen* [Schwedischer Nationaler Jugendrat] 2000). Der Wandel des Arbeitsmarktes hat auch ein erhöhtes Arbeitsloskeitsrisiko mit sich gebracht, insbesondere für junge Menschen. Eine Arbeitslosigkeit in jungen Jahren kann laut Ohlsson & Svård (1994) dazu führen, dass wichtige persönliche Werte gefährdet werden, so beispielsweise die Möglichkeit zur Führung eines selbständigen Lebens und damit zum Eintritt in das Erwachsenenleben.

Die Fähigkeit schwedischer Schulen der Sekundarstufe II zur Entwicklung der Kenntnisse und Kompetenzen, die zu einer Beschäftigung führen, hat offenbar abgenommen. Es gibt heute in Schweden keine alternativen Ausbildungswege zu den Schulen der Sekundarstufe II. Gemäß dem Bericht Nr. 168 (1999) des Schwedischen Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung gingen nur vier von zehn Absolventen der Sekundarstufe II, die im Frühjahr 1995 von der Schule abgegangen waren, anderthalb Jahre nach Abschluss ihrer Schulbildung einer Erwerbstätigkeit nach. Rund ein Drittel der Absolventen hatte ein Studium an einer Hochschule oder Universität aufgenommen. Diejenigen Absolventen, die erwerbstätig waren, waren im Dienstleistungsbereich überrepräsentiert und in der Industrie und im öffentlichen Dienst unterrepräsentiert.

Die schwedische Sekundarstufe II ist eine zusammenhängende Schulform mit verschiedenen Ausbildungsprogrammen. Hierzu zählen sowohl studienvorbereitende als auch berufsvorbereitende Bildungsgänge. Die Sekundarstufe II soll Jugendlichen aus verschiedenen Bevölkerungsgruppen eine gleichwertige Bildung bzw. Ausbildung vermitteln. Sämtliche Ausbildungsprogramme sind dreijährig angelegt und führen zum Erwerb der Hochschulreife. Dabei verleihen bestimmte Programme die Zugangsberechtigung für fortgeschrittene theoretische Studiengänge, während andere eher praktisch ausgerichtet sind und lediglich eine grundsätzliche Berechtigung zur Aufnahme eines Hochschulstudiums verleihen (vgl. hierzu u. a. Egidius 2001; Richardson 1994; *Proposition* [Regierungsvorlage] 1990/91:85.)

Jugendliche und junge Erwachsene sind in höherem Maße vom Anstieg der Arbeitslosigkeit betroffen als ältere Erwachsene (*Ungdomsstyrelsen* [Schwedischer Nationaler Jugendrat] 2000). Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie oft noch keine Berufserfahrung besitzen und über kein Netz von Kontakten in der Arbeitswelt verfügen. Der Schule wird vorgeworfen, dass sie realitätsfern sei. Laut Carlgren (1999) stellt die Schule eine besondere Art von Praktikum dar, während dessen die Schüler etwas lernen sollen, was sie später in verschiedenen Kontexten außer-



halb der Schule anwenden können. Die Schwierigkeit besteht darin, die Bildungstätigkeit der Schulen so zu gestalten, dass sie den Anforderungen der Arbeitswelt in puncto Anpassung an die Realität besser gerecht wird.

In Schweden ist das Schulwesen seit jeher in hohem Maße eine Angelegenheit des Gemeinwesens, d. h. des Zentralstaats und der Kommunen. Die meisten Schulen werden in staatlicher Trägerschaft geführt, vom Staat finanziert und durch landesweit gültige Gesetze, Curricula und kursspezifische Lehrpläne geregelt. Das allgemeine Schulsystem orientiert sich an der Zielsetzung einer „gleichwertigen Schule für alle“ mit gleichen Wahlmöglichkeiten und der gleichen Bildungsqualität im gesamten Land. Ebenso wie in vielen anderen westeuropäischen Ländern hat sich durch gesellschaftliche Veränderungen im Laufe der letzten zwanzig Jahre ein erhöhter Bedarf an individuellen Wahlmöglichkeiten und mehr Flexibilität für die Bürger ergeben. Infolgedessen sind Gesetze und Bestimmungen mittlerweile weniger detailliert ausgeführt, was Freiräume für örtliche Variationen geschaffen hat (vgl. hierzu u. a. Arnman & Jönsson 1993; Olsson & Johansson 2001).

Privatschulen – so genannte „freie Schulen“ – hat es auf Ebene der Sekundarstufe II während des gesamten 20. Jahrhunderts gegeben, doch war die Einstellung des Staates in dieser Beziehung lange restriktiv. Der Grund für eine Unterstützung dieser Schulen vonseiten des Staates war in erster Linie die Förderung einer wünschenswerten pädagogischen oder konfessionellen Ergänzung des Bildungsangebots im Rahmen des allgemeinen Schulwesens. In den letzten Jahren hat sich die Bildungspolitik gewandelt. Freie Schulen werden nunmehr als wichtiger Teil des allgemeinen Schulsystems angesehen, da sie zu einer größeren Vielfalt, einem stärkeren Wettbewerb zwischen verschiedenen Schulen und der Entwicklung des schwedischen Schulwesens im Allgemeinen beitragen (vgl. hierzu u. a. Arnman & Jönsson 1993; Richardson 1994; Jonsson 2001; SOU 2001:12.).

Um staatliche Zuwendungen zu erhalten, müssen die Schulen Auflagen des Staates in Hinblick darauf erfüllen, dass ihre

Unterrichtstätigkeit von den grundlegenden Wertvorstellungen und allgemeinen Zielsetzungen geprägt ist, die durch das schwedische Schulgesetz, das allgemeine Curriculum und die kursspezifischen Lehrpläne vorgegeben werden (*Skolverket* [Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung] 2000).

1993 erhielten nichtstaatliche Schulen der Sekundarstufe II das gesetzlich verankerte Recht auf finanzielle Zuschüsse von den Kommunen, in denen die Schüler ihren Wohnsitz haben. Diese Gesetzesänderung führte zu einem raschen Anstieg der Zahl der freien Schulen in der Sekundarstufe II. Im Schuljahr 1992/93 wurden in Schweden 16 private Schulen der Sekundarstufe II betrieben; diese waren im Schuljahr 1996/97 auf 45 und im Schuljahr 2000/2001 auf 101 angewachsen. Die Zahl der Schüler lag im Schuljahr 1993/94 bei rund 2500, erhöhte sich bis zum Schuljahr 1996/1997 auf etwa 7000 und zum Schuljahr auf nahezu 9000. Die Zahl der Schüler an nichtstaatlichen Schulen entspricht ungefähr drei Prozent der Gesamtschülerzahl in der Sekundarstufe II in ganz Schweden (*Skolverket* [Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung] 2000; SOU 2001:12).

Untersuchungszweck

Anhand dieser Studie soll untersucht werden, wie freie Schulen, die berufsvorbereitende Ausbildungsprogramme in der Sekundarstufe II anbieten, ihren Unterrichtsbetrieb organisieren, um einerseits die in der modernen Arbeitswelt geforderten Kenntnisse zu vermitteln und andererseits Jugendliche in die Arbeitswelt einzuführen und somit die Zeit bis zu ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt und ins Erwachsenenleben zu verkürzen.

