

Nr. 32 Mai - August 2004/II

ISSN 0378-5106

BERUFS

Europäische Zeitschrift

BILDUNG



**Zur Geschichte
der beruflichen
Bildung in Europa**
Von der Divergenz zur Konvergenz



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 01 17

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.

Grundlage für die Herausgabe der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“ bildet Artikel 3 der Gründungsverordnung des Cedefop vom 10. Februar 1975.

Dennoch ist die Zeitschrift unabhängig. Sie verfügt über einen redaktionellen Beirat, der die Artikel unter Wahrung der Anonymität von Autoren und Berichterstattern beurteilt. Dieser Beirat steht unter dem Vorsitz eines anerkannten Wissenschaftlers und setzt sich zusammen aus Forschern sowie zwei Experten des Cedefop, einem Experten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung und einem Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop. Das redaktionelle Sekretariat der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“ wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.

Die Zeitschrift steht auf der Liste der vom ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*, Niederlande) anerkannten wissenschaftlichen Fachrevuen und auf dem Index der IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Redaktioneller Beirat:

Vorsitzender:

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder:

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Torino, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Vereinigtes Königreich

Ivan Svetlik

Universität Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,

LEST/CNRS, Aix en Provence, Frankreich

Redaktionssekretariat:

Erika Ekström

Ministerium für Industrie, Beschäftigung und Kommunikation,
 Stockholm, Schweden

Ana Luísa Oliveira de Pires

Forschungsgruppe Bildung und Entwicklung - FCT, Universität
 Nova Lissabon, Portugal

Chefredakteur:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

Sekretärin der Zeitschrift:

Titane Delaey

Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Katalognummer: TI-AA-04-032-DE-C

Printed in Belgium, 2004

Übersetzung:

Corinna Frey

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

Layout: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Umschlag: Panos Haramoglou, M. Diamantidi S.A.,
 Thessaloniki

Technische Produktion mit DTP:

M. Diamantidi S.A., Thessaloniki

Redaktionsschluss: Juli 2004

Nachdruck - ausgenommen zu kommerziellen

Zwecken - mit Quellenangabe gestattet

Die portugiesische Sprachversion ist direkt zu be-
 ziehen von:

DEEP/CID

Centre de Informação e Documentação
 Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 22° P

1049056 Lisboa

Tél. (35121) 843 10 36

Fax (35121) 840 61 71

E-Mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

Zum Bezug der anderen Sprachversionen
 siehe dritte Umschlagseite.

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 kontroversen 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 112.**



Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa

Von der Divergenz zur Konvergenz

Im Januar 2000 entwickelte das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) die Idee, ein Forschungsprojekt zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa durchzuführen. Vornehmliches Ziel des Projekts ist es, ein besseres Verständnis der heutigen Struktur der verschiedenen Berufsbildungssysteme in Europa zu fördern, indem man die historische Entwicklung auf nationaler und internationaler Ebene sowie den wechselseitigen Einfluss aufzeigt, den die berufliche Bildung und die europäische Integration aufeinander ausüben. Das Projekt geht von dem Grundsatz aus, dass eine fundierte Kenntnis der historischen Entwicklung unerlässliche Voraussetzung für ein umfassendes Verständnis und für die Deutung aktueller Vorgänge und Ereignisse ist (¹).

Im Rahmen dieses Projekts und unter Schirmherrschaft des Cedefop fand am 11. und 12. Oktober 2002 in Florenz die erste internationale Konferenz zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa aus vergleichender Sicht statt, die von der Universität Florenz und dem Europäischen Hochschulinstitut veranstaltet wurde.

Im Verlauf dieser beiden Tage wurden nicht weniger als 18 Beiträge vorgestellt. Der erste Tag war der Entwicklung der Berufsbildungssysteme in einem oder mehreren europäischen Ländern gewidmet. Am zweiten Tag wurde die Rolle der beruflichen Bildung in der Sozialpolitik der Europäischen Gemeinschaft und später der Europäischen Union beleuchtet. Die Konferenzbeiträge werden in zwei Bänden mit dem Titel *„Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective“* veröffentlicht, wobei der erste Band von Georg Hanf vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und Wolf-Dietrich Greinert von der Technischen Universität Berlin und der zweite von Professor Antonio

Varsori von der Universität Padua herausgegeben wird.

Angesichts der Fülle des vorgelegten Materials und der Bedeutung der Ziele, die sowohl mit dem Projekt „Geschichte“ als auch mit der Konferenz in Florenz angestrebt wurden, sah sich das Cedefop veranlasst, zwei zusätzliche Initiativen zur Verbesserung des Wirkungsgrads und zur Förderung der Verbreitung der Ergebnisse der Konferenz zu ergreifen: zum einen eine Wanderausstellung und zum anderen eine Sonderausgabe der Europäischen Zeitschrift Berufsbildung.

Die Idee einer Wanderausstellung zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa wurde von dem Cedefop-Experten Norbert Wollschläger entwickelt, der ihre Umsetzung und Erstpräsentation in der Cedefop-Galerie in Thessaloniki leitete. Die Ausstellung selbst wurde von der Museums- und Ausstellungsberaterin Helga Reuter-Kumpmann konzipiert und gemeinsam mit der Deutschen Arbeitsschutzausstellung (²) (DASA) der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, organisiert. Die Erstpräsentation der Ausstellung in Thessaloniki wurde von über 2000 Personen besucht. Die Ausstellungsbroschüre findet sich ab Seite 6 in dieser Ausgabe der Europäischen Zeitschrift abgedruckt.

Was die Europäische Zeitschrift betrifft, so entsprang die Idee zu einer Sonderausgabe der einhelligen Überzeugung der Mitglieder des redaktionellen Beirats, dass die Zukunft der beruflichen Bildung in Europa nur dann erfolgreich gestaltet werden kann, wenn eine fundierte Kenntnis ihrer Historie vorhanden ist. Die Zukunft schöpft aus der Vergangenheit. Es ist zudem eines der Ziele der Europäischen Zeitschrift, die Berufsbildungsforschung in Europa zu fördern, doch erhält die Redaktion nur sehr wenige Artikel über die Geschichte der beruflichen Bil-



Norbert Wollschläger
Berufsbildungsexperte
Verantwortlicher der
Ausstellungsgalerie des
Cedefop



Éric Fries Guggenheim
Chefredakteur der
Europäischen
Zeitschrift
Berufsbildung

(¹) Siehe Website des Projekts:
<http://history.cedefop.eu.int/>

(²) Siehe Website der DASA:
<http://www.baua.de/dasa/index.htm>



dung zugesandt. Unsere Hoffnung ist, mit dieser Sonderausgabe neue Beiträge zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa anzuregen, und hier vor allem – weil dies eines der Auswahlkriterien der Zeitschrift darstellt – Arbeiten, die ihr Thema aus vergleichender Perspektive behandeln.

Die Problemstellung dieser Sonderausgabe orientiert sich weitgehend an jener, die von der Konferenz in Florenz herausgearbeitet wurde und die im Untertitel der Wanderausstellung zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa – von der Divergenz zur Konvergenz – wieder aufgenommen wird.

Denn obwohl die berufliche Bildung in einer recht fernen Vergangenheit überall in Europa in Form der von den Zünften geregelten Lehre vermittelt wurde, so haben sich die nationalen Berufsbildungssysteme im Zuge der industriellen Revolution und der Abschaffung der Zünfte entsprechend den jeweiligen gesellschaftlichen Eigenheiten jeder Nation sehr weit auseinander entwickelt. Man könnte daher, ohne allzu viel Widerspruch zu ernten, behaupten, dass jede Nation ihr eigenes Berufsbildungssystem hat, aber natürlich wäre eine solche Schlussfolgerung wenig aufschlussreich und noch weit weniger operationell. Allerdings lässt sich das Spektrum der verschiedenen Berufsbildungssysteme mittels einer historischen Analyse doch lesbarer strukturieren. Genau dies unternimmt Professor Wolf-Dietrich Greinert in seinem Beitrag mit dem Titel *Die Europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung* und erstellt auf diese Weise ein Modell, das eine ungefähre Unterteilung der verschiedenen europäischen Systeme in nur drei Gruppen ermöglicht. Dieses Modell bietet mit seinen vereinfachenden Hypothesen gewiss Angriffsfläche für Kritik, ist aber dennoch sehr suggestiv und anregend.

Es scheint also möglich und sinnvoll, eine wissenschaftliche Klassifikation der verschiedenen Berufsbildungsmodelle vorzunehmen. Weitaus schwieriger ist hingegen zu erklären, warum zwei Länder, die sowohl von ihrem historischen Profil als auch ihrer wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung her starke Parallelen aufweisen, letztlich Berufsbildungssysteme entwickelt haben, die unbestreitbar zwei völlig unterschiedlichen Kategorien angehören. Eben diese Fragestellung wird von Holger Reinisch und Dietmar Frommberger in ihrem Beitrag mit dem Titel *Zwischen Schule und*

Betrieb – Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht erörtert. Der Artikel gleicht übrigens eher einem Forschungsprogramm, als dass er eine Antwort auf die gestellte Frage liefert, wobei die Autoren auf Letzteres auch keinen Anspruch erheben. Wir hoffen sehr, dass dieser Beitrag Nachahmer finden wird und dass künftig Artikel für die Zeitschrift eingereicht werden, die sich – auch auf andere gesellschaftliche Umfelder bezogen – um Erklärungen bemühen.

Ansätze hierzu liefert uns bereits Anja Heikkinen in ihrem Beitrag *Berufsbildungsmodelle, Berufsbildungsparadigmen oder Berufsbildungskulturen*. Anhand des Beispiels der Entwicklung der beruflichen Weiterbildung in Nordeuropa und in Deutschland zeigt sie sehr deutlich auf, dass die Entstehung und der Wandel der nationalen Systeme das Resultat konkurrierender „kultureller Vorstellungen“ von beruflicher Bildung sein können, die von den individuellen und kollektiven Akteuren vertreten werden, wobei sowohl subnationale als auch nationale und supranationale Zielsetzungen eine Rolle spielen können. Der von Anja Heikkinen entwickelte kulturelle Ansatz versteht Bildung als mit-konstitutiv sowohl für die Kultur als auch für die Projekte und Programme auf individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Ebene. Und eigentlich geht ihr Artikel weit über eine bloße vergleichende Analyse der Entwicklung der Weiterbildung in Nordeuropa hinaus. Was sie verdeutlichen möchte, ist die Rolle der Historiker und die praktischen Konsequenzen ihrer Arbeit. Indem sie bestimmte Größen, bestimmte Phänomene, bestimmte im Bereich der Berufsbildung entscheidende Veränderungen und/oder Kontinuitäten erkennen und sichtbar machen, sind Historiker und Forscher in der Regel in letzter Instanz dazu berufen, Arbeit und Bildung auf subnationaler, nationaler und supranationaler Ebene gemeinsam zu definieren.

Angesichts dieser Vielfalt der Berufsbildungssysteme in Europa wird mit der europäischen Integration das Bemühen um Konvergenz zunehmen. Die verschiedenen europäischen Organe und Einrichtungen haben mehr Kompetenzen erhalten, insbesondere durch die Einheitliche Europäische Akte, den Vertrag von Maastricht, die Schaffung der Europäischen Union und die Einführung des Euro. Aber, so Francesco Petrini in seinem Beitrag *Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung in der EWG von 1961 bis 1972*, wenn Artikel 128 des Vertrags von Rom



auch klarstmöglich den Willen zur Entwicklung einer gemeinsamen Politik im Bereich der beruflichen Bildung formuliert, so wurde diese doch niemals verwirklicht. Dies lag insbesondere am Widerstand Deutschlands und Frankreichs, die bereits über gut strukturierte Berufsbildungssysteme verfügten und wenig geneigt waren, die Kosten für die Neuqualifizierung von Arbeitskräften in Südtalien zu übernehmen. Dieser Fehlschlag erklärte sich auch durch den Kampf zwischen den Zentralisierungsbestrebungen im Zuge der europäischen Einigung und der Gegenreaktion der Regierungen, die versuchten, die Ambitionen der Kommission einzuschränken und ihre Souveränität zu wahren. Es bedurfte, so Petrini, einer Veränderung des sozio-politischen Klimas und des Beginns der Krise Mitte der siebziger Jahre, damit die Staaten gezwungenermaßen neue Formen der Zusammenarbeit ins Auge fassten, und vor diesem Hintergrund entwickelte sich der Gedanke, ein Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung zu schaffen.

Wie Eleonora Guasconi in ihrem Beitrag *Die Gewerkschaften und die Neubelebung der europäischen Sozialpolitik* belegt, wollten die europäischen Gewerkschaften durch die Gründung dieser Einrichtung sicherstellen, dass die berufliche Bildung tatsächlich den Arbeitnehmern zum Nutzen gereichte und ihnen ermöglichte, die Umwälzungen der sechziger und die Krise der siebziger Jahre zu bewältigen. In der ausdrücklichen Absicht, sich in der Europäischen Gemeinschaft mehr Gehör zu verschaffen und eine gemeinsame europäische Sozialpolitik im Bereich der Beschäftigung und Berufsbildung zu entwickeln, drängten die europäischen Gewerkschaften auf die Gründung des Cedefop, die schließlich 1975 erfolgte.

Die Gründung des Cedefop, so zeigt Professor Antonio Varsori in seinem Beitrag *Die Rolle der beruflichen Bildung in der europäischen Sozialpolitik und das Cedefop*, war ein Fortschritt im Hinblick auf mehr Konvergenz im Bereich der beruflichen Bildung in Europa, schuf die Voraussetzungen für die notwendige Förderung der Berufsbildungsforschung sowie die Entwicklung des Meinungs- und Erfahrungsaustauschs auf diesem Gebiet zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft und stellte eine Art „Versuchsballon“ dar, der zur Gründung einer ganzen Reihe von Agenturen mit speziellen Aufgabenbereichen führen sollte.

Gleichwohl vollzieht sich die Entwicklung zu mehr Konvergenz zwischen den Berufs-

bildungssystemen in Europa nur langsam und gestaltet sich schwierig, solange die Nationalstaaten an ihren nationalen Vorrechten und am Subsidiaritätsprinzip im Bildungsbereich festhalten. Wie Georges Sautier in seinem Artikel *Der Platz der beruflichen Bildung in der Vorstellung eines europäischen Sozialraums von François Mitterrand (1981-1984)* aufzeigt, besteht die integrative Fähigkeit Europas im Bereich der Berufsbildung ebenso wie in anderen Bereichen vor allem darin, dass es auf aktuelle ökonomische und soziale Gegebenheiten zu reagieren versteht. „Die scheinbar unweigerlich problematische ‚Vielfalt‘ Europas ordnet sich (...) der ‚Notwendigkeit‘ unter - allerdings ohne gänzlich zu verschwinden. Wie in anderen Bereichen auch, zeigt sich bei der Berufsbildung die integrative Stärke Europas, die vor allen Dingen in der Definition gemeinsamer Ziele liegt. Die Konvergenz und insbesondere die Konvergenz der Bildungssysteme ist nur eine logische Konsequenz dieser Stärke“.

Und tatsächlich scheint sich seit Mitte der achtziger Jahre die Entwicklung zur Konvergenz der beruflichen Bildung in Europa beschleunigt zu haben. Die gemeinsamen Interessen der Union werden ausgelotet, mittel- und langfristige Ziele zur Wahrung dieser Interessen werden festgelegt, und auf dieser Grundlage vollzieht sich, indirekt und „freiwillig“, die Integration. Auf dem Lisboner Gipfel befassten sich die Staats- und Regierungschefs zum ersten Mal mit bildungspolitischen Fragen. 2001 leiteten dann die Generaldirektoren für Berufsbildung der europäischen Staaten in Brügge eine Initiative ein, die 2002 in Kopenhagen durch die Erklärung von 31 Bildungsministern bestätigt wurde. Mit dieser verpflichteten sich die europäischen Staaten zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung – was kaum verhüllten Bestrebungen zur Förderung der Konvergenz mittels Zielen wie Transparenz, Qualität der Ausbildung, gegenseitige Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen, Förderung der Mobilität und des Zugangs zum lebenslangen Lernen gleichkommt. Alles Themen, die regelmäßig in den Ausgaben unserer Zeitschrift behandelt werden.

Sämtliche in dieser Ausgabe enthaltenen Artikel unterstreichen die Notwendigkeit historischer Betrachtung, und zwar nicht nur aufgrund ihrer Bedeutung für die Gestaltung der Zukunft, sondern auch für eine bessere Positionierung in der Gegenwart.



Inhalt

Von der Divergenz zur Konvergenz 6

Zur Geschichte der Berufsbildung in Europa

Forschungsbeiträge

Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung 18

Wolf-Dietrich Greinert

Auf der Grundlage einer diachronischen Analyse, die die Industrielle Revolution zum Ausgangspunkt nimmt, werden drei Grundtypen von Berufsausbildungssystemen ermittelt: das liberal-marktwirtschaftliche Modell in England, das etatistisch-bürokratische Modell in Frankreich und das dual-korporatistische Modell in Deutschland.

Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht 27

Dietmar Frommberger und Holger Reinisch

Wir wissen nur wenig darüber, woran es liegt, dass sich die berufliche Bildung selbst in Ländern, die ein sehr ähnliches wirtschaftliches und gesellschaftliches Entwicklungsprofil aufweisen, unterschiedlich entwickelt hat. Es liegen nur wenige Studien vor, die sich mit dieser Frage befassen. Der hier vorgestellte Beitrag soll helfen, diese Forschungslücke zu schließen.

Berufsbildungsmodelle, Berufsbildungsparadigmen oder Berufsbildungskulturen 35

Anja Heikkinen

Dieser Beitrag will die Rolle von Bildungsforschern und Bildungsgeschichte als konstituierende Faktoren des politischen und des praxisbezogenen Diskurses über Berufsbildung anhand der Diskussion über die „Fortbildung“ in Finnland, den übrigen skandinavischen Ländern und Deutschland hinterfragen.

Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung in der EWG von 1961 bis 1972 50

Francesco Petrini

Artikel 128 des Rom-Vertrags enthält zur Entwicklung einer gemeinsamen Politik auf dem Gebiet der Berufsausbildung eine Aussage, die klarer nicht sein könnte. Diese gemeinsame Politik wurde bisher jedoch nicht umgesetzt. Dieser Artikel soll dafür Erklärungsansätze bieten.

Die Gewerkschaften und die Neubelebung der europäischen Sozialpolitik 61

Maria Eleonora Guasconi

Dieser Artikel beleuchtet verschiedene Initiativen der europäischen Gewerkschaften Anfang der 1970er Jahre zur Förderung einer europäischen Sozialpolitik in den Bereichen Beschäftigung und Berufsbildung.



Die Rolle der beruflichen Bildung in der europäischen

Sozialpolitik und das Cedefop 71

Antonio Varsori

Der Artikel beschreibt größtenteils anhand von Archivquellen die Ursprünge des Cedefop und die Entwicklung seiner Tätigkeit bis zum Umzug nach Thessaloniki Mitte der 1990er Jahre

Der Platz der beruflichen Bildung in der Vorstellung eines

europäischen Sozialraums von François Mitterrand (1981-1984) 87

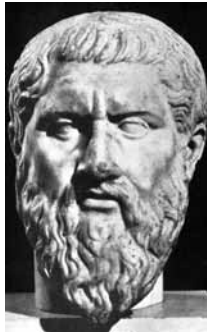
Georges Saunier

Das Konzept eines europäischen Sozialraums, das François Mitterrand seinen Partnern in der Gemeinschaft 1981 vorstellt, wird sich unter dem Druck der Ereignisse verändern. Am Ende dieser Entwicklung ist die berufliche Bildung einer der Schwerpunkte des französischen Projekts für Europa.

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 94

Diese Rubrik wurde von Anne Waniart, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.



„Wenn unsere Jugend richtig erzogen ist und richtig erzogen wird, werden alle unsere Angelegenheiten einen glücklichen Verlauf nehmen, wenn aber nicht – nun, das bleibt besser ungesagt.“

Platon

Von der Divergenz zur Konvergenz

Zur Geschichte der Berufsbildung in Europa

Ausstellungsidee und Projektleitung: Norbert Wollschläger
Konzept, Texte und Design: Helga Reuter-Kumpmann

Die Ausstellungstexte stützen sich auf die Beiträge zur Tagung „*The History of Vocational Education and Training in Europe in a Comparative Perspective*“, die das Cedefop im Oktober 2002 in Florenz veranstaltete.

Warum eine Ausstellung zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa?

Um zu ermessen, wohin wir gehen, müssen wir erfahren, woher wir kommen.

„Der Europäische Rat hat auf seiner Tagung vom März 2000 in Lissabon die wichtige Rolle der Bildung als integraler Bestandteil der Wirtschafts- und Sozialpolitik, als Instrument zur Stärkung der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit Europas und als Garantie für die Gewährleistung des Zusammenhalts unserer Gesellschaft und der uneingeschränkten Entfaltung ihrer Bürger anerkannt. Der Europäische Rat hat für die Europäische Union das strategische Ziel festgelegt, zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Bildung ist ein wesentlicher und integraler Bestandteil dieser Strategie, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der sozialen Eingliederung, der Kohäsion, der Mobilität sowie der Beschäftigungs- und der Wettbewerbsfähigkeit.“

„Die Erweiterung der Europäischen Union fügt der Arbeit auf dem Gebiet der all-

gemeinen und beruflichen Bildung eine neue Dimension sowie Herausforderungen, Möglichkeiten und Anforderungen hinzu.“

Kopenhagener Erklärung, November 2002

„Mit jedem Schritt, den wir vorwärts machen, mit jedem Problem, das wir lösen, entdecken wir nicht nur neue und ungelöste Probleme, sondern wir entdecken auch, dass dort, wo wir auf festem und sicherem Boden zu stehen glaubten, in Wahrheit alles unsicher und im Schwanken begriffen ist.“

Karl R. Popper (1902 - 1994), Schulabbrecher, Tischlergeselle und Wissenschaftsphilosoph

Was zeigt diese Ausstellung?

Einige Überraschungen:

- dass die berufliche Bildung im Mittelalter in den meisten europäischen Ländern die gleiche war;
- warum im 18. und 19. Jahrhundert in unterschiedlichen Ländern ganz neue und unterschiedliche Formen der beruflichen Bildung entstanden;
- welche Gemeinsamkeiten in Europa in den letzten 50 Jahren geschaffen wurden.

Sie zeigt aber auch, dass die Geschichte der Berufsbildung immer auch unsere eigene Geschichte ist, und dass unsere Sicht nicht übereinstimmen muss mit der Sicht der Historiker und Historikerinnen, die sie schreiben.

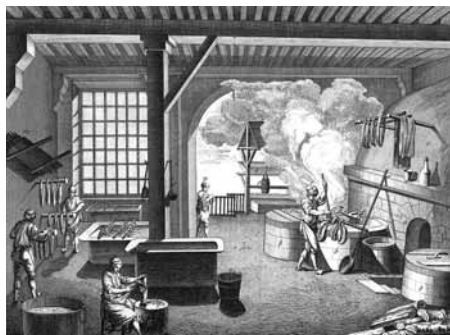


Gemeinsame Ursprünge

In fast allen europäischen Ländern und über Jahrhunderte hinweg glichen sich – seit der Einführung der Zünfte – sowohl die handwerklichen Berufe als auch die berufliche Bildung.

Die Zünfte waren Vereinigungen, in denen sich seit dem 12. Jahrhundert Angehörige eines Gewerbes oder eines Handwerks in den Städten zusammenschlossen. Sie gaben sich eine eigene Satzung, eine Zunftordnung, die für alle verbindlich war. Die Zunftordnung legte die Verfahren der Herstellung, und „verbraucherfreundliche“ Preise fest. Sie unterwarf die Waren einer strengen Gütekontrolle. Die Zunftordnung sorgte für ein standesgemäßes Einkommen der Meister, für die Versorgung wirtschaftlich schwacher Zunftmitglieder, für hinterbliebene Witwen und Waisen. Die Zunftordnung bestimmte die Aufnahmebedingungen und die Ausbildung von Lehrlingen und Gesellen. Die Zünfte spielten in den meisten Städten eine wichtige politische und wirtschaftliche Rolle. Doch gab es auch Konflikte um ihren Einfluss im Stadtgeschehen, z.B. wenn die Zünfte verhinderten, dass Nichtmitglieder sich niederließen und ein Handwerk ausübten.

Im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts verlor das Zunftwesen in Europa fast endgültig seine Bedeutung.



Diese schöne Tafel zur Seidenfärberei aus der Enzyklopädie von Diderot und d'Alembert zeigt eindrucksvoll verschiedene Arbeitsschritte dieses Handwerks. Was nicht zu sehen ist: Die große Belastung durch den Kontakt mit giftigen Stoffen, eines von vielen Beispielen dafür, dass das „goldene Handwerk“ für die Beschäftigten auch schwarze Seiten hatte.

Für die Wirtschaftslehre des Liberalismus, die das „freie Spiel der Kräfte“ forderte, war das traditionelle Zunftwesen ein Hindernis für den Wettbewerb, ein Hemmnis für die Gewerbefreiheit.

Berufsbildung in den Zünften

In den Zünften herrschte überall in Europa eine strenge Rangordnung: Lehrling, Geselle, Meister. Der Meistertitel war der einzig verbriefte Qualifikationsnachweis. Die „Lehrbriefe“ bestätigten die Erfüllung des ersten Abschnitts der Lehrzeit. Frauen, die Frau des Meisters oder die Mägde, spielten nur als Hilfskräfte eine Rolle.

Erst nach einigen Wochen Probezeit wurden die Lehrlinge vor Vertretern der Zunft aufgenommen. Meist zahlte die Familie dem Meister, der für Unterbringung und Verpflegung sorgte, ein Lehrgeld. Die Lehre dauerte je nach Beruf 2 bis 4 Jahre, bei sehr spezialisierten Gewerben auch länger. Die Lehrzeit endete mit einer fachlichen Prüfung, mit dem „Freisprechen“ des Lehrlings, für das die jeweiligen Handwerkssparten unterschiedliche Bräuche hatten, und mit seiner Aufnahme in den Kreis der Gesellen. Die berufliche Qualifikation der Gesellen war auch in anderen Ländern anerkannt. Meist ungebunden durch Familie, begaben sie sich oft auf Wanderschaft, nicht zuletzt, um bei Meistern anderer Länder ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu erweitern: eine frühe Form beruflicher Mobilität in Europa. Wenn die Gesellen hinreichend Erfahrungen gesammelt hatten, bewarben sie sich bei einer Zunft um die Zulassung als Meister.



Dieser Holzschnitt aus einem niederländischen Blockbuch (1470) zeigt Künstler und Handwerker mit ihren Arbeitsgeräten: Farbenreiber, Maler, Goldschmied, Bildhauer, Orgelbauer, Uhrmacher, Schreiber.



Die Lehrlinge lebten und arbeiteten in der Familie des Meisters. Sie schliefen in irgendeiner Ecke und halfen von früh bis spät abends in der Werkstatt, wo sie viele schwere Arbeiten und Dienste übernehmen mussten.

Im Laufe der Jahre erlernten sie durch Zuschauen, Anweisungen und Selbermachen ebenfalls die grundlegenden Fertigkeiten des Berufs - immer unter der strengen Aufsicht der Gesellen und des Meisters. Neben der fachlichen Geschicklichkeit zählten Fleiß und unbedingter Gehorsam und die Unterordnung unter die Regeln der Zunft zu den Tugenden, die sehr oft nicht ohne körperliche Strafen vermittelt wurden.

Seidenfärberei, Enzyklopädie von Diderot und d'Alembert

Eine Ausnahme

Russland unterscheidet sich von den meisten anderen europäischen Ländern dadurch, dass dort im Mittelalter keine handwerklichen Vereinigungen entstanden, die den Zünften vergleichbar wären.

Als Peter I. 1689 mit 17 Jahren die Herrschaft übernahm, träumte er von einem mächtigen Reich mit starker Wirtschaft und gewaltiger Kriegsflotte. 1697 reiste eine Gesandtschaft durch Europa auf der Suche nach Verbündeten gegen die Türkei, aber auch nach wissenschaftlichen, technischen und handwerklichen Fachkräften, die im damals bauerlichen Land fehlten. Seit 1698 trieb der Zar



Im mittelalterlichen Druckgewerbe war es Brauch, die Lehrlinge am Ende ihrer Lehrzeit einer grausamen „Postulatsfeier“ zu unterziehen. Indem sie schwere Misshandlungen ertrugen, mussten sie beweisen, dass sie bereit waren, ihre Gesundheit für die Arbeit zu opfern. Zugleich aber hatten sie mit der bestandenen Prüfung als Geselle das Anrecht auf die Fürsorge des Meisters erworben, auf das Leben in seiner Familie und auf Versorgung bei Krankheit.

den Bergbau, die Metallindustrie und den Flottenbau voran, um die Landesgrenzen zu sichern und zu erweitern. Ein ganzes Ausbildungssystem wurde aufgebaut: Navigations-, Artillerie-, Ingenieur- und Medizinschulen, aber auch Schulen zur Ausbildung von Facharbeitern und Grundschulen. Weil die Bevölkerung keineswegs daran interessiert war, ihre Kinder ausbilden zu lassen, erzwang Peter I. die berufliche Ausbildung durch strenge Gesetze.

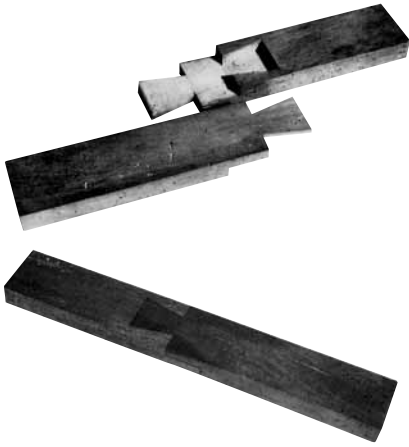
Die Festlegung „von oben“ und die damit verbundenen ordnungspolitischen Ziele blieben über Jahrhunderte ein besonderes Kennzeichen der Berufsbildung.



Peter I. schloss sich inkognito seiner Gesandtschaft an, die durch Europa reiste. Viele der Gesandten erlernten unterwegs verschiedene Berufe. Peter I. selbst bildete sich in der Schiffsbaukunst theoretisch-mathematisch und als Zimmermann in einer niederländischen Werft.

Im Jahr 1868 begründete der Direktor der Kaiserlichen Moskauer Technischen Schule, Viktor Karlowitsch Della-Vos, die sogenannte „sequenzielle Methode“:

- ❑ Die Lehrlinge lernten zuerst, einfache Aufgaben auszuführen und zu beherrschen.
- ❑ Dann wurden die Aufgaben – über genau festgelegte Schritte hinweg – von Mal zu Mal schwieriger.
- ❑ Nachdem dieses Lernmodell 1873 auf der Weltausstellung in Wien präsentiert wurde, verbreitete es sich in vielen europäischen Ausbildungsstätten.



Auch heute noch gibt es überall in Europa Hunderte von Lehrgängen, die sich auf die „Sequenzielle Methode“ stützen. Modelle von Holzverbindungen (Clair, 19. Jh.)

Divergenzen

Die Unterschiede der Berufsausbildung in Europa haben mehrere Ursachen, so z. B:

- ❑ die Beseitigung des Zunftwesens als Folge von politischen Umbrüchen,
- ❑ das unterschiedliche Tempo der Industrialisierung in den einzelnen Ländern,
- ❑ der Einfluss politischer, philosophischer, kultureller und religiöser Strömungen.

Bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hatten sich in Europa drei Grundmuster beruflicher Qualifizierung von Jugendlichen herausgebildet.

Die Tabelle spiegelt nicht die ganze heutige Realität. Die Berufsbildungssysteme sind zu vielfältig, zu rasch die ständigen Veränderungen. Aber vieles, was sich bis damals in den verschiedenen Ländern entwickelte, besteht noch oder wirkt heute noch nach.

In **England** begann im 18. Jahrhundert das, was wir heute die „Industrialisierung“ nennen. Dort wurden die Dampfmaschine, die ersten mechanischen Spinnmaschinen und Webstühle erfunden. Überall entstanden Textilfabriken. Unzählige Menschen zogen vom Land in die Städte, um dort Arbeit zu finden. Das führte zu tief greifenden Veränderungen in der Gesellschaft: Man spricht von der „Industriellen Revolution“.

Die Berufsordnung der Zünfte wurde abgeschafft – und damit auch die festen Lehrzeiten. Ungelernte, billige Arbeitskräfte bedienten die Maschinen in den Fabriken.

Über lange Zeit hinweg benötigte die schnell wachsende Industrie kaum qualifizierte

Drei „klassische“ Grundmuster der Berufsausbildung

Table 1

	Liberales Markt-Grundmuster Ursprung England	Staatlich reguliertes Grundmuster Ursprung Frankreich	Dual-korporatives Grundmuster Ursprung Deutschland
Wer bestimmt, wie die berufliche Ausbildung organisiert ist?	Das wird „auf dem Markt“ ausgehandelt zwischen Vertretungen der Arbeitnehmer, der Arbeitgeber und denen, die berufliche Ausbildung betreiben.	Der Staat	Staatlich regulierte, nach Berufsständen gegliederte Kammern
Wo findet die Ausbildung statt?	Es gibt viele Möglichkeiten: in Schulen, in Firmen, in Schule und Firma, durch elektronisches Lernen usw.	In besonderen staatlichen, gewerblich-technischen und kaufmännischen Fachschulen.	In den Betrieben und in den Berufsschulen im festgelegten Wechsel („duals“ Modell)
Wer legt die Inhalte der Ausbildung fest?	Der Markt oder auch die einzelnen Unternehmen – je nachdem, was gerade gebraucht wird. Es gibt keine festgelegten Inhalte.	Der Staat (gemeinsam mit den Sozialpartnern). Er strebt dabei nicht in erster Linie die direkte Anwendung in den Unternehmen an, sondern setzt auf allgemeinere, auch theoretische Qualifizierung.	Unternehmer, Gewerkschaften und Staat entscheiden gemeinsam.
Wer bezahlt die Berufsausbildung?	Im Allgemeinen zahlen die, die ausgebildet werden wollen, selbst für ihre Ausbildung. Manche Unternehmen finanzieren auch bestimmte Kurse, die sie selbst anbieten.	Der Staat erhebt von den Betrieben eine Abgabe und finanziert die Ausbildung, aber jedes Jahr nur für eine bestimmte Anzahl von Bewerbern.	Die Unternehmen finanzieren die Ausbildung im Betrieb und können das steuerlich absetzen. Sie zahlen den Auszubildenden ein vertraglich festgelegtes Entgelt. Die Berufsschulen sind staatlich finanziert.
Welche Abschlüsse gibt es am Ende der Ausbildung, und welche Möglichkeiten eröffnen diese?	Es gibt keine Überwachung der Ausbildung und keine allgemein anerkannten Abschlussprüfungen.	Es gibt staatliche Zertifikate, die die Besten auch dazu berechtigen, weiterführende Schulen zu besuchen.	Die Abschlüsse sind allgemein als Zugangsberechtigung in den „Beruf“ anerkannt. Sie ermöglichen auch, weiterführende Schulen zu besuchen.



Nicht nur in England gehörte Kinderarbeit - sogar bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts - zum traurigen Fabrikalltag. Kinder waren die billigsten Arbeitskräfte und wurden vor allem für Tätigkeiten unter und zwischen den eng gestellten Maschinen eingesetzt.