Methodik

Die vorliegende Untersuchung gründet sich auf drei Fallstudien, in deren Rahmen nichtstaatliche Schulen der Sekundarstufe II beleuchtet wurden. Die ausgewählten Schulen haben unterschiedliche Träger, bieten unterschiedliche Ausbildungsprogramme an und betreiben ihre Unterrichtstätigkeit in unterschiedlicher Weise. Die Fallstudien erfolgten mittels halbstrukturierter Interviews mit offenen thematischen Interviewfragen (vgl. hierzu u. a. Frankfort-Nachmias & Nachmias



1992; Denzin & Lincoln 2000; Andersson 1994), die mit Schulleitern, Lehrern und Schülern sowie mit Ausbildungsbetreuern an den betrieblichen Ausbildungsplätzen geführt wurden. Des Weiteren erfolgten Beobachtungen sowohl an den Schulen als auch an den betrieblichen Ausbildungsplätzen. Außerdem wurde Dokumentation, die zu den betreffenden Schulen vorlag, studiert. Als Auswahlrahmen wurde das vom Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung erstellte Verzeichnis der freien Schulen mit berufsvorbereitenden Ausbildungsprogrammen herangezogen, in dem insgesamt 35 Schulen aufgeführt sind. Die auszuwählenden freien Schulen sollten hinsichtlich ihrer pädagogischen Grundidee, Arbeitsformen, Organisation und Kursinhalte innovativ sein. Zudem sollten die innovativen Vorgehensweisen der Schulen sich bereits seit längerer Zeit im Einsatz befinden und gut in der Schule verankert sein und sich zu einem gewissen Grade auch als erfolgreich erwiesen haben. Die Auswahl erfolgte mithilfe von Tipps und Anregungen, die zum einen von verschiedenen Personen eingeholt wurden, zum anderen aus verschiedenen Informationsschriften wie etwa Gutachten und Berichten zum Thema Schule und Schulentwicklung, sowie schließlich durch Telefonate mit den Schulleitern der in Betracht gezogenen Schulen. Nach der Aussortierung blieben drei freie Schulen übrig, denen in dieser Arbeit folgende fiktive Namen gegeben wurden: Björklöv-Schule, Kronblad-Schule und Tallbarr-Schule.

Theoretische Ausgangspunkte

Um etwas zu beherrschen, muss man es erlernen. Lernprozesse vollziehen sich teils implizit und mehr oder weniger bewusst durch Sozialisierung, teils intentional in der Schule (Rasmussen 2000). Der Unterricht an der Schule zielt darauf ab, den Schülern Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln (SOU 1992:94). Was als Wissen zählt, fällt zum einen von einem Bereich zum anderen unterschiedlich aus und verändert sich zum anderen im Laufe der Zeit (vgl. hierzu u. a. Andersson 2000). Die Anforderungen an den Besitz theoretischen Wissens steigen, doch ist Wissen nicht nur etwas Kogniti-

ves. Wissen kommt ebenso in verschiedenen Situationen vor, in der Praxis sowie in unausgesprochener Form (d. h. implizit) (vgl. hierzu u. a. Wenger 1998; Lave & Wenger 1991; Rolf 1995; Molander 1996; Polanyi 1962). Zur Aneignung dieses so genannten kontextuellen Wissens müssen die Schüler an den Aktivitäten teilnehmen, in denen es enthalten ist. Durch die praktische Erfahrung lernen die Schüler nicht nur das, was bewusst wahrgenommen wird und im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern auch das implizite, unausgesprochene Wissen.

Im Allgemeinen spricht man von folgenden Wissensformen: Faktenwissen, Verständnis, Fertigkeit und Vertrautheit (vgl. hierzu u. a. Göranson 1990; Molander 1992; Marton et al. 1999). Der entscheidende Unterschied zwischen diesen liegt vor allem darin, dass Faktenwissen, Verständniswissen und Fertigkeitenwissen sichtbare Wissensformen sind, während Vertrautheitswissen eine implizite, d. h. unsichtbare Wissensform bildet. Der Besitz von Vertrautheitswissen bedeutet, dass man tiefer liegende Mechanismen begreift und Kontrolle über Situationen hat. Vertrautheitswissen wird durch Erfahrung erworben und kommt beispielsweise bei Beurteilungen zum Einsatz.

In der berufsvorbereitenden Ausbildung erfolgt der Großteil der Lernaktivitäten im Umfeld des Klassenzimmers, d. h. im Rahmen eines formalen Unterrichts, der eine mündliche Unterweisung beinhaltet (vgl. hierzu u. a. *Proposition* [Regierungsvorlage] 1990/91:85; *Skolverket Rapport* [Berichte des Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung Nr.] 149, 163, 182 und 187). Folglich liegt die Betonung auf kognitivem Wissen wie z. B. Faktenwissen und Verständnis. Zur Aneignung von Wissen, das durch Ausprobieren erworben wird, z. B. Fertigkeitenwissen, müssen sich die Schüler in einem Umfeld aufhalten, das ihnen die Möglichkeit zum praktischen Handeln bietet. Zur Aneignung von Vertrautheitswissen müssen sich die Schüler in einer Gemeinschaft aufhalten, d. h. in einem Umfeld, das ein kontextuelles Lernen ermöglicht. Es kommt also darauf an, diese verschiedenen Wissensformen in ein wohl ausgewogenes Verhältnis zu bringen, damit die Schüler in der berufsvorbereitenden Ausbildung in die Lage versetzt werden, sich die Kenntnisse an-



zueignen, die in der Arbeitswelt nachgefragt werden, und die Erfahrungen zu erwerben, die für den Eintritt in den Arbeitsmarkt erforderlich sind.

Ergebnisse

Gemeinsam ist den drei freien Schulen der Sekundarstufe II in unserer Studie, dass ihre jeweiligen Träger Aktiengesellschaften sind, dass es sich um ziemlich kleine schulische Einheiten handelt, dass sie alle eng mit der Arbeitswelt kooperieren und dass der überwiegende Teil der Schüler nach Abschluss der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis übergeht. Gleichwohl weisen die drei Schulen beträchtliche Unterschiede zueinander auf.

Björklöv-Schule

Träger der Björklöv-Schule ist eine Aktiengesellschaft. Die Schule wurde 1994 mit dem Ziel gegründet, einen Ausbildungsgang in der Sekundarstufe II für Jugendliche einzurichten, die an einer beruflichen Tätigkeit in der Industrie mit dem Schwerpunkt Technik und Naturwissenschaften interessiert sind. Die Björklöv-Schule ist eine Schule mit rund 150 Schülern, die auf dem Industriegelände des Trägerkonzerns in modernen Räumlichkeiten mit guter technischer Ausstattung und Laborausstattung untergebracht ist. Die Schule beschäftigt rund 15 Vollzeitlehrkräfte; als Lehrer im Fach Technik sind Diplom-Ingenieure mit Arbeitswelt- und Berufserfahrung tätig. Bei bestimmten Lehrkräften handelt es sich um aus der Fachwelt herangezogene Lehrbeauftragte, so z. B. in den Fächern Kommunikationspsychologie, Präsentationstechnik, Gruppendynamik und Gruppenprozesse. Die Lehrer arbeiten 40 Stunden wöchentlich, haben eigene Arbeitsplätze und sind an der Schule den ganzen Arbeitstag über verfügbar.