Arbeitskräfte. Deshalb wurden die Jugendlichen auch nicht ausgebildet. Zwei Denkweisen, der „Liberalismus“ und der „Puritanismus“, bestimmten damals die Lebens- und Arbeitswelt. Sie wirken auch heute noch nach auf die berufliche Bildung im „liberalen Marktmodell“:

Vertretungen der Arbeitnehmer, der Arbeitgeber und derer, die berufliche Ausbildung betreiben, handeln „auf dem Markt“ aus, welche Ausbildung gebraucht wird.

Der „Liberalismus“, die Freiheit von staatlicher Einmischung – auch von staatlichem Schutz –, macht jeden einzelnen Menschen für sein eigenes Schicksal verantwortlich. Das „freie Spiel der Kräfte“ soll dem Wohle der Nation und der Unternehmen dienen. Der „Puritanismus“, eine strenge pro-



Seit 1901 besteht bis zum vollendeten 15. Lebensjahr Teilzeitschulpflicht. Der Unterricht vermittelt vor allem die „sittlichen“ Grundlagen für die Arbeit. Seitdem gibt es viele Formen der beruflichen Bildung nebeneinander: in Schulen, in Firmen, in beiden zugleich, durch elektronisches Lernen und auch staatliche Bemühungen, „moderne Lehrlingsausbildung“ einzuführen.

testantische Sittenlehre, fordert aufopfernden Fleiß. Wohlstand gilt als Ergebnis des Fleißes.

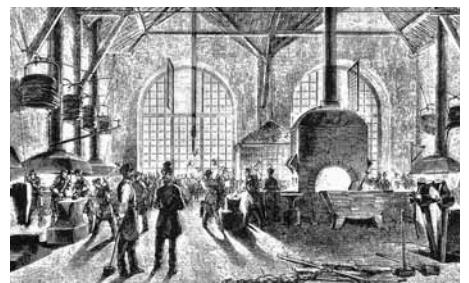
Seit 1901 besteht bis zum vollendeten 15. Lebensjahr Teilzeitschulpflicht. Der Unterricht vermittelte vor allem die „sittlichen“ Grundlagen für die Arbeit. Seitdem gibt es viele Formen der beruflichen Bildung nebeneinander: in Schulen, in Firmen, in beiden zugleich, durch elektronisches Lernen und auch staatliche Bemühungen, „Moderne Lehrlingsausbildung“ einzuführen.

Frankreich nahm im 18. Jahrhundert die führende Rolle in den Naturwissenschaften ein. Mit seinen Großen Schulen wie der „École Polytechnique“ galt es in Europa als Vorbild für technische Erziehung. Den Höhepunkt seiner Industrialisierung hingegen erreichte Frankreich erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Handwerkslehre und Zunftwesen waren im Zuge der Französischen Revolution 1791 abgeschafft worden, und das Problem der Ausbildung von qualifizierten Arbeitskräften blieb lange Zeit ungelöst.

Unter dem Einfluss der Aufklärung, die auf Humanität und Wissenschaft setzte, wurde erstmals die Bedeutung einer planmäßigen (schulischen) Erziehung erkannt, für die Einzelnen und für die Gesellschaft.

Aus Schulen, einst für Militärwaisen geschaffen, wurden die „Écoles des Arts et Métiers“, statt der Schmiede und Sattler fürs Militär wurden nun Gießer, Dreher und Tischler für die Staatsfabriken geschult. Ansonsten glich die berufliche Ausbildung der in anderen Ländern: Abendkurse, städtische oder industrielle Schulen, aber längst nicht für alle Jugendlichen.

1871, als die Republik errichtet war, trat ein Wandel ein:



In den „Écoles des Arts et Métiers“, um 1900 waren es sechs, fand der praktische Unterricht in Werkstätten, der theoretische in den Klassenzimmern statt.



Heute besucht 1 Million junger Leute berufliche und technische Oberschulen, genauso viele sind es in den Gymnasien. Etwa 300 000 werden als Lehrlinge in Unternehmen ausgebildet.

- ❑ Durch die allgemeine Schulpflicht sollten die Kinder – statt wie bisher im katholischen Geist – im republikanischen erzogen werden.
- ❑ Die 13-Jährigen sollten am Ende der Pflichtschulzeit „von der Straße geholt“, an Arbeit gewöhnt werden.
- ❑ Vor allem für die modernen Bereiche Mechanik und Elektrik sollten qualifizierte Arbeitskräfte herangebildet werden, um die wirtschaftliche und militärische Macht des Landes auszubauen.

Zwei Typen von öffentlichen Schulen wurden eingeführt zur Ausbildung hochqualifizierter Facharbeiter und zur Ausbildung von Arbeitern und Angestellten. Bis heute steuert der französische Staat die berufliche Ausbildung.

In **Deutschland** begann die Mechanisierung in der Textilherstellung erst gegen Mitte des 19. Jahrhunderts. Dann allerdings entwickelten sich die Textilindustrie, die Eisen- und Stahlindustrien sowie der Bergbau mit großer Geschwindigkeit. Ende des 19. Jahrhunderts gewannen Elektro-, Chemie- und Autoindustrie an Bedeutung.

Als um 1811 die Verbreitung der Gewerbefreiheit begann und die Zünfte aufgelöst wurden, war das in Deutschland nicht von Dauer. Die traditionelle handwerkliche Ausbildung wurde 1897 gesetzlich wieder eingeführt.

Mindestens zwei Gründe spielten dabei eine Rolle:

- ❑ Im scharfen internationalen Wettbewerb wuchs der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften für Industrie und Verwaltung ständig.
- ❑ Weil die Arbeiterbewegung immer stärker wurde, sollte der Nachwuchs in das kon-



Die „modernen“ Industriebranchen übernahmen die Form des klassischen handwerklichen Lehrverhältnisses, schlossen Lehrverträge mit den Jugendlichen ab und bildeten sie zu „Facharbeitern“ aus. Große Firmen richteten eigene Lehrwerkstätten wie diese ein (Abteilung Fräseerei der Firma Borsig). Foto: Deutsches Technikmuseum Berlin

servative Regierungslager eingebunden werden, und die traditionelle Lebens- und Arbeitswelt des Handwerks galt als gute Voraussetzung für die soziale und politische Integration der Lehrlinge.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts besuchten Lehrlinge abends oder sonntags oft eine „Fortbildungsschule“, in denen der Grundschulstoff wiederholt und theoretische Kenntnisse zum Beruf vermittelt wurden.

Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Fortbildungsschule zur „Berufsschule“, die neben der fachlichen Ausbildung auch staatsbürgerliche Erziehung vermittelt. Eine vergleichbare Entwicklung gab es in Österreich, dessen Berufsbildungssystem dem deutschen sehr ähnelt.

Bis heute gehört beides zu einer Lehre: das Lernen im Betrieb und in der Berufsschule. Daher spricht man vom „Dualen Ausbildungssystem“.

Die **Niederlande** fingen nach 1860 allmählich an, eine Industrie aufzubauen. Dazu gehörten Eisengießereien, Maschinenfabriken,



Um die Gesundheit der Lehrlinge zu fördern und um ihre Bindung untereinander und an das Unternehmen zu stärken, führten viele Firmen sportliche Programme ein. („Fitness“ bei der Firma AEG, 1927)



Der Unterricht in der „ambachtschool“ bot eine echte Alternative zur beruflichen Lehre und zielte - in Praxis und Theorie - ausschließlich auf die Qualifizierung für den Beruf.

Schiffswerften, aber auch viele Bereiche der Nahrungsmittelproduktion.

Unter dem Einfluss der „Besetzung“ durch Frankreich wurden 1806 die Zünfte endgültig zerschlagen. Zunächst kamen die benötigten Fachkräfte aus dem Ausland oder wurden in einigen Schulen herangebildet.

Als die aufblühende Industrie nach 1860 jedoch viele qualifizierte Arbeitskräfte brauchte, wurden überall berufliche Vollzeitschulen gegründet, handwerkliche und gewerblich-technische.

Nach und nach übernahm der Staat die Finanzierung dieser – zunächst oft privaten – „ambachtscholen“, der Gewerbeschulen, die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein erfolgreich waren.

Ein weiterer Schultyp, die „Burgeravondscholen“, sollte ursprünglich abends nach der Arbeit die Allgemeinbildung der Grundschule ergänzen. Doch sehr bald orientierten sich diese Schulen an fachlichen und beruflichen Anforderungen.

In Handwerk und Kleingewerbe spielte das Lehrlingswesen eine gewisse Rolle. Die „duale“ Ausbildung in Betrieb und Schule verbreitete sich zwar nach dem Zweiten Weltkrieg, bekam aber bis heute nicht die Be-



Interessant ist, dass der kaufmännische Unterricht in den Handelsschulen nicht zur beruflichen, sondern - typisch für einen Handelsstaat - zur Allgemeinbildung gerechnet wurde.



Interessant ist, dass über lange Zeit das finnische Wort für Beschäftigung, „elatuskeino“, so viel bedeutete wie Lebendigkeit. Das drückt aus, dass alle Tätigkeiten als notwendig für ein unabhängiges Leben angesehen wurden.

deutung, die „vollzeitschulische“ Ausbildung immer noch hat.

Finnland, das über Jahrhunderte von Schweden, dann von Russland beherrscht wurde, legte das Hauptgewicht seiner Industrialisierung auf die Herstellung und Weiterverarbeitung von land- und forstwirtschaftlichen Produkten und der dazu notwendigen Maschinen und Werkzeuge.

1809 wurde Finnland zu einem autonomen Großfürstentum im russischen Zarenreich. Die Gesellschaft begann, sich neu zu organisieren, grundlegende Formen für Politik, Wirtschaft und Ausbildung aufzubauen. Zunächst galt das Interesse der Ausbildung der Landbevölkerung, die für effizienteres Arbeiten in der Landwirtschaft ausgebildet werden sollte: durch wandernde Berater und spezialisierte Schulen. Über lange Zeit lag die Verantwortung für den industriellen Aufbau und die berufliche Bildung in einer Hand: eine der ersten nationalen Behörden zur Förderung der Produktion richtete um 1840 auch die ersten Handwerks- und Gewerbeschulen ein.

Auch unter dem einmütigen Wunsch, sich dem russischen Einfluss zu entziehen, gab es seit 1890 erneute große Anstrengungen zum Ausbau von Industrie und von Schu-



Obgleich es politische Bestrebungen gab, die berufliche Ausbildung als Lehre im Betrieb zu gestalten, ist die Anzahl der Lehrlinge gering. Die meisten erlernen ihren Beruf heute durch schulische Ausbildung.



Nach 1884 entstanden öffentliche Lehrwerkstätten, bzw. Vollzeitschulen wie in Frankreich. Aber auch die Ausbildung an zwei Lernorten, im Betrieb und in der Berufsschule wurde eingerichtet – ein „duales System“, ähnlich wie in Deutschland und Österreich.

len. So entstanden staatliche Vollzeitberufsschulen für Mädchen und Jungen; sie sollten neben fachlichem Wissen auch staatsbürgerliche Kenntnisse vermitteln.

Einheit in der Vielfalt

Ist die **Schweiz** ein Vorbild für Europa? Dieses Bundesland, dessen Menschen vier Kulturkreisen angehören – dem deutschen und französischen, dem italienischen und rätoromanischen –, lässt vier offizielle Landessprachen gelten. Diese Vielfalt hat sich auch auf die berufliche Bildung übertragen.

Zünfte im Mittelalter, Uhren- und Textilindustrie schon im 18., Maschinenindustrie im frühen 19. Jahrhundert und viele andere Wirtschaftszweige seitdem: Die Wirtschaft blüht schon lange in der Schweiz.

Und die berufliche Bildung? Erst spät begann der Staat, sich einzuschalten. 1884 legte ein Bundesbeschluss die Subventionierung beruflicher Bildungsanstalten fest.



Den Lernorten, Betrieb und Berufsschule, im dualen System ist ein dritter hinzugefügt worden: Dieser „dritte Lernort“ soll Verbindungen herstellen zwischen dem Lernen am Arbeitsplatz und dem in der Schule. So sollen z.B. Einführungskurse ermöglichen, Verschiedenes auszuprobieren, Fehler zu machen und daraus zu lernen, Schwieriges in Ruhe einzuüben.

Wie unterscheidet sich die berufliche Bildung heute von der in anderen europäischen Ländern?

Ogleich die Gesetzgebung zur beruflichen Bildung für den ganzen Staat verbindlich ist, räumt sie den einzelnen Kantonen Spielräume ein.

Wie in allen anderen Ländern sind die Traditionen der beruflichen Ausbildung auch in den Kantonen tief verwurzelt und widersetzen sich umwälzenden Veränderungen.

Doch gute Ideen, Versuche und Verbesserungen in den Kantonen werden oft zu behutsamen Reformen im ganzen Land.

So schließen Tradition und Erneuerung in der beruflichen Bildung sich nicht mehr aus. Ein Beispiel für Europa.

„Angemessene“ Fähigkeiten

Eingangsprüfungen finden heute fast überall statt. Ob vor der Aufnahme in eine Schule, eine Berufsausbildung oder eine Firma – Für viele Tätigkeiten gibt es ein Verfahren, das die Eignung der Bewerber und Bewerberinnen prüfen und messen soll.

Wer misst was und warum? Eine interessante Frage!

Die ersten Messverfahren zur beruflichen Eignung entwickelten deutsche Psychologen im Ersten Weltkrieg. Mit ihrer Hilfe sollte herausgefunden werden, welche Anwär-



Optometer zur Prüfung von Sehschärfe und Augenmaß.

Sehr bald ließ auch die Industrie Verfahren erarbeiten, um angehende Lehrlinge nach Eigenschaften auszusuchen, die dem Unternehmen wichtig waren: geistige Fähigkeiten, Reaktionsvermögen, Geschicklichkeit, Kraft, Sehschärfe, Augenmaß und vieles mehr.



Die Art der Anforderungen an berufliche Fähigkeiten hat sich geändert: Immer mehr spielen Kreativität, Eigenverantwortlichkeit, aber auch die Fähigkeit, sich gut und schnell auf andere einzustellen, eine Rolle.

Foto: Uwe Völkner

ter unter Kriegsbedingungen fähig waren, Kraftwagen zu fahren.

Diese Auslese diente eindeutig der Kaiserlichen Armee. Aber half sie den Ausgewählten oder den Zurückgewiesenen?

Nach dem Krieg nutzten die sozialdemokratische Regierung und die Gewerkschaften die sogenannten Psychotechniken auch in anderen Bereichen: Jugendliche sollten nach ihren Fähigkeiten und nicht nach ihrer Herkunft einen Beruf erlernen können. Zudem sollten solche Eignungstests, z. B. bei der Eisenbahn, Gefahren für die Allgemeinheit vermindern.

Andere Länder, besonders Frankreich, übernahmen viele dieser Psychotechniken und entwickelten neue. Die internationale Vereinigung für Psychotechniken wurde gegründet.

Heute dienen Eignungstests immer mehr dem Ziel, die Stärken eines Menschen herauszufinden und ihn in seiner Entwick-



1951 unterzeichneten Vertreter von sechs europäischen Staaten in Paris den Vertrag, mit dem die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl, EGKS, gegründet wurde.

Von links nach rechts: die Außenminister von Belgien, Paul van Zeeland; Luxemburg, Joseph Blech; Italien, Carlo Sforza; Frankreich, Robert Schumann; Deutschland, Bundeskanzler Konrad Adenauer; und den Niederlanden, Dirk Uipko Stikker. Foto: Audiovisuelle Bibliothek der Europäischen Kommission



1957 unterzeichneten die Vertreter der sechs europäischen Staaten in Rom die Verträge, mit denen die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft, die EWG, und Euratom gegründet wurden.

Foto: Audiovisuelle Bibliothek der Europäischen Kommission

lung zu fördern - gleichermaßen zum Wohle der getesteten Person wie zum Wohle des Unternehmens.

Konvergenzen

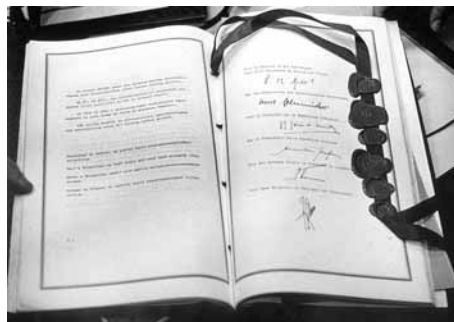
Europa und die berufliche Bildung – ein Thema seit über 50 Jahren

Obgleich in diesem Vertrag noch nichts von beruflicher Bildung stand, wurde damals ein Grundstein für spätere gemeinschaftliche Aktivitäten auch auf diesem Gebiet gelegt.

1953 wurden im ersten Bericht des Regierungsorgans der EGKS, der „Hohen Behörde“, wirtschaftliche Gründe für ein gemeinsames Handeln genannt, aber auch soziale; z.B. sollte berufliche Bildung den Arbeitsschutz in den Bergwerken verbessern, in denen jährlich Hunderte von Bergleuten verunglückten.

Noch 1953 begann man, folgendes Programm umzusetzen: eine Dokumentation aufzubauen; die für die berufliche Bildung Verantwortlichen der Mitgliedstaaten regelmäßig zum Informationsaustausch zusammenzuführen; eine „Ständige Kommission zur beruflichen Bildung“ einzurichten. Eine wichtige Maßnahme war die Finanzierung der beruflichen Ausbildung von arbeitslosen Bergleuten.

In den Verträgen von Rom wird die Notwendigkeit der beruflichen Bildung klarer formuliert als im EGKS-Vertrag: Sie wird z.B. als Mittel genannt, um „eine harmonische soziale Lage mit einer Politik der Vollbeschäftigung“ zu erreichen. Auch für die freie Mobilität der Arbeitskräfte und den Austausch junger Arbeiter innerhalb der EWG galt gemeinsames Handeln im Bereich der beruflichen Bildung als Voraussetzung.



Der Vertrag, den die sechs Mitgliedstaaten 1965 unterzeichneten und der 1967 in Kraft trat, begründete die Europäische Gemeinschaft, die EG. Sie fasste die Exekutive der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl, EGKS, der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, EWG, und von Euratom zusammen. Foto: Audiovisuelle Bibliothek der Europäischen Kommission

Europa und die berufliche Bildung

Gemeinsame Interessen?

Am 12. Mai 1960 beschloss der Ministerrat, die Umsetzung des Programms zur beruflichen Bildung von 1957 zu beschleunigen. Der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften sollte behoben, die hohe Arbeitslosigkeit in einigen Regionen, z.B. in Süditalien, gemildert und die Lebensbedingungen der Arbeiter sollten verbessert werden.

Nach Beratungen mit Fachleuten in den Ländern, mit Vertretungen der Gewerkschaften und der Arbeitgeber legte die Kommission ein ehrgeiziges Zehn-Punkte-Programm für gemeinsame Maßnahmen vor. Doch vor allem Frankreich und Deutschland widersetzten sich dem Plan, Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung an die Gemeinschaft zu übertragen.

Während in den 1960er Jahren politische Wi-



1972 unterzeichneten Dänemark, das Vereinigte Königreich und Irland die Beitrittserklärung zur EG. (Hier der irische Außenminister Patrick Hillary und der Premierminister John Lynch). Griechenland trat der EG 1981 bei, Portugal und Spanien 1986. Finnland, Österreich und Schweden folgten 1995. Foto: Audiovisuelle Bibliothek der Europäischen Kommission



Die Studentenunruhen der späten sechziger Jahre hatten deutlich gemacht, in welcher Krise sich die Bildungssysteme fast aller Länder damals befanden.

derstände überwogen, setzte 1969 nach dem Gipfel von Den Haag eine Wende ein: Zur Lösung sozialer Fragen sollten auch die Sozialpartner mehr eingebunden und die berufliche Bildung sollte gefördert werden.

Die wirtschaftliche Krise nach dem Yom Kippur-Krieg 1973 verstärkte diese Richtung.

1975 erließ der Ministerrat eine Verordnung, mit der ein europäisches Forschungs- und Dokumentationszentrum auf dem Gebiet der Berufsbildung, das CEDEFOP, gegründet wurde.

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Die Idee einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik in Europa hat sich nur sehr langsam entwickelt. Sie stieß immer wieder auf heftigen Widerstand der Mitgliedstaaten. Man fürchtete, dass bewährte Ausbildungsformen verdrängt werden könnten.

Seit 1970 trat ein Wandel ein. Vor allem Regierungen und Gewerkschaften nahmen sich der Probleme der Aus- und Weiterbildung an. Berufsbildung sollte durch Forschung verbessert werden. In vielen Ländern entstanden jetzt entsprechende Einrichtungen.

Auf die Forderungen des Wirtschafts- und Sozialausschusses der EG hin beschloss der Ministerrat am 10. Februar 1975 die Errichtung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung – kurz Cedefop – mit Sitz in Berlin (West).

Dem Cedefop wurden insbesondere folgende Aufgaben übertragen:

□ Entwicklungen, Forschungsarbeiten und Strukturen der Berufsbildung zu dokumentieren;



Berlin als Sitz des Zentrums sollte die Zugehörigkeit des Westteils der Stadt zur EG dokumentieren. Nach dem Fall der Mauer und der Wiedervereinigung Deutschlands wurde 1993 beschlossen, das Cedefop nach Thessaloniki zu verlegen.

- ☐ Informationen zu verbreiten;
- ☐ Initiativen zu fördern, die eine konzentrierte Lösung der Probleme der Berufsbildung erleichtern;
- ☐ Treffpunkt der beteiligten Parteien zu sein.

Berufsbildungspolitik ist immer auch Ordnungspolitik. Es geht um Lernen, Qualifikationen und Wissen, um wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, aber auch um gesellschaftliche Strukturen.

Entscheidend für die Arbeit des Zentrums ist daher seine viertelparitätische Struktur. Der Verwaltungsrat des Cedefop setzt sich zusammen aus Vertretern und Vertreterinnen der Regierungen, der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerorganisationen aller EU-Mitgliedstaaten sowie der EU-Kommission.

Der Europäische Arbeitgeber- und Industrieverband (UNICE) und der Europäische Gewerkschaftsbund (EGB) entsenden Beobachter, ebenso die anderen Staaten des Europäischen Wirtschaftsraumes.

Das Zentrum trägt durch seine technische und wissenschaftliche Arbeit entscheidend dazu bei, die Berufsbildung in Europa weiter zu entwickeln: Von Unterschieden zur Gemeinsamkeit.

Europa und die berufliche Bildung Gemeinsame Wege

Seit Mitte der 1980er Jahre wurde die Zusammenarbeit in der Berufsbildung immer enger.

Neben einzelnen „Aktionsprogrammen“ wurden Schritt für Schritt Grundlagen für gemeinsames politisches Handeln entwickelt.

Beim Europäischen Rat in Lissabon im Jahr 2000 befassten sich zum ersten Mal Staats-

und Regierungschefs mit Fragen der Bildungspolitik.

„Aktionsprogramme“

1986 wurden europäische Aktionsprogramme eingeführt. Ein Beispiel dafür ist das gemeinschaftliche Aktionsprogramm „Leonardo da Vinci“, das zum Innovationslabor im Bereich des lebenslangen Lernens wurde. Seit 1995 werden im Rahmen dieses Programms Projekte gefördert, bei denen Ausbildungseinrichtungen, Unternehmen, Handelskammern etc. länderübergreifend zusammenarbeiten, um Mobilität und Innovation zu fördern und um Menschen bei der Verbesserung ihrer fachlichen Qualifikation lebenslang zu unterstützen.

Die **Europäische Stiftung für Berufsbildung** nahm 1995 ihre Arbeit auf. Die Stiftung ist eine Agentur der EU und im Dienst von mehr als 40 Nicht-EU-Staaten tätig, zu denen auch die Beitrittsländer zählen. Aufgabe der Stiftung ist es, die Reformierung und Modernisierung der Berufsbildungssysteme in diesen Ländern zu fördern und zu unterstützen. Die Stiftung arbeitet eng mit dem Cedefop zusammen.

Der Europäische Rat von Lissabon März 2000

In Lissabon wurde das strategische Ziel definiert, die Europäische Union bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.

Stockholm 2001

Der Europäische Rat legte u.a. drei Ziele fest: „Höhere Qualität und verbesserte Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Uni-



Der Europäische Rat von Lissabon betonte: „Die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Bildung ist ein wesentlicher und integraler Bestandteil dieser Strategie, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der sozialen Eingliederung, der Kohäsion, der Mobilität sowie der Beschäftigungs- und der Wettbewerbsfähigkeit.“

Foto: Audiovisuelle Bibliothek der Europäischen Kommission



Seit dem 1. Januar 2000 können die im Ausland erworbenen beruflichen Kompetenzen in einem persönlichen Dokument, dem „Europass Berufsbildung“, vermerkt werden. Im März 2002 empfahl die Kommission auf Ersuchen des Europäischen Rats von Lissabon, ein gemeinsames Muster für Lebensläufe einzuführen. Das neue „europäische Lebenslaufmuster“ unterscheidet sich von den meisten anderen Lebenslaufmustern dadurch, dass es die Bedeutung von nicht formalem und informellem Lernen herausstellt. Foto: Audiovisuelle Bibliothek der Europäischen Kommission

on, leichterem Zugang zu den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung für alle und Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.“

Weichenstellungen

Der „Brügge-Kopenhagen-Prozess“ zeigt, dass es gelingen kann, gemeinsame Ziele für ein ausgefülltes und harmonisches Leben, sowohl persönlich als auch beruflich, in Europa zu entwickeln und zu verfolgen.

Er wurde benannt nach der „Brügge-Initiative“ der Generaldirektoren für Berufsbildung (Oktober 2001), die dazu führte, dass die Bildungsminister von 31 europäischen Staaten (EU-Mitgliedstaaten, Kandidatenländern und Länder des Europäischen Wirtschaftsraumes) im November 2002 die „Kopenhagener Erklärung über verstärkte europäische Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“ annahmen.

Auch die Sozialpartner nahmen an der Konferenz in Brüssel teil. Dies unterstreicht ihr Engagement und ihre unverzichtbare Rolle beim Ausbau der europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung.

„Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen in Europa während des vergangenen Jahrzehnts haben zunehmend den Bedarf an einer europäischen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung unterstrichen. Außerdem führt der Übergang zu einem wissensbasierten Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und große-

rem, sozialem Zusammenhalt zu erzielen, zu neuen Herausforderungen bei der Entwicklung von Humanressourcen.“ Zitiert aus: „Die Kopenhagener Erklärung“

Der Brügge-Kopenhagen-Prozess zielt darauf ab, „die freiwillige Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu verstärken, um gegenseitiges Vertrauen, Transparenz, und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen zu fördern und dadurch eine Grundlage für zunehmende Mobilität zu schaffen und den Zugang zu lebensbegleitendem Lernen zu ermöglichen.“ Zitiert aus: „Die Kopenhagener Erklärung“

Mitgliedstaaten, EWR-Länder, Sozialpartner und Kommission haben mit der praktischen Zusammenarbeit begonnen, die sich auf einige konkrete Ergebnisse konzentriert:

- ☐ ein einheitlicher Rahmen für die Transparenz von Kompetenzen und Qualifikationen;
- ☐ ein Kreditpunkteanrechnungs- und -übertragungssystem für die berufliche Bildung;
- ☐ gemeinsame Kriterien und Grundsätze für die Qualität in der beruflichen Bildung;
- ☐ gemeinsame Grundsätze für die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen;
- ☐ lebenslange Orientierung.



Die Zukunft der beruflichen Bildung in Europa ist eng verknüpft mit dem Ziel, die Qualität der Arbeit zu verbessern, die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen, ihre Qualifikation, ihre Leistungsfähigkeit und ihre Gesundheit zu stärken.



**Wolf-Dietrich
Greinert**

Professor für
Berufspädagogik an
der Technischen
Universität Berlin



Nur wenige Langzeitstudien untersuchen die Entwicklung der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der größeren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Folglich liegen kaum Erkenntnisse darüber vor, warum die Berufsausbildung auch in Ländern, die eine ähnliche wirtschaftliche und soziale Entwicklung erlebten, jeweils ganz unterschiedlich gestaltet ist. In seinen Überlegungen zu einem möglichen Theorierahmen für die Analyse der historischen Entwicklung der europäischen Berufsausbildungssysteme entwickelt Wolf-Dietrich Greinert einen drei Schritte umfassenden Ansatz, um die gemeinsamen Prinzipien der verschiedenen Systeme zu erfassen. Die Berufsausbildung ist erstens eingebettet in die nationalen Arbeitskulturen, die im Arbeitsrecht ihren Ausdruck finden. Die Arbeitskulturen bilden zweitens die Grundlage für die einzelnen Berufsausbildungssysteme. Arbeitskulturen und Berufsausbildungssysteme wiederum erzeugen den ideellen Hintergrund, der drittens eine bestimmte didaktische Ausrichtung legitimiert. Auf der Grundlage einer diachronischen Analyse, die die Industrielle Revolution zum Ausgangspunkt nimmt, werden drei Grundtypen von Berufsausbildungssystemen ermittelt: das liberal-marktwirtschaftliche Modell in England, das etatistisch-bürokratische Modell in Frankreich und das dual-korporatistische Modell in Deutschland.

Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung

„Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist in Deutschland und Großbritannien ganz unterschiedlich geregelt. In Europa ist der Kontrast zwischen diesen beiden Ländern wahrscheinlich am stärksten ausgeprägt, obwohl aus britischer Sicht alle kontinentaleuropäischen Länder südlich von Skandinavien mit verwässerten Versionen oder Varianten des deutschen Systems zu arbeiten scheinen. Von unserem Standpunkt aus hat Deutschland die ausgeprägteste Version dessen, was wir als typisch kontinentales Modell betrachten“. Diese Äußerung des Liverpoolsen Soziologen Ken Roberts (vgl. Roberts 2000, S. 65f.) trifft zwar nicht den objektiven Sachverhalt, in ihrer Zuspitzung verdeutlicht sie jedoch unseres Erachtens die selbst für einen Experten bestehende Schwierigkeit, die europäische Berufsbildungslandschaft in einen überschaubaren Zusammenhang zu bringen. Wenn dies indes schon im Hinblick auf die immerhin aktuell erfassbare Vielfalt der bestehenden Ausbildungssysteme gilt, wie viel schwerer muss es dann fallen, die hochkomplexe historische Entwicklung dieser Qualifikationssysteme auf einen intersubjektiv nachprüfbaren gemeinsamen Nenner zu bringen, ein Vorhaben, das das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) in seinem Projekt „*History of Vocational Education and Training in Europe in a Comparative Perspective*“ in Aussicht genommen hat (vgl. [http:// history.cedefop.eu.int](http://history.cedefop.eu.int)). In welcher Weise könnte man sich der Lösung des Problems nähern?

I.

Das Europäische an Europa, so der Historiker Hermann Heimpel, sei darin zu sehen, dass die Geschichte Europas die Geschichte von Nationen ist. Dieses Verständnis der Nationen als Bauelemente der europäischen Geschichte schließt allerdings die Erkenntnis ein, dass die Nationen sich in ihren stadienhaften Entwicklungsprozessen nicht nur aus sich selbst konstituierten, sondern auch aus ihrer „Beziehungshaftigkeit“ im produktiven Zu- und Gegeneinander (vgl. Zernack 1994, S. 17). Als beziehungsstiftend zwischen Nationen kommen zahlreiche Faktoren infrage, so z. B. Grenznachbarschaft oder der Austausch von Waren; als wirklich entscheidend dürften indes spezifische internationale bzw. universalgeschichtliche Trends wirken. Unter der Perspektive der Genese von Qualifizierungssystemen für die große Masse der Erwerbstätigen ist hier ohne Frage die Industrielle Revolution bzw. allgemein die Industrialisierung der europäischen Nationen einzuordnen. Im Zuge dieses weltverändernden Prozesses, der nicht nur grundlegende Veränderungen in Wirtschaft und Technik, sondern auch in der Struktur der Gesellschaft, in den sozialen Beziehungen, im Lebensstil, im politischen System, in den Siedlungsformen bis hin zum Landschaftsbild bewirkt hat, ist auch das System der „Reproduktion des Arbeitsvermögens“ in allen europäischen Ländern einer tief greifenden Umgestaltung ausgesetzt worden.



Paradoxerweise hat jedoch der Industrialisierungsprozess in Europa kein einheitliches Berufsausbildungsmodell hervorgebracht, ganz im Gegenteil: Er hat die in den europäischen Staaten in etwa gleichartige und über die Jahrhunderte hinweg bewährte handwerklich-ständische Berufsausbildung mehr oder weniger radikal aufgelöst und eine Vielzahl von prima vista nicht ohne weiteres vergleichbaren „modernen“ Ausbildungssystemen entstehen lassen. Angesichts ihrer Verschiedenheit empfiehlt es sich indes, mit dem Begriff „Ausbildungs- bzw. Berufsbildungssystem“ vorsichtig umzugehen. Walter Georg hat zu Recht darauf hingewiesen, dass im Rahmen der wissenschaftlichen Systemtheorie von einem „System beruflicher Bildung“ nur dann gesprochen werden kann, „wenn es sich im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung funktionspezifischer Teilsysteme als selektiver Kommunikationszusammenhang verselbstständigt und dauerhaft etabliert hat. Dazu gehört ein besonderes Maß an selbstreferenzieller Geschlossenheit und Abgrenzung gegenüber der innergesellschaftlichen Umwelt“ (Georg 1997, S. 159).

Derartige eigenständige Systeme beruflicher Bildung mit dem Merkmal der Selbstbezüglichkeit ihrer internen Strukturen und Verarbeitungsmechanismen, so Georg, existieren unter der Bezeichnung „duales System“ ausschließlich im deutschsprachigen Kulturraum. Sowohl die schulisch basierten Ausbildungsvarianten anderer Länder wie die Formen betrieblicher Anlernung und Weiterbildung sind auf die Logik differierender gesellschaftlicher Teilsysteme bezogen: im Falle der schulischen Berufsausbildung auf die meritokratische Logik des allgemeinen Bildungssystems, im Falle der betrieblichen Ausbildung auf die Logik betrieblicher Produktions- und Arbeitsorganisation. Sein Fazit: „Der deutsche Sonderweg der Ausdifferenzierung eines von Schule und Betrieb unabhängigen, selbstreferenziellen Berufsbildungssystems lässt deshalb jeden Versuch des Vergleichs mit anderen ‚Systemen‘ als ethnozentrisches Missverständnis erscheinen, weil das Objekt des Vergleichs sich in aller Regel nicht finden lässt“ (Georg 1997, S. 159).

Das Erklärungsmuster für nationalspezifische Differenzen bei der Erwerbsqualifizierung der breiten Masse der Arbeitskräfte bedarf laut Georg einer Öffnung hin auf die Konstellationen der jeweiligen kultu-

rellen und funktionalstrukturellen Zusammenhänge einer Gesellschaft, kurz: auf Kultur und Struktur hin. Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale einer Gesellschaft beeinflussen die Ausprägung von Ausbildungssystemen, Arbeitsorganisation und Arbeitsbeziehungen ebenso wie die mehr oder weniger stabilen Wechselbeziehungen nationalspezifischer Erwerbsqualifizierung mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie dem allgemeinen Bildungssystem oder den zahlreichen Regelungsmustern des Beschäftigungssystems.

Bei Berücksichtigung der vorgestellten Einwände gelangt man zu einer Vergrößerung bzw. Verfeinerung des Maßstabes des internationalen Berufsbildungsvergleichs in der Weise, dass zum einen genau zwischen „Berufsbildungs-Systemen“ und „Berufsbildungs-Modellen“ zu unterscheiden ist. Der Systembegriff sollte nur da verwendet werden, wo es sich wirklich um ein unabhängiges, selbstreferenzielles Berufsausbildungsmodell handelt. Zum anderen bedarf es einer dem beruflichen Bildungswesen übergeordneten Kategorie, unter deren Perspektive sich operationalisierbare Strukturmuster und Wechselbeziehungen zwischen den für die Berufsbildung wichtigen gesellschaftlichen Subsystemen definieren ließen. Wir schlagen dafür den Begriff „Arbeitskultur“ vor.