Das Industrieausbildungsprogramm ist sowohl berufs- als auch studienvorbereitend konzipiert. Die Ausbildung ist sehr breit angelegt und enthält mehr Leistungseinheiten als viele anderen Industrieausbildungsprogramme in der Sekundarstufe II, sodass die Schüler ein nahezu vierjähriges Ausbildungsprogramm im Laufe von nur drei Jahren absolvieren. Die

Ausbildung bewegt sich auf einem hohen Niveau. Dass die Schule auch tatsächlich die auf dem Arbeitsmarkt gefragten Kenntnisse vermittelt, wird von einem Sachverständigengremium kontrolliert, das sich aus Betriebswirten, Technikern, Marketingfachleuten und Produktions- und Verwaltungspersonal zusammensetzt.

Das Ausbildungsprogramm ist in fünf Fachbereiche unterteilt: Technik, Wirtschaft, Kommunikation und soziales Training, Englisch und EDV. Der Fachbereich Technik zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte Ausbildung hindurch, indem die Lehrer die übrigen Fachbereiche in den Fachbereich Technik integrieren. Die Lehrer kooperieren und suchen gemeinsam nach Möglichkeiten einerseits zur Zusammenarbeit in großen und kleinen Projekten und andererseits zur Schaffung von Verbindungen zur realen Welt, sowohl innerhalb des Konzerns als auch außerbetrieblich im gesellschaftlichen Umfeld. In ihrem Unterricht gehen die Lehrer vom Prinzip des problembasierten Lernens und einem Portfolio-Ansatz aus. Die Kernfächer fungieren dabei als Hilfsmittel zur Wissensaneignung und nicht etwa als eigene Fächer mit gesonderten Übungen. Das bedeutet, dass beispielsweise Mathematik nicht als eigenständiges Fach zählt, sondern vielmehr als Instrument zur Lösung von Problemen eingesetzt wird. Als individuelle Wahlfächer können die Schüler ferner Fremdsprachen, Programmierung, CAD und moderne Technologien belegen. Fremdsprachen wird besondere Bedeutung beigemessen, was auf der Annahme beruht, dass die Arbeitswelt der Zukunft die Unterhaltung internationaler Kontakte voraussetzen wird.

Die Schüler arbeiten zwischen 8.00 und 16.00 Uhr und haben dazwischen eine einstündige Mittagspause. Sie verfügen jeweils über einen eigenen Arbeitsplatz mit einem eigenen Computer. Die Schüler arbeiten in so genannten Basisgruppen zusammen, einerseits um im Lernprozess voneinander profitieren zu können und andererseits um die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Persönlichkeiten zu lernen. Die Lehrer stellen ein Projekt vor, woraufhin sich die Schüler in ihre Basisgruppen zurückziehen, um sich mittels Diskussion auf eine Vorgehensweise zur Lösung der Projektaufgabe zu einigen. Die Schüler tragen dazu Informa-



tionen zusammen, beispielsweise durch Recherchen in Büchern, im Internet, in der städtischen Bibliothek oder durch Interviews. Nachdem die Aufgabe abgeschlossen ist, wird das Ergebnis in verschiedener Weise referiert, für gewöhnlich in schriftlicher oder mündlicher Form. Die Schüler bekommen keine Hausaufgaben, ausgenommen in Fremdsprachen. Der Grund hierfür liegt darin, dass sie ihre schulische Arbeit während der Arbeitszeit bewältigen können sollten. Die Schüler müssen ihre Arbeit sorgfältig planen und selbst die Verantwortung für ihren Wissensaufbau übernehmen.

Während der Ausbildungszeit absolvieren die Schüler zahlreiche Studienbesuche in den verschiedenen Tochtergesellschaften des Trägerkonzerns. Die Schüler haben in diesen Betrieben Betreuer („Paten“), an die sie sich wenden können, wenn sie Unterstützung und Hilfe brauchen. Diese Betreuer organisieren unter anderem Arbeitsplatzbesuche und Diskussionszusammenkünfte. Nach dem ersten Ausbildungsjahr wird den Schülern eine Ferienarbeit in einem der Tochterbetriebe des Konzerns während der Sommerferien angeboten. Die Schüler dürfen selbst bestimmen, ob sie eine solche Ferienbeschäftigung annehmen wollen und wie lange sie gegebenenfalls in den Sommerferien arbeiten möchten. Nach dem zweiten Ausbildungsjahr absolvieren die Schüler ein vierwöchiges Auslandspraktikum. Dabei dürfen sich die Schüler – wenn sie dies wünschen und dazu in der Lage sind – selbst das Land aussuchen, eine Praktikumsstelle und eine Gastfamilie besorgen. Die Schule verfügt über antrittsbereite Praktikumsstellen, vorwiegend in Deutschland und der Schweiz. Das Auslandspraktikum kostet den einzelnen Schüler 2000 schwedische Kronen; die restlichen Kosten übernimmt die Schule. Während des Auslandspraktikums sollen die Schüler in erster Linie Übung in Fremdsprachen erhalten und sich Kenntnisse über unterschiedliche Kulturen aneignen. Im dritten Ausbildungsjahr führen die Schüler eine größere Projektarbeit durch. Die Tochterunternehmen des Konzerns beauftragen die Schule damit, so genannte „reale“ Probleme zu lösen. Die Schüler wählen selbst unter den Vorschlägen der Tochterunternehmen diejenigen Aufträge aus, die sie übernehmen wollen, und werden während der Durch-

führung sowohl von den Lehrern als auch von den Mitarbeitern des betreffenden Unternehmens beratend unterstützt. Wenn die Projekte abgeschlossen sind, werden die Lösungen auf einer größeren Veranstaltung mit geladenen Ehrengästen vorgestellt. Im Rahmen dieser Feier werden Preise und Stipendien vergeben.

Nach dem Abschluss der Ausbildung bieten sich den Absolventen Beschäftigungsmöglichkeiten innerhalb des Konzerns. Rund 25 bis 30 % eines Jahrgangs entscheiden sich normalerweise für die Aufnahme einer Tätigkeit innerhalb des Konzerns. Einige leisten ihren Militärdienst ab, andere entscheiden sich dafür, ein Jahr zu arbeiten und danach ihre Ausbildung fortzusetzen. Im Normalfall gehen etwa 30 % eines Absolventenjahrgangs direkt an eine Universität oder Hochschule über. Nach dem Abschluss ihres Hochschulstudiums kehren viele der ehemaligen Schüler in den Konzern zurück. Sie kennen den Betrieb, wissen, wie der Konzern arbeitet, und beherrschen die dort angewandten Programme. Während ihrer gesamten Ausbildung in der Sekundarstufe II sind die Absolventen in der konzernspezifischen Unternehmenskultur geschult worden und sind daher mit den Denkweisen des Konzerns gut vertraut.