II.

Mit dem Begriff „Arbeitskultur“ verbinden sich indes eine ganze Reihe von methodischen Problemen. Wie lassen sich die internen Zusammenhänge dieser nationalen Teilkulturen angemessen aufschlüsseln? Welche Orientierungsprinzipien und Regelungsmuster müssen als entscheidend angesehen werden? Wie entgeht man schlichten idiosynkratischen Deutungs- bzw. Vorurteilmustern?

Auf der Suche nach einer begründbaren Eingrenzungsmöglichkeit dieses hochkomplexen Gegenstandes sind wir auf eine Studie von B. Bercusson, U. Mückenberger und A. Supiot gestoßen, in der versucht wird, einen methodischen Zugang zum Vergleich arbeitsrechtlicher Kulturen zu gewinnen (vgl. Mückenberger 1998). Für Großbritannien, Frankreich und Deutschland wurde anhand



ausgewählter Felder ein doppelter Prüfschritt unternommen: zum einen, um herauszufinden, welche handlungs- und entscheidungsleitenden Bilder sich Juristen in den drei Ländern von abhängiger Arbeit machen („Arbeitskultur“ im Rechtsalltag), zum anderen welche Bilder und Erfahrungen die sozialen Gegenspieler in diesen Ländern von „Recht“ im Allgemeinen und vom „Arbeitsrecht“ im Besonderen erlangen („Rechtskultur“ im Arbeitsalltag).

Als Ergebnis der Studie (Bercusson et al. 1992) werden drei paradigmatische Kontexte beschrieben, in die das Arbeitsrecht der drei Länder eingebettet ist und aus denen das praktizierte Recht seinen Sinn- und Gestaltungsgehalt gewinnt (vgl. Mückenberger 1998, S. 37f.).

□ „In Großbritannien wird die Produktionsbeziehung als nicht mehr als ein Marktprozess betrachtet, bei dem sozial gestaltende Akteure eben die Marktteilnehmer sind: Arbeitnehmer und Arbeitgeber und die Kollektivvertragsparteien. Entsprechend ist das Bild von Recht eher negativ definiert: durch Abwesenheit, ‚absentism‘, Nicht-Intervention in den Marktprozess. ‚Rule of law, not of men‘ gibt dafür ein treffendes Rechtsparadigma ab.“

□ „In Frankreich wird schon die Produktionsbeziehung selbst als politisch gestaltete verstanden. Gestaltende Akteure sind der Staat und seine Vollzieher, die *inspecteurs de travail*. Ausdruck findet diese Hervorhebung des Politischen in der Anerkennung der *ordre public social* – einer Gestaltungsregel, der zufolge der Staat (nicht wie in England der Markt oder wie in Deutschland das Wechselspiel von Privatautonomie und Richterwache) die zentralen Parameter im Arbeitsleben setzt. Diese republikanische Lesart hat als paradigmatischen Hintergrund die *majesté de la loi* als größte Errungenschaft der *Grande Révolution*.“

□ „In Deutschland wird die Produktionsbeziehung demgegenüber eher als Gemeinschaft wahrgenommen, die wechselseitige Verantwortung und Rücksicht auf das Ganze beinhaltet. Die Regeln dieser sozialen Gemeinschaft werden wie in England selten direkt politisch, sondern eher durch die sozialen Gegenspieler selbst bestimmt, ergänzt und teilweise korrigiert, aber – aktiver gestaltend als in England – durch einen behutsamen fallweisen Anpassungs-

prozess, der in einer Interaktion von Richtern und Rechtsgelehrten besteht. Die Paradigmata vom ‚bürgerlichen Rechtsstaat‘, Privatautonomie und Wächteramt des Richters taugen hier zur Charakterisierung.“

Auf dem Gebiet der industriellen Beziehungen und des Arbeitsrechts lässt sich für die drei Staaten also jeweils ein Primat des Ökonomischen (England), des Politischen (Frankreich) und des Sozialen (Deutschland) feststellen. Damit verbunden ist nach Meinung der Autoren der beschriebenen Studie auch ein unterschiedlicher Primat von „Sicherheit“ und „Freiheit“. Soziale Sicherheit wurde in Deutschland früher und vollständiger verwirklicht als in Frankreich und England, allerdings mit Verlust von Freiheit. In Frankreich hat gegenüber der sozialen Sicherheit der Schutz der politischen Artikulation, der Aktion, der Organisierung und der Organisation, ja der Militanz größeres Gewicht. Auch in Großbritannien hat Freiheit Priorität vor Sicherheit, allerdings anders als in Frankreich, nämlich im Sinne von Marktverkehr und *collective bargaining*. In Frankreich, so die Folgerung in der Studie, ist die Freiheit politisch verortet: Freiheit im (und durch den) Staat, nicht – wie in England – Freiheit vom Staat (vgl. Mückenberger 1998, S. 38).

Nun wird nach diesen Ausführungen schon deutlich, dass auch „Arbeitskultur“ wie Kultur im Allgemeinen eher eine „vage Idee eines konsistenten Zusammenhangs“ (Georg 1997, S. 161) vermittelt. Die methodischen Zugriffsmöglichkeiten auf die nationalspezifischen Differenzen sind mit dem vorgestellten Beispiel sicherlich nicht erschöpft, man kann aus ihm indes schon eine Erkenntnis ableiten, die kulturalistisch orientierte Untersuchungen als allgemeine Tendenz bestätigen, nämlich die erstaunliche Dauerhaftigkeit von kulturimmanenten Werthaltungen und Regelwerken sowie nationalspezifischer Mentalitäten (vgl. z. B. Hofstede 1993). Hieraus resultiert bekanntlich die Schwerfälligkeit der Transformation sozialer Systeme.

Auf unseren Gegenstand der zu identifizierenden europäischen Berufsbildungsmodelle übertragen würde dies bedeuten, dass diese zwar immer auch eine spezifische Antwort auf wechselnde technische, sozio-ökonomische und politische Problemlagen markieren, dass ihr struktureller Veränderungsprozess indes einer beträchtlichen tradi-



onsvermittelten Beharrungstendenz unterliegt. Tradition und Moderne bilden hierbei weniger einen Gegensatz, „sie sind vielmehr insofern identisch, als es sich immer um eine spezifische, also traditionsgebundene Moderne handelt“.

III.

Nun wäre es natürlich ohne Weiteres möglich, bei der Beschreibung der historischen Entwicklung der Berufsausbildung in Europa die einzelnen Länder isoliert zu betrachten und sich nur auf die Sichtung und möglichst vollständige Erfassung der entsprechenden Quellen und deren immanente Interpretation im Sinne einer ereignisgeschichtlichen Darstellung zu beschränken. Der wissenschaftliche, aber auch der praktische Ertrag eines derartig verkürzten Vorgehens wäre indes als gering zu veranschlagen. Es kommt uns – wie schon gesagt – auf die Explikation des spezifisch Europäischen in dieser Untersuchung an, und das heißt auf die Aufschlüsselung eines bislang nicht oder nur unvollkommen bekannten Diskurses und möglichen Handlungszusammenhanges der europäischen Nationen im Hinblick auf die Neugestaltung ihrer Berufsausbildung unter dem Einfluss bzw. den Zwängen der durch die Industrialisierung hervorgerufenen Veränderungen. Welche spezifischen Prinzipien, Organisationsformen und Lernkonzepte haben sich in diesem Diskurs als richtungsweisend herausgeschält und sind in nationalspezifischen Ausprägungen institutionell verankert worden?

Die berufspädagogisch-historische Forschung hat bislang drei „klassische“, d.h. vorbildhafte Ausbildungsmodelle identifizieren können, die sich in Europa als Antwort auf die Erosion des handwerklich-ständischen Berufsbildungsmodells im Zuge der ersten Phase der Industriellen Revolution herausgebildet haben (vgl. Greinert 1999):

Es sind dies das liberal-marktwirtschaftliche Modell in England, das etatistisch-bürokratische Modell in Frankreich und das dual-korporatistische Modell in Deutschland.

Zwischen den sich im industriekapitalistischen beeinflussten gesellschaftlichen Entwicklungsprozess herausbildenden funktionalen Subsystemen Arbeit, Kapital und Bildung stellt das liberale - zuerst in England realisierte -

Modell eine Marktbeziehung her: Die möglichst von allen traditionellen Zwängen freizusetzenden Akteure in den Bereichen Arbeit und Kapital unterhalten gleichfalls „freie“ Marktbeziehungen zum neuen Subsystem Bildung. Dabei gelingt es der Arbeitskraft aufgrund ihrer strukturellen Benachteiligung nicht, sich mithilfe des Subsystems Bildung als „qualifizierter“ Produktionsfaktor im Markt zu platzieren. Dies hat zur Folge, dass sie als bloßes Arbeitsvermögen verkauft werden muss, mit zum Teil verhängnisvollen sozialen Folgen (z.B. Kinderarbeit).

Das entsprechende „Marktmodell“ der Berufsqualifizierung zeigt folgende charakteristische Züge:

(1) Die quantitative Relation zwischen Ausbildungsbedarf und Ausbildungsangebot wird über den Markt geregelt. Auf einem im Prinzip „freien“ – d.h. im Wesentlichen vom Staat nicht geregelten – Ausbildungsmarkt treffen unterschiedliche Anbieter von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und Nachfrager solcher Angebote auf freiwilliger Basis zusammen.

(2) Die Art der beruflichen Qualifikationen (qualitativer Aspekt) richtet sich letztlich nach den mutmaßlichen Verwendungssituationen auf dem Arbeitsmarkt bzw. ganz konkret in den Betrieben und Verwaltungen. Der zwischenbetriebliche Transfer der erworbenen Berufsqualifikationen ist (marktabhängig) variabel, in der Regel aber gering.

(3) Die Ausbildungspraxis ist nicht besonders normiert. Sowohl rein schulische Formen, betriebliche Anlernung, alternierende Ausbildung in Schule und Betrieb sowie organisatorisch wie technologisch elaborierte Qualifikationsformen lassen sich vermarkten (z.B. Fernlehrgänge oder aktuell E-Learning). Allgemein akzeptierte Prüfungen und Zertifikate finden sich nur selten.

(4) Die Kosten für die Ausbildung werden individuell aufgebracht, in der Regel von den Ausbildungsnachfragern, nicht selten aber auch von den Betrieben, wenn sie selbst als Anbieter auftreten. In diesem Falle unterliegt die - meist auf berufliche Teilqualifikationen beschränkte - Ausbildung dem Prinzip der Kostenminimierung.

(5) In Ländern mit Marktmodellen der Berufsqualifizierung wird begrifflich und institutionell scharf zwischen allgemeiner be-



ruflicher Erziehung (*vocational education*) und spezieller Berufsausbildung (*vocational training*) unterschieden. Erstere erfolgt stets in öffentlichen Schulen, letztere gestaltet sich als freie Übereinkunft der Marktteilnehmer.

Das etatistisch-bürokratische – in Frankreich zuerst konsequent realisierte – Modell stellt mithilfe des neuen Subsystems Bildung eine politische - machtgestaltete – Beziehung zwischen den Bereichen Kapital und Arbeit her: Die strukturell benachteiligte Arbeitskraft wird – aus übergreifenden sozialpolitischen Gründen – mithilfe eines von Staat regulierten und finanzierten Bildungssektors (der auch die berufliche Ausbildung einschließt !) „qualifiziert“ und tritt (im gleichfalls staatlich reguliertem Rahmen) dem Subsystem Kapital gegenüber. Bei diesem Modell besteht die Gefahr, dass die Institutionen der Berufsausbildung zu stark von der Logik des allgemeinen Bildungssystems bestimmt werden und zu einem untergeordneten Teilbereich degenerieren.

Das entsprechende „Schulmodell“ der Berufsqualifizierung zeigt folgende charakteristische Züge:

(1) Die quantitativen Relationen zwischen Ausbildungsbedarf und konkret realisierter Berufsausbildung sind über staatliche Instanzen bzw. die Bürokratie vermittelt. Da eine derartige Bedarfsplanung nicht allzu sehr ins Detail gehen darf, funktioniert sie am effektivsten, wenn sie auf der Basis eines begrenzten Kontingentes von Grundberufen beruht.

(2) Die Art der beruflichen Qualifikationen (qualitativer Aspekt) ist weniger an den unmittelbaren Verwendungssituationen in den Betrieben orientiert. Abstraktion, Verbalisierung und Theoretisierung bilden in der Regel die zentralen curricularen Prinzipien beruflicher Schulen. Bei einfachen, durch pragmatische Handlungsmuster geprägte Berufe, können diese Prinzipien nicht in wünschenswerter Weise umgesetzt werden.

(3) Schulische Ausbildungsmodelle sind in der Regel charakterisiert durch eine starke Typendifferenzierung der einzelnen Bildungsgänge. Der Zugang zu den nach Qualifikationsanspruch und Abschlusszertifikat streng abgestuften Schultypen erfolgt meist über die unterschiedlichen Abschlüsse allgemeiner Schulen oder über besondere Zugangsprüfungen.

(4) Die schulische Berufsausbildung wird aus öffentlichen Haushalten finanziert. Deren prinzipielle Begrenztheit erlaubt in der Regel keinen flächendeckenden Ausbau von beruflichen Schulen für die Gesamtheit eines Altersjahrganges. Auch unter dieser Perspektive verkörpern schulische Berufsbildungsmodelle daher meist Elitesysteme, die vor allem auf die Vermittlung gehobener Berufsqualifikationen spezialisiert sind.

(5) Schulische Berufsbildungsmodelle unterliegen fast zwangsläufig dem sog. „Rolltreppeneffekt“, d. h., ihre Bildungsgänge haben die Tendenz, sich zumindest mittelfristig auf der qualifikatorischen Stufenleiter stetig nach oben zu bewegen. Es müssen folglich auf der untersten Qualifizierungsebene immer wieder neue Ausbildungsgänge bzw. -institutionen „nachgeschoben“ werden. Die berufliche Breitenbildung befindet sich daher fast permanent in der Krise.

Das dual-korporatistische – ausschließlich im deutschen Kulturraum realisierte – Modell stellt über ein neues selbstständiges Subsystem „Berufsbildung“ eine vermittelnde Beziehung zwischen den Bereichen Arbeit, Kapital und Staat her. Durch die Einschaltung gesetzlich wiederbelebter traditionell „intermediärer“ Institutionen (dem öffentlich-rechtlichen Kammersystem), die im staatlichen Auftrag die Qualifizierung der Arbeitskraft verwalten und kontrollieren, gelingt es zumindest tendenziell Staatswie Marktversagen in einem wichtigen öffentlichen Konfliktfeld zu begrenzen. Die offensichtliche organisatorische wie rechtliche Abkoppelung des Systems „Berufsbildung“ insbesondere vom System der „höheren Bildung“ (Gymnasium, Universität) schafft jedoch erhebliche Folgeprobleme.

Das entsprechende „duale System“ der Berufsausbildung zeigt folgende charakteristische Züge:

(1) Duale Berufsausbildungssysteme bilden ein vom allgemeinen Bildungswesen weitgehend isolierten Qualifikationssektor mit eigenständiger Organisationsstruktur und einem eigenen Ausbildungsrecht. Grund dafür ist ihr zum Großteil privater Charakter. Ihr doppeltes Regelungsmuster Markt und Bürokratie bedarf komplizierter Abstimmungsverfahren.



(2) Der Betrieb ist der bestimmende Lernort in diesem „kooperativen“ System. Die Jugendlichen schließen mit dem Betrieb einen privaten Ausbildungsvertrag als Arbeitnehmer in der besonderen Rolle eines Auszubildenden. Im parallel zu besuchenden Lernort Berufsschule sind sie rechtlich Schüler und unterliegen den Bestimmungen des allgemeinen Bildungswesens.

(3) Die Berufsbilder und Ausbildungsordnungen werden in einem geregelten Verfahren von Arbeitgebern, Gewerkschaften sowie staatlichen Instanzen einvernehmlich festgelegt und durch staatlichen Rechtsakt legitimiert.

(4) Die Kosten für die Ausbildung werden in der Regel einzelbetrieblich aufgebracht und können als Betriebskosten steuerlich geltend gemacht werden. Die Auszubildenden erhalten vom Betrieb eine sog. „Ausbildungsvergütung“, die tariflich ausgehandelt wird. Die Kosten für die Berufsschule trägt die öffentliche Hand.

(5) Duale Berufsausbildungssysteme haben einen traditionellen, handwerklichen Hintergrund. Drei Traditionsbestände haben sich bis heute erhalten: das Prinzip der Beruflichkeit der Ausbildung, das Prinzip der Selbstverwaltung, was zumindest für den zentralen betrieblichen Ausbildungsteil gilt, und das Prinzip des Lernens am Arbeitsplatz.

Diese drei Berufsbildungsmodelle markieren u. E. die neuen Prototypen, die sich aus dem Suchprozess der europäischen Nationen nach den Möglichkeiten der Neu- bzw. Umgestaltung ihrer beruflichen Breitenausbildung unter dem Einfluss der Industrialisierung herausgebildet haben (vgl. Greinert 1999). Nach unserer Einschätzung gibt es kein weiteres Modell der europäischen Orientierung in diesem Prozess: Bei allen übrigen Berufsausbildungsmodellen in Europa, die in den verschiedenen Staaten im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts entstanden sind, handelt es sich u. E. um Varianten und/oder Kombinationen dieser drei Prototypen bzw. Grundmuster.

IV.

Die europäische Dimension konzeptioneller Reflexion bei der Herausbildung dieser spezifischen Grundformen der Berufsaus-

bildung im Industriezeitalter erschließt sich, wenn man versucht, die in Abschnitt II. und III. skizzierten Erkenntnisse auf ihren ideellen Hintergrund zu befragen. Man ist fast geneigt, sich dabei an dem für das abendländische Denken charakteristischen dialektischen Dreischritt zu orientieren; denn es lassen sich fast mühelos drei miteinander in spezifischer Beziehung stehende Gedankenkreise bei unserem Suchprozess identifizieren: „Tradition“ (bzw. das Berufsprinzip) – „Rationalismus“ (bzw. das Wissenschaftsprinzip) – „Liberalismus“ (bzw. das Marktprinzip).

Den ideellen Hintergrund der drei Berufsbildungsmodelle bilden also drei zentrale Legitimationsprinzipien europäischen Denkens, die sich nicht nur auf die Regulationsebene der Berufsbildungsmodelle beziehen, sondern gleichfalls die Operationsebene strukturieren, d.h. die eigentliche berufspädagogische Handlungsebene der spezifischen Lernformen. Damit nähern wir uns den drei Idealtypen von „Qualifizierungsstilen“ an, die Thomas Deißinger entworfen hat (vgl. Deißinger 1998), allerdings ergeben sich einige nicht unerhebliche Differenzen.

Unsere Typologie der Legitimationsmuster europäischer Berufsausbildungsmodelle definieren wir wie folgt:

(1) Berufsorientierung: In moderner – nachauflärerischer – Fassung stützt sich dieses Legitimationsmuster vorzugsweise auf die Tradition, d. h. einerseits auf eine in Europa seit dem Mittelalter real bestehende Berufsordnung, andererseits auf den Beruf als bewährte Kategorie der Differenzierung von Organisationsformen des Arbeitsvermögens. Berufe werden unter dieser Perspektive verstanden als spezifische Kombinationen der Elemente Arbeit, Qualifikation und Erwerb. Ihre zu vermittelnden Handlungsmuster sind bestimmt durch Überlieferung und soziale Übereinkunft.

Die Kernelemente sind in den einzelnen Berufen zu je typischen Tauschmustern gebündelt. Als standardisiertes gesellschaftliches Tauschmuster bildet der Beruf einerseits das zentrale Vermittlungsglied sozialer Beziehungen, die durch ihren „Rollencharakter“ bestimmt sind. Andererseits sind Berufe die primäre Quelle des Selbstgefühls, d.h. des Bildes, das Individuen von sich selbst haben und mittels dem sie sich ihrer Um-



welt präsentieren. Daran hat sich in den europäischen Ländern grundsätzlich bis heute nichts geändert.

Mittels der Kategorie „Beruf“ entwickelt ein Qualifizierungsmodell die Fähigkeit, ökonomische, soziale und pädagogische Gegebenheiten bzw. Probleme in eine systemeigene Logik zu übersetzen und produktiv zu bearbeiten. Dieses von der modernen Systemtheorie als „Selbstreferenz“ bezeichnete Vermögen kann zur Ausprägung eines selbstständigen Ausbildungssystems führen.

(2) Wissenschaftsorientierung: Dieses Legitimationsmuster stützt sich auf die Überzeugung, dass das organisierende didaktische Prinzip für die Berufsqualifizierung von der Rationalität der Wissenschaften zu beanspruchen sei. Nicht mehr durch die nachträgliche Applikation wissenschaftlicher Erkenntnisse an die traditionsgebundenen Erfahrungsregeln der einzelnen Gewerbe und Berufe soll die praktische Verfügbarkeit über die materielle Welt hergestellt werden, sondern durch die Unterwerfung jeglicher Praxis unter das wissenschaftliche Kalkül und Experiment.

Die Idee der Berufsqualifizierung durch Wissenschaft ist ein unmittelbares Produkt der Aufklärung und verkörpert somit die eigentliche Dimension der Moderne, nämlich den Anspruch der – vor allem technischen – Weltbeherrschung durch Wissenschaft, insbesondere durch Mathematik und exakte Naturwissenschaften. Ausgehend von der 1795 erfolgten Gründung einer *École polytechnique* in Paris als zentraler Institution der technischen Grundausbildung für Ingenieure entfaltete das didaktische Prinzip der Berufsausbildung durch wissenschaftliche Fachbildung als normsetzende Kategorie für alle Ebenen der beruflichen Qualifizierung seine Wirkung.

Strikt wissenschaftsorientierte Berufsbildungsmodelle entwickeln ihre größte Wirksamkeit bei so genannten „höheren“, theorieorientierten, d. h. vor allem akademischen Berufen. Die notwendige Integration von intellektueller Qualifizierung und der Aneignung der entsprechenden beruflichen Handlungsmuster ist indes bis heute ein Problem geblieben.

(3) Marktorientierung: Dieses Legitimationsmuster stützt sich auf die Lehren bzw. Prinzipien des Wirtschaftsliberalismus und

der klassischen Nationalökonomie. Deren zentrales Postulat ist in der Grundannahme zu sehen, dass die Menschen in der Lage sind, ihr gesellschaftliches Zusammenleben – und vor allem ihr Erwerbsleben – aufgrund eigener vernunftorientierter Einsicht in effizienter Weise zu organisieren.

Neben dem Prinzip konsequent dezentraler Wirtschaftsordnung, Privateigentum, freiem Wettbewerb, freier Berufs- und Arbeitsplatzwahl, dem Leistungsprinzip etc. beharrt der Wirtschaftsliberalismus vor allem auf der Ablehnung jeden Staatseingriffes in die autonomen Individuen überantwortete Ökonomie und fordert die Beschränkung staatlicher Politik auf die Befriedigung weniger kollektiver Grundbedürfnisse. Diese Forderung schließt insbesondere die Vermeidung von Zwangsverhältnissen ein (gesetzlich festgelegten „Pflichten“). Die strikte Beachtung der Eigenverantwortung des Individuums ist indes nicht nur als ein Element der Freiheit zu interpretieren, sie erfüllt nach liberaler Ansicht auch vorzüglich die Funktion eines sozialen Anpassungsmechanismus.

In marktorientierten Qualifizierungssystemen werden ausschließlich marktgängige Qualifikationen vermittelt, d. h. in der Regel betriebsspezifisch-funktionale Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die sich konkret auf spezielle Arbeitsplätze beziehen. Es besteht für Jugendliche nach Ableistung der allgemeinen Schulpflicht keine Verpflichtung, sich einer besonderen Erwerbsqualifizierung zu unterziehen. Die Eingliederung in das System gesellschaftlicher Arbeit wird in erster Linie dem Druck des Marktes überlassen.

Bei den drei skizzierten Legitimationsmustern moderner beruflicher Ausbildungsgestaltung in Europa handelt es sich um zentrale Ideen, die seit der Aufklärung als neue Ordnungsprinzipien menschlichen Zusammenlebens und moderner Weltdeutung gelten können. Allerdings mögen im Falle der Traditionsorientierung massive Zweifel bestehen – u. E. ganz zu Unrecht. Im berühmtesten Erziehungsroman der Neuzeit, in Jean-Jaques Rousseaus „Emile“ (1762), wird natürlich auch das Problem religiöser Orientierung behandelt. Angesichts der aufklärungsphilosophischen Relativierung aller Konfessionen gab es eigentlich für Rousseau keinen rationalen Grund mehr für eine Wahl: Alle Offenbarungsreligionen mussten als gleich gute Option erscheinen. Doch Rous-



seau empfiehlt überraschenderweise seinem *educandus*, am „Glauben der Väter“ festzuhalten und legitimiert dies mit der Tradition, eine Position, die, kritisch betrachtet, über die Aufklärung hinausweist. Der Berufspädagoge Herwig Blankertz kommentiert dies folgendermaßen: „Tradition ist das Arsenal der Werte, die wir uns nicht deshalb aneignen, weil Vernunft uns dazu nötigt, sondern weil wir kraft der Überlieferung vorausgegangener Generationen daran glauben (...) Rousseaus Pädagogik verzichtete auf eine Überanstrengung der Vernunft, fügte vielmehr dem rationalen System seiner natürlichen Erziehung als letzte Auskunft für die Legitimation menschlicher Normorientierung die Kraft der Tradition hinzu“ (Blankertz 1982, S. 78f.).

Berufs-, Wissenschafts- und Marktorientierung – so unsere These – sind als didaktische Orientierungsmuster in allen europäischen Berufsausbildungsmodellen auszumachen, auch in denen, wo ein spezifisches Struktur- bzw. Regelungsmuster den Primat zu beanspruchen scheint. Im deutschen System gelten neben dem Berufsprinzip auf der operationalen Ebene gleichfalls die Marktorientierung (z. B. bei der „beruflichen“ Weiterbildung) und die Wissenschaftsorientierung (praktisch in allen beruflichen Schulen). Das französische Ausbildungsmodell kennt neben der Wissenschaftsorientierung gleichfalls die Berufs- und die Marktorientierung, und selbst das offensichtlich so marktorientierte englische Ausbildungsmodell orientiert sich auch an „*occupations*“ und in den Institutionen der „*further education*“ an der Systematik beruflicher Fachwissenschaften.

Versucht man das Profil der europäischen Option in der Konfrontation mit einem Alternativmodell der Erwerbsqualifizierung zu schärfen, so bietet sich das Qualifizierungsmuster in Japan, insbesondere das der japanischen Großindustrie an. Hier findet man das „ganz andere“, und als entscheidendes Differenzierungsmerkmal muss bezeichnenderweise das Fehlen jeglicher Berufsorientierung festgestellt werden. Im Unterschied zu den europäischen Staaten gibt es in Japan keine „Berufskultur“; weder das Beschäftigungssystem noch das Bildungssystem sind nach berufsfachlichen Mustern strukturiert. „Der Akzent von Qualifizierungsprozessen liegt in Japan viel weniger als bei uns auf dem fachlichen Inhalt und viel mehr auf dem sozialen Kontext der Tätigkeit: Nicht, dass jemand sein ‚Fach‘ beherrscht,

wird gesellschaftlich bescheinigt, sondern seine Bereitschaft und Fähigkeit, sich in den konkreten Arbeitszusammenhang – das heißt, in das Unternehmen, dem er angehört – produktiv einzuordnen“ (Deutschmann 1989, S. 420). Berufskultur wird in Japan ersetzt durch „Unternehmenskultur“ (*corporate identity*). „Überbetriebliche Standardisierung von Arbeit und Ausbildung wird ersetzt durch den einzelbetrieblichen Zuschnitt der Organisations- und Qualifikationsstrukturen, die berufliche Identität wird ersetzt durch die bedingungslose Loyalität zum Unternehmen“ (Georg 1993, S. 195).

V.

Fassen wir zusammen: Aus den bisher dargelegten Überlegungen ergeben sich drei Strukturmuster europäischer Ausbildungsmodelle, die unter drei kategorialen Perspektiven jeweils charakteristische Merkmale aufweisen, die zu einer höheren typologischen Einheit zusammengedacht werden können:

(1) Typ A folgt unter arbeitskultureller Perspektive dem Primat der Ökonomie. Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells ist die Marktorientierung vorherrschend. Auf der operationalen, der eigentlichen Lernebene, dominieren als leitendes didaktisches Prinzip die funktionalen Bedürfnisse des Betriebes bzw. konkreter Arbeitsplätze.

(2) Typ B folgt unter arbeitskultureller Perspektive dem Primat des Politischen. Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells ist die bürokratische Steuerung (auf gesetzlicher Grundlage) vorherrschend. Auf der operationalen, der eigentlichen Lernebene, steht als leitendes didaktisches Prinzip das Wissenschaftsprinzip im Vordergrund.

(3) Typ C folgt unter arbeitskultureller Perspektive dem Primat des Sozialen. Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells dominiert eine „duale“ Steuerung, d. h. eine Kombination von Markt und Bürokratie. Auf der operationalen, der eigentlichen Lernebene, gilt als vorherrschende didaktische Orientierung das Berufsprinzip.

Diese drei Typen erwerbsqualifikatorischer Orientierung für die breite Masse der Arbei-



tenden bilden sozusagen die Bauelemente für die Berufsbildungsmodelle in den verschiedenen europäischen Ländern seit der Industriellen Revolution; wie gesagt, Orientierungsmuster von großer Beharrungstendenz. Ein allgemeines konsequentes Abrücken von dieser Tradition ist in Europa nicht auszumachen. Als Beleg lassen sich die in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts modernisierten bzw. reformierten Berufsausbildungsmodelle in England und Frankreich anführen. In beiden Fällen lässt sich feststellen, dass ihre zentralen Reforminitiativen – *National Vocational Qualifications* und *Alternance* – sich strikt an der Traditionslinie ihrer im 19. Jahrhundert entwickelten Qualifizierungsmuster orientierten (vgl. Greinert 1999). Dabei scheuten die verantwortlichen Politiker sowohl in England wie Frankreich keine Anstrengung, sich mit Alternativen auseinander zu setzen; doch letztendlich hatten sie „keine Wahl“. Die in der ersten Industriellen Revolution angelegten europäischen Struktur- und Steuerungsmuster entfalten also eine bemerkenswerte Langzeitwirkung: Trotz sich wandelnder technischer und sozio-ökonomischer Einflüsse, selbst gegen verbreitete explizit politische Versuche, das überlieferte Modell durch vermeintlich attraktivere und effektivere Alternativen zu ersetzen, behalten die typischen Verlaufsmuster und organisatorischen Ord-

nungskategorien der aufgezeigten klassischen europäischen Modelle in ihren Ausgangsländern immer wieder die Oberhand.

Vermutlich wird diese Erfahrung sich auch im Falle des „dualen Systems“ der Berufsausbildung im deutschen Kulturraum bestätigen, obwohl sich bislang kein schlüssiges, allgemein akzeptiertes Konzept zur Transformation dieses Qualifikationssystems abzeichnet. Dies erklärt sich indes nicht daraus, dass zu diesem notwendigen Schritt keine überzeugenden Ideen und Vorschläge vorgelegt worden wären. Das deutsche Dilemma ist schlicht darin begründet, dass die Politik – die beiden letzten deutschen Bundesregierungen bieten hier ein hervorragendes Beispiel – sich weigert, ihre seit Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (1969) definierte Rolle im arbeitsteiligen „kooperativen“ Berufsbildungssystem wahrzunehmen, nämlich die Rahmenbedingungen der beruflichen Qualifizierung den sich stetig wandelnden technischen und sozio-ökonomischen Verhältnissen anzupassen. Auch im Falle der beruflichen Bildung hat Deutschland – wie ein hoch geschätzter Politiker schon vor Jahren für die „deutschen Verhältnisse“ im Allgemeinen anmerkte – kein konzeptionelles, sondern ein Umsetzungsproblem.

Bibliografie

Bercusson, B.; Mückenberger, U.; Supiot, A.: *Application du droit du travail et diversité culturelle en Europe*, (Ms. Nantes 1992).

Blankertz, H. *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982.

Deißinger, Th. *Beruflichkeit als „organisieren des Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*, Markt Schwaben 1998.

Deutschmann, C. Lässt sich der Berufsbegriff interkulturell übertragen?, Striegnitz, M.; Pluskwa, M. (Hrsg.): *Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung in Japan und in der Bundesrepublik Deutschland*, Rehburg/Loccum 1989, S. 417 - 424.

Georg, W. *Berufliche Bildung des Auslands: Japan*, Baden-Baden, 1993.

Georg, W. Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich, in: Arnold, R./R. Dobischat u.a. (Hrsg.): *Weiterungen der Berufspädagogik*, Stuttgart 1997, S. 153 - 166.

Greinert, W.-D. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution*, Baden-Baden 1999.

Hofstede, G. Organisationsentwicklung in verschiedenen Kulturen, in: Fatzer, G. (Hrsg.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch*, Köln 1993, S. 327 - 348.

Mückenberger, U. Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa, in: Gattero, B. (Hrsg.): *Modell Deutschland, Modell Europa*, Opladen 1998, S. 33-54.

Roberts, K. Großbritannien, Richter, I.; Sardei-Biermann, S. (Hrsg.): *Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa*, Opladen 2000, S. 57 - 77.

Zernack, K. *Polen und Rußland. Zwei Wege der europäischen Geschichte*, Berlin 1994.

Schlagwörter

Historical research,
comparative analysis, cultural
identity, educational
development, institutional
framework,
socio-economic conditions



Zwischen Schule und Betrieb

Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht

Forschungsfragen

Trotz vieler Ähnlichkeiten und Überschneidungen, die es zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union in gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht gibt, sind die Berufsbildungssysteme der einzelnen Länder recht unterschiedlich aufgebaut. Die bestehenden Unterschiede sind für das politische Ziel, die Lebens-, Arbeits- und Bildungszusammenhänge in Europa einheitlicher zu gestalten, von nachhaltiger Bedeutung. Tendenziell schränken sie die Integrationsmöglichkeiten ein, können aber für einschlägige politische Maßnahmen auch spezielle Möglichkeiten eröffnen. Aus diesen Gründen erscheint es dringend notwendig, die Faktoren zu bestimmen, mit denen sich Unterschiede zwischen den einzelstaatlichen Bildungssystemen erklären lassen. Die Antworten wären nicht nur für Forschungszwecke nützlich, sondern könnten auch helfen, zweckmäßige politische Strategien zu entwickeln.

Wir wissen nur wenig darüber, woran es liegt, dass sich die berufliche Bildung selbst in Ländern, die ein sehr ähnliches wirtschaftliches und gesellschaftliches Entwicklungsprofil aufweisen, recht unterschiedlich entwickelt hat. Es liegen nämlich gegenwärtig nur wenige Studien vor, die sich mit der historischen Entwicklung einzelstaatlicher Berufsbildungssysteme befassen. Noch weit weniger Studien untersuchen die Entwicklung in zwei oder mehr Ländern aus historischer oder vergleichender Sicht ⁽¹⁾. Der vorliegende Beitrag soll helfen, diese

Forschungslücke zu schließen. Dargestellt und diskutiert werden die Ausgangspunkte und Entwicklungslinien der Berufsbildungssysteme in den Niederlanden und in Deutschland. Trotz beträchtlicher nationaler, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Ähnlichkeit der beiden Länder weisen die jeweiligen Berufsbildungs- und Qualifikationssysteme sehr unterschiedliche Strukturen auf.

Der vorliegende Artikel stellt zunächst die gegenwärtigen Berufsbildungsstrukturen in beiden Ländern im Überblick dar. Da sich die deutlichen Unterschiede offensichtlich nicht auf unterschiedliche wirtschaftliche Gegebenheiten zurückführen lassen, sondern aus der unterschiedlichen Entwicklung der Berufsbildungssysteme resultieren, sollen hier vor allem die wichtigsten Stationen in der Entwicklung der beruflichen Bildung ins Auge gefasst werden. Gemeinsamer Ausgangspunkt für die Analyse der Entwicklung, die sich über die Jahre hinweg vollzogen hat, ist die handwerkliche Berufsausbildung in Europa in ihrer ursprünglichsten Form.

Anschließend wird die Genese der Berufsbildungssysteme in beiden Ländern aus vergleichender Sicht untersucht. Um zu einem umfassenderen Verständnis der heute dominierenden Formen beruflicher Bildung (schulisch versus betrieblich/überbetrieblich) zu gelangen, wird auf die Argumente Bezug genommen, auf die man sich bei der Untersuchung der beruflichen Bildung in Europa typischerweise stützt, beispielsweise die Rolle intermediärer Instanzen sowie



Holger Reinisch

Leiter des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena



Dietmar Frommberger

Hochschulassistent am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Wir wissen nur wenig darüber, woran es liegt, dass sich die berufliche Bildung selbst in Ländern, die ein sehr ähnliches wirtschaftliches und gesellschaftliches Entwicklungsprofil aufweisen, recht unterschiedlich entwickelt hat. Es liegen gegenwärtig nur wenige Studien vor, die sich mit der historischen Entwicklung einzelstaatlicher Berufsbildungssysteme in einer vergleichenden Perspektive befassen. Dieser Beitrag soll helfen, diese Forschungslücke zu schließen. Dargestellt und diskutiert werden die Ausgangspunkte und Entwicklungslinien der Berufsbildungssysteme in den Niederlanden und in Deutschland, welche sehr disparate Systemstrukturen beruflicher Bildung aufweisen. Um das Verständnis dieses Phänomens zu fördern, werden die zentralen Stadien der Entwicklung der Berufsbildung in den Niederlanden und Deutschland herausgearbeitet. Der Vergleich zwischen den Niederlanden und Deutschland zeigt, dass die jeweils dominierenden Formen der Berufsbildung (schulisch versus betrieblich/überbetrieblich) auf zusätzliche national spezifische, kulturelle Faktoren und Denkweisen über pädagogische und soziale Fragen zurückzuführen sind.

⁽¹⁾ Das hier formulierte Desideratum bildet den Hintergrund der Cedefop-Initiative zur Förderung des Informationsaustausches zwischen Wissenschaftlern, welche die Geschichte der einzelstaatlichen Berufsbildungssysteme untersuchen. Im Rahmen dieser Initiative fand am 11. und 12. Oktober 2002 in Florenz die erste internationale Konferenz zur Geschichte der Berufsbildung in Eu-



die spezifische Ausprägung und den zeitlichen Verlauf der industriellen und der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. Der Vergleich zwischen den Niederlanden und Deutschland zeigt jedoch, dass ein Verständnis der Unterschiede nur dann möglich ist, wenn man auch die jeweils landesspezifische Denkweise und Wahrnehmung von Problemereichen – wie z. B. soziale Fragen, den Trend zur Überschulung und die Frage der beruflichen Identität – berücksichtigt.

Gegenwärtige Strukturen der beruflichen Bildung in den Niederlanden und in Deutschland

In den Niederlanden ist der Erwerb beruflicher Bildung heute auf zwei unterschiedlichen Wegen möglich. Entweder absolviert der Lernende einen vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgang, der auch Betriebspraktika beinhaltet, oder er entscheidet sich für einen Ausbildungsweg, der schulischen Teilzeitunterricht und betriebliche Lehrlingsausbildung kombiniert. Trotz unterschiedlicher Lernorte und Lernformen liegt beiden Ausbildungswegen dasselbe Curriculum zu Grunde (vgl. Frommberger, 1999; 2004).

Berufliche Bildung wird herkömmlicherweise primär in weiterführenden Schulen und nicht im Betrieb vermittelt. Die meisten Schüler entscheiden sich nach Abschluss der Pflichtschule für einen schulischen Ausbildungsgang und nicht für eine betriebliche Ausbildung. Dies gilt selbst für Lernende, die einen höheren Abschluss anstreben, dabei aber nicht die allgemeine Hochschulreife, sondern eine Berufsausbildung ins Auge fassen. In Deutschland ist das Gegenteil der Fall.

Wird über die berufliche Bildung in Deutschland geschrieben, so geschieht dies in der Regel unter Bezugnahme auf das so genannte „duale System“. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Bezeichnung „duales System“ den tatsächlichen Gegebenheiten der beruflichen Bildung in Deutschland eigentlich nicht angemessen ist. Die Qualifizierung als „dual“ verweist auf die Parallelität von Schulunterricht und arbeitsplatznaher Ausbildung in Betrieben und öffentlichen Einrichtungen und Fachschulen, suggeriert aber zugleich eine Gleichwertigkeit der beiden Sphären des Systems, die es so nicht gibt. Die betriebliche bzw. arbeitsplatzgebundene Ausbildungskomponente hat weit größere

res Gewicht als der schulische Teil der Berufsausbildung.

Für die jungen Menschen in Deutschland ist das duale System noch immer der wichtigste Weg von der Schule ins Erwerbsleben. 1999 zählte man in Deutschland 3,3 Millionen Schüler bzw. Auszubildende im Alter von 16 bis 20 Jahren. Rund 29 % besuchten das Gymnasium oder nahmen am Vollzeitunterricht einer Berufsoberschule teil, um die Hochschul- oder die Fachhochschulreife zu erwerben. Mehr als 50 % entschieden sich für eine Berufsausbildung im dualen System, um in einem anerkannten Ausbildungsberuf einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Daneben führt in Deutschland jedoch noch ein dritter Weg von der Schule ins Erwerbsleben, der in anderen Ländern größtenteils unbekannt ist: Rund 21 % der Schüler bzw. Auszubildenden besuchten eine berufliche Vollzeitschule (vgl. Gebbeken und Reinisch, 2001, S. 287; Reinisch, 2001, S. 155). Häufig entscheiden sich die Lernenden für diese Option, weil in bestimmten Regionen Deutschlands – und zu manchen Zeiten – im Rahmen des dualen Systems zu wenig Ausbildungsplätze bereit stehen; in der Zeit, in der sie auf einen Ausbildungsplatz im dualen System warten, besuchen sie eine berufliche Vollzeitschule. Ein kleiner Teil der Schüler schließlich entscheidet sich für eine Vollzeitausbildung an einer Berufsfachschule, die beispielsweise auf Berufe im Gesundheitswesen (Kranken-, Altenpflege usw.), im erzieherischen Bereich (z. B. Kindergärtnerin) bzw. technische Assistentenberufe (wie medizinisch-technischer oder chemisch-technischer Assistent) vorbereitet. Im Rahmen des dualen Systems wurden für diese Berufe nie Ausbildungsgänge geschaffen, eine Tatsache, die unserer Auffassung nach auf den Geschlechterfaktor zurückzuführen ist: Berufe dieser Art sind typische Frauenberufe (vgl. Feller, 1997). Ein weiterer entscheidender und für Personen in anderen Ländern erstaunlicher Punkt ist die Tatsache, dass fast 20% derjenigen, die die Hochschulreife erworben haben, sich nicht für den akademischen Weg ins Erwerbsleben, sondern für eine duale Berufsausbildung entscheiden. Die meisten jungen Menschen in Deutschland, aber auch die Betriebe betrachten die Lehre, d. h. die arbeitsplatznahe Ausbildung im Rahmen des dualen Systems, als attraktivsten Weg von der Schule ins Erwerbsleben.

ropa aus vergleichender Sicht statt, die von der Universität Florenz, dem Europäischen Hochschulinstitut und dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) veranstaltet wurde. Der vorliegende Beitrag liefert eine Kurzfassung des auf dieser Konferenz vorgestellten Dokuments.



Entwicklung der beruflichen Bildung in den Niederlanden und in Deutschland

Niederlande

Um zu verstehen, warum die schulische Berufsausbildung in den Niederlanden die dominierende Form der beruflichen Bildung darstellt, müssen wir den Blick zurück in die Vergangenheit lenken. Zwischen 1789 – nach Abschaffung der Zünfte – und 1860 waren systematisch angelegte berufliche Bildungsangebote kaum vorhanden; erst langsam entstanden die Industrieschulen für Arme (*Industriescholen, werkscholen*) und die Abendzeichenschulen (*Avondtekenscholen*) (vgl. Goudswaard, 1981, S. 91, S. 104). Die Kapazitäten zur Qualifizierung junger Menschen reichten bei weitem nicht aus, um dem wachsenden Bedarf von Industrie und Handel Rechnung zu tragen. Die traditionelle Lehrlingsausbildung gab es zwar noch, allerdings nur in einigen wenigen Regionen der Niederlande, beispielsweise in Drenthe und in West-Friesland (vgl. Bruinwold Riedel, 1907; Santema und Maandag, 1991).

Angesichts des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften öffneten ab 1860 immer mehr berufliche Vollzeitschulen ihre Pforten. Diese so genannten *ambachtscholen* waren berufsfachliche Tagesschulen, die in einem dreijährigen berufsqualifizierenden Vollzeitbildungsgang auf bestimmte handwerkliche Berufe im Bereich der Holz- und Metallverarbeitung vorbereiteten. Gegründet wurden diese berufsfachlichen Handwerksschulen als Ergebnis privater Initiativen auf lokaler Ebene, beispielsweise auf Initiative der Vereinigung zur Förderung von Industrie und Handwerk (*Vereniging ter Bevordering van Fabrieks- en Handwerksnijverheid*) oder der Gesellschaft des öffentlichen und allgemeinen Nutzens (*Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*). Die Zahl der Schulen nahm nur langsam zu, aber 1890 gab es in den Niederlanden bereits 18 berufsfachliche Handwerksschulen, die ab diesem Datum auch staatliche Zuschüsse erhielten. So etablierten sich diese beruflichen Schulen als Bestandteil des nationalen Bildungsangebots.

Es gab aber auch eine Debatte um die Frage, ob die Qualifizierung via Lehrlingsausbildung oder via Vollzeitschule den besseren Weg darstellt. Manche Organisationen, beispielsweise der Allgemeine Niederländische Arbeitnehmerverband (*Algemeen Ne-*

derlands Werklieden Verbond), sprachen sich dafür aus, das System der Lehrlingsausbildung einzuführen. Andere hingegen gaben dem Vollzeitschulwesen den Vorzug. Wolthuis (2001, S. 119) merkt zu dieser Diskussion an: „Die Handwerksschulen waren insofern im Vorteil, als sie Erfolge in der Praxis vorweisen konnten... Direktoren und Lehrkräfte der bestehenden Schulen beteiligten sich aktiv an der ... Diskussion. Das Lehrlingsausbildungssystem fand seine Fürsprecher teils im Kreise der Großindustrie und teils in den Reihen der Arbeiterorganisationen. Dies zeigt, dass allgemein die Auffassung herrschte, die Lehrlingsausbildung bereite auf Tätigkeiten in der Großindustrie vor, die Handwerksschulen hingegen vor allem auf eine Berufstätigkeit im gewerblichen Bereich und im Handwerk.“ Nach 1895 konnte die Lehrlingsausbildung in den Niederlanden nicht länger als echte Alternative zu den Handwerksschulen betrachtet werden, sondern sie stellte in manchen Bereichen und möglicherweise auch in manchen Großunternehmen eine ergänzende Option dar. Dieses Verhältnis zwischen vollzeitschulischer Ausbildung und – betrieblicher – Lehrlingsausbildung sollte für die berufliche Bildung in den Niederlanden im 19. Jahrhundert und noch viel stärker im 20. Jahrhundert bestimmend sein. In den Augen der meisten Holländer war klar, dass die schulische und nicht die betriebliche Ausbildung den besten Weg zur Qualifizierung junger Menschen darstellt.

Nach dem Ersten Weltkrieg begann der Staat, sich in die berufliche Bildung einzumischen. 1919 wurde ein neues Gesetz erlassen, das die schulische Berufsbildung und die Lehrlingsausbildung gleichermaßen regelte. Bei diesem so genannten *Nijverheidsonderwijs-wet* handelte es sich um ein Gesetz zur Regelung der Berufsbildung im gewerblich-technischen Bereich. Das neue Schlagwort war „berufliche Fachbildung“ (vgl. Gelder, 1919). Das neue Gesetz über die berufliche Fachbildung traf eine Unterscheidung zwischen elementarem und mittlerem beruflichem Fachunterricht. Der elementare Fachunterricht sollte auf die einfache manuelle Tätigkeit als Arbeiter vorbereiten, der mittlere Fachunterricht auf die aufsichtsführende Tätigkeit als Vorarbeiter oder Aufseher. Das neue Gesetz wurde verabschiedet, weil sich immer mehr junge Menschen für eine Berufsausbildung entschieden und die Zahl der Lernenden und der Schulen rapide zunahm. Auch der staatliche Zuschuss wurde



immer weiter aufgestockt. Ziel des Staates war eine umfassendere Kontrolle sowie eine kohärentere Gestaltung des niederen und mittleren berufsfachlichen Vollzeitunterrichts. Dementsprechend nahm er von diesem Zeitpunkt an systematisch Einfluss auf die berufliche Bildung.

Die kaufmännische Ausbildung erfolgte fast ausschließlich in Schulen – in mittleren und höheren Handelsschulen –, die dem allgemeinbildenden Schul- bzw. Hochschulwesen zugerechnet wurden und die das neue Gesetz aus dem Jahr 1919 folglich nicht erfasste (vgl. Hoksbergen, 1975). Auch die landwirtschaftliche Ausbildung, für die weiterhin das Landwirtschaftsministerium zuständig war, fiel nicht unter das neue Gesetz.

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte eine rasante Industrialisierung ein, mit der auch der Fachkräftebedarf wuchs. Die Zahl der Schulen wie auch der Lernenden stieg nochmals rapide an. Von 1949 bis 1974 wurde die Dauer der Schulpflicht von zunächst sieben auf zehn Jahre verlängert. Immer mehr Jugendliche entschieden sich für eine zweite Ausbildungsphase im Sekundarbereich und auch für eine mittlere oder höhere Berufsausbildung.

1963 wurde ein umfassendes neues Gesetz für den Unterricht des Sekundarbereichs verabschiedet, das 1968 umgesetzt wurde. Dieses als *Mammutwet* (Mammutgesetz) bekannt gewordene Gesetzeswerk schuf einen einheitlichen Rechtsrahmen für alle allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Sekundarbereichs I und II, ein Unterfangen, das in Deutschland undenkbar gewesen wäre. Trotz des drängenden Fachkräftebedarfs wurde berufliche Bildung größtenteils in Schulen vermittelt. Das Gesetz von 1963 unterschied zwischen beruflicher Bildung, allgemeinbildendem Sekundarunterricht und studienvorbereitendem Sekundarunterricht. Die Schüler, die eine Berufsausbildung anstrebten, konnten sich für grundbildende, mittlere oder höhere berufliche Bildungsgänge entscheiden. Absolventen der beruflichen Grundbildung (*Lager Beroepsonderwijs*, LBO), die im Sekundarbereich I vermittelt wurde, konnten eine technische, hauswirtschaftliche oder industrielle Ausbildung ebenso erwerben wie eine landwirtschaftliche oder Gartenbauausbildung (für die noch immer das Landwirtschaftsministerium zuständig war); außer-

dem umfasste das Angebot auch kaufmännische, betriebswirtschaftliche und verwaltungsbezogene Bildungsgänge. Die ehemaligen berufsfachlichen Handwerksschulen gingen im niederen technischen Schulwesen (*Lagere Technische School*, LTS) auf, der erweiterte elementare berufliche Fachunterricht wurde zum berufsbildenden Unterricht der Oberstufe (*Middelbaar Beroepsonderwijs*, MBO) und der frühere mittlere berufsfachliche Unterricht ging in der höheren beruflichen Bildung (*Hoger Beroepsonderwijs*, HBO) auf. Man kann sagen, dass das Ziel in einer Neupositionierung der beruflichen Bildung bestand, zum einen durch Annäherung an Formen der allgemeinen Bildung, zum anderen aber auch durch Ausdifferenzierung und Ausweitung der Bildungsgänge (vgl. Frommberger, 1999, S.162).

Die Lehrlingsausbildung blieb von dem neuen Gesetz für den Unterricht des Sekundarbereichs unberührt, wurde aber durch ein eigenes Gesetz geregelt, das 1966 gemeinsam mit dem Gesetz über die schulische Berufsbildung in Kraft trat. Das Gesetz machte die Handwerksschulen zum verbindlichen Bestandteil des Systems. Die Niederlande verfügten nun über ein Berufsbildungssystem, an dem der Staat systematisch beteiligt war und das sowohl schulische als auch betriebliche Ausbildungswege bot. Doch nach wie vor entschieden sich die meisten Lernenden für eine schulische Ausbildung.

Seit Anfang der siebziger und insbesondere in den achtziger Jahren bestimmten zwei Themen die öffentliche Diskussion zu Fragen der Berufsbildung. Zum einen gerieten die Orientierung am allgemeinbildenden Schulwesen und deren Auswirkungen zunehmend in die Kritik. Die schulische Form der Berufsausbildung, so das Argument der Kritiker, bereite die Auszubildenden nur unzureichend auf die Anforderungen der Arbeitswelt vor. Das zweite Thema war die Jugendarbeitslosigkeit. In den Achtziger Jahren nahm die Arbeitslosigkeit rapide zu und immer mehr junge Menschen beschlossen, den Schulbesuch auszudehnen. Verschiedene offizielle Ausschüsse plädierten für eine Verbesserung der Beziehung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und dem Arbeitsmarkt. Die Ausschüsse empfahlen die Implementierung eines dualen Systems (das Schlagwort lautete *Dualisering* 1993) durch Aufwertung der Lehrlingsausbildung oder durch Einführung einer umfassenderen prak-



tischen Ausbildungskomponente in die mittleren und höheren beruflichen Bildungsgänge. 1996 führte das neue Berufsbildungsgesetz als Ergebnis der Arbeit dieser Ausschüsse tatsächlich eine neue Form von Dualismus ein. Es gibt nun zwei berufliche Bildungszüge, die (zumindest formal) gleichwertig sind: Die schulische Berufsausbildung und die arbeitsplatzgebundene bzw. betriebliche Berufsausbildung.

Deutschland

Um zu erklären, oder besser, zu verstehen, warum die betriebliche Berufsausbildung in Deutschland die dominierende Form beruflicher Bildung darstellt, müssen wir uns der Geschichte des dualen Systems zuwenden. Es wurde in den letzten zwei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts implementiert (vgl. Greinert, 1995), die Tradition der Lehrlingsausbildung ist jedoch weit älter. Die handwerklichen und kaufmännischen Zünfte bzw. Innungen führten diese Form der Berufsausbildung bereits im 14. und 15. Jahrhundert in den meisten Ländern Europas ein, verloren dann aber zu Beginn des 19. Jahrhunderts ganz erheblich an wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bedeutung (für England und Wales vgl. Deisinger, 1992; für Frankreich vgl. Schriewer, 1986, sowie Oerter und Hörner, 1995; für die Niederlande vgl. Frommberger, 1999). In Deutschland existieren die Innungen bzw. korporative Vereinigungen noch heute. Im ganzen 19. Jahrhundert legten diese korporativen Vereinigungen die Ausbildungsordnungen für die Lehrlingsausbildung allein fest, ohne andere Interessengruppen zu beteiligen, und selbst heute noch haben sie maßgeblichen Einfluss auf die berufliche Bildung in Deutschland.

Die Behörden der deutschen Länder – Preußen, Bayern, Sachsen usw. – beteiligten sich bis in die 1870er Jahre in keiner Form an der beruflichen Ausbildung von Handwerkern, Büroangestellten und Arbeitern. Ihr finanzieller Beitrag und ihr gesetzgeberisches Engagement konzentrierten sich auf die Einrichtungen des Pflichtschul- und des Hochschulwesens. Universitäten und Fachhochschulen für Architektur, Maschinenbau und später dann für Handel und Betriebswirtschaft wurden zumeist gegründet, um den Bedarf des größer werdenden Verwaltungsapparates decken zu können. Durch private Initiativen wurden technische und

kaufmännische Vollzeitschulen gegründet, die der Qualifizierung von niederen und mittleren Führungskräften für Handel, Industrie und Bankgewerbe dienten. Auf private Initiative hin entstand zudem eine Reihe von Teilzeitschulen für Lehrlinge und Gesellen, die vorrangig dazu dienen sollten, junge Erwerbstätige während der Woche zu unterrichten, zumeist sonntags oder abends nach der Arbeit. Unterrichtsfächer waren Lesen und Schreiben, Rechnen und technisches Zeichnen, insbesondere für junge Handwerker, sowie Buchhaltung für junge Büroangestellte. Diese so genannten Fortbildungsschulen oder Sonntagsschulen waren direkte Vorläufer der heutigen Berufsschulen, Teilzeitschulen, an denen Auszubildende in einer betrieblichen Lehre den schulischen Teil ihrer Ausbildung absolvieren.

Das duale System der Berufsausbildung kombiniert Teilzeitunterricht in der Berufsschule mit einer Lehrlingsausbildung in einem Unternehmen oder einem öffentlichen Betrieb. Die Behörden führten Ende des 19. Jahrhunderts die Fortbildungsschulen als Ergänzung zur Lehrlingsausbildung jedoch nicht etwa deshalb per Gesetz ein, um die berufliche Qualifikation der Lehrlinge zu vertiefen. Die Arbeiterbewegung verzeichnete während der Industrialisierung Deutschlands in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts rasante Zuwächse, und viele junge Arbeiter und Lehrlinge wurden Mitglied einer Gewerkschaft und der sozialistischen Partei. Die führenden Vertreter der Ober- und der Mittelschicht suchten nach einer Möglichkeit zur Einflussnahme auf Denkweisen und politische Überzeugungen der jungen Arbeiter und stießen dabei auf eine Lücke, die sich zwischen dem Ende der Pflichtschule und dem Beginn des Wehrdienstes im Bildungsgefüge auftat. Der erste Versuch, diese Lücke zu schließen, war die Einführung der Fortbildungsschulen und später dann der Berufsschulen als verbindlicher Teil des Bildungsangebots für junge Arbeitskräfte beiderlei Geschlechts. Der zweite Versuch bestand in einer Modifizierung des Curriculums. Im Zentrum des Unterrichts standen berufliche bzw. berufsfachliche Wissensgebiete im Verein mit Staatsbürgerkunde, und auch heute noch ist Staatsbürgerkunde ein Bestandteil des Curriculums der Berufsschule.

In den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts veränderte dann ein weiterer wichtiger Umbruch das Gefüge des dualen Systems: Die Lehrlingsausbildung wurde auch



in der Industrie eingeführt. Die deutschen Arbeitgeberverbände der Metall-, der Elektro- und der chemischen Industrie sowie anderer Industriezweige schufen einen neuartigen Typus der qualifizierten Arbeitskraft, den so genannten Facharbeiter. Sie übernahmen die traditionelle Form der handwerklichen Lehrlingsausbildung, modifizierten aber Lehrmethoden und Lernformen. Sie führten eine systematischer und didaktischer angelegte Komponente beruflicher Bildung ein, die jenseits des Arbeitsplatzes in einer separaten so genannten Lehrwerkstatt vermittelt wurde.

Danach blieben die Strukturen des dualen Systems im Wesentlichen unverändert, bis im Jahr 1968 das Berufsbildungsgesetz in Kraft trat. Dieses Gesetz regelt die Rechte und Pflichten von Lehrlingen und Arbeitgebern und ist heute noch gültig. Es berechtigt Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmerorganisationen, gemeinsam mit den Behörden betriebliche Ausbildungspläne aufzustellen; heute geschieht dies in fast 400 staatlich anerkannten Ausbildungsberufen. Diese Ausbildungspläne sind verbindliches Element des Ausbildungsvertrages zwischen Lehrling und Ausbildungsbetrieb und für beide Vertragspartner bindend. Darüber hinaus haben Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften großen Einfluss auf die Entwicklung der Lehrpläne für die Berufsschulen, die Teil des dualen Systems sind. Diese Lehrpläne werden nicht von der Bundesregierung, sondern von den Behörden der einzelnen Bundesländer per Rechtsakt in Kraft gesetzt.

Das System der dualen beruflichen Erstausbildung in Deutschland zeichnet sich nicht allein durch die Dualität von praktischer Ausbildung am Arbeitsplatz und theoretischer Ausbildung in der Berufsschule aus, sondern auch durch zahlreiche andere „Dualismen“. Dennoch akzeptieren Unternehmen, junge Menschen, Regierungen, Politiker und Gewerkschaften die arbeitsplatznahe Ausbildung als die dominante Form beruflicher Erstausbildung in Deutschland.

Einige Annahmen zur Erhellung der recht unterschiedlichen Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland und in den Niederlanden

Nachdem nun die wichtigsten Merkmale der historischen Entwicklung im Berufsbil-

dungsbereich in Deutschland und in den Niederlanden beschrieben wurden, lassen sich Faktoren herausarbeiten, die ein besseres Verständnis der Unterschiede ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

□ In den Niederlanden wurde berufliche Bildung zuallererst in der Schule vermittelt, und zwar als theoretisch und allgemein angelegte Vorbereitung auf das Erwerbsleben, aber ebenso auf den Übergang ins Hochschulwesen. Aus dem Blickwinkel dieses traditionellen niederländischen Ansatzes heraus erschien das Arbeiten und Lernen im Betrieb – also die arbeitsplatznahe Ausbildung – als wenig „funktional“. Funktional war allein die schulische Berufsausbildung.

□ In Deutschland wurde berufliche Bildung vorrangig im Rahmen des dualen Systems vermittelt. Die meisten Schüler, die sich zur Fachkraft qualifizieren wollten, entschieden sich für diese Form der Berufsausbildung, für die „scharfe Luft des Betriebes“, die einer Berufsausbildung weit weg von den realen Anforderungen vorgezogen wurde.

Unserer Ansicht nach gilt es, die folgenden zentralen Fragen zu beantworten:

(a) Weshalb waren in Deutschland so viele Betriebe – nicht nur Handwerksbetriebe, sondern auch größere Industrieunternehmen – bereit, die Berufsbildung in einem derartigen Umfang zu fördern und zu finanzieren? Weshalb waren in Deutschland so viele Betriebe bereit, die Lernenden anhand standardisierter Curricula auszubilden, welche die Vermittlung nicht nur betriebspezifischer, sondern in hohem Maß auch allgemeiner und berufsbezogener Kompetenzen vorsahen? Und weshalb war dies in den Niederlanden nicht der Fall?

(b) Aus welchen Gründen erwies sich die schulbasierte Form der beruflichen Bildung für die Unternehmen in den Niederlanden als „funktional“? Und warum war dem in Deutschland nicht so?

Zur ersten Frage erscheinen die folgenden Annahmen gerechtfertigt:

(a) In Deutschland wurden die Zünfte nicht so gründlich abgeschafft wie in den Nie-



derlanden. Die Niederlande waren französisch besetzt, und die Franzosen sorgten für die radikale Beseitigung alles „Zünftigen“. Daher gab es in Deutschland vergleichsweise starke intermediäre Kräfte, die für „eine effektive Vermittlung zwischen Bürger und Staat“ (Schriewer, 1986) sorgen konnten und die Einführung einer durchstrukturierten Berufsausbildung in so vielen Unternehmen möglich machten;

(b) im 20. Jahrhundert führten in Deutschland auch die Unternehmen der Großindustrie diese Form der Berufsausbildung ein. Es erwies sich als „funktional“, den Auszubildenden breit angelegte und standardisierte Qualifikationen zu vermitteln. Fachkräfte und Unternehmen konnten erfolgreich miteinander kommunizieren, da beiden Seiten klar war, was sie voneinander erwarten konnten. In den Niederlanden hat sich ein derart formalisierter Prozess der Curriculumentwicklung für die betriebliche Ausbildung nie herausgebildet;

(c) und nicht zuletzt war dieses Konzept des „Berufs“ von einer bestimmten pädagogischen Auffassung geprägt: Nach deutscher Vorstellung war es für die Jugendlichen vorteilhaft, in einen Betrieb zu gehen und dort das „wirkliche Leben“ kennen zu lernen. In den Niederlanden hingegen war man der Auffassung, es sei besser, wenn die Jugendlichen so lange wie möglich die Schule besuchten.

Zur zweiten Frage erscheinen die folgenden Annahmen gerechtfertigt:

(a) In den Niederlanden erfolgte eine staatliche Intervention zur Finanzierung und Regulierung der beruflichen Bildung zwar spät, aber dafür auf breiter Front. Die Wirtschaft benötigte qualifizierte Arbeitskräfte, und so wurden rasch mehr Schulen errichtet. Die Unternehmen gewöhnten sich schnell an die

Intervention des Staates, weil die Arbeitgeber keine Mittel für die berufliche Bildung aufwenden mussten;

(b) für die Arbeitgeber erwies es sich zunehmend als „funktional“, junge Arbeitskräfte einzustellen, die in handwerklichen Vollzeitschulen eine Berufsausbildung erworben hatten;

(c) es lag eine andere „Berufsbildungsphilosophie“ zugrunde: Man vertrat die Auffassung, es sei für die jungen Menschen nützlicher, möglichst lange die Schule zu besuchen, anstatt zu früh ins Erwerbsleben einzutreten.

Abschließend sollen hier noch einmal drei Aspekte hervorgehoben werden.

1. Anhand welcher Faktoren man die Unterschiede zwischen den einzelstaatlichen Berufsbildungssystemen erklären kann, lässt sich nur feststellen, wenn man sich mit der Geschichte der beruflichen Bildung auseinandersetzt.

2. Für die Analyse der Geschichte eines bzw. mehrerer einzelstaatlicher Berufsbildungssysteme ist es unerlässlich, nicht nur die wirtschaftliche, gesellschaftliche und technische Entwicklung, sondern auch kulturelle Faktoren zu berücksichtigen, insbesondere landestypische Denkweisen oder Einstellungen zu Bildung, Arbeit und Ausbildung.

3. Die Geschichte der beruflichen Bildung muss intensiver erforscht werden, weil Bedarf nach weiteren Studien besteht, die nicht nur die historische Entwicklung eines bestimmten einzelstaatlichen Berufsbildungssystems untersuchen, sondern die Entwicklung in zwei oder mehr Ländern aus vergleichender Sicht erörtern.

Bibliografie

Bruinwold Riedel, J. *Het leerlingenswesen in Nederland*. Amsterdam: 1907.

Commissie Dualisering. *Beroepsvorming langs vele wegen*. Kelpen: 1993.

Deissinger, T. *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen und Neuman, 1992.

Feller, G. *Vollqualifizierende Berufsfachschulen - Ausbildung mit Zukunft? Berufsbildung*. 1997, Band 51, S. 12 - 15.

Frommberger, D. *Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive*. Markt Schwaben: Eusl, 1999.

Frommberger, D. *Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich: zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden*. Baden-Baden: Nomos, 2004.

Schlagwörter

Nursing training,
research into nursing,
training,
innovative change, time,
qualifying school



Frommberger, D.; Reinisch, H.; Santema, M. (Hg.). *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland.* Markt Schwaben: Eusl, 2001.

Gebbeken, H.; Reinisch, H. Empirische Befunde zum System der schulischen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In Frommberger et al. (Hg.). *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland.* Markt Schwaben: Eusl, 2001, S. 277 - 310.

Goudswaard, N. B. *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs.* Assen: Van Gorcum, 1981.

Greinert, W.-D. *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven.* Baden-Baden: Nomos, 1995 [2. Aufl.].

Hoksbergen, R. A. C. *Ons handels(avonds)onderwijs 1875 - 1975. Geschiedenis van een eeuw strijd om een onderwijsform.* Groningen: Wolters, 1975.

Oerter, H.; Hörner, W. Frankreich. In Lauterbach, U. (Hg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung.* Baden-Baden: 1995, S. F1 - F131.

Reinisch, H. Formen und Funktionen beruflicher Vollzeitschulen in Deutschland. In Frommberger et al. (Hg.). *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland.* Markt Schwaben: Eusl, 2001, S. 155 - 176.

Santema, M.; Maandag, D. W. *Het Drentse Stelsel. Een voorbeeldig regionaal initiatief. Hoe een noodoplossing van een eeuw geleden bepalend werd voor de vorm van ons huidige leerlingwezen.* Groningen: 1991.

Schriewer, J. Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik.* 1986, Band 32, S. 69 - 90.

Van Gelder, H. Enno. *Overzicht van het technisch onderwijs in Nederland.* Zutphen: Thime, 1919.

Wolthuis, J. The transformation of private lower technical education in the Netherlands in the 19th and 20th century. In Frommberger et al. (Hg.). *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland.* Markt Schwaben: Eusl, 2001, S. 113 - 132.



Berufsbildungsmodelle, Berufsbildungsparadigmen oder Berufsbildungskulturen

Ermächtigen, legitimieren, marginalisieren: Geschichte als Berufsbildungspolitik

Dieser Beitrag will die Rolle von Bildungsforschern und Bildungsgeschichte als konstituierende Faktoren des politischen und des praxisbezogenen Diskurses über Berufsbildung hinterfragen. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Formen der Nutzung menschlicher Arbeitskraft stellen eine Herausforderung an die Muster und Verfahrensweisen der Entwicklung beruflicher Kompetenzen und Identitäten dar, die im Zuge des Aufbaus nationaler politischer, industrieller und beruflicher Ordnungssysteme entstanden sind. Die Politiken zur Bewältigung dieser Herausforderungen – zur Verbesserung von Wettbewerbsfähigkeit, Mobilität, Übertragbarkeit und Flexibilität – nehmen in der Regel „Länder“ zum Bezugspunkt. Gemeinsame Kriterien, einheitliche Rahmenstrukturen und Prinzipien für die Entwicklung der Berufsbildung und von bewährten Verfahrensweisen ihrer Umsetzung werden länderübergreifend gesucht (Weißbuch, 1995; EU, 2002). Wenn Länder verglichen werden, dann werden die Muster und Verfahrensweisen der Berufsbildung als Systeme gedeutet. Werden hohe Qualität und bewährte Verfahrensweisen ermittelt, dann werden sie dem Berufsbildungssystem eines Landes zugeschrieben. Die Verbreitung bewährter Verfahrensweisen und die Übernahme von einheitlichen Rahmenstrukturen wirft jedoch die Frage auf, warum Länder sich voneinander unterscheiden und was zur Verbesserung der Systeme getan werden kann. An diesem Punkt kommt der Diskurs über „Modelle“ ins Spiel. Die Verknüpfung von Bil-

dung und Geschichte mit politischen und kulturellen Programmen ist auf transnationaler Ebene weniger transparent als auf nationaler Ebene. Durch das Erkennen und die Sichtbarmachung bestimmter Erscheinungsformen, Veränderungen und Kontinuitäten in der Berufsbildung wirken Forscher an der Definition von Berufsbildung mit. Solange die Möglichkeiten kulturvergleichender, kooperativer historischer Berufsbildungsforschung nur marginal genutzt werden, besteht die Versuchung universalisierender Deutungen von Berufstätigkeit und Berufsbildung, auch wenn diese auf der Grundlage bestimmter ausgewählter kultureller Rahmenbedingungen entwickelt wurden.