Kronblad-Schule

Träger der Kronblad-Schule ist eine Aktiengesellschaft. Diese Schule der Sekundarstufe II, die im Herbst 1994 ihren Betrieb aufnahm, beschäftigt gut 20 Angestellte und hat ca. 150 Schüler. Zielsetzung der Schule ist die Veranstaltung einer dynamischen und interessanten Ausbildung im Bereich der Gastronomie. Die Ausbildungsräumlichkeiten der Trägergesellschaft bestehen zum einen in Unterrichtsräumen für den theoretischen Kernfächerunterricht und zum anderen in Küchen und Speisesälen für den praktischen Unterricht in den programmspezifischen Fächern. Die praktische Ausbildung umfasst während des Schulhalbjahres die Mitarbeit in einem „offenen Betrieb“ mit täglichen auswärtigen Gästen, denen Mittagsgerichte und Speisen à la carte serviert werden.

Die Schüler arbeiten selbständig und tragen selbst die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Die Schule arbei-



tet auch thematisch, d. h. Einzelkurse werden in verschiedenen Themen zusammengeführt, sodass im Unterricht ein ganzheitliches Bild vermittelt wird. Der Unterricht ist in Unterrichtsperioden unterteilt. Die Schüler erhalten im Abstand von zwei bis vier Wochen abwechselnd Kernfächerunterricht und Unterricht in den programmspezifischen Fächern. Dieser Wechsel wird von den Schülern als ausgesprochen positiv empfunden, da es dadurch nie dazu kommt, dass sie einen der beiden Fachbereiche leid werden. Die Schule arbeitet zudem stark realitätsbezogen, indem sie verschiedene Projektarbeiten in Zusammenarbeit mit einer Reihe von Kontaktpersonen und Sachverständigengruppen ausführt und externe Aufträge verschiedener Art übernimmt.

Bei der Durchführung der Projektarbeiten und der externen Aufträge wird in pädagogischer Hinsicht vom Prinzip des problembasierten Lernens und einem Portfolio-Ansatz ausgegangen, und sie bilden so eine wichtige Ergänzung zum täglichen, etwas traditioneller angelegten Unterricht. Beispiele für solche Projektarbeiten sind etwa die Kooperation im transnationalen Netzwerk im Rahmen des EU-Programms Leonardo da Vinci sowie die Zusammenarbeit mit Finnland im Rahmen des Projekts „Das Essen der Ostseeländer“ („*Maten runt Östersjön*“). Beispiele für externe Aufträge sind die Ausrichtung von verschiedenen Festveranstaltungen im Festsaal der Schule wie etwa Jahresversammlungen, Vereinstreffen, EU-Tagungen sowie anderen Veranstaltungen von eher privater Natur wie z. B. Hochzeiten und Beerdigungen. Den Schülern wird darüber hinaus die Möglichkeit geboten, an Koch- und Servierwettbewerben sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene teilzunehmen. Dabei gelang es ihnen in einer Reihe von Fällen, bei einem Wettbewerb den Sieg davonzutragen, und noch öfter schafften es Schüler der Schule, einen der vorderen Plätze zu belegen. Die Schule ist Mitglied der europäischen Vereinigung der Hotel- und Tourismusfachschulen, *Association Européenne des Ecoles d'Hôtellerie et de Tourisme* (AEHT).

Die Schüler durchlaufen ein 16-wöchiges Ausbildungspraktikum an einem betrieblichen Arbeitsplatz. Dieser betriebliche

Ausbildungsabschnitt soll den Schülern Einblicke in die beruflichen Bedingungen der Branche vermitteln. Die Schule, die eine enge Zusammenarbeit mit guten Restaurants und überaus fähigen Küchenchefs pflegt, bietet ein breites Spektrum von Praktikumsplätzen für den betrieblichen Ausbildungsabschnitt an – von À-la-carte-Restaurants und Gaststätten bis hin zu Konferenzhotels. Außerdem unterhält die Schule internationale Kontakte zu Einrichtungen in Irland, Deutschland, Italien, Portugal und Norwegen, und die Schüler haben im zweiten Ausbildungsjahr die Möglichkeit, ein vierwöchiges betriebliches Ausbildungspraktikum in einem dieser Länder zu absolvieren.

Die Mehrzahl der Schüler der Schule hat nach dem Abschluss der Ausbildung eine Arbeitsstelle angenommen. Im Normalfall sind nur 15 % der Beschäftigten im Gaststättengewerbe nach vier Jahren noch in der Branche tätig. Eine vom Leiter der Schule durchgeführte Untersuchung ergab hingegen, dass eine deutlich höhere Zahl von Absolventen seiner Schule weiterhin in der Branche beschäftigt war, was die Schulleitung als ein ausgesprochen gutes Ausbildungsergebnis wertet.

Tallbarr-Schule

Träger der Tallbarr-Schule ist eine Aktiengesellschaft. Die Schule nahm ihren regulären Betrieb 1999 auf, nachdem sie einige Jahre lang als Schulversuch betrieben worden war. Sie wendet sich an Jugendliche, die eine praktische Tätigkeit anstreben und den größten Teil ihrer Ausbildung an einem Arbeitsplatz absolvieren möchten. Sämtliche Ausbildungsprogramme sind speziell zugeschnittene Ausbildungsgänge in den Fachrichtungen Elektrotechnik, Energiewirtschaft, Kraftfahrzeugtechnik, Industrie, Schlosserei, Malerhandwerk, Fliesenlegerhandwerk und Lüftungstechnik. Die Schüler können ihre Ausbildung in der Sekundarstufe II zu jedem beliebigen Zeitpunkt während eines Jahres beginnen, zumal sich die Schuljahresabschnitte und die Ferientermine an dieser Schule nicht mit der traditionellen Schuljahreseinteilung decken. Im Ausbildungsjahr 2000 hatte die Schule 28 Schüler. Da elf dieser Schüler eine Ausbildung in der Fachrichtung Kraftfahrzeugtechnik durchlaufen, wird dieses Ausbildungsprogramm hier dargestellt.



Die Ausbildung erinnert stark an ein duales Lehrlingsausbildungsmodell. Von der gesamten Ausbildungszeit werden 80 % an einem betrieblichen Arbeitsplatz verbracht. Das bedeutet, dass die Schüler vier Tage in der Woche in einem Betrieb tätig sind, wo ihre Arbeit von einem betrieblichen Ausbildungsbetreuer überwacht wird. Am fünften Tag erhalten die Schüler Theorieunterricht; dieser Teil der Ausbildung findet in einem traditionellen schulischen Umfeld statt. Jeder Schüler hat einen individuellen Ausbildungsplan, der in Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Ausbildungsbetrieb ausgearbeitet wird. Der Ausbildungsplan wird vom Berufsfachausschuss der betreffenden Branche geprüft, der kontrolliert, ob die Ausbildung des Schülers den innerhalb des jeweiligen Berufes gestellten Kompetenzanforderungen gerecht wird und dass die Ausbildung der Nachfrage des Arbeitsmarktes entspricht.

Eine Voraussetzung dafür, dass ein Ausbildungsgang in einer bestimmten beruflichen Fachrichtung anlaufen kann, ist, dass sich Arbeitgeber finden, die bereit sind, Schüler für die Dauer der betrieblichen Ausbildung bei sich aufzunehmen. Die Schule kümmert sich um die Beschaffung der betrieblichen Ausbildungsplätze, und die Ausbildungsbetriebe werden nach Rücksprache mit den Institutionen des Kraftfahrzeuggewerbes ausgewählt, d. h. dem Verband des schwedischen Kfz-Gewerbes (*Motorbranschens Riksförbund*), dem Berufsfachausschuss des schwedischen Kfz-Gewerbes (*Motorbranschens Yrkesnämnd*) und dem Arbeitgeberverband des schwedischen Kfz-Gewerbes (*Motorbranschens Arbetsgivarförbund*). Der Ausbildungsbetrieb stellt der Schule einen Maschinenpark, Mechaniker und Ausbildungsbetreuer zur Verfügung, wofür das Unternehmen von der Schule eine Vergütung erhält. Die Übereinkunft wird vertraglich geregelt. Vor einem etwaigen Vertragsabschluss überprüft die Schule den in Aussicht genommenen Ausbildungsbetrieb, um zu kontrollieren, ob das Arbeitsumfeld auch als Ausbildungsort geeignet ist. Es herrscht gegenwärtig kein Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen.

Alle Schüler, die sich um einen Ausbildungsplatz an der Schule bewerben, werden angenommen. Es handelt sich dabei

oft um Jugendliche, denen die Motivation zu einer rein theoretisch angelegten Ausbildung fehlt und die deshalb schlechte Zeugnisse mitbringen, die jedoch das Interesse und die Voraussetzungen dafür besitzen, einen Ausbildungsgang zu absolvieren, der sich auf ein Modell gründet, das praktische Kenntnisse und theoretischen Unterricht miteinander verknüpft. Der erste Monat an der Schule und am betrieblichen Ausbildungsplatz ist ein Einführungsmonat, dem sowohl für den Schüler als auch für den Ausbildungsbetrieb große Bedeutung zukommt. Der Schüler kann dabei herausfinden, ob die Wahl des Arbeitsplatzes und die Berufswahl wohl durchdacht waren, und der Ausbildungsbetrieb hat die Möglichkeit, zu prüfen, ob der Schüler das erforderliche Geschick für den Beruf mitbringt und ob er die Aufgabe übernehmen will. Sobald die beiden Seiten einander und die herrschenden Bedingungen gebilligt haben, läuft die Ausbildung an. Einige Schüler erhalten eine Ausbildungsvergütung, andere wiederum nicht. Das Vergütungssystem unterliegt weder einer bestimmten Logik noch dem Grundsatz der Gerechtigkeit.

Am Arbeitsplatz arbeitet der Schüler zu meist selbständig, manchmal jedoch auch zusammen mit seinem Ausbildungsbetreuer oder anderen Mitarbeitern des Betriebs. Der Ausbildungsbetreuer wird vom Betrieb ausgewählt. Die Schule gibt dem Ausbildungsbetrieb im Hinblick auf die Wahl des Betreuers Empfehlungen an die Hand. Der Ausbildungsbetreuer muss fachliche Qualifikationen besitzen, sich für Jugendliche und Pädagogik interessieren, Zuversicht und Geduld mitbringen und in seiner Kommunikation mit den Jugendlichen offen, ehrlich und direkt sein. Der Betreuer durchläuft eine von der Schule organisierte Betreuerschulung, in deren Rahmen u. a. Informationen über die Struktur der Sekundarstufe II, Fachkurse und das Benotungssystem, pädagogische Erkenntnisse über die Auffassung von Wissen und Lernen sowie Informationen über Jugendliche und Jugendkultur vermittelt werden. Die Schulung des Ausbildungsbetreuers erfolgt fortlaufend während der dreijährigen Ausbildungszeit des Schülers.

Sämtliche Lehrer werden auf der Grundlage von Lehraufträgen beschäftigt. Die



Berufsfachlehrer arbeiten sowohl in der Schule als auch vor Ort in den Ausbildungsbetrieben. Alle praktischen Ausbildungsinhalte und alle berufstheoretischen Unterrichtsinhalte, die sich in die praktische Arbeit einflechten lassen, werden am Arbeitsplatz absolviert. Die Berufsfachlehrer besuchen die Schüler regelmäßig in ihrem Ausbildungsbetrieb und fragen beim Ausbildungsbetreuer nach, was der einzelne Schüler durchgenommen, geübt und welche Kenntnisse er erworben hat und bilden diesen weiter. Derjenige Ausbildungslehrstoff, der nicht an den Arbeitsplatz verlegt werden kann, sei es berufstheoretischer Unterrichtsstoff oder aber auch Lehrstoff von eher praktischer Natur – beispielsweise die Zerlegung und anschließende Reparatur eines Getriebes –, wird in der Schule durchgenommen. Der theoretische Unterricht in den Kernfächern, der einen geringeren Bezug zur praktischen Arbeit aufweist, erfolgt in der Schule an einem Tag der Woche. Die Unterrichtsgruppen in der Schule sind klein, und der Unterricht wird individuell angepasst. Die Lehrer in den Kernfächern bemühen sich darum, die Kernfächer in die Berufswahl zu integrieren, beispielsweise indem sie die Schüler an Texten arbeiten lassen, die sich auf das Kfz-Gewerbe beziehen.

Die Schüler geben an, dass sie schneller und mehr lernen, wenn sie sich an einem betrieblichen Arbeitsplatz befinden, da es ihnen leichter fällt, etwas zu begreifen, wenn sie gleichzeitig die entsprechende praktische Arbeit ausführen. Die Absolventen des ersten Ausbildungsjahrgangs erhielten unmittelbar nach dem Abschluss der Ausbildung Anstellungen in der örtlichen Wirtschaft, und wie die vom Leiter der Schule vorgenommenen Folgeuntersuchungen zeigen, sind sämtliche Absolventen nach wie vor in der Branche tätig.

Schlussfolgerungen und abschließende Bemerkungen

Eine Schule kann ihren Unterrichtsbetrieb auf verschiedenste Weise organisieren. Im Vorangegangenen wurden die Vorgehensweisen von drei freien Schulen der Sekundarstufe II in Schweden dargestellt.

Die drei Schulen, die alle berufsvorbereitend angelegt sind, veranstalten unterschiedliche Ausbildungsprogramme. Die Björklöv-Schule bildet Jugendliche im Rahmen eines speziell gestalteten Industrieausbildungsprogramms aus, die Kronblad-Schule bietet ein speziell entworfenes Ausbildungsprogramm im Hotel- und Gastronomiegewerbe an und die Tallbarr-Schule ein speziell zugeschnittenes Ausbildungsprogramm im Bereich Kraftfahrzeugtechnik. Die drei Schulen haben unterschiedliche Auffassungen vom Wissen und davon, wie Wissen vermittelt werden sollte sowie in welchem Umfang und auf welche Weise die Schüler in die Arbeitswelt eingegliedert werden können und sollen.