Die meisten Untersuchungen über den Wandel der Berufsbildung in Europa sind systemfokussiert, auch wenn sie aus sektorenspezifischer Perspektive (meist dem technischen Bereich) erstellt sind. (1) Die Berufsbildung wird selten als in sich komplexes Gebiet betrachtet, das sich aus verschiedenen Sektoren zusammensetzt, die wiederum in umfassendere Bildungs-, Politik- und Sozialprogramme eingebunden sind. Eine in der transnationalen Diskussion und Politikgestaltung weit verbreitete Typologie der Berufsbildungssysteme geht auf Wolf-Dietrich Greinert (1990) zurück: Bei seiner Charakterisierung des deutschen Berufsbildungssystems unterschied er zwischen einem marktwirtschaftlichen oder liberalistischen Modell (Japan, Vereinigtes Königreich, USA), einem bürokratischen oder Schulmodell (Frankreich, Italien, Skandinavien) und einem dualen Modell (Österreich, Deutschland, Schweiz). Später benannte Greinert (1999) diese Typen dann um und bezeich-



Anja Heikkinen

Professorin im
Fachbereich
Bildungswesen,
Universität Jyväskylä,
Finnland

Indem Forscher die Relevanz bestimmter Entitäten, Erscheinungsformen, Veränderungen und Kontinuitäten für die berufliche Bildung sichtbar machen, nehmen sie gemeinsam eine Definition von Arbeit und Bildung auf subnationaler, nationaler und supranationaler Ebene vor. Welche Narrativa und Abbildungen werden künftig in den transnationalen Diskursen über Berufsbildung Gültigkeit haben? Untersuchungen über den Wandel der Berufsbildung in Europa sprechen von Systemen, auch wenn sie aus sektorenspezifischen Perspektiven erstellt sind. Berufsbildung wird selten als ein in sich komplexes Gebiet und als Ergebnis umfassenderer Bildungs-, Politik- und Sozialprogramme betrachtet. Dieser Artikel will die Notwendigkeit kulturvergleichender Forschung zur Entstehung der Bedeutungen und Funktionen von Berufsbildung aufzeigen. Eine entscheidende Rolle könnte hierbei Untersuchungen zu historischen Phasen zukommen, in denen die Berufsbildung mit anderen Bildungsformen konfrontiert wurde. Mittels einer Diskussion der Fortbildung in Finnland, den übrigen skandinavischen Ländern und Deutschland wird eine Einbettung der Berufsbildungsmodelle in historische Zusammenhänge und ihre Kontextualisierung vorgeschlagen.

(1) In Finnland beispielsweise hat der Begriff der Berufsbildung ein viel breiteres Bedeutungsspektrum erlangt – er schließt alle Wirtschaftszweige und die meisten beruflichen Qualifikationsniveaus ein – als in vielen anderen Ländern. Der Begriff der Berufsschule oder schulischen Berufsbildung findet sich heute in allen Berufsfeldern, obwohl die Terminologie sich zunehmend am vorherrschenden englischen Sprachgebrauch orientiert. Siehe Heikkinen, 1995; Heikkinen et al., 1999; Heikkinen et al., 2000; Heikkinen et al., 2002.



nete sie als „klassische“ Berufsbildungsmodelle. Ihm zufolge begannen sich diese Modelle nach der zweiten industriellen Revolution zu vermischen, wobei jedoch die klassischen Modelle im Kern erhalten geblieben seien. Weniger bekannt ist die entscheidend verbesserte Version dieser Typologie von Thomas Deissinger (1995), der im Gegensatz zu den Output-Faktoren der Berufsbildung Input-Faktoren einführte, die er als „Qualifizierungsstile“ mit folgenden strukturell-funktionalen Dimensionen bezeichnete:

- (a) den ordnungspolitisch-organisatorischen Rahmen des Qualifizierungsprozesses;
- (b) die didaktisch-curriculare Ausrichtung des Qualifizierungsprozesses;
- (c) die Verortung des Qualifizierungsprozesses im Sozialisationszusammenhang.

Als Beispiel charakterisiert Deissinger den „Qualifizierungsstil“ in Deutschland:

- (a) das Zusammenwirken von Staat und Wirtschaft im Sinne einer konkurrierenden Regelungsbefugnis;
- (b) die Orientierung der Ziele und Inhalte des Ausbildungsprozesses an komplexen Qualifikationsprofilen („Berufsprinzip“);
- (c) die pädagogische Relevanz des Sozialisationsraums „Berufsausbildung“ als „Mittelraum“ zwischen allgemeiner Schulbildung und Erwerbstätigkeit und damit der Rückgriff auf eine vom Schul- wie auch vom Beschäftigungswesen separierte Ausbildungswelt.

Die außergewöhnlich starke Position der deutschen Berufsbildung und Berufsbildungsforschung lieferte Forschern und politischen Entscheidungsträgern auf nationaler und transnationaler Ebene gute Argumente, solche Typologien zu übernehmen (z.B. Koulutus ja tutkimus vuosiina..., 2000; Stenström et al. 2000, Copenhagen process, first report of the Technical Working Group Quality in VET 2003). Die Modellbildung ist von grundlegender Bedeutung für die Konstruktion von Theorien, die das Verständnis und die Gestaltung der Welt ermöglichen. Ihr Wert als Theorie wird jedoch stark gemindert, wenn ihnen primär die Funktion der Anwendbarkeit auf die vorherrschenden Weltdefinitionen zukommt⁽²⁾. So argumentiert beispielsweise Greinert⁽³⁾, dass sich neben den drei klassischen Modellen in Eu-

ropa keine anderen Modelle entwickelt hätten und dass die Systeme in allen anderen Ländern lediglich nationale Versionen dieser Modelle darstellten. Neben einer Dekontextualisierung hat der Modellansatz in der komparativen Forschung eine ahistorische Anwendung von Geschichte zur Folge: Bestimmte Augenblicke werden als nicht hinterfragbare Ursprünge der Modelle ausgewählt. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, die Notwendigkeit eines historisch eingebetteten und kontextualisierenden Ansatzes - das heißt, die Hinterfragung der Entstehung und des Wandels der pädagogischen Bedeutungen und Funktionen der Berufsbildung - in der kulturvergleichenden Diskussion zu belegen. Ein Weg hierzu ist die Untersuchung historischer Phasen, in denen die Berufsbildung mit anderen Bildungsformen konfrontiert wurde.

Das spezielle Thema dieses Artikels ist der Wandel der Fortbildung in dem grob abgesteckten Zeitraum zwischen den siebziger Jahren des 19. und den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts in den skandinavischen Ländern und Deutschland. Während der gesamten Geschichte der Bildungspolitik haben Debatten über die Art, Dauer und Universalität der Primarbildung und über die Probleme der Wiedereingliederung von Menschen ins Erwerbsleben und das Bildungssystem Anlass zu Diskussionen über die spezifischen Eigenarten verschiedener Bildungsformen gegeben. Ein Grund für die Fokussierung auf die Fortbildung ist deren Bedeutung in der Geschichte der Berufsbildung und der historischen Berufsbildungsforschung in Deutschland. Ein anderer Grund ist die drastische Ausweitung von Fördermaßnahmen für Problemgruppen im regulären Bildungssystem und in der europäischen Wirtschaft. Die Entwicklung spezieller Korrekturmaßnahmen für lernschwache Schüler, benachteiligte Gruppen, ältere Arbeitnehmer, Frauen und ethnische Minderheiten führte zur Vernachlässigung einer kritischen Analyse der Bildungs-, Beschäftigungs-, Sozial- und Jugendpolitik für die breite Bevölkerungsmehrheit (Evans et al., 2004). In der nationalen Umsetzung von Fördermaßnahmen spiegeln sich jedoch die Kontroversen wider, die in der historischen Entwicklung der Bildungslandschaft insgesamt wurzeln. Welche Instrumente bietet die Bildungsgeschichte für eine Politikgestaltung mithilfe der Deutung des Phänomens „Fortbildung“ an?

⁽²⁾ In seinen Analysen zur Kultur des Virtualismus vertritt Daniel Miller den Standpunkt, dass Abstraktionen und Realitätsmodelle heute nicht mehr dazu dienen, die Realität zu verstehen und zu gestalten. Es existiere ganz im Gegenteil ein Markt für Abstraktionen, die die Phänomene, die darzustellen sie vorgäben, ersetzen anstatt sie abzubilden. Forschung und Forscher übernehmen zunehmend eine beratende Rolle bei der Legitimierung technokratischer Regierungsstrukturen (*managerial governance*), die die Macht hätten, die Realität entsprechend den Abstraktionen umzuformen, mithilfe derer die Politiker sie deuten möchten (Miller 2002).

⁽³⁾ Siehe den in dieser Ausgabe veröffentlichten Artikel, der eine überarbeitete Fassung seines Beitrags zur Konferenz über die Geschichte der Berufsbildung aus vergleichender Sicht (2004) darstellt, die 2002 in Florenz stattfand..



In diesem Zusammenhang verweisen Begriffe wie *continuation education* (Coffey, 1992; McCulloch, 1989), *jatko-opetus* (Heikkinen, 1995; Jauhiainen, 2002), Fortbildung (Greinert, 1990), *fortsättningsskola* und *fortsettelse/framhaldsutdanning* (Michelsen, 1998) auf institutionelle Lösungen und pädagogische Definitionen für allgemeine und berufliche Bildungsmaßnahmen, die mit der Übergangsphase (in der Regel von der Erstausbildung/Pflichtschule) im Zuge der Eingliederung ins Erwerbsleben und die Gesellschaft zu tun haben. Auch wenn die Bildungssysteme heute als altersgebundene Ströme von Lernenden oder Lernwege betrachtet werden, wäre es anachronistisch, das Ziel der Fortbildung, nämlich die Partizipation am sozialen, politischen und beruflichen Leben, auf heutige Definitionen von (beruflichen) Bildungsaltern oder -phasen zu begrenzen.

Fortbildung in Finnland

In der finnischen Forschung zur Fortbildung stand bisher der Umbau des zweigleisigen Systems aus Volksschule und Gymnasium in ein einheitliches Gesamtschulsystem im Zentrum des Interesses. Würde man dieses System gemeinsam mit der Berufsbildung untersuchen, so würde dies neue Einblicke in die komplexen Funktionsmechanismen von Bildung im Allgemeinen gewähren. Während die volkssnahen, demokratischen Elemente der finnischen Berufsbildung sonst weitgehend unbeachtet bleiben, liegt der Schwerpunkt dieses Beitrags auf dem Verhältnis zwischen Volksbildung und Berufsbildung, obwohl beide zunehmend in Konkurrenz zur akademischen Bildung treten und mit dieser Kompromisse eingehen mussten.

Die Entwicklung der finnischen Berufsbildung begann nach den Kriegen zwischen Frankreich, Russland und Schweden-Finnland, als Finnland 1809 autonomes Großfürstentum innerhalb des Russischen Reiches wurde. Die Gesellschaft erlebte einen jahrzehntelangen Umgestaltungsprozess und entwickelte Grundstrukturen eines Wirtschafts-, Bildungs- und Verwaltungssystems. Die ersten Vorhaben in diesem großen Land mit wenigen Fabriken und Schulen und einer überwiegend selbstversorgenden, armen ländlichen Bevölkerung hatten ganzheitlichen Charakter (Heikkinen, 1995, 1999, 2000). Über lange Zeit hinweg waren immer dieselben Netzwerke für alle Initiativen zur Entwicklung von Wirtschaft und Bildungswe-

sen verantwortlich. Der Schwerpunkt der in Entstehung begriffenen Berufsbildung lag auf der Förderung effizienterer und rationellerer Produktionsmethoden in der Landwirtschaft und einer gesunden Lebensweise sowie der Heranbildung ökonomisch fortschrittlich denkender Beamter und Führungspersönlichkeiten für das Land. Es war bezeichnend für die Verbindung zwischen Staat und Wirtschaft, dass die ersten Schulen für Handwerk und Industrie (Gesetz von 1842 über die Ausbildung von Handwerkern und Manufakturarbeitern für das Land und das Gesetz von 1847 über technische „Realschulen“) von der Manufakturbehörde eingerichtet wurden, einer der ersten nationalen Behörden mit der ausdrücklichen Aufgabe, die berufliche Bildung zu fördern. Das Gesetz ging auf Initiativen aus dem Handwerk zurück und erteilte den Schulen einen klaren beruflichen Bildungsauftrag.

Die Organisation der Volksbildung blieb bis in die sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts Aufgabe der lutherischen Kirche, der Haushalte und Gemeinden. Die Unterschiede zwischen ländlichen Gemeinden und Städten waren groß, bis ab 1860 mit der allmählichen Liberalisierung von Gewerbe und Industrie begonnen wurde. Die ersten nichtkirchlichen Volksschulinspektoren wurden 1861 ernannt, und die unabhängige Schulverwaltungsbehörde (Bildung) wurde 1869 eingerichtet. Der nationale Erlass über die Volksschulen von 1866 resultierte aus einem umfassenderen Programm der Fennomanen^(*) zur Volksbildung, das vorwiegend ökonomische und praktische Zielsetzungen hatte und sich insbesondere an die Landbevölkerung wandte.

Die Diskussion über das Verhältnis zwischen beruflicher Bildung, Volksbildung und Fortbildung setzte in der Zeit nach 1880 ein. Trotz des stark politisierten Charakters der volkssnahen, demokratischen finnischen Bildungs- und Aufklärungsbewegung – die auch mit dem Sprachenstreit zwischen Schwedisch und Finnisch in Zusammenhang stand – war sie pragmatischer geprägt und berufsorientierter als in anderen skandinavischen Ländern. Die Fennomanen-Bewegung motivierte einige größere Städte dazu, in systematischerem Umfang Unterricht in allgemein bildenden Fächern, Hauswirtschaft und handwerklichen Tätigkeiten anzubieten. Das Gesetz zur Gewerbeliberalisierung von 1879 verpflichtete die Arbeitgeber, Beschäftigte unter 15 Jahren für den Abendschulbesuch

(*) Im 19. Jahrhundert setzte eine nationalistische Bewegung, die zur Entwicklung der finnischen Sprache und Literatur beitrug, durch, dass das Finnische offiziell dem Schwedischen, der Sprache der herrschenden Minderheit, gleichgestellt wurde. Fennomanen-Bewegung. Encyclopædia Britannica. Abgerufen am 24. April 2004, über: Encyclopædia Britannica Premium Service.: <http://www.britannica.com/eb/article?eu=794> (Anm. des Bearbeiters).



freizustellen. Je nach Region konnten dies entweder Fortbildungsunterricht in der Volksschule oder der Schule für Handwerk und Industrie sein. Bildung sollte zwei verschiedenen Zielen dienen (Teollisuushallituksen, 1888): Erstens sollte sie allen Kindern eine allgemeine Bildung und staatsbürgerliche Erziehung angedeihen lassen, die auch die Voraussetzung für die berufliche Bildung war. Dies war die Absicht, die hinter dem Erlass über den Fortbildungsunterricht stand. Zweitens bezog sich das Gewerbegesetz auf die schulische Berufsbildung, die berufsbezogenes Wissen vermitteln und das Lernen am Arbeitsplatz unterstützen sollte. Einige Beamte und Handwerksverbände schlugen vor, den obligatorischen Besuch von Handwerks- und Industrieschulen für Personen bis 21 Jahre einzuführen, konnten sich mit diesem Vorhaben jedoch nicht durchsetzen. Die wenigen vorhandenen Handwerksverbände verfügten nur über geringen und die Industriearbeiter über gar keinen Einfluss auf die Industrialisierungsbestrebungen, deren Schwerpunkt längere Zeit auf der Ausbildung von finnischen Ingenieuren und später von Vor- und Facharbeitern durch vollzeitliche Berufsbildung lag.

Während die entstehenden Berufsbildungseinrichtungen im späten 19. Jahrhundert zunehmend die Förderung verschiedener Wirtschaftssektoren (Landwirtschaft, Industrie, auch Wohlfahrtsstaat) verbanden, begannen sich die Berufsbildungsparadigmen entsprechend auszudifferenzieren. Alle Seiten waren in den expandierenden nationalen Regierungsbehörden vertreten. Einer der Hauptbefürworter des Fortbildungsunterrichts in den Jahren zwischen 1890 und 1930 war Mikael Soininen (Johnsson), Leiter des Lehrerseminars, Inspektor und Vorsitzender der Schulverwaltungsbehörde^(*). Sein Hauptanliegen bestand darin, die Bildung des gesamten Volkes zu fördern, wobei er alle Arten von Bildung berücksichtigt wissen wollte. In einem Beitrag, den er nach der Einführung des allgemeinen Wahlrechts 1905 verfasste, skizziert er sein Bildungsprogramm:

„Beim Eintritt ins Erwachsenenalter muss jeder junge Mann und jede junge Frau über das Schicksal des Landes mitbestimmen ... Wodurch erlangt er/sie sein/ihr Verständnis vom Aufbau und den Bedürfnissen der Gesellschaft, um als Gesetzgeber und Regierungsverantwortlicher seine Aufgaben erfüllen zu können? ... Die Sozialwissenschaften, die in diesen Zeiten so wichtig für unser

Land sind, müssen im Anschluss an die Volksschule unterrichtet werden. Aus diesem Grund benötigen wir nach den ersten Schuljahren Fortbildungsunterricht. ... Technisches Zeichnen und anderer Vorbereitungsunterricht für verschiedene Industriezweige ist in allen Ländern für junge Menschen in den Städten fast allgemein üblich; die Landbevölkerung braucht Unterweisung in den Grundlagen einträglicher, zeitgemäßer Landwirtschaft; die künftigen Bauersfrauen sollten hauswirtschaftlich geschult werden; jeder sollte über die Grundlagen der allgemeinen Gesundheitspflege Bescheid wissen, einschließlich vieler spezieller Bereiche, die für die materiellen und sittlichen Lebensverhältnisse des Volkes von grundlegender Bedeutung sind.

Diese Art von Fortbildungsunterricht ist bei uns nicht mehr unbekannt ... In reiferem Alter benötigen sie jedoch Bildungswerkstätten, in denen die Gesinnung und die Fähigkeiten, die Voraussetzung für staatsbürgerliche Verantwortung sind, sich frei und gründlich entwickeln können. Wir haben diese Werkstätten bereits: die Volkshochschulen ... In diesen Werkstätten sollten die Frauen und Männer herangebildet werden, die als Ordnungskräfte, welche dem einfachen Volk am nächsten stehen, dieses bei seinen wirtschaftlichen Unternehmungen, im Gemeinde- und im nationalstaatlichen Leben sowie in seinen materiellen und geistigen Bestrebungen anleiten. Sie müssen den gebildeten Stand begründen, der unabhängig ist von der Bürokratie und der in allen Notlagen als erster Helfer und Hüter des Volkes bereit steht.“ (Johnsson, 1906).

In den Jahren zwischen 1880 und 1920 wurden die Entwicklung der finnischen Wirtschaft und Industrie und der Ausbau des Bildungswesens parallel zueinander vorangetrieben. Der von breiten Schichten getragene Widerstand gegen die Russifizierung fand seinen Ausdruck in den gemeinsamen Bemühungen zur Förderung der nationalen Wirtschaftszweige und der Bildung. Neben neuen Branchenverbänden und Behörden wurden in allen Industriezweigen eine Vielzahl von Schulen und Instituten gegründet und Berater eingesetzt. Eine Zeit lang zogen die Befürworter einer Berufsbildung als eigenständiger Bildungsform, die vor allem aus dem Ministerium für Handel und Industrie kamen, und die Förderer der Volksschule und der Fortbildungsschule aus dem Bildungsministerium bei der Planung der na-

(*) Mikael Johnsson/Soininen gehörte zu den progressiven Jungen Finnomanen und trat aktiv für die finnische Kooperativenbewegung und für die Entwicklung der Volksschule zu einer „Schule für das Leben“ ein.

(*) Allerdings behielten die Vorbereitungsschulen in den Städten und die ersten Klassen des Gymnasiums, die „Mittelschule“, ihren Status als Ersatz bis in die 1950er bzw. 1970er Jahre.



tionalen Reformen der an die Pflichtschule anschließenden Bildungswege an einem Strang. Jalmari Kekkonen, Inspektor für Berufsbildung in Handwerk und Industrie (1908-1983), wirkte hier als Pionier und schlug vor, dass die Fortbildungsschule als Vorbereitung auf die Lehrlingsausbildungsschulen und die im Verschwinden begriffenen Abend-/Teilzeitschulen dienen und die bisherigen Besucher der Schulen für Handwerk und Industrie aufnehmen sollten, die ab 1899 in den Städten durch die vollzeitlichen Berufsschulen für Jungen und Mädchen ersetzt worden waren. Die unzureichenden Lehrlingsausbildungsschulen sollten in richtige Berufsschulen umgewandelt werden und nicht nur als Ersatz für die Fortbildungsschulen fungieren. Der Auftrag der Berufsschulen bestand in der Förderung der Berufsentwicklung; es sollte sich um praktische und authentische Arbeitsplätze handeln, wobei jedoch der pädagogische Anspruch im Vordergrund stehen sollte (Teollisuushallituksen, 1923; Heikkinen, 1995).

Nach der Russischen Revolution, der Schaffung eines unabhängigen Nationalstaates und dem Bürgerkrieg kam es jedoch zu Spannungen zwischen den verschiedenen Reformprojekten in Finnland. Die von einem breiten Konsens getragenen Reformpläne der Jahrhundertwende wurden in den zwanziger Jahren in einem völlig neuen politischen und sozialen Umfeld umgesetzt. Die Gegensätze zwischen Stadt und Land, zwischen Lebensformen und Wirtschaftszweigen traten zu Tage, die Volksbewegungen spalteten sich in die kommunistische, die sozialdemokratische und die Bauernpartei auf und die Auseinandersetzungen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern dehnten sich auf die nationale Ebene aus. Auch wurde das Gesetz über die generelle Pflicht zum Besuch der Volksschule bis 1921 verlängert⁽⁷⁾. Das Gesetz sah nach Absolvierung der Schulpflicht einen zweijährigen Besuch der (Volks-)Fortbildungsschule bindend vor, wenn der/die betreffende Jugendliche danach keine andere Schule besuchte. Die Frage lautete nun, ob Berufsschulen als „andere“ Schulen betrachtet werden sollten. Nachdem die Volksschule eingeführt war und die politischen und Wirtschaftsverbände sich neben den demokratischen Volksbewegungen etabliert hatten, wurde die Trennung zwischen staatsbürgerlicher Bildung, akademischer Bildung und beruflicher Bildung institutionalisiert. Die Befürworter der Gesamt-Fortbildungsschule, die sich selbst

als Anhänger des Fennomanen-Projekts einer universellen Staatsbürgerschaft verstanden, priesen sie als eine allgemein bildende, praktische Schule für die Mehrheit einer Altersgruppe (Gymnasialschüler ausgenommen) und als Weg der Erziehung zum Staatsbürger. Viele Vertreter der finnischen Landwirte hielten die Fortbildungsschule auch für eine Alternative für die berufliche Erstausbildung in den ländlichen Gemeinden, weil es sich als schwierig erwies, vollzeitliche Berufsschulen für die Bauernschaft anzubieten. Die Gegner indes, die der Berufsbildung für Handwerk und Industrie den Vorzug gaben, traten für die Abgrenzung der Berufsbildung gegen die staatsbürgerliche Erziehung und die akademische Bildung ein und betonten die Bedeutung ihrer Anbindung an die Industrie. In den städtischen Gemeinden wurden die Berufsschulen bis in die vierziger Jahre als Ersatz für die Fortbildungsschulen favorisiert.

Zwischen den zwanziger und den vierziger Jahren wurden vonseiten des Bildungsministeriums, der Schulverwaltungsbehörde und der Lehrerseminare wiederholt Initiativen zur Entwicklung der Fortbildungsschule zu einer praktisch orientierten, allgemein berufsbildenden Schule ergriffen, die die früheren Einrichtungen für einfache Berufsausbildungen ersetzen sollte (Salo, 1944). Diese Vorhaben standen in Zusammenhang mit einer umfassenderen, politisch motivierten Säuberung und Disziplinierung der Verwaltung, die einen Machtzuwachs für die bürgerlichen und die Volksparteien und deren Interessenverbände erbrachten. Ihre Vertreter bekleideten zu jener Zeit Positionen im Bildungs- und Landwirtschaftsministerium und unterhielten enge Kontakte zur Volksbildungsbewegung (Heikkinen et al., 1999). Die Befürworter der beruflichen Bildung für Frauen in den Bereichen Handwerk, Industrie, Landwirtschaft, Viehzucht und Hauswirtschaft protestierten vehement gegen Vorschläge, lediglich die Ausbildung in Frauenberufen in die Fortbildungsschulen zu integrieren, die dem Bildungsministerium unterstanden. Der leidenschaftlichste Verfechter der Fortbildungsschule in den Jahren 1926-64, der Volksschulinspektor Alfred Salmela, betrachtete diese als Bestandteil einer umfassenden, patriotischen Volksbildung. Der Auftrag der Fortbildungsschule sollte in erster Linie die staatsbürgerliche Erziehung, zweitens die berufliche Orientierung und drittens die Bereitstellung praxisbezogener, berufsorientierter Bildung sein. Salmela ak-

(7) Die Besuchsquote belegt die Funktion dieser Bildungsform: Ebenso wie Berufsschulen und Volkshochschulen nahmen die Fortbildungsschulen auch Erwachsene auf, bevor die Pflichtschule jede Alterskohorte in ihrer Gesamtheit erfasste.



zeptierte nur das Gymnasium als Alternative für intellektuell besonders begabte Kinder (Kailanpää, 1962). Sein Programm schien zunächst erfolgreich: Die Absolvierung der Fortbildungsschule wurde 1943 bindende Voraussetzung für die Aufnahme in andere Schulen, und im Zuge der Reform von 1958 wurde die Fortbildungsschule in „Schule für Staatsbürgerschaft“ (kansalaiskoulu, Kailanpää, 1962) umbenannt. Die Jahre zwischen 1930 und 1945 waren die Blütezeit der Fortbildungsschule, und hier insbesondere in den ländlichen Regionen, wo die Besuchsquote 140 % einer Altersgruppe betragen konnte⁽⁷⁾. Dieser Sieg war jedoch nicht von Dauer (Jauhiainen, 2002): Die Popularität von Gymnasium und Mittelschule nahm sprunghaft zu, die Berufsschulen wurden ausgebaut und fanden im Zuge der Modernisierung der Berufsbildung landesweit Anerkennung. Die Reformen zur Schaffung von Gesamtschulen und eines Systems der schulischen Berufsbildung, die Bestandteil des Wohlfahrtsstaatsprojekts Welfare Finland waren, standen kurz vor der Umsetzung.

Fortbildung und Berufsbildungsmodelle

Das deutsche Erbe

In Deutschland fokussierte sich die historische Forschung zur Fortbildung auf die Beziehungen zwischen Sozialpartnern und Staat und zwischen den Lernorten in der beruflichen Bildung; wenig Beachtung fand die Funktion der Fortbildung im Kontext der weiteren Bildungslandschaft (Stratmann, 1990; Greinert, 2002; Greinert, 2004). Dagegen konzentrierte sich die Politik- und Forschungsdiskussion in den skandinavischen Ländern beinahe ausschließlich auf die Beziehungen zwischen Gymnasium/Mittelschule und Volksschule sowie auf die Vereinheitlichung der Pflichtschule durch ihre Akademisierung (z.B. Rinne, 1984; Jauhiainen, 2002; Jarning, 2002). Um das Potenzial von Reflexionen zur Fortbildung für die kulturvergleichende Forschung zu verdeutlichen, werden in diesem Abschnitt Entwicklungen in Deutschland und anderen skandinavischen Ländern erörtert. Dieser Versuch ist gewiss mit systematischen Fehlern behaftet, da in Deutschland ein beträchtliches Korpus an Literatur zu diesem Thema vorliegt, während skandinavische Forscher nur marginales Interesse an diesem Aspekt zeigten.

Die deutschen Auseinandersetzungen um die Fortbildung im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert endeten mit der Umwandlung der „Fortbildungsschule“ in die Berufsschule; in den skandinavischen Ländern hingegen führten die entsprechenden Initiativen und Diskussionen nirgends zu einer solchen Lösung. In Deutschland spielten die Bestrebungen, die männlichen Jugendlichen in den Städten zu kontrollieren und zu disziplinieren, eine entscheidende Rolle. Die Lehrlingsausbildung, die in der Verantwortung von Handwerk und Industrie lag, stellte in der Phase der raschen Industrialisierung, Urbanisierung und der Migrationsbewegungen im späten 19. Jahrhundert immer noch die vorherrschende Form der Berufsbildung dar. Allerdings war bereits in vielen Regionen der Besuch der allgemein bildenden – oft konfessionellen – Fortbildungsschule für Jugendliche bindend vorgeschrieben. Infolge der Auflösung der familienbezogenen Erziehungs- und Ausbildungsstrukturen geriet die Integration von Beruf und staatsbürgerlicher Rolle bei Kleinunternehmern und Arbeitern in Gefahr (z.B. Greinert, 1990; Stratmann, 1990; Wahle, 1994). Außerdem bedrohte die Industrialisierung die herrschende soziale, ökonomische und politische Ordnung: Die großen, exportorientierten Industrien untergruben die Stellung des Handwerks; von den Industriearbeitern ging die Gefahr von Sozialismus und Revolution aus. Interessanterweise wurde die Einrichtung von Berufsschulen nicht etwa von Handwerk und Industrie betrieben, sondern von einem Bündnis aus Primarschullehrern und Politikern (Deutscher Verein für das Fortbildungswesen, gegründet 1892-96). Später erhielten diese Schulen auch die Unterstützung von Erziehungswissenschaftlern und wurden von den Industriellen und allmählich auch vom Handwerkssektor akzeptiert.

In auffälligem Gegensatz zu anderen Kulturen unternahmen in Deutschland Erziehungswissenschaftler wie Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger ernsthafte Bemühungen zur Entwicklung einer echten pädagogischen Alternative zur Berufsbildung, die auch gesellschaftliche Belange berücksichtigen sollte (Kerschensteiner, 1901; Spranger, 1922). Durch ihren berufsbezogenen Charakter wurde die Fortbildungsschule zu einer politisch, rechtlich und pädagogisch legitimen Fortbildungsalternative. Der entscheidende Faktor für die Etablierung der Berufsschulen war, dass sie in Verbindung



mit der Lehre zum festen Bestandteil der Pflichtschulausbildung im Anschluss an die Primarschule wurden. Der Preis hierfür war jedoch, dass die Berufsbildungspraxis von der Industrie – oder den Verbänden/Kammern – bestimmt wurde und dass die Berufsschulen einen auf die Berufe und die Industrie bezogenen unterstützenden, allgemein bildenden Charakter erhielten. Gleichzeitig führten die religiösen und bürgerlichen Konzeptionen von „Frauenberufen“, die die Hausfrauenrolle zur staatsbürgerlichen Aufgabe erhoben, zur Entstehung eines Systems von vollzeitlichen berufsbildenden Schulen für Frauen, die sich von dem durch die Lehre geprägten System für Männer unterschieden (Mayer 1998). Die Fortbildungsschule hat als Vorläuferin der Berufsschule einen weit reichenden Einfluss auf deren Image in der deutschen Berufsbildung ausgeübt. Als Schule für die „Staatsbürgerschaft“ war sie nur in zweiter Linie berufsrelevant, hatte überwiegend allgemein bildenden Charakter und diente eher der Ergänzung der akademischen Bildungswege als dass sie ein spezifischer Bestandteil der Institutionen zur Entwicklung von beruflicher Identität und Qualifikationen war.

Importierte Rahmenstrukturen und skandinavische Entwicklungen

Die fehlenden Reflexionen zu den Beziehungen zwischen Fortbildung und Berufsbildung führen skandinavische Forscher in Versuchung, bereits vorhandene, in Deutschland entwickelte komparative Rahmenstrukturen zu übernehmen. (siehe Greinert, 2002; Luhmann, 2002). Gemäß diesen wird die Berufsbildung in der Regel zunächst aus der Perspektive von Regulierung, Systemen und Institutionen betrachtet. Gesetzgebung, Finanzierung und Institutionalisierung durch Interessengruppen werden als Kriterien für die Identifizierung und Differenzierung von Berufsbildungssystemen herangezogen. Zweitens werden Handwerk und verarbeitende Industrie aufgrund ihrer zentralen politischen und ökonomischen Rolle bei der Entstehung des deutschen Nationalstaats und der deutschen Volkswirtschaft zum Standard für Berufsarbeit erhoben. Drittens werden die beruflichen Arbeitsformen ausschließlich als männliche Berufe im verarbeitenden Gewerbe definiert. Viertens konzentrieren sich die Analysen der Interessengruppen im Bereich der Berufsbildung auf die Rolle des Mittelstands, auf Arbeiter/Angestellte und Unternehmen/Arbeitgeber, die als Sozial-

partner über ihre Interessen in der Berufsbildung verhandeln. Fünftens wird die Rolle des Staates reduziert auf die eines eigenständigen, bürokratischen Akteurs in einer zwischen drei Parteien ausgetragenen Auseinandersetzung um Regulierungskompetenzen und finanzielle Verpflichtungen (Madsen, 1988; Larsson, 1995; Saksind, 1998; Heikkinen, 1995). Das erste Kriterium erklärt, warum skandinavische Forscher dazu neigen, universalisierende Modelle zu kopieren, wobei der Fokus auf Systemen und Institutionen ihr ausschließliches Interesse an Volksschule, Gymnasium und Universität verstärkt hat, die alle kirchlicher oder staatlicher Verwaltung unterstanden und auf nationaler Ebene diskutiert wurden^(*). Jedoch könnte die Entwicklung der skandinavischen Berufsbildung, wenn man sie im Zusammenhang mit der Fortbildung sieht, die Universalität der übernommenen Modelle infrage stellen.