In der Björklöv-Schule liegt meiner Ansicht nach das Schwergewicht auf Faktenwissen. Die Ausbildung ist sehr breit angelegt und enthält viele Leistungseinheiten, und sie bewegt sich auf einem hohen theoretischen Wissensniveau. Zur Erhöhung des Verständnisses des zu erwerbenden Faktenwissens werden die Kursfächer in verschiedenen Projekten zusammengeführt, die wiederum mit den realen Gegebenheiten verknüpft werden, denen die Schüler nach Abschluss ihrer Ausbildung begegnen werden. Durch Anwendung des problembasierten Lernens als pädagogisches Arbeitsmodell lernen die Schüler, selbst Informationen zusammenzutragen, zu bearbeiten und zu analysieren und die ermittelten Ergebnisse darzulegen. Bedingt durch die Arbeitsweise der Schule werden sie darin geschult, in Gruppen gemeinsam Objekte zu entwickeln oder Aufgaben anzugehen, die eventuell eine Aneignung neuer Kenntnisse erforderlich machen. Die Björklöv-Schule betont das kognitive Wissen, bei dem der Lernprozess hauptsächlich in der Schule erfolgt. Gewiss werden den Schülern während der Ausbildungszeit umfassende Kontakte zur Arbeitswelt geboten, von Studienbesuchen in den verschiedenen Tochterunternehmen des Trägerkonzerns bis hin zu Projektarbeiten mit starkem betrieblichem Bezug. Indem die Schule geografisch auf dem Gelände des Konzerns angesiedelt ist und die Arbeitsorganisation für sowohl Lehrer wie Schüler der eines herkömmlichen Arbeitsplatzes angeglichen wurde, werden die Schüler in die Arbeitswelt und das Erwerbsleben eingeführt. Dank dieser



engen Tuchföhlung mit der Arbeitswelt bauen die Schüler ein Netz von Kontakten innerhalb des Konzerns auf und werden so nach und nach in die Unternehmenskultur hineinsozialisiert. Viele Schüler bleiben nach ihrem Ausbildungsabschluss im Unternehmen und erhalten folglich die notwendigen Voraussetzungen für den Eintritt ins Erwachsenenleben.

In der Kronblad-Schule steht das Faktenwissen nicht in gleichem Maße im Mittelpunkt wie an der Björklöv-Schule. Die Kursfächer werden an dieser Schule nicht ganz so weitgehend integriert, indem der Kernfächerunterricht in Theorieunterrichtsräumen stattfindet, während die programmspezifischen Fächer in den praktischen Ausbildungsräumlichkeiten unterrichtet werden. Der Unterricht ist vergleichsweise konventionell gestaltet, doch werden zur Vermittlung eines ganzheitlichen Bildes und somit zur Erhöhung des Verständnisses bestimmte Kursfächer thematisch zusammengeführt. Die Schüler nehmen am „offenen Betrieb“ teil und erwerben dadurch praktische Fertigkeiten. Die Kronblad-Schule ist somit organisatorisch sowohl für ein kognitives als auch für ein kontextuelles Lernen ausgelegt. Beide Lernstrategien ziehen sich auch parallel zueinander durch die gesamte Ausbildung hindurch. Ein 16-wöchiges betriebliches Ausbildungspraktikum bietet den Schülern zudem die Möglichkeit zur Verbesserung ihres Fertigkeitsswissens und zur Erreichung eines bestimmten Maßes an Vertrautheitsswissens. Ferner führt die Kronblad-Schule ihre Schüler auch durch Projektarbeiten, externe Aufträge und die Teilnahme an Koch- und Servierwettbewerben in die Arbeitswelt ein. Während ihrer Ausbildungszeit erhalten die Schüler somit zahlreiche Gelegenheiten zur Knüpfung von Kontakten in der Arbeitswelt, die Voraussetzungen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt und das Erwachsenenleben schaffen.

Die Tallbarr-Schule stellt individuelle Ausbildungspläne auf, die in der Hauptsache nicht auf schulisches Faktenwissen abheben, sondern eher darauf zielen, einen möglichst großen Teil der Ausbildung an einen betrieblichen Arbeitsplatz zu verlegen. Die Schüler arbeiten selbständig unter Aufsicht von sowohl betrieblichen Ausbildungsbetreuern und Berufsfach-

lehrern als auch Kernfachlehrern. Am Arbeitsplatz üben die Schüler die praktischen Arbeitsprozesse ein und erwerben auf diese Weise Fertigkeitsswissens. Während die Schüler sich an ihrem betrieblichen Ausbildungsplatz befinden und ihr Lernprozess fortschreitet, eignen sie sich zugleich Vertrautheitsswissens an. Durch die Gestaltung ihrer Ausbildungsprogramme begünstigt die Tallbarr-Schule ein kontextuelles Lernen, d. h. einen Lernprozess, der in Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Betrieb erfolgt, an dem die Ausbildungstätigkeit stattfindet. Durch diese Herangehensweise ermöglicht die Schule den Schülern die Aneignung des so genannten impliziten Wissens des jeweiligen Berufes. Angesichts dessen, dass ein so umfangreicher Teil der Ausbildung an einem betrieblichen Arbeitsplatz absolviert wird, werden die Schüler in hohem Maße in die Arbeitswelt eingeföhrt; da sie sich jedoch während der gesamten Ausbildungszeit an ein und demselben Arbeitsplatz befinden, werden sie in die beruflichen Tätigkeiten des jeweiligen Ausbildungsbetriebs hineinsozialisiert und dürften somit auf diejenigen Automarken spezialisiert werden, mit denen der Ausbildungsbetrieb arbeitet. Die Schüler erhalten direkt im Anschluss an ihre Ausbildung eine Anstellung und damit die Voraussetzungen für den Eintritt in ein Erwachsenenendasein.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die drei Schulen ihre Unterrichtstätigkeit in sehr unterschiedlicher Weise organisieren. Die Björklöv-Schule vermittelt kognitives Wissen, bietet den Schülern vielfältige Kontakte zur Arbeitswelt innerhalb des eigenen Konzerns und sozialisiert sie in die Unternehmenskultur des Konzerns hinein. Die Kronblad-Schule integriert Theorie und Praxis, führt die Schüler durch ein 16-wöchiges betriebliches Ausbildungspraktikum in die Arbeitswelt ein und verschafft ihnen Möglichkeiten zur Knüpfung von Kontakten in der Arbeitswelt durch Projektarbeiten, externe Aufträge und die Teilnahme an verschiedenen Wettbewerben. Die Tallbarr-Schule stellt das kontextuelle Lernen in den Mittelpunkt, vermittelt den Schülern durch die Ausbildung an einem betrieblichen Arbeitsplatz die Möglichkeit zur Aneignung von implizitem Wissen und sozialisiert sie in die beruflichen Tätigkeiten ihres Ausbildungsbetriebs ein. Die Schu-



len gehen demnach bei der Vermittlung von Wissen, der Zusammenarbeit mit der Arbeitswelt und der Einführung der Schüler in die Arbeitswelt auf unterschiedliche Weise vor. Diese Vielfalt in puncto Wissen, Lernstrategien, Zusammenarbeitsformen und Kontakten zur Arbeitswelt bietet Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen die Möglichkeit, Wissen zu erwerben und nach Abschluss ihrer Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis einzutreten. Meine Studie zeigt, dass die grundverschiedenen Vorgehensweisen der drei Schulen günstige Voraussetzungen für Jugendliche mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen schaffen, nach Ausbildungsabschluss eine Anstellung zu finden und damit finanzielle Möglichkeiten zu erhalten, um sich ein eigenständiges Leben aufbauen und den

Erwachsenenstatus erlangen zu können. Wie die vorliegende Studie belegt, können junge Menschen in Schweden heute infolge der neuen Ausrichtung der Bildungspolitik unter einer breiteren Palette von Angeboten auswählen. Es gibt örtliche Variationen und freie Schulen im Rahmen des allgemeinen Schulwesens, was es den Jugendlichen ermöglicht, ein Ausbildungsprogramm zu finden, das auf sie zugeschnitten ist.