So werden die Entwicklung der skandinavischen Berufsbildung und die Beziehungen zwischen Interessengruppen und Staat nur verständlich, wenn man sie im Zusammenhang mit dem Wandel des kulturellen Kontexts betrachtet. Schulen und Staat waren keineswegs losgelöst von den kulturellen, politischen und ökonomischen Bewegungen mit ihren verschiedenen Zielsetzungen für den künftigen Nationalstaat. Die skandinavischen Lösungen für die Fortbildung waren im 19. Jahrhundert alle von der demokratischen Volksbildungsbewegung beeinflusst, die nach *folkelighed* („Volksnähe“, „Volksverbundenheit“) strebte (Slumstrup et al., 1983; Gudmunsson, 1995; Jarning 2002). Es wurde argumentiert, dass die Volksbildungsbewegung vor allem in Norwegen die Entwicklung von Fachinstituten, die Technik, Theorie und Praxis integriert und der nationalen Industrie gedient hätten, verhindert habe, weil die politisch einflussreichsten demokratischen Volksbewegungen sich vor allem auf die landwirtschaftliche Ausbildung konzentriert hätten (Korsnes, 1997; Michelsen, 1991, 1998). Doch entwickelten sich Handel, Handwerk und verarbeitendes Gewerbe in Norwegen ebenfalls weitgehend unabhängig von der Landwirtschaft (Saksind, 1998; Gudmunsson, 1995). Während im technischen Sektor Teilzeitschulen für Lehrlinge (*lærlingskoler* [Lehrlingsschulen]), *tekniske aftenskoler* [technische Abendschulen]) von den örtlichen Handwerks- und Industrieverbänden betrieben wurden, verfolgten Staat, Kirche und demokratische Volksbe-

(*) Und stehen als Teil ihrer persönlichen Geschichte auch ihrer Lebensweise und ihrem Selbstbild näher.



wegung gemeinsam das Ziel der Unabhängigkeit von Dänemark (1814) und Schweden (1905). Die Volksbildung und die gesellschaftliche Partizipation, die durch Volksschulen und Volkshochschulen gefördert wurden, gewannen eine zentrale Bedeutung. Das Gymnasium behielt zwar seine übergeordnete Stellung, doch erlangte die Fortbildung allmählich eine vorbereitende und ergänzende Funktion im Hinblick auf die akademische Bildung (Jarning, 2002). Laut Michelsen (1998) initiierten in Norwegen weibliche Lehrer im Zuge der bürgerlich-feministischen Bewegung die Gründung spezieller beruflicher Fortbildungsschulen. Die Frauen hatten sich ohne die männlichen Lehrer organisiert, die überwiegend aus dem landwirtschaftlichen Bereich stammten. Zwischen 1910 und 1940 versuchten die Lehrerinnen eine praktisch ausgerichtete Pflichtschule für Jugendliche (*ungdomsskole*) einzuführen, die an die Volksschule anschließen und sich an den pädagogischen Konzepten von Kerschensteiners Arbeitsschule orientieren sollte. Als Teil der Emanzipationsbewegung, die Frauen an das Berufsleben heranzuführen wollte, fand die Initiative bei Handwerk und Industrie jedoch kaum Beachtung und erhielt keine Unterstützung von staatlicher Seite. Sie war kein echter Vorläufer der institutionalisierten Berufsbildung (*yrkeskoler*, [Berufsschulen]), denn das Handwerk verteidigte sein Lehrlingsausbildungssystem und die Arbeiterbewegung setzte sich vor allem für die Entwicklung der Gesamtschule ein. Die berufliche Erstausbildung blieb aufgespalten und wurde einerseits in weit verstreuten, lokalen Teilzeitschulen, die unter lockerer Aufsicht der Wirtschaftsverbände standen, und andererseits in staatlich kontrollierten Schulen vermittelt. Bildungsprogramme zur Förderung der politischen und gesellschaftlichen Partizipation genossen weiterhin Vorrang und führten in den siebziger Jahren auch im Sekundarbereich II zur Einrichtung von Gesamtschulen.

In Dänemark erfolgten die Liberalisierung von Handel und Gewerbe und die Industrialisierung Mitte des 19. Jahrhunderts vor allem „von der Basis her“ unter Beteiligung der Bauernschaft und der Handwerker in den Kleinstädten. Die Expansion der Agro-industrie, die Kooperativen-Bewegung und die regionale Selbstverwaltung gingen Hand in Hand mit der Industrialisierung. Die demokratische Volksbewegung und die Volksbildung förderten die Kontinuität kollektiver und kooperativer Sozial- und Produkti-

onstätigkeiten. Handwerk und Technikerverbände übernahmen eine führende Rolle in der Berufsbildung und bei der Gründung der ersten technischen Schulen (*tegneskoler* [Schulen für technisches Zeichnen] -> *tekniske skoler* [technische Schulen] (Laegring, 1985; Moeller, 1991)). Die Entwicklung eines neuen Typs von kleinen *stationsbyer* (Kleinstädte mit Bahnstation) entlang der Bahnstrecken seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts führte die ländlichen Handwerker und Gewerbetreibenden an die Zunfttradition der *købstæder* (Kleinstädte mit Handwerks- und Marktrecht) heran und spielte bis in die Zeit nach 1940 eine entscheidende Rolle bei der Gründung von Berufsschulen für Lehrlinge (Hentilä et al., 2002; Kryger Larsen, 2001). Die berufliche Erstausbildung wurde zum Bestandteil eines umfassenderen Konzepts einer (auf Gemeindeebene angesiedelten) Volksbildung, die politische, wirtschaftliche und pädagogische Ziele miteinander verband. Die gleichen Netzwerke initiierten die Gründung von Berufsschulen und später von sog. Work Camps/Jugendschulen und Produktionschulen) als verschiedene Formen der Volksbildung (Laegring, 1985; Mayer, 1999; Slumstrup, 1983). Die Technikerverbände, die die Berufe repräsentierten, waren für die Schulinspektion, die Lehrerausbildung und die Verteilung staatlicher Zuschüsse für die technische Bildung zuständig. Der 1916 geschaffene nationale Rat für Berufsbildung (*Tilsynet med den tekniske Undervisning for Håndværkere og industridrivende*) setzte sich jeweils zur Hälfte aus Vertretern der Arbeitswelt und staatlicher Stellen zusammen. Allerdings sind die berufsspezifischen Schulen bis heute ein Teil des von den Sozialpartnern kontrollierten Lehrlingsausbildungssystems geblieben. Im Gegensatz dazu bedeutete die Einrichtung von Jugendschulen (*ungdomsskoler*) in den dreißiger Jahren einen Wandel der Berufsbildungskonzepte: Diese Schulen wurden nicht vom Handwerk oder lokalen Akteuren, sondern von politischen Entscheidungsträgern auf nationaler Ebene initiiert. Ihre Zielgruppe waren die 14- bis 18-Jährigen und ihr Zweck die Bekämpfung von sozialen Problemen und Erwerbslosigkeit. Die beschäftigungspolitische Funktion der Schule zeigte sich darin, dass sich technische Schulen und Work Camps zu freiwilligen Alternativen für Jugendliche entwickelten, die die Pflichtschule absolviert hatten. Es wurde nun Aufgabe der städtischen Behörden, Schulen für Jungen und Mädchen einzurichten, in denen sie auf



die Arbeit in den gängigsten Berufsfeldern vorbereitet wurden.

Seit dem 19. Jahrhundert war die Berufsbildung in Finnland Bestandteil konkurrierender Vorhaben zur Entwicklung von Wirtschaft, Berufen und Verwaltung, die potenziell auf nationaler Ebene eingeführt und ein System konstituieren konnten (Heikkinen, 1995, 2000; Heikkinen et al., 1999). Die schulisch eingebettete Berufsbildung war gerade wegen ihres Potenzials zur Förderung der Wirtschaft und zur Verberuflichung der Arbeit so bedeutsam. Trotz veränderlicher Machtverhältnisse und Einflussmöglichkeiten wurden die Vorhaben durch die Verwaltung vorangetrieben: Die Ministerien, Ressorts und Behörden wurden zu Schaltstellen für ihre Koordinierung und ihren Ausbau. Die Förderung und Steuerung der Berufsbildung blieb bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts Bestandteil der Wirtschaftsförderungspolitik der für die einzelnen Branchen zuständigen Ministerien. Der Staat war an verschiedenen Programmen zur Förderung der Wirtschaftszweige und Politiken beteiligt. So trieben die Hauptkontrahenten in der Frage der Fortbildung – die Anhänger der Fennomanen-Bewegung, die ein landwirtschaftlich ausgerichtetes Finnland vertraten, und die Industrialisierungsbefürworter – ihre politischen und wirtschaftlichen Projekte durch die Behörde für Bildung und das Ministerium bzw. die Behörde für Gewerbe und Industrie voran.

Sowohl in Schweden als auch in Finnland hatte das Handwerk im Vergleich zur Exportindustrie – Metall- und Holzverarbeitung – und zur Landwirtschaft nur marginale Bedeutung. Die demokratischen Volksbewegungen wurden zum Sammelbecken für Kleinbauern, Landarbeiter, Grundbesitzlose und Industriearbeiter und entwickelten einen eminent politischen Charakter (Kettunen, 1998; Hellspång et al., 1995). Die skandinavische Sozialdemokratie und der Gesamtschulgedanke gewannen mit Beginn des 20. Jahrhunderts großen Einfluss. Das Konzept der *folkligheit* könnte sogar, in seinen späteren sozialdemokratischen Ausprägungen, vom Vermächtnis der einstigen militärischen Großmacht Schweden, ihrer gut entwickelten Exportwirtschaft und ihrer breiten adligen Gutsbesitzerschicht beeinflusst worden sein. Die schwedischen Lösungen lassen erkennen, dass der Staat ein Selbstbild entwickelte, demzufolge er über eine besonders deutliche und

fortschrittliche Wahrnehmung des Bildungsbedarfs der Menschen verfügte. „Eigentlich war die Sozialdemokratie nicht an der Schule als solche interessiert, sondern nur daran, wie sie als Instrument zur Reform der Gesellschaft funktionierte“ (Lindgren, 1997, S. 2). Jedoch wird von manchen Forschern auch auf die Bedeutung der allgemeinen Bildung hingewiesen, die „von unten“, von der Landbevölkerung (insbesondere von den wohlhabenden Landwirten) aus pragmatischen und Zweckmäßigkeitserwägungen heraus initiiert wurde und keine „von oben“ verordnete Massenbeschulung der Bürger eines demokratischen Nationalstaats darstellte (Lindmark, 1996; siehe Boli, 1989). In jedem Falle wurde die berufliche Bildung mit anderen Formen der Bildung zusammengefasst. Abendschulen für Lehrlinge/Auszubildende (*Söndagsskolar* [Sonntagsschulen] → *Lärlingsskolar* [Lehrlingsschulen]) wurden nicht etwa in Trägerschaft von Handwerk und Industrie, sondern von den Gemeindeverwaltungen betrieben und vom Staat unterstützt und beaufsichtigt (Larsson, 1995; Englund, 1986). Das Zentralamt für Schulwesen (*skolöverstyrelse*) wurde 1904 für die Gymnasien eingerichtet, umfasste seit 1918 jedoch auch eine Berufsbildungsabteilung, die für Gewerbe, Handwerk, Industrie und Hauswirtschaft zuständig war. Die berufliche Erstausbildung wurde zunehmend weiterentwickelt durch Werkstattschulen, die Teil des staatlich unterstützten, vollzeitlichen Gemeindeschulsystems waren (*praktiska ungdomsskolar* [praktische Jugendschulen] → *verkstadsskolsystem* [Werkstattschulwesen]). Diese Initiativen verfolgten insofern sozialpolitische Zielsetzungen, als sie Erwerbslosigkeit und Arbeitsmigration bekämpfen sollten, doch wurden sie auch von der in Modernisierung begriffenen Industrie unterstützt, die eine technische Ausbildung und spezielle Fachkompetenzen dem Erfahrungslernen vorzogen, das in den Abendschulen üblich war. Noch weitere Bereiche der beruflichen Bildung wurden den Werkstattschulen angegliedert, doch nachdem die Abteilung 1943 in das Zentralamt für das Berufsschulwesen (*yrkesskolöverstyrelse*) umgewandelt worden war, wurden die Werkstattschulen nach und nach in den beruflichen Zweig der Gesamtschulen eingegliedert.

Ein zweites Problem liegt darin, dass die skandinavischen Entsprechungen für den deutschen Begriff Beruf ein breiteres Bedeutungsspektrum aufweisen als dieser. Im Finnischen wurde bis ins späte 19. Jahr-



hundert der Begriff *elatuskeino* („Mittel für den Lebensunterhalt“) verwendet, dann *elinkeinoammatti* („Beruf als Mittel zum Lebensunterhalt“) und schließlich nur noch *ammatti*. Bis ins 20. Jahrhundert wurden mit „Beruf“ alle Arten von Tätigkeiten bezeichnet, die für ein selbstständiges Leben im Gesamtumfeld eines landwirtschaftlichen Haushalts erforderlich waren. Auf individueller Ebene konnte *elatuskeino* ein Handwerk, ein Amt oder eine Dienstleistung sein. Auch in späteren Konzepten von Lohnarbeit und der Stellung des einzelnen Arbeitnehmers blieb der kollektive Bedeutungsaspekt von „Beruf“ erhalten. So konnte zum Beispiel Lohnarbeit in einer Fabrik als „Familienberuf“ verstanden werden, wobei andere Familienmitglieder, vor allem Frauen und Kinder, die tatsächlich in einem Arbeitsverhältnis stehende Person ersetzen oder unterstützen konnten. Wenn ein landwirtschaftlicher Haushalt ein Kollektivunternehmen war, dann konnten insbesondere die Frauen Aufgaben und Rollen wechseln (Heikkinen, 1995, 2001; Peltonen, 1992; Apo, 1995). Im Schwedischen und Norwegischen wurde der ganzheitliche Begriff *näring* – Tätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhalts/der Ernährung in einem ländlichen Haushalt – nach und nach durch *yrke* – „Beruf“ – ersetzt, worunter man eine spezialisierte, individuelle Arbeit verstand (Hellspong et al., 1995). Auch die Dänen verwenden in der beruflichen Bildung immer noch das alte Wort *erhverv* für „Beruf“. Offenbar wurde in den skandinavischen Ländern zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Konzept der kollektiven Industriearbeit mit dem Ideal des selbstständigen Landwirts, der Herr der eigenen Arbeit war, verknüpft und damit beide dem kapitalistischen Arbeitgeber gegenübergestellt (Kettunen, 1995). Trotz der zunehmenden Bedeutung der Berufsarbeit sind die skandinavischen Begriffe keine Eins-zu-Eins-Entsprechungen des deutschen Begriffs Beruf^(*).

In Dänemark, Norwegen und Deutschland hatten religiöse Vorstellungen stärkeren Einfluss auf die Definition von Frauenberufen und Frauenbildung als in Finnland und Schweden. Das Bürgertum verfügte in Schweden über eine breitere Basis und es bestand ein größeres Interesse an einer separaten Gymnasialbildung für Mädchen, mithilfe derer diese in angemessener Weise auf das Familienleben vorbereitet werden sollten. Folglich orientierte sich zumindest in Norwegen und Schweden die

hauswirtschaftliche Bildung stärker an der allgemeinen Bildung und am Ziel der weiblichen Staatsbürgerschaft als andere Bereiche der beruflichen Bildung, worin sie Ähnlichkeiten mit dem deutschen Konzept des „Frauenberufs“ aufwies (Michelsen, 1998; Mjelde, 2001; Mayer, 1998). In Finnland wurden Haushalt und Heimarbeit trotz bürgerlicher Initiativen als Teile der beruflichen Ganzheitlichkeit ländlicher Arbeit und später als eigenständige Berufe betrachtet. Heimarbeit wurde nicht als Frauenarbeit etikettiert, sondern spielte eine potenzielle Mittlerrolle zwischen dem Subprojekt des Handwerks und den Projekten von Industrialisierungs- und Landwirtschaftsbefürwortern. Einen wichtigen Beitrag zu den finnischen Konzepten von Arbeit und Berufen steuerten Pflege- und Sozialarbeit bei. Durch sie verschmolz das gängige Konzept von Versorgung und Fürsorge im Produktions- und Verbrauchskreislauf landwirtschaftlicher Haushalte mit dem männlichen Konzept qualifizierter Berufsarbeit und der bürgerlichen Idealisierung ausschließlich weiblicher Berufseignungen. Die Prinzipien und praktischen Ausformungen weiblich dominierter Berufe und Berufsausbildungen entwickelten sich parallel zu den männlich dominierten. Daher muss für Finnland das Beschulungsmuster in der beruflichen Bildung von Frauen nicht unbedingt ein Indikator für ihre überwiegend der staatsbürgerlichen Entwicklung dienende Funktion sein, wie es hier ansonsten in der Berufsbildung der Fall war, sondern es sollte die hier vorliegende Verberuflichung von Arbeit und die Differenzierung der Bildungswege zur Kenntnis genommen werden (Henriksson, 1998; Heikkinen, 2001).

Zudem neigen skandinavische Forscher zu der Auffassung, dass die Entwicklung der (technischen) Berufsbildung behindert wurde, weil die „Mittelschicht“ zu Kompromissen mit den demokratischen Volksbewegungen gezwungen war (Heikkinen, 1996; Korsnes, 1997; Kettunen et al., 1995; Kettunen, 1998; Michelsen, 1998). Jedoch hängt die Erklärungskraft des Konzepts Mittelstand – ein Mittler zwischen den höher gestellten und den unteren gesellschaftlichen Gruppen – von seiner historischen Kontextualisierung ab. In Deutschland musste im 19. Jahrhundert die zentrale politische Rolle der kleinen Handwerker und Gewerbetreibenden als Gegengewicht zu den Industriearbeitern und Gewerkschaften aufgrund der wachsenden Bedeutung der großen, lan-

(*) Ein versteckter Faktor, der das Konzept der Berufsarbeit beeinflusst, sind Arbeitsimmigranten oder Gastarbeiter. S. Narotzky (1997) vergleicht die Auswirkungen billiger Migrantenarbeit auf die Arbeitsteilung in Deutschland und Frankreich mit denen von Sklaverei und Billigarbeitskräften in Spanien, Portugal und Großbritannien. Gastarbeit spielte bis in die siebziger Jahre in Deutschland und Schweden eine beträchtliche Rolle und ermöglichte den Fortbestand einer zweigeteilten Qualifikationsstruktur, die die Arbeiteraristokratie begünstigte und die ungelernte Arbeit von Immigranten ignorierte. Die ganzheitlichen Konzepte von Berufsarbeit und Berufsbildung könnten auf eine Homogenität der Bevölkerung in ihrem Status als Erwerbstätige und Bürger zurückzuführen sein.

**Kontroversen über Fortbildung und Berufsbildung in Deutschland und den skandinavischen Ländern - HIER Tabelle 1.**

Deutschland 1870-1920	Norwegen 1910-40	Schweden 1920-40	Dänemark 1880-1940	Finnland 1880-1930
Entwicklung der Doppel- funktion der Berufsbildung: *Facharbeitertechnik und Staatsbürgerlichkeit	Separation der *Berufsbildung von der all- gemeinen Bildung *der Lehre von der Berufs- schule	Einführung eines staatlich kontrollierten Bildungssys- tems mit soziopolitischer Funktion unter Einbezie- hung der Berufsschulen	Einführung der Sozialpart- nerschaft: Gesellen/Arbeiter + Meister/ Arbeitgeber in der Berufsbildung + den Kooperativen	Einführung eines separaten Berufsbildungssystems zur Förderung der nationalen Wirtschaftszweige; Netz- werke zwischen Verwaltung, Wirtschaft, Schulen und Zivilgesellschaft
Berufliche Arbeitsformen: Beruf als übergreifendes pädagogisches Prinzip	Politische Kontrolle der Arbeit/Arbeitsteilung: die nationale Tarifperspektive beherrscht die Berufsbil- dung	Technologische und politi- sche Grundlegung der Berufe in der Berufsbildung	Kommunitaristische Form der Berufsarbeit in der Berufsbildung	Kombination von Unions- bürgerschaft und beruflicher Staatsbürgerschaft in Arbeit und Berufsbildung
Von der Fortbildungsschule zur Berufsschule: Berufsbil- dung als Bestandteil des Bil- dungswesens	Abrücken von der berufl- ichen Fortbildungsschule; Marginalisierung der Berufs- bildung als Bildungsform	Staatsbürgerliche Erziehung ist vorrangiges Ziel der Fort- bildungsschule; Marginalisie- rung der Berufsbildung als Bildungsform	Entwicklung zur Jugend- schule; die Berufsbildung wird zunehmend zur Arbeitsmarktkategorie	Verteidigung der Berufs- schulen gegen die beruflich orientierte Fortbildungs- schule; Berufsbildung als eigene Bildungsform

desweit operierenden Exportunternehmen entsprechend angepasst werden. Dies geschah durch die drittelparitätische Verwaltung der Berufsbildung und durch die von Verbänden getragenen Berufsbildungsmodelle. In Dänemark mit seinen kleinen Städten, seiner starken Kooperativenbewegung und der dominierenden Stellung von Landwirtschaft und heimischen handwerklichen Fertigungsbetrieben entwickelte sich ein starker Mittelstand, der die Traditionen und Interessen von Landwirtschaft und Handwerk vertrat (Moeller, 1991; Hentilä et al., 2002; Kryger Larsen, 2001). In anderen skandinavischen Ländern konnten sich Kleinbetriebe und Ladenbesitzer niemals zu einer quantitativ oder qualitativ entscheidenden gesellschaftlichen Gruppe entwickeln oder einen Mittelstand im deutschen Sinne bilden. In Finnland wurde die Zusammenarbeit zwischen der Holz und Metall verarbeitenden Großindustrie und dem politisch wichtigen Mittelstand kleiner landwirtschaftlicher Betriebe durch den Staat gefördert. In Norwegen spielten die lokale Politik und Verwaltung eine entscheidende Rolle bei den Verhandlungen über die Entwicklung der im ganzen Land verstreuten Wirtschaftszweige Schifffahrt, Handel, Fischerei und Holzverarbeitung. In Schweden waren sowohl Binnen- als auch Exportmärkte für die nationale Wirtschaft von Bedeutung. Großbauern, Großindustrie und der traditionsgebundene (Militär)adel erleichterten den Aufbau eines starken, vom Konsens getragenen Staates, der die Ideologie eines gemeinsamen „Volksheims“ vertrat, in dem alle Bürger der Mittelschicht angehörten. Landwirte, Industriearbeiter, Dienstleistungsangestellte und Beamte bildeten

die typisch skandinavischen Mittelschichtsnationen, die kaum Interesse für die Belange von Handwerk und Kleinunternehmen zeigten. Die Programme zur Modernisierung von Wirtschaft und Bildungswesen mussten diese Gruppen anerkennen und respektieren und ihre Bedürfnisse und Ziele berücksichtigen: eine breit angelegte Schulbildung und universelle Staatsbürgerschaft wurden zum vorrangigen Anliegen von Bildungsreformen.

An der Wende zum 20. Jahrhundert begannen sich die skandinavische Sozialdemokratie und die Arbeiterbewegung an den Traditionen der freien Bauernschaft zu orientieren. Folglich konnte sich das Sozialpartnerkonzept nur in Dänemark durchsetzen; in Norwegen, Finnland und Schweden wurden keine Sozialpartnerschaftsmodelle entwickelt, sondern auf nationalstaatlicher Ebene legalistische Verhandlungsmuster zur Regulierung von Arbeitsbedingungen und Berufsbildung etabliert. So standen beispielsweise in Finnland hinter den Forderungen der Arbeiterbewegung nach mehr Einfluss und Gerechtigkeit in den Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen vor allem die Landarbeiter, Kleinpächter und Grundbesitzlosen. Durch die Politisierung der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen nach der Loslösung von Russland und dem Bürgerkrieg (1917-18) wurde die auf nationaler Ebene angesiedelte, legalistische, korporatistische Regulierung der Arbeitsbedingungen üblich. Die repräsentativen, konsensorientierten Verhandlungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern auf lokaler und nationaler Ebene wurden zunehmend von staatlicher Seite moderiert.



Fortbildung und der eigenständige Charakter der Berufsbildung

In Schweden wurde die als Gesamtschule konzipierte Primarschulbildung funktionierte in den sechziger Jahren zum Sprungbrett für die Integration der Berufsbildung in ein einheitliches Sekundarbildungssystem, das auch Verwaltung und Lehrerbildung umfasste (SOU 28/1962). Folglich gewann der berufsbildende Zweig des Sekundarbereichs II einen berufsvorbereitenden Charakter. Norwegen und bis zu einem gewissen Grad auch Dänemark übernahmen den Gedanken eines als Gesamtschule angelegten Sekundarbereichs, auch wenn intern weiterhin eine Aufteilung der verschiedenen Bildungswege fortbestand. In Finnland wurde das Konzept nur auf den Sekundarbereich I angewendet, die Initiativen zur Einführung der Jugendschule in den siebziger Jahren scheiterten und der eigenständige Charakter der Berufsbildung als Bildungsform blieb trotz ihrer schulischen Organisationsstruktur erhalten. Tabelle 1 versucht einige der Merkmale der weiteren Bildungslandschaft, des entstehenden Konzepts der Berufsbildung und der institutionellen Lösungen aufzuführen, die für jenen Zeitraum gelten, in dem der eigenständige Charakter der Berufsbildung im Verhältnis zur Fortbildung in Deutschland und in den skandinavischen Ländern diskutiert wurde.

In Dänemark und Deutschland sind Wirtschafts-, Technologie- und Berufsbildungspolitik nach wie vor eng miteinander verzahnt. In anderen skandinavischen Ländern haben sich die Aushandlungssysteme und Netzwerke der Akteure in den verschiedenen Politikbereichen bis in die jüngste Vergangenheit immer stärker voneinander separiert (siehe Korsnes, 1997; Larsson, 1995; Heikkinen et al., 1999). Obwohl alle skandinavischen Bildungsprogramme stark von volksnahem, demokratischem Gedankengut geprägt waren, stieß die Integration der beruflichen Bildung in die an die Pflichtschule anschließende Gesamtschule in Finnland auf heftigsten Widerstand. Die Fortbildung in Deutschland entwickelte sich zwar zu den beiden separaten Systemen der dualen Berufsbildung und der akademischen Bildung, doch gewann die staatsbürgerliche Funktion des Berufs in Deutschland und Finnland gleichermaßen an Bedeutung. In Dänemark und Finnland wurde die berufliche Bildung zu einer echten Alternative zur akademischen Bildung: In Dänemark wurde dies er-

reicht durch die Integration von Lehrlingsausbildung und Schule, die in erster Linie der Verantwortung der Wirtschaft untersteht, und in Finnland dadurch, dass die Schulen der Aufsicht des Staates sowie der Netzwerke von Vertretern aus Wirtschaft, Berufsverbänden, Beamten, Schulen und Lehrern unterliegen

Die alten Diskussionen über die Fortbildung haben erneut an Aktualität gewonnen. Das Bemühen, die EU und ihre Mitgliedstaaten zum wettbewerbsfähigsten Wissens- und Spitzenqualifikationsraum der Welt zu machen, beschleunigt die Akademisierung der Bildung und die Polarisierung der Lernenden in Gewinner und Verlierer des Schulsystems. Die Förderung von aktiver Staatsbürgerschaft, Beschäftigungsfähigkeit und sozialem Zusammenhalt führte zu erheblichen Anstrengungen sowohl auf EU-Ebene als auch in den Mitgliedstaaten. Die Bekämpfung der Ausgrenzung aus Bildungswesen und Gesellschaft und die Herausforderung der Integration von Jugendlichen in die Berufsbildung erfordern neue Lösungen in der staatsbürgerlichen Erziehung und in der Berufsbildung (Evans et al., 2004).

Politische Implikationen

Universalisierende Berufsbildungsmodelle sind attraktiv, weil sie einfache Antworten auf komplexe Fragen bieten. Sie sind Ausdruck eines mythischen Denkens, dessen Menschen bedürfen, wenn sie versuchen, kollektive Identitäten zu entwickeln, wie es bei der europäischen Einigung der Fall ist. Wenn sie jedoch zur Politikgestaltung benutzt werden, sind Modelle auch Realitäten mit realen Auswirkungen (Korsnes, ohne Datumsangabe; Gudmunssen, 1995; Kryger Larsen, 2001). Die konstitutive Rolle von Bildungsforschern und -historikern hat sich in einer historischen Phase entwickelt, in der Kultur, Gesellschaft und Nationalstaat zunehmend zu synonymen und einander überschneidenden Kategorien wurden (Wagner, 2001). Ihre Deutungen und Narrativa werden jedoch immer häufiger in vielfältigen transnationalen Berufsbildungsprojekten benutzt. Welche Geschichten und Abbildungen der Welt werden in den transnationalen Diskursen Geltung haben und welche Konsequenzen werden sich daraus ergeben? Wo könnten die Alternativen zur Entwicklung von universalisierenden Berufsbildungsmodellen für die transnationale Forschung und Politikdiskussion liegen?

⁽¹⁰⁾ Greinert und Deissinger beispielsweise verteidigen den Modellansatz unter Verweis auf die Notwendigkeit gemeinsamer Theorien in der komparativen Forschung und auf Webers Idealtypen. Olav Korsnes hat aufgezeigt, dass der Webersche Idealtypus ein gedankliches Bild ist, welches keine historische Realität und schon gar nicht die reale Wirklichkeit abbildet, und welches sich sogar noch weniger als Form eignet, in die sich die Realität qua exemplum „hineinklassifizieren“ lässt. (Korsnes, 2001).



Psychologische und didaktische Ansätze waren für Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher schon immer attraktiv, weil sie dekontextualisierte und universalistische Deutungsschemata ermöglichen. Der psychologische Ansatz zur Beschreibung verschiedener Bildungsformen, der von den psychologischen Unterschieden zwischen den Lernenden und zwischen Lernformen ausgeht, hat nach wie vor Gültigkeit. Ob es nun Fähigkeiten, Einstellungen, Neigungen oder Motivationen sind, die Form und Art der Bildung sollte auf die individuellen Merkmale des Lernenden abgestimmt werden. Eine andere interessante Alternative sind soziologische und system-funktionalistische Ansätze, die unterschiedliche Bildungsformen und ihre institutionalisierten Strukturen unter Berücksichtigung von gesellschaftlichen und ökonomischen Hierarchien und Statuspositionen untersuchen. Sie eröffnen die Möglichkeit, die Funktionsmechanismen von Bildungswegen und -instituten in verschiedenen gesellschaftlichen und ökonomischen Systemen zu vergleichen, die idealtypisch als Regime oder Materialisierung von gesellschaftlichen Regeln und in der Praxis als Reduktionen zu nationalstaatlichen Gesellschaften aufgefasst werden (siehe Korsnes, 2001) ⁽¹⁰⁾.

Welche anderen Alternativen als die Entwicklung von Metanarrativa über Berufsbildungsmodelle könnte die kulturvergleichende Bildungsforschung für die psychologische, ökonomische und soziologische Universalisierung bieten? Vielleicht könnte sie mit einer gemeinsamen Dekonstruktion von Bildungsmythen auf nationaler und subnationaler Ebene beginnen: Die Diskussionen über die Fortbildung können als Verhandlungen und Auseinandersetzungen über die Definitionen von Bildung aufgefasst werden: ob es nur eine oder viele Bildungsformen gibt. Im skandinavischen Kontext war eine Grundform der Bildung, die im 19. Jahrhundert entstand, die Volks- oder staatsbürgerliche Bildung. Sie fand ihre konkrete Ausprägung in der Erst(aus)bildung in der Volksschule (-> Gesamtschule) und als Volksbildung in den Erwachsenenbildungseinrichtungen. Der pädagogische Grundgedanke der Volksbildung war die Förderung der Partizipation am Leben in der Familie (Haushalte), in der Gemeinde und im Nationalstaat. Gemäß dem ganzheitlichen Konzept des „Lebensunterhalts“ umfasst die Partizipation auch Arbeit und Berufe. Eine weitere Bildungsform war die akademische Bildung in Gymnasien und

Universitäten. Ihr pädagogisches Leitprinzip war die Förderung der Partizipation an und der Produktion von Wissenskorpora, die in fachbereichsspezifische Strukturen und Verfahrensweisen untergliedert sind. Sie beinhaltet die Transzendierung und Überwindung der Grenzen bestimmter Lebensformen, zu denen auch das Berufsleben gehört. Die akademische Bildung hat auch die Konzepte von Staatsbürgerschaft und Beruf integriert, „zum Besten“ der Menschen. Sie hat sich fokussiert auf die Partizipation an der Arbeitswelt in einer beruflich strukturierten Gesellschaft, eine Partizipation, die sichergestellt wird durch spezialisierte Kompetenzen, technischen Sachverstand und Branchenzugehörigkeiten, welche die beruflichen Identitäten der Menschen konstituieren. Eine allgemeine historische Tendenz, die in den skandinavischen und deutschen Entwicklungen erkennbar wird (Heikinen, 1995; Englund, 1986; Greinert, 2003), ist das Eindringen der akademischen Bildung in alle anderen Bildungsformen. Jedoch könnte der Zwang zur ökonomischen Relevanz und zur Ausrichtung auf die sich globalisierenden Märkte diese zweckgebundene Version akademischer Bildung mit verzerrten Versionen von Berufsbildung und Volksbildung ausstatten.

Die heute von uns ermittelten Berufsbildungssysteme stehen vermutlich für hegemoniale, siegreiche kulturelle Programme, die insbesondere seit dem Zweiten Weltkrieg gemeinsam zur Konstruktion von Nationalstaaten, Volkswirtschaften und Industrien geführt haben. Daher könnte die Festlegung von Forschern und politischen Entscheidungsträgern auf bestimmte Modelle, die aus speziellen, ausgewählten Kontexten übernommen wurden, neue hegemoniale Berufsbildungsprogramme fördern, die zu konstituierenden Elementen transnationaler Politiken, Ökonomien und Industrien werden könnten. Eine nicht-konformistische Alternative bestünde darin, den Wandel der nationalen Systeme zu dekonstruieren, indem man sie als Ergebnisse des Wettbewerbs zwischen kulturellen Berufsbildungsprogrammen identifiziert, welche von individuellen, kollektiven und meta-kollektiven Akteuren umgesetzt werden, die genau definierte subnationale, nationale und supranationale Zielsetzungen verfolgen. Die Ausdifferenzierung von Bildungsformen hängt mit der Komplexität solcher kulturellen Projekte zusammen. Die Reflexionen zur Geschichte der Fortbildung in den skandina-



vischen Ländern und Deutschland belegen die Notwendigkeit eines stärker historisch eingebetteten und kontextualisierten Ansatzes,

der unterschiedliche Bildungsformen unter Bezugnahme auf die weitere Bildungs- und Politiklandschaft verständlich macht.

Bibliografie

Ammattikasvatusneuvoston pöytäkirjat. Helsinki: OPH:n arkisto, 1945.

Apo, S. *Naisen väki.* Tampere: hanki ja jää, 1995.

Archer, M. *Culture and agency: The place of culture in social theory.* Cambridge University Press, 1992.

Av Svenska Skolöverstyrelsen. Stockholm. SOU 28/1962.

Boli, J. *New Citizens for a New Society. The Institutional Origin of Mass Schooling in Sweden.* Oxford: Pergamon Press, 1989.

Copenhagen Declaration on enhanced cooperation in European vocational education and training, adopted on 30 November 2002 by the education Ministers of 31 European countries and the European Commission. Copenhagen, 2002. Zu finden im Internet: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [Date visited: 20.11.2002]

'Copenhagen process', first report of the Technical Working Group 'Quality in VET' January 2003 - September 2003 / European Commission, Directorate-General Education and Culture. European Commission, Brussels 7 November, 2003. Available on the Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/first_report_of_the_quality_en.pdf [Date visited: 03.05.2004]

Deißinger, T. *Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“.* In ZBW 4/1995.

Englund, T. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet.* Pedagogiska forskningen i Uppsala. Uppsala Universitet, 1986.

Evans, K.; Niemeyer, B. (Hg.). *Reconnection - Combating social exclusion in the light of situated learning.* Dordrecht, etc.: Kluwer, 2004.

Glucksmann, M. 1995. Why work? Gender and the total social organization of labour. In *Journal Gender, Work and Organisation* 2/1995.

Green, A. *Education and State Formation.* Macmillan: Basingstoke, 1990.

Greiner, W.-D. Fortbildungsschule im deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahre von 1895 bis 1914. In Lisop, I. & Greiner, W.-F. & Stratmann, K. (Hg.). *Gründerjahre der Berufsschule.* Berlin und Bonn: BIBB, 1990.

Greiner, W.-D. *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung.* 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos, 1998.

Greiner, W.-D. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme.* Baden-Baden: Nomos, 1999.

Greiner, W.-D. *Realistische Bildung in Deutschland.* Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 33. Hohengehren: Schneider, 2003.

Greiner, W.-D. European vocational training systems - Some thoughts on the theoretical context of their historical development. In: Hanf, G.; Varsori, A. (Hg.) *A history of VET in Europe - Proceedings of the Florence Conference 2002.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. Cedefop Panorama series, Nr. 5153, Bd. 1.

Gudmunssen, G. Er der noget ved den nordiske model? In Kettunen, P. & Rissanen, T. (Hg.). *Arbete och nordisk samhällsmodell.* Tammerfors, 1995.

Harney, K. Arbeit, Lernen, Berufsdifferenzierung - Anmerkungen zum Wandel des parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In Harney, K. & Pätzold, G. (Hrsg.). *Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann.* Frankfurt am Main, 1990.

Harney, K. *Der Beitrag der historischen Berufsbildungsforschung zur Berufspädagogik als Wissenschaft.* ZBW 3/1997.

Heikkinen, A. *Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsitteiden ja teollisuuden alalla 1840-1940.* Tampereen yliopisto, 1995.

Heikkinen, A. Technocracy, patriotism or care? Vocational education and social change in Finland. In Sakslied (Hg.). *Danning og yrkesutdanning. Utdanningssystem og nasjonale moderniseringsprosjekter.* Oslo: GCS, 1998.

Heikkinen, A. Masters and Mistresses of the Nation. In Gonon, P. & Haefeli, K. & Heikkinen, A.; Ludwig, I. (eds). *Gender Perspectives on Vocational Education.* Bern & New York: Peter Lang, 2001.

Heikkinen, A.; Henriksson, L. Paradoxes in the manufacturing of life long learning employee for organisations. In Harney, K. & Heikkinen, A. & Rahn, S.; Schemmann, M. (Hg.). *Life long learning - one focus, different systems.* Frankfurt, Berlin, etc.: Peter Lang, 2002.

Heikkinen, A.; Korkiakangas, M.; Kuusisto, L.; Nuotio, P.; Tiilikkala, L. *Elinkeinon edistämistä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun.* Ammattikasvatussarja 20. Tampereen yliopisto, 1999.

Henriksson, L. *Naisten terveystyö ja ammatillistumisen politiikat.* Helsinki: Stakes, 1998.

Hentilä, S.; Krörtl, C.; Pulma, P. *Pohjoismaiden historia.* Helsinki: Edita, 2002.

Hellspong, M.; Löfgren, O. *Land och stad. Svenska samhällen och livsformer från medeltid till nutid.* Malmö: Gleerups, 1995.

Järnning, H. *The Folk High Schools and General Education.* Paper presented at ISCHE XXIV conference, Paris, July 2002.

Jauhainen, A. *Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lo-*

Schlagwörter

Cross-cultural research, historical periods, contextualisation, models of VET, continuing education, Germany and Nordic countries



pulta 1970-luvulle. Turku: Painosalama Oy, 2002.

Johnsson, M. Mitä uusi aika vaatii kansanopetukselta. In *Valvoja* (Bd. 26). 109- 122, 1906.

Kailanpää, A. *Kansalaiskoulu*. Porvoo: WSOY, 1962.

Kansakoulusta päässeiden jatko-opetuksen suunnittelu. Helsinki. KM 1933:4.

Kaupan ja teollisuuden keskushallinnon uudelleen järjestäminen. Virastokomitealta nro 4. Helsinki. KM 1922:12.

Kerschensteiner, G. *Die Staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Jugend*. Erfurt, 1901.

Kettunen, P. Knowledge, training and the notion of society. Theoretical reflections and historical illustrations from the case of Finland. In Saksilind, R. (Hg.) *Danning og yrkesutdanning. Utdanningssystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Kettunen, P. Lönarbetet och den nordiska demokratin i Finland. In: Kettunen, P.; Rissanen, T. (Hg.). *Arbete och nordisk samhällsmodell*. Tammerfors, 1995.

Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Opetusministerio. Helsinki, 2000.

Korsnes, O. (keine Datumsangabe). *Industrial relations and the firm. On the construction of the 'Norwegian model'*. Manuskript.

Korsnes, O. *Industri og samfunn. Framlegg til program for studiet av norsk arbeidsliv*. Universitet Bergen, 1997.

Korsnes, O. The 'Approche sociétale' - towards a relational approach to the study of the variety in situated creativity of economic actors. Beitrag zum Seminar 'Cosmopolitan and/or enterprising self'. März 2001, Universität Jyväskylä.

Kouluohjelmakomitea: koulujärjestelmäkysymys Suomessa. Helsinki. KM 1959:11.

Kryger Larsen, H. National attitudes on industrial development. In Kryger Larsen, H. (Hg.). *Convergence? Industrialisation of Denmark, Finland and Sweden 1870-1940*. Helsinki: Suomen tiedeseura, 2001.

Kuisma, M.; Henttinen, A.; Karhu, S.; Pohls, M. *Kansan talous*. Helsinki: Kirjayhtymä, 1999.

Lægring, H.V. *Tiden før...* Glostrup: Dyva Bogtryk, 1985.

Larsson, L. *Glimtar ur yrkesundervisningens historia*. Kompendium, 2. Auflage, 1995.

Lindgren, A. 1997. *En yrkesutbildning i tiden. Från medborgare till lönearbetare*. Vorgelegt zur 'Vocatio-conference', Oslo, August 1997.

Lindmark, D. *Writing Instruction, Formal Schooling, and the Increasing Wealth of the Freeholding Peasants*. Vorgelegt bei ISCHE XVIII, Krakau 6. -9.8.1996.

Luhmann, N. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

Madsen, K.-E. *Erhvervsuddannelsens udvikling i en samfundsmæssig sammenhæng*. In Uddannelse 3/1988. 173-183.

Mayer, C. Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland. In: Schutte, F.; Uhe, E. (Hrsg.) *Die Modernität des Unmodernen*. Berlin, 1998.

Mayer, C. New concepts of teaching and learning in vocational schools in Germany. The concept of production-oriented working and learning. In: Heikkinen, A.; Lien, T.; Mjelde, L. (Hg.) *Work of*

Hands and Work of Minds in Times of Change. Universitet Jyväskylä, 1999.

Michelsen, S. *Yrkesopplaeringspolitikens forvaltning*. Universitet Bergen: AHS serie B, 1991.

Michelsen, S. Framhaldsskole, arbeidsskole og den norske konfigurasjonen 1900-1930. Aktører og interesser. In Saksilind, R. (Hg.). *Danning og yrkesutdanning. Utdanningssystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Miller, D. The unintended political economy. In: du Gay, P.; Pryke, M. (eds). *Cultural Economy*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage, 2002.

Mjelde, L. *Yrkenes undervisningslaere*. Oslo: Yrkeslitteratur as, 2001.

Møller, J. Fra tegneskole til teknisk skole. Odense: Teknisk skoleforening, 1991.

Narotzky, S. *New Directions in Economic Anthropology*. London-Chicago: Pluto Press, 1997.

Opetushallintokomitealta. Helsinki. KM 1963:7.

Oppimisen ilo. Helsinki: KM 1997: 14.

Peltonen, M. *Talolliset ja torpparit*. Helsinki: SHS, 1992.

Peltonen, M. *Eliitin muutos*. In Haapala, P. (Hg.): *Talous, valta ja valtio*. Tampere: Vastapaino, 1990.

Rinne, R. *Suomen oppivelvollisuuskoulun ope-*
tussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Turun yliopisto, 1984.

Saksilind, R. Formingen av det norske yrkesutdanningssystemet for håndverk og industri. Modernisering og reformpolitikk ca. 1800-1940. In Saksilind, R. (Hg.) *Danning og yrkesutdanning. Utdanningssystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Saksilind, R. *Modernization and the construction of educational systems: On the genesis of the Norwegian system of vocational education*. Vorgelegt bei ISCHE XXIV, Paris, Juli 2002.

Salo, A. *Yleinen ammattioppivelvollisuus*. Helsinki: Otava, 1944.

Slumstrup, F. Grundtvigin valistusajattelu ydinkäsitteitä. In: Slumstrup, F.; Akerlie, O.; Terning, P.; Björkstrand, G. *Grundtvigin valistusajatuks*
ja meidän aikamme. Pohjoismainen Kansanopistoneuvosto: Jelling Boktrykkeri, 1983.

Spranger, E. *Kultur und Erziehung*. Leipzig, 1922.

Stenström, M.-L.; Lasonen, J. (Hg.) *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe*. Universitet Jyväskylä, 2001.

Stratmann, K. Die Berufsschule zwischen Wissenschaft und Politik - eine Analyse der berufsschulpädagogischen Diskussion des Kaiserreichs. In: Lisop, I.; Greinert, W.-D.; Stratmann, K. (Hrsg.). *Gründerjahre der Berufsschule*. Berlin: BIBB, 1990.

Teollisuushallituksen tiedonantoja. Helsinki, 1888, 1923.

Virastokomitealta nro 1. Helsinki. KM 1921:17.

Wagner, P. *A history and theory of social sciences*. London: Sage, 2001.

Weißbuch. *Lehren und Lernen - auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Europäische Kommission, 1995.



Francesco Petrini

Postdoktorand an der
Abteilung für
Internationale Studien
der Universität Padua



In Artikel 128 des Vertrags von Rom wird sehr klar der Willen zur Entwicklung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung geäußert. Diese gemeinsame Politik wurde jedoch nicht verwirklicht. Wesentliche Gründe dafür liegen im Widerstand Deutschlands und Frankreichs, die bereits über gut entwickelte Berufsbildungssysteme verfügten. Eine wichtige Rolle spielte aber auch die Auseinandersetzung zwischen den zentralistischen Kräften im europäischen Aufbauprozess (man denke nur an die Versuche der Kommission, sich bei der Finanzierung gemeinsamer Politiken zu profilieren) und der Opposition seitens einiger Regierungen, die die Ambitionen der Kommission bremsen und die eigene Souveränität verteidigen wollten. Auf dem Gebiet der Berufsausbildung führte dies dazu, dass die gemeinsame Politik aufgegeben wurde. Frankreich und Deutschland zeigten u. a. wenig Bereitschaft, die Kosten für die Umschulung süditalienischer Arbeitskräfte mit zu tragen.

(1) Zu den Zitaten aus dem Vertrag siehe Historisches Archiv der Europäischen Gemeinschaften, im Folgenden bezeichnet als ASCE, BAC 173/1995, 2824, EWG-Kommission, Allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung, 26.9.1961.

(2) Insbesondere nennt die Kommission als indirekte Rechtsquellen Artikel 49, 50, 57 und 131 des Vertrags von Rom sowie Artikel 3 des Durchführungsabkommens über die Assoziierung der überseeischen Länder und Hoheitsgebiete mit der Gemeinschaft und die Bestimmungen des Protokolls betreffend Italien. Siehe ASCE, BAC 173/1995, 2822, EWG-Kommission, Allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung - Entwurf, 8.2.1961.

(3) Zum Standpunkt Italiens zur europäischen Integration siehe Varso, 1999.

Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung in der EWG von 1961 bis 1972

Einleitung

Artikel 128 des im März 1957 in Rom unterzeichneten EWG-Vertrags besagt, dass der Rat auf Vorschlag der Kommission und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses (WSA) „in Bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik aufstellt, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des Gemeinsamen Marktes beitragen kann“. In Artikel 118 werden die berufliche Ausbildung und Fortbildung als eines der Gebiete genannt, auf denen die Kommission „die Aufgabe hat, eine enge Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten zu fördern“. Artikel 41 geht speziell auf die Berufsausbildung in der Landwirtschaft ein und fordert „eine wirksame Koordinierung der Bestrebungen auf dem Gebiet der Berufsausbildung [...] hierbei können Vorhaben oder Einrichtungen gemeinsam finanziert werden“⁽¹⁾. In den folgenden Artikeln werden verschiedene Maßnahmen (insbesondere auf dem Gebiet der Freizügigkeit der Arbeitnehmer, des Austauschs junger Arbeitskräfte usw.) genannt, die, obwohl hier eine gemeinsame Politik nicht ausdrücklich erwähnt wird, als indirekte Rechtsgrundla-

gen für die Zuständigkeit der Gemeinschaft im Bereich der Berufsausbildung gesehen werden könnten⁽²⁾.

Somit lässt sich sagen, dass der EWG-Vertrag eine solide Rechtsgrundlage für eine Initiative der Kommission zur Ausarbeitung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung für die Arbeitnehmer der Mitgliedstaaten bot. Entsprechende Maßnahmen waren die praktische Antwort auf die zahlreichen Forderungen der Staaten mit den dringlichsten wirtschaftlichen und sozialen Problemen. Besonders Italien hoffte, in der Gemeinschaft ein Instrument zur Lösung der Strukturprobleme zu finden, die zumindest einen Teil seiner Gesellschaft belasteten. An erster Stelle stand das Problem der damals endemisch erscheinenden Arbeitslosigkeit in den wirtschaftlich schwächeren Regionen des Landes⁽³⁾. Angesichts dessen erschien eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung als sehr nützliches Werkzeug zur beruflichen Eingliederung und Anpassung eines erheblichen Anteils der Arbeitslosen, vor allem da das Berufsbildungssystem in Italien weniger entwickelt war als in manchen anderen Mitgliedstaaten. Die wirtschaftlichen und sozialen Interessen eines Mitgliedstaats – der zwar nicht unbedingt politisch, aber



in geografischer, demografischer und wirtschaftlicher Hinsicht einer der drei „Hauptstaaten“ war – sowie das Anliegen der neu geschaffenen Kommission, sich als treibende Kraft der Integration, zumindest auf den Gebieten, auf denen ihr im Vertrag besondere Aufgaben zugewiesen wurden, zu etablieren, wiesen in eine gemeinsame Richtung, nämlich die Ausarbeitung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung. Das Kommissionsmitglied, das sich in den 1960er Jahren am intensivsten mit Berufsbildungsfragen beschäftigte, Lionello Levi Sandri aus Italien, erklärte, dies seien wichtige Vorschriften im allgemeinen Kontext der Sozialpolitik der Europäischen Gemeinschaft, da der Vertrag nur an dieser Stelle, in Artikel 128, Bestimmungen zu einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung enthalte. Das ermögliche es der Gemeinschaft, alles daran zu setzen, eine echte, angemessene gemeinsame Politik zu entwickeln, die sich von ihrer Politik in den anderen Bereichen, die in gewisser Weise schwächer erscheine, absetze ⁽⁴⁾.

Würden also die gemeinsamen Interessen Italiens und der EWG-Kommission erfolgreich eine „interventionistische“ Strategie hervorbringen, mit anderen Worten, eine Strategie, in der die Institutionen und Mechanismen der Gemeinschaft eine entscheidende Rolle in der beruflichen Bildung spielen? Die Antwort lautet, zumindest für die Jahre, um die es hier geht, „nein“. Versuchen wir zu verstehen, wie es dazu kam.

Die zehn Grundsätze von 1963

Am 12. Mai 1960 beschloss der Rat auf Vorschlag der Kommission, die Umsetzung des Vertrags von Rom zu beschleunigen ⁽⁵⁾. Die Berufsbildung wurde als einer der Bereiche ausgewählt, in denen früher als zur Umsetzung des Vertrags geplant Schritte unternommen werden sollten. Nach Anhörung der zuständigen einzelstaatlichen Behörden und Vertreter der Gewerkschaften und Arbeitgeber gelang es der Kommission, im Zeitraum zwischen Februar und September 1961 mit Unterstützung der Vertreter Italiens in den Gemeinschaftsorganen ⁽⁶⁾, den Inhalt der in Artikel 128 geforderten allgemeinen Grundsätze zur Berufsausbildung auszuarbeiten und ihre Zahl auf zehn festzulegen ⁽⁷⁾. Diese Grundsätze sollten die Grundlage für eine gemeinsame politische Linie für die

sechs Staaten bilden. Wir wollen hier nicht jeden dieser Grundsätze im Einzelnen erörtern, sondern uns mit den wichtigeren Aspekten befassen, um die Aktionsleitlinien der Kommission näher zu beleuchten und dann die Reaktionen auf die Maßnahmen im Gemeinschaftsumfeld untersuchen.

Das allgemeine Ziel, das durch eine gemeinsame Sozialpolitik erreicht werden sollte, bestand nach Auffassung der Kommission nicht einfach in höherer Produktivität und einer verstärkten wirtschaftlichen Integration *tout court*, sondern vor allem in der moralischen und materiellen Förderung der Arbeitnehmer, damit diese auf positive Weise am Prozess der Integration und seinen Institutionen teilhaben könnten. Die Entwicklung der Berufsbildung in den Mitgliedstaaten durch eine Interventionspolitik der Behörden wurde somit zunehmend als entscheidend für die Verwirklichung der Integration gemäß den Sozialzielen des Vertrags gesehen ⁽⁸⁾. In einer Situation, in der ein chronischer Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und technischen Fachkräften bei gleichzeitig hohen Arbeitslosenquoten in bestimmten Gebieten der Gemeinschaft herrschte, war die Bedeutung der Berufsausbildung für eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeitnehmer überdeutlich: Sie stellte „ein Bindeglied zwischen demografischer und technologischer Entwicklung“ ⁽⁹⁾ dar. Natürlich konnte versucht werden, das Problem des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften durch Regierungsvereinbarungen oder Interventionen des neu gegründeten Europäischen Sozialfonds anzugehen, doch Levi Sandri war der Auffassung, dass die Wirtschafts- und vor allem die Sozialpolitik der Gemeinschaft eher eine Politik der Berufsausbildung verlangten, die nach den Intentionen des Vertrags eine gemeinsame Politik sein müsse ⁽¹⁰⁾.

In diesem Zusammenhang seien die allgemeinen Grundsätze nicht abstrakt, nicht theoretisch aufgestellt worden, sondern als Vorgaben, deren Anwendung in den Staaten effektiv gewährleistet werden müsse ⁽¹¹⁾.

Die Kommission äußerte sich sehr klar zu diesem Thema: Die Planung einer Politik der Berufsausbildung, deren Grundsätze für die Mitgliedstaaten nicht bindend seien, liefe in der Praxis darauf hinaus, gar keine Berufsbildungspolitik auszuarbeiten. Der Begriff „allgemeine Grundsätze“ beinhalte eindeutig Verhaltensregeln und das Konzept,

⁽⁴⁾ ASCE, BAC 7/1986, 1618. Rede von Herrn Levi Sandri vor dem Wirtschafts- und Sozialausschuss, 1.3.1962.

⁽⁵⁾ Siehe Gerbet, 1994; S. 214. Siehe auch ASCE, CM2/1960, 46. Ansprache von Herrn Petrilli auf der 37. Ratstagung, 27.9.1960.

⁽⁶⁾ Siehe ASCE, BAC 173/1995, 2822, Auszug aus dem Protokoll, Probleme der Beschleunigung, 14.7.1961, in dem es heißt, der italienische Vertreter bestätige, dass seine Regierung daran interessiert sei, frühzeitig einen Vorschlag der Kommission zur Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung vorzulegen.

⁽⁷⁾ Allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung, 26.9.1961, op. cit.

⁽⁸⁾ Allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung - Entwurf, 8.2.1961, op. cit., insbesondere S. 7-8, zu den wirtschaftlichen und sozialen Grundlagen für die Maßnahmen der Kommission. Interessant ist, dass in dem Dokument betont wird, dass die Verbesserung der Arbeitsbedingungen nicht allein den Kräften des freien Marktes überlassen werden könne, die nach ökonomischer Theorie und Erfahrung die wirtschaftlichen und sozialen Ungleichgewichte in der Gemeinschaft noch verstärken würden. Aber auch eine „autoritäre“ Beschäftigungspolitik wäre nicht akzeptabel gewesen. Alles in allem wurde eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung als sinnvollstes Mittel zur Schaffung einer sozialen Situation im Vorfeld einer Beschäftigungspolitik gesehen, die den allgemeinen Zielen des Vertrags entsprach.

⁽⁹⁾ *Idem*.

⁽¹⁰⁾ Rede von Herrn Levi Sandri vor dem Wirtschafts- und Sozialausschuss, 1.3.1962, op. cit.

⁽¹¹⁾ *Idem*.



dass konkrete Ergebnisse zu erreichen seien. Es müsse daher ein Dokument verabschiedet werden, das für die Mitgliedstaaten im Sinne der allgemeinen Verpflichtung gemäß Artikel 5 verbindlich sei und sicherstelle, dass die Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der Berufsbildung ihre Haltung und Maßnahmen an den festgelegten allgemeinen Grundsätzen ausrichteten ⁽¹²⁾.

Bei verschiedenen Gelegenheiten bemühte sich die Kommission, die verpflichtende Natur der Grundsätze gemäß Artikel 128 hervorzuheben, offenbar um jede Möglichkeit auszuschließen, dass die Regierungen sie nach ihren nationalen Regelungen anwendeten und jeder Staat dabei seine eigenen Prioritäten setzte, wodurch das gesamte Konzept einer gemeinsamen Politik sinnlos geworden wäre.

In Bezug auf die langfristige Perspektive bekundete Levi Sandri volle Übereinstimmung mit der Haltung der deutschen Vertreterin im EGB, Maria Weber, dass in der Übergangsphase der Errichtung des gemeinsamen Marktes ein unumkehrbarer Prozess gestartet werden müsse, um ein einheitliches Niveau der Berufsbildung in den Mitgliedstaaten zu erreichen ⁽¹³⁾. Diese schrittweise Harmonisierung der Ausbildungssysteme erfordere die Ausarbeitung von Maßnahmen auf der Basis gemeinsamer Programme und Initiativen. Folglich müsse die Kommission im Hinblick auf die gemeinsame Politik echte Pionierarbeit leisten anstatt nur die Initiativen der Mitgliedstaaten zu koordinieren. Levi Sandri erklärte, man könne bestimmte Vorschläge, die diese Befugnisse der Kommission einschränkten, nicht akzeptieren. Solche Vorschläge könnten die Durchführung der gemeinsamen Politik per se kompromittieren ⁽¹⁴⁾.

Diese „aktive“ Auffassung von der Rolle der Kommission wurde im vierten Grundsatz verankert, der besagt, dass die Kommission, um die Verwirklichung der gemeinsamen Politik zu gewährleisten, dem Rat konkrete Vorschläge unterbreite, sonstige geeignete Initiativen beschließt, eine Dringlichkeitsordnung festlegt, die Durchführung der Maßnahmen verfolgt, ihre Koordinierung arrangiert und die Ergebnisse überprüft. ⁽¹⁵⁾

Insbesondere könnte die Gemeinschaftsexekutive gemeinsame Studien- und Forschungsprogramme und ganz allgemein Maßnahmen zur praktischen Umsetzung der ge-

meinsamen Politik ausarbeiten, deren Ausführung den Mitgliedstaaten auf Anregung der Kommission (in der französischen Fassung *sous son impulsion*) übertragen würden. Deren zeitlicher und räumlicher Umfang war nahezu unbegrenzt, da sowohl kurz- als auch langfristige Projekte sowohl auf nationaler als auch auf Gemeinschaftsebene diskutiert wurden ⁽¹⁶⁾. In demselben Grundsatz wurde die Einsetzung eines beratenden Ausschusses für Berufsbildung vorgesehen, in dem die zuständigen einzelstaatlichen Behörden, die Gewerkschaften und die Arbeitgeberverbände mit einer gleichen Zahl von Vertretern repräsentiert sind, und der die Kommission bei der Erfüllung ihrer einschlägigen Aufgaben unterstützt.

Interessant ist übrigens, dass in der ersten Fassung der Grundsätze vom Februar 1961 (die endgültige Fassung wurde im September verabschiedet) der vierte Grundsatz auch die Einrichtung eines europäischen Informations-, Dokumentations- und Forschungszentrums beinhaltete, das den Auftrag haben sollte, Dokumentation und Information zur Berufsbildung zu verbreiten und nach Anweisung der Kommission technische Fragen im Zusammenhang mit der Umsetzung einer gemeinsamen Politik zu prüfen ⁽¹⁷⁾. Diese Formulierung tauchte in den folgenden Fassungen nicht mehr auf, in denen der Kommission selbst alle Funktionen übertragen wurden, die eigentlich das Europäische Zentrum für Berufsbildung übernehmen sollte.

Die Kommission hatte allem Anschein nach hoch gesteckte Ambitionen, die selbst in den integrationistischeren Kreisen einigermaßen überrascht zur Kenntnis genommen wurden.

Im Europäischen Parlament (dessen Stellungnahme vom Rat auf Drängen der Kommission ⁽¹⁸⁾ eingeholt wurde, obwohl dies nach Artikel 128 nicht erforderlich war) brachten einige Parlamentsmitglieder die Frage der Achtung bestimmter nationaler Merkmale im Bildungswesen zur Sprache und argumentierten, die EWG könne nicht weiter gehen als innerhalb der festgelegten Strukturen in den Mitgliedstaaten zulässig ⁽¹⁹⁾. Levi Sandri, der bei der Debatte anwesend war, versicherte der Versammlung, die Kommission habe nicht die Absicht, sich in Probleme einzumischen, die zum Zuständigkeitsbereich der Mitgliedstaaten gehörten.

⁽¹²⁾ Allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung, 26.9.1961, op. cit.

⁽¹³⁾ Rede von Herrn Levi Sandri vor dem Wirtschafts- und Sozialausschuss, 1.3.1962, op. cit.

⁽¹⁴⁾ *Idem*.

⁽¹⁵⁾ Allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung, 26.9.1961, op. cit.

⁽¹⁶⁾ *Idem*.

⁽¹⁷⁾ Allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung - Entwurf, 8.2.1961, op. cit.

⁽¹⁸⁾ Siehe ASCE, CM2/1961 57. Protokoll der 53. Tagung des EWG-Rats, Brüssel. 23. - 25.10.1961. Die zehn Grundsätze wurden dem Rat am 3. Oktober 1961 offiziell zur Kenntnis gebracht. Siehe ASCE, BAC 26/1969, 140. Schreiben von Herrn Hallstein an den Präsidenten des EWG-Rats, 3.10.1961. Zu beachten ist, dass Herr Hallstein in diesem Schreiben den Rat aufforderte, die Grundsätze bereits auf der Tagung vom 23. Oktober zu erörtern. Das zeigt, dass die Kommission der Frage vorrangige Bedeutung beimaß, aber der Widerstand, auf den die geplanten Grundsätze bei den Regierungen der Mitgliedstaaten stoßen könnten, möglicherweise unterschätzt wurde. Auf seiner Oktobertagung beschäftigte der Rat sich nicht näher mit den Grundsätzen, sprach sich aber einstimmig dafür aus, die Parlamentarische Versammlung und den WSA zu konsultieren.

⁽¹⁹⁾ ASCE, BAC 7/1986, 1618. Informations-/Konsultationspapier zum Vorschlag der Kommission, 4.4.1962, das eine Zusammenfassung der Diskussion in der Versammlung enthält. Die Sitzung der Parlamentarischen Versammlung fand am 30. März statt.



Der WSA (dessen Stellungnahme eingeholt wurde, obwohl sie, wie die des Parlaments, nicht erforderlich war) meldete Zweifel an, da er das Risikos sah, dass der im vierten Grundsatz vorgesehene beratende Ausschuss in irgendeiner Weise durch eine allzu parteiische Kommission ins Abseits gedrängt werden könnte. Auch in dieser Frage meldete sich Levi Sandri zu Wort und versicherte, die Kommission habe die Absicht, bei ihrem Vorgehen engen Kontakt zu den beteiligten Gremien zu halten ⁽²⁰⁾.

Trotz der Zweifel, die bezüglich bestimmter Aspekte des Vorschlags angemeldet wurden, lässt sich sagen, dass die beiden Institutionen das imposante Vorhaben der Kommission im Großen und Ganzen unterstützten. Beide gaben befürwortende Stellungnahmen ab, obwohl, besonders von der Versammlung, viele Änderungen an dem von der Kommission vorgelegten Text vorgeschlagen wurden ⁽²¹⁾. Dennoch wird in dem vom Sozialausschuss des Parlaments vorgelegten Bericht zum Kernpunkt, dem Initiativrecht der Kommission, die zentrale Bedeutung der Rolle der EWG-Exekutive als Ausgangspunkt von Initiativen und Anreizen für die Durchführung der gemeinsamen Politik hervorgehoben. Es sei unabdingbar, der EWG-Kommission Befugnisse zu verleihen, die es ihr möglich machten, Initiativen im gemeinsamen Interesse zu ergreifen ⁽²²⁾.

Mit anderen Worten, das Europäische Parlament befürwortete voll und ganz, dass eine führende Rolle der Kommission im Bereich der gemeinsamen Berufsbildungspolitik auch ihr Initiativrecht beinhalten sollte.

Die Regierungen reagierten naturgemäß ganz anders. Fast ein Jahr nach der Stellungnahme des Europäischen Parlaments – eine Verzögerung, die in Gemeinschaftskreisen mit Verwunderung aufgenommen wurde ⁽²³⁾ – prüfte der Rat schließlich auf seiner Tagung vom 21. Februar 1963 den Entwurf der Grundsätze ⁽²⁴⁾. Bei dieser Gelegenheit waren die Arbeitsminister damit betraut, ihre Regierungen zu vertreten. Vertreter der Kommission waren ihr Präsident Walter Hallstein und Levi Sandri. Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Formulierung des vierten Grundsatzes. Es gab zwei gegensätzliche Auffassungen. Die eine Seite meinte, dass Kompetenzen der Gemeinschaftsinstitutionen für die Formulierung und Anwendung von Berufsbildungspolitiken ausgeschlossen werden müssten, die andere sprach sich für

solche Kompetenzen aus. Der französische Minister Grandval und besonders der deutsche Minister Blank traten als Sprecher der erstgenannten Auffassung auf. Der französische Minister erklärte, die Kommission habe anscheinend die Absicht, über ihre Funktion, nämlich Leitlinien für die Politiken der Mitgliedstaaten vorzugeben, hinauszugehen und direkt in den Volkswirtschaften tätig zu werden. Blank vertrat die Auffassung, die Kommission sollte sich damit begnügen, den Mitgliedstaaten ihre Auffassungen und Meinungen mitzuteilen. Es sei dann an den Mitgliedstaaten, im Bewusstsein der Sachlage zu handeln. Würde dies nicht akzeptiert, so könne Deutschland einem Text nicht zustimmen, mit dem die Kommission ermächtigt werde, dem Rat Vorschläge zu unterbreiten, die der Rat nach den Bestimmungen des Vertrags nur einstimmig ablehnen dürfe. Um dies auszuschließen, schlug die deutsche Regierung vor, die Kommission solle den Mitgliedstaaten lediglich einschlägige Vorschläge unterbreiten dürfen. So könne jeder Staat weiterhin frei entscheiden, ob er den Leitlinien der Kommission folgen wolle. Der deutsche Minister erklärte, in Fragen der Berufsbildung seien die Mitgliedstaaten zuständig und jeder Text, der dies nicht anerkenne, gehe über den Vertrag hinaus ⁽²⁵⁾.

Neben der Frage der Kompetenzen lehnten die französische und die deutsche Delegation auch die Formulierung des zehnten Grundsatzes ab, der eine gemeinsame Finanzierung für bestimmte Arten von Maßnahmen zur Erreichung der Ziele der Berufsbildungspolitik vorsah. Nach Auffassung der beiden Minister sollte diese Bestimmung ausgeschlossen werden. Es sollte im Ermessen der einzelnen Länder liegen, die Art der Finanzierung zu bestimmen.

Das Vorhaben der Kommission fand im Rat aber auch Befürworter. Die stärkste Unterstützung für die Argumentation der Kommissionsmitglieder kam aus Italien. Angesichts der bereits geschilderten Erwägungen sind die Gründe dafür leicht nachzuvollziehen: Italien war das Land, das das stärkste Interesse an der Ausarbeitung einer echten gemeinsamen Politik der Berufsausbildung hatte, vor allem im Hinblick darauf, dass diese zur Harmonisierung der einzelstaatlichen Ausbildungsnormen für Arbeitnehmer führen könnte, einer Voraussetzung für die Freizügigkeit der Arbeitskräfte im Gemeinsamen Markt – und die war eines der wichtigsten

⁽²⁰⁾ Zur Diskussion im WSA siehe: ASCE, BAC 7/1986, 1618. *Compte-rendu des délibérations XXe session* [Protokoll der Verhandlungen auf der 20. Sitzung], 1.3.1962. Die Erklärungen Levi Sandris sind enthalten in: Rede von Herrn Levi Sandri vor dem Wirtschafts- und Sozialausschuss, 1.3.1962, op. cit.

⁽²¹⁾ Siehe den von der Versammlung vorgeschlagenen geänderten Text der Grundsätze in ASCE, BAC 7/1986, 1618. Vom EWG-Rat geforderte Konsultation der Europäischen Parlamentarischen Versammlung, 2.4.1962.

⁽²²⁾ ASCE, BAC 26/1969, 142, APE, Bericht des Sozialausschusses, 21.3.1962. Siehe auch die Berichte über die Verhandlungen der Kommission in ASCE, BAC 173/1995, 2829. Trotzdem zeigte sich die Versammlung weiterhin eher zurückhaltend bezüglich des Initiativrechts der Kommission. Es ist bezeichnend, dass in der vom Parlament vorgeschlagenen Formulierung des vierten Grundsatzes in Bezug auf das Vorgehen der Kommission gegenüber den Mitgliedstaaten hinsichtlich der von ihr ausgearbeiteten Vorhaben der Ausdruck *sous son impulsion* [auf ihre Initiative] durch *sur sa demande* [auf ihr Ersuchen] ersetzt wurde.

⁽²³⁾ Siehe die schriftliche Anfrage des niederländischen sozialistischen Abgeordneten und Vorsitzenden des Sozialausschusses der Europäischen Versammlung Nederhorst vom 29. Oktober 1962 zu den Gründen für die Verzögerung und die Antwort der Kommission am 29. Dezember 1962 in ASCE, BAC 1/1970, 638.

⁽²⁴⁾ ASCEN CN2/1963, 0009. Protokoll der 96. Sitzung des EWG-Rats in Brüssel am 21.1.1963, 26.4.1963.

⁽²⁵⁾ *Idem*.



Ziele Italiens im europäischen Integrationsprozess⁽²⁶⁾. Daraufhin schlug der italienische Minister Bertinelli angesichts der französisch-deutschen Widerstände eine Kompromissformel vor, die lautete, dass die Kommission in erster Linie dem Rat und je nach Situation auch den Mitgliedstaaten Vorschläge unterbreiten kann.

Nach längeren Verhandlungen, die darin gipfelten, dass der Begriff „Vorschläge“ durch den Terminus „Maßnahmen“ ersetzt wurde, der nach Ansicht der französischen Delegation weniger verbindlich und von geringerer rechtlicher Tragweite war, stimmte der Rat über einen Text ab, der den Kompromissvorschlag der Italiener enthielt. Vier Delegationen stimmten dafür und zwei – die französische und deutsche – dagegen. In der Frage der Finanzierung der gemeinsamen Politik wurde – wieder gegen die Stimmen der französischen und deutschen Delegation – der niederländische Vorschlag angenommen, der besagte, dass die Politik der Berufsausbildung Gegenstand einer gemeinsamen Finanzierung werden könne, was aber bedeutete, dass die eigentliche Entscheidung über die Art der Finanzierung auf später verschoben wurde.

Das Aktionsprogramm von 1965

Nach dieser schweren Geburt wurde die endgültige Fassung der Grundsätze vom Rat mit Beschluss vom 2. April 1963 verabschiedet. In einem zweiten Beschluss vom 18. Dezember 1963 verabschiedete der Rat die Satzung des Beratenden Ausschusses für die Berufsausbildung⁽²⁷⁾. Der Ausschuss bestand aus 36 Mitgliedern, und zwar zwei Regierungsvertretern, zwei Arbeitnehmervertretern und zwei Arbeitgebervertretern je Mitgliedstaat. Den Vorsitz führte ein Vertreter der Kommission. Levi Sandri, inzwischen Vizepräsident der Kommission, übernahm dieses Amt für die ersten Jahre. Die Rede von Levi Sandri selbst anlässlich der ersten Sitzung des Ausschusses am 29. Juni 1964 vermittelt ein umfassendes Bild von den Berufsbildungsprogrammen der Kommission nach der Verabschiedung der allgemeinen Grundsätze⁽²⁸⁾.

Der Vizepräsident der Kommission vertrat darin die Auffassung, die gemeinsame Politik der Berufsausbildung müsse das Ergebnis einer konzertierten Aktion von Mitgliedstaaten und Gemeinschaftsinstitutionen auf der Grundlage der allgemeinen Grundsätze sein.

Als erster Schritt gelte es, Leitlinien für das Handeln der Gemeinschaft festzulegen, anhand der Grundsätze eine Dringlichkeitsordnung vorzunehmen und zu ermitteln, wo der dringendste Bedarf bestehe. In diesem Bewusstsein, so Levi Sandri, wolle die Kommission als Katalysator für den Willen der Mitgliedstaaten wirken⁽²⁹⁾. Insbesondere würde die Kommission gemäß dem fünften Grundsatz die Aufgabe haben, ein dauerhaftes Netzwerk für den Informationsaustausch zwischen den Mitgliedstaaten und zwischen ihnen und der Kommission aufzubauen, um einen fruchtbaren Erfahrungsaustausch mit den verschiedenen Berufsausbildungsprogrammen auf nationaler Ebene zu fördern. Vor allem aber sollte nach Auffassung des italienischen Kommissionsmitglieds das Ziel der Gemeinschaftsmaßnahmen die Entwicklung der Berufsausbildungssysteme und ihre Anpassung an den wirtschaftlichen Wandel und technischen Fortschritt sein. Levi Sandri hob alle bis dahin unternommenen Anstrengungen der Kommission ausdrücklich hervor⁽³⁰⁾, sah aber die Zeit für ein strukturierteres Vorgehen zur praktischen Umsetzung der zehn Grundsätze gekommen. Nach Auffassung der Kommission bestand, da die Grundsätze allgemein und oft theoretischer Natur waren, die Notwendigkeit, die Ziele der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung und die Verfahren zur Erreichung der Ziele des WSA zu spezifizieren und zu gewichten, und zwar durch Aufstellung allgemeiner Leitlinien für die vorgesehenen Maßnahmen und durch Konzipierung eines entsprechenden Rahmens⁽³¹⁾.

Mit Blick auf dieses Ziel beschäftigte sich die Kommission im Verlauf des Jahres 1964 mit der Ausarbeitung eines Aktionsprogramms für eine gemeinsamen Politik der Berufsausbildung. (Dieses bestand aus zwei Teilen, von denen einer sich speziell mit der Landwirtschaft, der andere mit anderen Sektoren befasste). Als Endziel der gemeinschaftlichen Maßnahmen war im Aktionsprogramm die Schaffung eines Systems definiert, das allen Jugendlichen und bei Bedarf auch Erwachsenen in der Gemeinschaft angemessene Ausbildungsmöglichkeiten bieten sollte⁽³²⁾. Das Programm war, wie in den allgemeinen Überlegungen ausdrücklich erklärt wird, als Zwischenstadium zwischen den zehn Grundsätzen und den konkreten Vorschlägen gedacht, die die Kommission dem Rat oder den Mitgliedstaaten unterbreiten würde. Es wurden eine Reihe kurz-

⁽²⁶⁾ Zu den Beziehungen zwischen europäischer Integration und Auswanderungspolitik in der italienischen Politik siehe Romero, 1991 und 1993.

⁽²⁷⁾ Siehe die Dokumentation in ASCE, BAC 64/1984, 969 und BAC 6/1977, 679.

⁽²⁸⁾ ASCE, BAC 26/1969, 467. Beratender Ausschuss für die Berufsausbildung. Discours introductif prononcé par M. Levi Sandri [Einführungsrede von Herrn Levi Sandri], 29.6.1964.

⁽²⁹⁾ *Idem*.

⁽³⁰⁾ Levi Sandri erinnerte beispielsweise daran, dass auf die von der Kommission ausgearbeiteten Vorschläge hin am 8. Mai 1964 das erste gemeinsame Programm für den Austausch junger Arbeitnehmer verabschiedet wurde. Außerdem erwähnte Levi Sandri eine ganze Reihe von Initiativen mit dem Ziel, eine Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Information und Forschung zur Berufsausbildung mit nationalen Gremien (z. B. der Universitäten Frankfurt und Köln, der humanitären Gesellschaft von Mailand) und internationalen Einrichtungen (*Centre d'information sur la formation professionnelle* in Genf, einer eng mit der IAO verbunden Organisation) zu errichten. 1964 organisierte die Kommission dann mit großem Engagement eine internationale Konferenz zur Berufsausbildung, die vom 16. bis 20. November 1964 in Brüssel stattfand. Siehe den Konferenzbericht in SCE, BAC 1/1970, 637 und ASCE, BAC 26/1969, 467, Informationspapier zum Kolloquium über die Berufsausbildung, 25.9.1964.

⁽³¹⁾ ASCE, BAC 6/1977, 679. *Projet de programme d'action en matière de politique commune de formation professionnelle* [Entwurf für ein Aktionsprogramm für eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung], 1964, undatiert.

⁽³²⁾ *Idem*.



und langfristiger Maßnahmen geplant, die es ermöglichen sollten, schrittweise eine gemeinschaftliche Politik der Berufsausbildung umzusetzen, die zur harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des Gemeinsamen Marktes beitragen, die Erhöhung des Lebensstandards beschleunigen und die Beschäftigungschancen für Arbeitnehmer und selbstständig Erwerbstätige verbessern sollte⁽³³⁾.

Ziel der kurzfristigen Maßnahmen war im Wesentlichen die Förderung einer Ausschöpfung des Arbeitskräftepotenzials innerhalb der Gemeinschaft durch Ausbildung und Umschulung sowie die Verlagerung von Arbeitskräften von Sektoren mit Arbeitskräfteüberschuss auf Sektoren mit Personalmangel. Zu diesem Zweck war geplant, die Gemeinschaftsinitiativen zur Ausarbeitung beschleunigter Ausbildungsprogramme für erwachsene Arbeitnehmer weiterzuentwickeln und zu verbessern.

Unter den langfristigen Maßnahmen sah das Dokument die Entwicklung von Ausbildungsstrukturen, -programmen und -methoden als vorrangig an, und zwar insbesondere in Entwicklungsgebieten und Regionen, die von wirtschaftlichem Niedergang bedroht waren. Dabei wurde der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern und der Fort- und Weiterbildung der Arbeitnehmer besondere Bedeutung beigemessen, um angemessen auf die Anforderungen des technischen Fortschritts reagieren zu können.

Als weiteres vorrangiges Ziel wird in dem Dokument die Harmonisierung der Ausbildungsstandards genannt, die, so Levi Sandri, eines der grundlegenden Ziele der gemeinschaftlichen Politik darstelle⁽³⁴⁾, damit der Grundsatz der Freizügigkeit der Arbeitnehmer und des Niederlassungsrechts voll zum Tragen käme. Daher sollte die Harmonisierung in erster Linie bei denjenigen Berufen und Qualifikationen ansetzen, in denen es in der Gemeinschaft die höchsten Abwanderungsraten gäbe.

Im Mai 1965 verabschiedete die Kommission nach Anhörung des Beratenden Ausschusses das Aktionsprogramm, das anderen Gemeinschaftsinstitutionen zur Beurteilung vorgelegt wurde⁽³⁵⁾. Das Parlament gab im März 1966 eine befürwortende Stellungnahme ab⁽³⁶⁾. Im Mai desselben Jahres prüfte eine der Arbeitsgruppen des Ministerrats, die Ratsgruppe „Sozialfragen“, das Doku-

ment⁽³⁷⁾. Innerhalb der Arbeitsgruppe des Rates merkten die deutsche und die niederländische Delegation an, dass die Aufgabenverteilung zwischen der Gemeinschaft und den Mitgliedstaaten im Aktionsprogramm nicht hinreichend klar festgelegt sei. Die französische Delegation meldete förmlich Vorbehalte an, da die Vorschläge der Kommission ihrer Auffassung nach in einigen wichtigen Aspekten über das eigentliche Gebiet der Berufsausbildung hinausgingen. Nach Auffassung der französischen Delegation berührten sie Fragen, für die allein die Mitgliedstaaten zuständig seien (dabei ging es vor allem um Beschäftigungs-, Schul- und Regionalpolitik). Die französische Delegation wies darauf hin, dass einige der vorgesehenen Maßnahmen Finanzierungsprobleme aufwerfen würden und das Programm nur als Richtschnur dienen könne, da konkrete Verpflichtungen die einstimmige Zustimmung der Regierungen erfordert hätten. In diesem Sinne schlug die Delegation vor, die Regierungen sollten sich über konkrete Initiativen einigen, ohne eine allgemeine Finanzierungsform zu definieren. Auch Deutschland vertrat die Auffassung, es sei besser, keinen Standpunkt zu allen Maßnahmen des Programms zu verabschieden, sondern im Einzelfall zu entscheiden. Dabei handelte es sich eindeutig um einen Versuch der Regierungen, eine Kompartimentierung der Vorhaben der Kommission herbeizuführen, um so jede Form von Supranationalität auszuschließen.

Nur die italienische Delegation verteidigte den Ansatz der Kommission und vertrat die Meinung, der Rat solle sich nicht darauf beschränken, das Programm zur Kenntnis zu nehmen. Italien schlug vor, den Entwurf einer Erklärung dem Ausschuss der Ständigen Vertreter (COREPER) vorzulegen, in der der Rat zum einen die Notwendigkeit betonen sollte, die Initiativen auf dem Gebiet der Berufsausbildung als Ganzes zu sehen und zum anderen den Wert von Maßnahmen hervorheben sollte, die zur gegenseitigen Anerkennung von Berufsabschlüssen führen und dadurch die Freizügigkeit der Arbeitnehmer erleichtern würden. In der von den Italienern vorgeschlagenen Erklärung sollte der Rat die Kommission auffordern können, ihm Projekte vorzulegen, die die Durchführung des Aktionsprogramms ermöglichen⁽³⁸⁾. Der italienische Standpunkt fand keine Unterstützung bei den anderen Delegationen. Die Kommission selbst erklärte, sie werde die Aufforderung an der Rat zurückziehen,

(33) ASCE, BAC 6/1977, 685. Aktionsprogramm für eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung, 1964, undatiert.

(34) CCFP. Einführungsrede von Herrn Levi Sandri, 29.6.1964, op. cit.

(35) ASCE, BAC 26/1969, 468. Auszug aus dem Protokoll der 316. Sitzung der Kommission, 5.5.1965. ASCE, BAC 6/1977, 685, CCFP. Stellungnahme zum Aktionsprogramm für eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung, 19.3.1965.

(36) Siehe die Dokumentation in ASCE, BAC 26/1969, 469. Die befürwortende Stellungnahme des Parlaments war am 11. März 1966 ergangen.

(37) ASCE, BAC 26/1969, 469. Ratsgruppe „Sozialfragen“, Mitteilung-Aktionsprogramme der Kommission, 9.5.1966.

(38) ASCE, BAC 26/1969, 469. Von der italienischen Delegation vorgeschlagener Text, 21.9.1966.



über ihr Programm zu beraten, dessen indikativen und allgemeinen Charakter sie - wie sie ausdrücklich betonte - jedoch anerkenne⁽³⁹⁾. Angesichts dieser Position beharrte Italien nicht kategorisch auf seinem Standpunkt und zog seine Anträge zurück. Der Rat nahm das Aktionsprogramm lediglich zur Kenntnis, ohne es zu erörtern.

Weshalb machte die Kommission diesen Rückzieher? Meiner Meinung nach spielen dabei zwei Faktoren eine Rolle. Zum einen das allgemeine politische Klima: Wir befinden uns in der Phase unmittelbar nach dem Ende der durch die „Politik des leeren Stuhls“ entstandenen Krise, die durch den Luxemburger Kompromiss beigelegt wurde (siehe z. B. Gerbet, 1994, S. 269-284). Deshalb kann man davon ausgehen, dass die Änderung der Haltung der Kommission auch auf ihre Niederlage in der Auseinandersetzung mit Frankreich zurückzuführen war. Bei genauerer Betrachtung kann auch die Unnachgiebigkeit Frankreichs als Folge der Krise der Institutionen in den vorangegangenen Monaten gesehen werden. Auch Ereignisse, die enger mit der Berufsbildung zusammenhängen, bieten vielleicht teilweise eine Erklärung dafür, insbesondere das Scheitern der ersten konkreten Initiative der Kommission auf diesem Gebiet.

Ende Juni 1965, einige Wochen nachdem das Aktionsprogramm vorgelegt worden war, übermittelte die Kommission dem Rat einen Vorschlag für einen mehrheitlich zu fassenden Beschluss zur Umsetzung eines beschleunigten Berufsausbildungsprogramms⁽⁴⁰⁾. Die Kommission sah diese Initiative zumindest partiell als Lösung für ein reales Problem. Es ist zu bedenken, dass 1964 in einigen Ländern „Klein-Europas“ ein gravierender Arbeitskräftemangel herrschte. In Deutschland waren beispielsweise 600 000 Arbeitsplätze unbesetzt, weil qualifizierte Arbeitskräfte fehlten. In Italien dagegen waren nach offiziellen Zahlen 1 200 000 Menschen arbeitslos. Die Kommission wies auf den akuten Arbeitskräftemangel in der Gemeinschaft hin, der so groß sei, dass er das ausgewogene Wachstum der Wirtschaft in der Gemeinschaft beeinträchtige. Nur Italien könne einen Überschuss an Arbeitskräften vorweisen, die ausgebildet werden könnten, um Arbeitsplätze in den anderen Mitgliedstaaten zu füllen⁽⁴¹⁾.

Rechtlich und politisch gesehen gründete sich der Vorschlag der Kommission nicht nur

auf ihr kürzlich aufgelegtes Aktionsprogramm, sondern auch auf die allgemeinen Grundsätze, speziell, wie in der Einleitung zu dem Vorschlag ausgeführt, auf dem 4. und 10. Grundsatz, diejenigen also, die bei den Regierungen am heftigsten unter Beschuss geraten waren. Druck hatte zunächst der Beratende Ausschuss ausgeübt, der in seiner befürwortenden Stellungnahme zum Aktionsprogramm im März auf die Notwendigkeit hingewiesen hatte, Maßnahmen zu prüfen, die zur Beseitigung bestehender Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt beitragen könnten, und die Durchführung beschleunigter Programme auf dem Gebiet der Berufsausbildung angesichts des Mangels an qualifizierten und des Überschusses an unqualifizierten Arbeitskräften vorgeschlagen hatte⁽⁴²⁾. Der Ausschuss schlug ausdrücklich vor, die Durchführung beschleunigter Berufsausbildungsmaßnahmen voranzutreiben.

Die Kommission schloss sich der Auffassung des Ausschusses an und entwarf ein Ausbildungsprogramm für 3000 italienische Arbeitnehmer im Alter bis zu 35 Jahren, die bereit waren, im Bau-, Metall- und Hotelgewerbe in einem anderen Mitgliedstaat Arbeit zu suchen. Die Kurse sollten je nach Beschäftigungssektor acht Monate bis ein Jahr dauern und teilweise in Italien und teilweise in Frankreich und Belgien stattfinden. Die Teilnehmer sollten Anspruch auf eine Vergütung und Bedingungen haben, die in Frankreich und Belgien denjenigen einheimischer Arbeitskräfte entsprachen, die öffentliche Berufsausbildungseinrichtungen besuchten. Es war vorgesehen, dass die italienischen Arbeitskräfte zusätzlich zur monatlichen Vergütung Anspruch auf eine Gratifikation bei Abschluss des Kurses sowie auf einen Beitrag zu den Reisekosten ins Ausland hatten. Das Programm sollte aus dem Gemeinschaftshaushalt finanziert werden⁽⁴³⁾.

Die Pläne der Kommission stießen auf Widerstand seitens der Regierungen, wieder mit Ausnahme von Italien. In den Verhandlungen in der Arbeitsgruppe „Sozialfragen“ im Verlauf von sechs Sitzungen zwischen Ende März und Ende April 1966 stellte niemand in Frage, dass dieser Vorschlag sozial und wirtschaftlich sinnvoll war⁽⁴⁴⁾. Den stärksten Widerstand gab es gegen die politischen und finanziellen Implikationen des Projekts. Wie die italienische Delegation betonte, hatte diese spezielle Initiative eine große po-

⁽³⁹⁾ Siehe die Erklärungen der Kommissionsvertreter im COREPER in ASCE, CM/AI 31452. Mitteilung-Aktionsprogramms der Kommission, Sitzung des COREPER, 5.10.1966. Siehe auch ASCE, BAC 7/1986, 1619. Mitteilung an die Mitglieder der Kommission, 14.10.1966.

⁽⁴⁰⁾ ASCE, BAC 26/1969, 468. Von der Kommission vorgelegter Vorschlag für einen Beschluss des Rates, 29.6.1965, Anlage, Levi Sandri an Couve de Murville, 1.7.1965.

⁽⁴¹⁾ *Idem*.

⁽⁴²⁾ Beratender Ausschuss für die Berufsausbildung. Stellungnahme zum Aktionsprogramm für die gemeinsame Politik der Berufsausbildung, 19.3.1965, op. cit.

⁽⁴³⁾ Für die Initiative sollte ein Budget von maximal 6 Mio. Rechnungseinheiten bereitgestellt werden, davon 1 700 000 RE für 1965, der Rest für 1966.

⁽⁴⁴⁾ Siehe ASCE, BAC 26/1969, 469. Council, Mitteilung-Vorschlag für eine Entscheidung des Rates, 3.5.1966.



litische Bedeutung, die weit über ihre bei Lichte betrachtet eher bescheidenen Auswirkungen auf die Arbeitsmarktbedingungen hinausging. Würde sie in die Realität umgesetzt, so wäre dies die erste konkrete Gemeinschaftsmaßnahme auf dem Gebiet der Berufsausbildung, die mit gemeinschaftlicher Finanzierung durchgeführt würde, und würde damit einen wichtigen Präzedenzfall schaffen⁽⁴⁵⁾. Doch gerade um auszuschließen, dass die Gemeinschaft Befugnisse in einem Bereich erhielt, der als alleinige Domäne der einzelstaatlichen Regierungen angesehen wurde, schlugen die anderen Delegationen vor, das Programm zurückzustellen und stattdessen eine Reihe multi- oder bilateraler Vereinbarungen zwischen Italien und den anderen Mitgliedstaaten anzustreben oder den Sozialfonds in Anspruch zu nehmen. Abgesehen von der grundsätzlichen Kompetenzfrage, die der Diskussion zugrunde lag, war auch die Verteilung der Kosten für die Durchführung des Programms ein Problem. Nach dem von der Kommission vorgeschlagenen System sollte die Hauptkostenlast gleichmäßig auf die drei größten Staaten verteilt werden; die anderen sollten ebenfalls einen erheblichen Beitrag leisten. Bei Inanspruchnahme des Sozialfonds hätte Italien nur die Hälfte der notwendigen Ausgaben bestreiten müssen⁽⁴⁶⁾.

Diese Widerstände führten zum Scheitern des Vorschlags, der durch eine Reihe von Regierungsabkommen ersetzt wurde. Damit war der Versuch der Kommission, als treibende Kraft einer gemeinschaftlichen Politik der Berufsausbildung zu wirken, völlig fehlgeschlagen.

In den folgenden Jahren widmete sich die Kommission weniger ehrgeizigen Zielen mit geringerer Tragweite. Im Mittelpunkt stand insbesondere die Prüfung von Maßnahmen zur Harmonisierung der Berufsabschlüsse in Anwendung des achten Grundsatzes. Dieses Unterfangen hätte, wäre es auf alle Arbeitsmärkte ausgedehnt worden, eine übermäßige Belastung für die begrenzten Strukturen und Befugnisse der Gemeinschaft bedeutet. Deshalb wurde beschlossen, die Anstrengungen der Kommission und des Beratenden Ausschusses auf Berufe zu konzentrieren, die von vielen Menschen ausgeübt wurden, für die Gemeinschaft insgesamt von Belang waren und in Bezug auf die Freizügigkeit von Bedeutung waren⁽⁴⁷⁾. Nach diesen drei Kriterien wurden die Sektoren Maschinenbau und Baugewerbe aus-

gewählt. Ziel war, eine gemeinschaftsweite Liste der für jeden Beruf erforderlichen Kompetenzen aufzustellen und ihre Anwendung auf einzelstaatlicher Ebene zu fördern. 1967 übermittelte die Kommission dem Rat einen vorläufigen Entwurf zu den für die Ausbildung zum Dreher aufgeführten Kenntnissen und Fertigkeiten. Es folgten Listen für die Berufe des Universalfräasers und des Universal schleifers. Alle drei Listen wurden zu einem einzigen Berufsbild für die Ausbildung von Facharbeitern an spanenden Werkzeugmaschinen zusammengefasst.

Doch selbst bei einer so technischen Thematik musste die Kommission mit dem Widerstand der französischen Regierung rechnen, die die gewählte Methode in Frage stellte, da diese zu einer Unterbewertung bestimmter nationaler Merkmale und einer Festbeschreibung der Kenntnisse und Fähigkeiten in Gewerben führen könnte, die einem ständigen technischen Wandel unterlägen. Die französische Delegation in der Ratsgruppe „Sozialfragen“ erklärte, das Vorhaben der Kommission ziele in der Praxis darauf ab, einheitliche Inhalte festzulegen, die die Mitgliedstaaten in der Ausbildung vermitteln sollten. Die Festlegung eines durchschnittlichen Niveaus würde deshalb für die Mitgliedstaaten große Probleme verursachen, die ja weiterhin für die Festlegung und Anpassung der Standards für die verschiedenen Berufsbildungssysteme zuständig seien⁽⁴⁸⁾.

Aufgrund des französischen Widerstands wurde die Arbeit der Kommission im Juli 1968 durch Entscheidung des Rates bis zur Festlegung eines Arbeitsverfahrens ausgesetzt, das von allen Delegationen akzeptiert werden könne⁽⁴⁹⁾. Somit geriet die einschlägige Gemeinschaftspolitik am Ende des Jahrzehnts in eine echte Sackgasse.

Das Aktionsprogramm von 1972

Ein Ausweg aus dieser Situation konnte, zumindest zum Teil, Ende November 1969, wenige Tage vor der Haager Konferenz gefunden werden. Der Rat tagte, um über die Situation auf den Arbeitsmärkten in der Gemeinschaft zu beraten. Beim Gedankenaustausch der Minister, bei dem auch Levi Sandri anwesend war, wurde darauf hingewiesen, dass nach wie vor in allen Mitgliedstaaten Facharbeiter in der Industrie fehlten und trotz allgemein sinkenden Arbeitslosenquoten immer noch „Nester“ von Langzeitarbeitslosig-

⁽⁴⁵⁾ *Idem.*

⁽⁴⁶⁾ In diesem Fall hätte sich aufgrund des Finanzierungsmechanismus des ESF der Anteil Italiens um 85 % erhöht, während der Frankreichs und Deutschlands um 20 % bzw. 42 % geringer ausgefallen wäre.

⁽⁴⁷⁾ Siehe ASCE, CM/AI 31457, Rat. Mitteilung - Berufsausbildung: schrittweise Angleichung der Ausbildungsstandards, 15.12.1967. In diesem Dokument werden die Aussagen eines Kommissionsvertreters gegenüber der Ratsgruppe „Sozialfragen“ zum Stand der Angleichung des Ausbildungsniveaus zusammengefasst. Siehe auch ASCE, BAC 64/1984, 969. Die Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaften zur Harmonisierung der Berufsausbildung, 9.10.1968. Es handelt sich um den Text einer Erklärung des Generaldirektors für soziale Angelegenheiten Vink auf einer Konferenz des European Institute for Vocational Training.

⁽⁴⁸⁾ Siehe ASCE, CM/AI 31457. Mitteilung - Berufsausbildung: schrittweise Angleichung der Ausbildungsstandards, 23.1.1968.

⁽⁴⁹⁾ Siehe ASCE, CM/AI 31457. Auszug aus dem Protokoll der 44. Ratstagung, 9.7.1968, in dem die Schlussfolgerungen der Ratsgruppe „Sozialfragen“ zur Kenntnis genommen werden, in ASCE, BAC 173/1995, 2840, Mitteilung - Berufsausbildung: schrittweise Angleichung der Ausbildungsstandards, 17.7.1968.



keit existierten⁽⁵⁰⁾. Die Minister waren sich darin einig, dass die Bedeutung der Berufsausbildung für die Aufrechterhaltung eines qualitativen und quantitativen Gleichgewichts auf dem Arbeitsmarkt unterstrichen werden müssen und stimmten zu, dass Studien und Forschungsarbeiten notwendig seien, um den Erfahrungsaustausch auf Gemeinschaftsebene zu fördern. Die italienische Delegation forderte eine Intensivierung der Bemühungen um spezifischere Verpflichtungen auf Gemeinschaftsebene. Am Ende der Tagung verabschiedete der Rat eine Erklärung, in der die Kommission aufgefordert wurde, ihre Bewertung und Vorschläge hinsichtlich der Berufsausbildung für Erwachsene vorzulegen.

Die Kommission legte ihre Vorschläge im April 1970 vor. Die Kommission schlug vor, auf Gemeinschaftsebene statistische Instrumente zu entwickeln, den Informations- und Erfahrungsaustausch zu intensivieren und die Forschungsarbeiten der Mitgliedstaaten besser zu koordinieren⁽⁵¹⁾. Es ist nicht zu übersehen, dass sich gegenüber den Ambitionen der frühen 1960er Jahre einiges geändert hatte. Einzige Ausnahme von dieser wenig profilierten Politik war der Vorschlag, die vom WSA angedeutete Möglichkeit zu prüfen, ein europäisches Institut für die wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet der Berufsausbildung einzurichten.

Im November legte die französische Regierung als Reaktion auf die vorsichtigen Vorschläge der Kommission eine Mitteilung über die Tätigkeit der Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsausbildung vor, die zur Grundlage der Initiativen der folgenden drei Jahre wurde⁽⁵²⁾. In diesem Dokument äußerte die französische Regierung heftige Kritik an der Tätigkeit der Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsausbildung. Kritisiert wurden besonders die allgemeinen Grundsätze. Sie seien zu allgemein gefasst, was viele praktische oder Fortschritte oder Entwicklungen von nennenswertem Interesse unmöglich gemacht habe, hieß es in dem Dokument, in dem diskret verschwiegen wurde, dass der Widerstand der Regierungen zu diesem enttäuschenden Ergebnis nicht unwesentlich beigetragen hatte.

Die französische Regierung forderte die Festlegung eines neuen Tätigkeitsprogramms mit dem Ziel, den Informationsaustausch zu verbessern und die Ausbildungsstandards zu harmonisieren.

Das letztere Ziel solle auf einer anderen Basis verfolgt werden als bisher, d. h., man solle nicht mehr von jedem einzelnen Berufsabschluss ausgehen, sondern weiter gefasste Berufs- und Tätigkeitsgruppen betrachten und dabei auf eine sich ständig weiterentwickelnde Beschreibung neuer Arbeitsverfahren abzielen und nicht auf ein statisches Verzeichnis von Praktiken, die schnell überholt sein würden.

Als letzten Punkt schlug Frankreich vor, gemeinsame Maßnahmen in denjenigen Bereichen durchzuführen, die ihrem Wesen nach eine internationale Zusammenarbeit erforderten oder eng mit Gemeinschaftspolitik verknüpft waren. Im Einzelnen wurden folgende Bereiche für gemeinschaftliche Maßnahmen vorgeschlagen:

- (a) Fremdsprachenunterricht für Wanderarbeitnehmer;
- (b) Entwicklung spezieller Unterrichtsinstrumente (z. B. Computer und Simulatoren);
- (c) Zusammenarbeit bei oder Austausch von Rundfunk- und Fernsehprogrammen;
- (d) Ausarbeitung von Gemeinschaftsprogrammen zur Ausbildung in Berufen, in denen im Zusammenhang mit der technologischen Entwicklung neue Probleme entstehen (z. B. Informationstechnologie, numerisch gesteuerte Werkzeugmaschinen usw.).

Die anderen Delegationen nahmen die französischen Vorschläge positiv auf⁽⁵³⁾. Es ist interessant, dass die deutsche Delegation der negativen Bewertung der allgemeinen Grundsätze von 1963 und den darauf folgenden Initiativen voll und ganz zustimmte, sich aber trotzdem nicht hinter einer allgemeinen Kritik ihrer abstrakten Natur versteckte, sondern letztendlich den wahren Grund für ihr Scheitern anerkannte, nämlich dass mit den vom WSA ausgearbeiteten Grundsätzen vor allem versucht worden sei, eine Reihe von Zuständigkeiten zu definieren und der Eindruck vermittelt worden sei, nur die Kommission könne wirksame Maßnahmen ergreifen. Diese Vorgehensweise habe keine zufrieden stellenden Ergebnisse bringen können, und außerdem sei es nicht angeraten, auf bestimmte Tätigkeitsprogramme, die die Kommission in der Vergangenheit formuliert habe, Bezug zu nehmen⁽⁵⁴⁾.

⁽⁵⁰⁾ ASCE, CM2/1969, 50. Protokoll der 90. Ratstagung, 24. - 25.11.1969.

⁽⁵¹⁾ Siehe ASCE, CM/AI 31441 Schlussfolgerungen und Vorschläge der Kommission, dem Rat vorgelegt nach dem Meinungsaustausch am 25.11.1969, 20.4.1970, Anlage zu Bodson, V. (Mitglied der Kommission) an Harmel, P. (Präsident des EWG-Rats), 24.4.1970 und der Beitrag der Kommission, der in ASCE, CM/AI 31389 genannt wird, Mitteilung - Tätigkeit auf dem Gebiet der Berufsausbildung, 8.7.1970.

⁽⁵²⁾ ASCE, CM/AI 31389. Mitteilung der französischen Regierung über die Tätigkeit der Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsausbildung, 16.11.1970.

⁽⁵³⁾ Siehe die Beratungen in der Ratsgruppe „Sozialfragen“ in ASCE, CM/AI 31389, Mitteilung - Tätigkeit auf dem Gebiet der Berufsausbildung, 11.1.1971.

⁽⁵⁴⁾ *Idem*. Siehe auch ASCE, CM/AI 31459, Mitteilung - Stellungnahme der deutschen Delegation zu Tätigkeiten auf dem Gebiet der Berufsausbildung, 24.2.1971.



Der französische Bericht löste intensive Beratungen in der Ratsgruppe „Sozialfragen“ aus, die dazu führten, dass der Rat ein Dokument mit allgemeinen Leitlinien zur Ausarbeitung eines gemeinschaftlichen Tätigkeitsprogramms auf dem Gebiet der Berufsausbildung annahm⁽⁵⁵⁾. Diese Leitlinien, die weitgehend die Ideen der französischen Delegation widerspiegeln, wurden von der Kommission uneingeschränkt angenommen und dienten als Grundlage für ein neues Aktionsprogramm, das im Oktober 1972 das Licht der Welt erblickte⁽⁵⁶⁾. Bemerkenswert ist, dass der Entscheidungsprozess jetzt andersherum ablief als in der Vergangenheit: Die Kommission zog nach, nachdem die Regierungen die Initiative ergriffen hatten. Wie im Bericht des Sozialausschusses des Europäischen Parlaments betont wird, bedeutete das neue Dokument gegenüber dem Programm von 1965 einen Rückschritt⁽⁵⁷⁾. Der Umfang der vorgesehenen Maßnahmen war bescheiden und beschränkte sich weitgehend auf die Förderung der Zusammenarbeit und den Gedanken- und Informationsaustausch zwischen den Mitgliedstaaten. Eigenständiges Handeln seitens der Kommission war offenbar nicht vorgesehen. Wie der Verfasser des Berichts anmerkte, hatte sogar die Kommission selbst, indem sie implizit die begrenzte Tragweite des Programms einräumte, nahe gelegt, es in einen künftigen Aktionsplan zur Durchführung der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung einzubinden und diesen in den Rahmen des sozialen Aktionsprogramms zu stellen, mit dessen Ausarbeitung die Kommission beim Pariser Gipfel im Oktober 1972 beauftragt worden war⁽⁵⁸⁾.

Innerhalb weniger Monate sollte sich das gesellschaftlich-politische Klima in der Gemeinschaft drastisch ändern. Die Wirtschaftskrise, die das Ende des „goldenen Zeitalters“ des Kapitalismus einläutete, stellte die westlichen Gesellschaften vor eine Reihe von Problemen, und viele bis dato allgemein akzeptierte Erkenntnisse wurden in Frage gestellt. In dieser neuen und schwierigen Situation, die die Staaten zwang, über neue Lösungsansätze nachzudenken, wurden einige Projekte aus den frühen 1960er Jahren wieder aufgegriffen. Dazu gehörte auch die in der ersten Fassung der allgemeinen Grundsätze angedeutete Idee der Gründung einer europäischen Berufsbildungseinrichtung.

Fazit

Zum Schluss möchte ich zu meiner Anfangsfrage zurückkommen: Warum scheiterten im ersten Jahrzehnt des Bestehens der Gemeinschaft die Versuche, eine gemeinsame Berufsbildungspolitik in Gang zu bringen?

Dafür lassen sich verschiedene Erklärungen finden, wenn man die Ereignisse im fraglichen Zeitraum verfolgt: Widerstand von bestimmten Mitgliedstaaten, die sich dagegen sträubten, der Gemeinschaft ihre nationalen Befugnisse in einem Bereich zu übertragen, der zwar zweitrangig erscheinen mochte, aber in Ländern mit einem hoch entwickelten Berufsbildungssystem wie Deutschland und Frankreich mit erheblichen Interessen verbunden war; eine gewisse Unbedachtsamkeit der Kommission, der es nicht gelang, allzu integralistische Bestrebungen unter Kontrolle zu halten und dadurch eine feindselige Haltung der Regierungen gegenüber Projekten hervorrief, die als zu „gewagt“ angesehen wurden. Auch hier könnte man die Pläne der Kommission im Einzelnen untersuchen, um die Schwächen und Mängel aufzuzeigen, die zu ihrem Scheitern beitrugen.

Doch die grundlegende Ursache und der Aspekt, der die Untersuchung eines relativ zweitrangigen Elements des europäischen Aufbauwerks, anscheinend so fern von den entscheidenden politischen Problemen, wichtig macht, liegt darin, dass in der Berufsbildung die selben Kräfte am Werk waren, die den Verlauf der Integration auf höherer Ebene bestimmten. In anderen Worten: In dem Mikrokosmos der Versuche, eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung aufzubauen, finden wir Spuren der Auswirkungen der allgegenwärtigen Dialektik zwischen zwischenstaatlicher Dynamik und supranationalen Bestrebungen. So können wir beispielsweise sehen, dass die Kommission in den ersten Jahren des Jahrzehnts versucht, sich als gleichberechtigte Partnerin der einzelnen Staaten zu profilieren, unter anderem durch Bekräftigung ihrer Kompetenzen