Danksagung

Die Autorin möchte sich bei ihrer Kollegin Sara Cervantes vom Institut für Arbeitswissenschaft der Technischen Universität Luleå in Schweden für ihre Mitwirkung an der Durchführung der Fallstudien bedanken.

Literaturverzeichnis

Andersson, B.,-E., *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och enkätteknik*. [= Wie die Frage, so die Antwort – eine Einführung in die Interview- und Umfragetechnik] Stockholm: Rabén Prisma, 1994.

Andersson, C., *Kunskapssyn och lärande – i sambälle och arbetsliv*. [= Wissensauffassung und Lernen – in der Gesellschaft und der Arbeitswelt] Lund: Studentlitteratur, 2000.

Arnman, G.; Jönsson, I., *Konkurrens för stimulans*. [= Wettbewerb zur Stimulanz] Stockholm: Skolverket [Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung], 1993.

Bjurström, E., *Högt & lågt - Smak och stil i ungdomskulturen*. [= Hoch & Tief – Geschmack und Stil in der Jugendkultur] Umeå: Boréa Bokförlag, 1997.

Börjeson, M.; Gullberg, A., *Inledning*. [= Einleitung] In *I vuxenlivets väntrum*. [= Im Wartezimmer zum Erwachsenenleben] Umeå: Boréa Bokförlag, 1999, S. 7–19.

Carlgren, I., *Skolarbetet som en särskild slags praktik*. [= Die schulische Arbeit als Praktikum besonderer Art] In *Miljöer för lärande*. [= Umfeld für das Lernen] Lund: Studentlitteratur, 1999, S. 102–131.

Denzin, N.; Lincoln, Y., *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. London: Sage Publications, Inc, 2000.

Egidius, H., *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. [= Schule und Ausbildung

in historischer und internationaler Perspektive] Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 2001.

Frankfort-Nachmias, C.; Nachmias, D., *Research Methods in the Social Sciences. Fourth Edition*. London: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton, 1992.

Göranzon, B., *Det praktiska intellektet*. [= Der praktische Intellekt] Stockholm: Carlsson Bokförlag, 1990.

Jacobsson, M., „Att blifva sin egen“. [= „Sein eigener Herr werden“] In *Historisk sociologi*. [= Historische Soziologie] Lund: Studentlitteratur, 1997, S. 199–231.

Jacobsson, M., „Att Blifva Sin Egen“. *Ungdomars väg in i vuxenlivet i 1700- och 1800-talens övre Norrland*. [= „Sein eigener Herr werden“. Der Weg junger Menschen ins Erwachsenenleben im nördlichsten Teil Schwedens des 18. und 19. Jahrhunderts] Umeå: Umeå universitet Sociologiska institutionen [Soziologische Fakultät der Universität Umeå], 2000.

Jonsson, B., *Skolan som social arena. Om ungdomars, lärares och föräldrars upplevelser av samma skolor*. [= Die Schule als gesellschaftliche Arena. Über die Eindrücke von Jugendlichen, Lehrern und Eltern von denselben Schulen] In *Ungdomarna, skolan och livet*. [= Die Jugendlichen, die Schule und das Leben] Stockholm: HLS Förlag, 2001, S. 143–183.

Lave, J.; Wenger, E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.



Mitterauer, M., *Ungdomstidens sociala historia.* [= Sozialgeschichte der Jugendzeit] Göteborg: Röda Bokförlaget AB, 1988.

Marton, F. et al. *Inläring och omvärldsuppfattning.* [= Lernen und Umweltauffassung] Stockholm: Bokförlaget Prisma, 1999.

Molander B., Ständigt på väg till kunskap. [= Ständig auf dem Weg zum Wissen] In *Forskning om utbildning. En antologi.* [= Forschung zum Thema Bildung und Ausbildung. Eine Anthologie] Järfälla: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1992, S. 428–449.

Molander, B., *Kunskap i handling.* [= Wissen in Aktion] Göteborg Daidalos, 1996

Ohlsson, L., B.; Swärd H., *Ungdom som samhällsproblem.* [= Jugend als Gesellschaftsproblem] Lund: Studentlitteratur, 1994.

Olsson, M.; Johansson, J., „Om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det“. Erfarenheter och slutsatser från två utbildningsformer. [= „Wenn nicht alle Blick aufs Meer haben können, soll keiner ihn bekommen.“ Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus zwei Ausbildungsformen] In *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv.* [= Voraussetzungen und Wege für die berufliche Erstausbildung. Einige Forscherperspektiven] Stockholm: Skolverket [Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung] und Liber Distribution, 2001, S. 85–104.

Polanyi, M., *Personal Knowledge.* Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge, 1962.

Proposition [Regierungsvorlage] 1990/92:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen.* [= Durch Wissen wachsen – Gedanken zur Sekundarstufe II und Erwachsenenbildung] Stockholm: Regeringens proposition [= Regierungsvorlage] 1991.

Rasmussen, J., Mästarlära och allmän pedagogik. [= Meisterlehre und allgemeine Pädagogik] In *Mästarlära. Lärande som social praxis.* [= Meisterlehre. Lernen als soziale Praxis] Lund: Studentlitteratur, 2000, S. 201–218.

Richardson, G., *Svensk utbildningshistoria.* [= Geschichte des schwedischen Bildungs- und Ausbildungswesens] Lund: Studentlitteratur, 1994.

Rolf, B., *Profession, tradition och tyst kunskap.* [= Beruf, Tradition und implizites Wissen] Nora: Bokförlaget Nya Doxa, 1995.

Skolverket [Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung] [September 2000] Skolverket – fakta – friskolor – information. [= Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung – Fakten – Freie Schulen – Information] [online] Im Internet abrufbar unter: <http://www.skolverket.se/friskolor/information.shtml>, [zitiert am 11.9.2000]

Skolverket Rapport [= Bericht des Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung Nr.] 149. *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Utvärdering av gymnasieprogram 1997.* Huvudrapport. [= Fünf Ausbildungsprogramme in der Sekundarstufe II unter Reformdruck. Evaluierung von Ausbildungsprogrammen in der Sekundarstufe II 1997. Hauptbericht] Stockholm: Liber Distribution, 1997.

Skolverket Rapport [= Bericht des Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung Nr.] 163. *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998.* Huvudrapport. [= Evaluierung von fünf Ausbildungsprogrammen in der Sekundarstufe II 1998. Hauptbericht] Stockholm: Liber Distribution, 1998.

Skolverket Rapport [= Bericht des Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung Nr.] 168. *Hur gick det sedan? Avnämarna av gymnasieskolan och av högskolans grundutbildning.* [= Wie ging es danach weiter? Die Abnehmer der Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II und der Grundstudiengänge der Hochschulen] Stockholm: Liber Distribution, 1999.

Skolverket Rapport [= Bericht des Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung Nr.] 182. *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999.* Huvudrapport. [= Evaluierung von fünf Ausbildungsprogrammen in der Sekundarstufe II 1999. Hauptbericht] Stockholm: Liber Distribution, 1999.

Skolverket Rapport [= Bericht des Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung Nr.] 187. *Reformering av gymnasieskolan. En sammanfattande analys.* [= Die Reform der Sekundarstufe II. Eine zusammenfassende Analyse] Stockholm: Liber Distribution, 2000.

SOU 1992:94. *Skola för bildning.* Betänkande av läroplanskommittén. [= Eine Schule zur Bildung. Gutachten des Curriculumausschusses] Stockholm: Utbildningsdepartementet [Schwedisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft], 1992

SOU 2001:12. *Fristående gymnasieskolor – bot eller tillgång?* [= Freie Schulen der Sekundarstufe II – Bedrohung oder Bereicherung?] Stockholm: Utbildningsdepartementet [Schwedisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft], 2001.

Ungdomsstyrelsen [Nationaler Jugendrat]. *Ungdomars vägval – en studie om utbildning och arbetslivets början.* [= Die Wegwahl junger Menschen – eine Studie über Ausbildung den Beginn des Erwerbslebens] Stockholm: Ungdomsstyrelsens utredning [Bericht des Nationalen Jugendrates Nr.] 18, 2000.

Waara, P., *Ungdom i Gränsland.* [= Jugend im Grenzland] Umeå: Boréa Bokförlag, 1996.

Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



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 BRÜSSEL
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 ATHEN
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 ROM
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

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. Nyssölä
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 Nyssölä
E-mail: kari.nyssola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
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

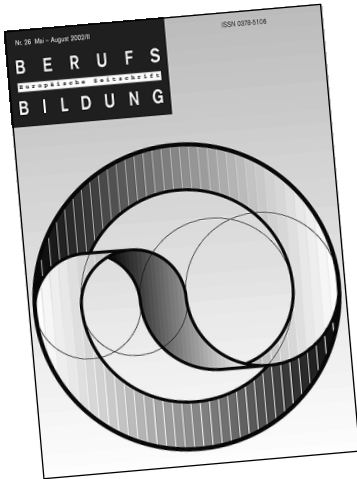
Europäische Stiftung für Berufsbildung
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 63 02 222
Fax (39-011) 63 02 200
Gisela Schüring, Information and Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

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. 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

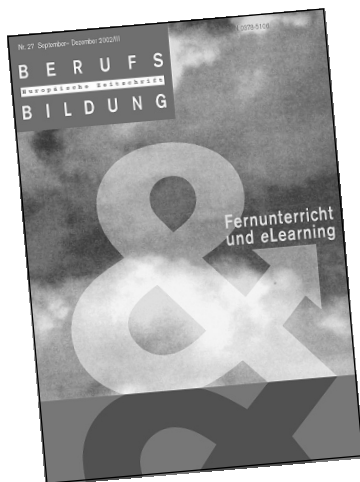
- Untersuchungen zum Thema Beratung und Orientierung. Die Agora X des Cedefop zur sozialen und beruflichen Orientierung (Éric Fries Guggenheim)
- Problemstellung und Zielsetzung der Berufsberatung (Jean Guichard)
- Berufsberatung, Ausbildung und Beschäftigung. Vorbereitung auf einen Beruf oder Anpassung 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 Berufsbildungspolitik

- 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 Organisation Lernen lernen? (Randolph Preisinger-Kleine)

Analyse der Berufsbildungspolitik

- 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)



Nr. 28/2003

Forschungsbeiträge

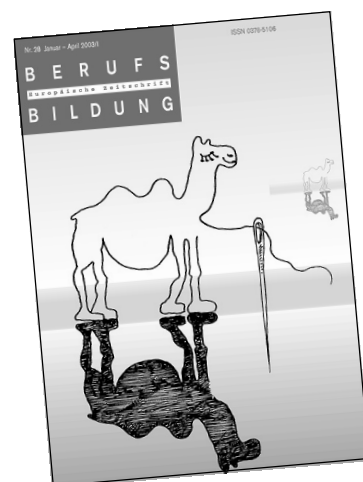
- Die Position junger Erwerbspersonen im Beschäftigungssystem im europäischen Vergleich (Thomas Couppié; Michèle Mansuy)
- Eine pädagogische Rahmenstruktur für das Onlinelernen (Shyamal Majumdar)
- Die Bedeutung des kompetenzbasierten Ansatzes für die Konzeption der beruflichen Bildung. Ein Paradigmenwechsel in der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung und der Wissensentwicklung in Unternehmen (Burkart Sellin)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Ausbildung und Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den europäischen Unternehmen der Metallindustrie: die Situation in Spanien, Frankreich, Italien und Portugal (Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega)
- Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk (Michael Leidner)

Fallstudien

- Der Übergang von finnischen Fachhochschulen in die Arbeitswelt (Marja-Leena Stenström)
- Berufsbildungsk Kooperation mit der VR China (Hans-Günter Wagner)



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				

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die
Förderung der Berufsbildung
PO Box 22427

GR-55102 Thessaloniki

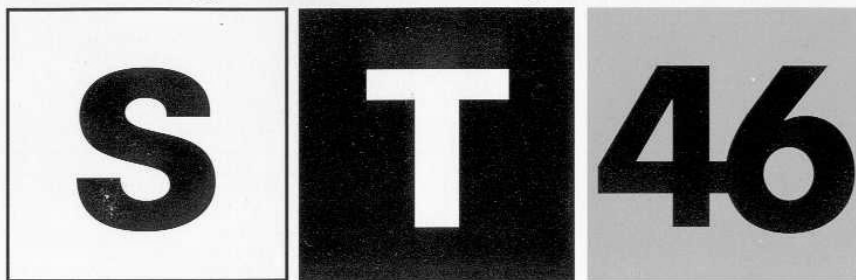
Name _____

Adresse _____



Sociología del Trabajo

NUEVA ÉPOCA



REVISTA CUATRIMESTRAL DE EMPLEO, TRABAJO Y SOCIEDAD

OTOÑO 2002

Expulsados del trabajo



SIGLO VEINTIUNO DE ESPAÑA EDITORES

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 Economia 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^a Sierra*,
Dpto. Geografía, Urbanismo y O. del
Territorio, Univ. Cantabria
- Agnes Simony*,
Lorand Eotvos University, Hungría
- Jorge Uriá*,
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
- „Flexeguridad“: 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. - 2º 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. - 2º 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 n°

AMEX n°

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) 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. 29 Mai – August 2003/II



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 Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr
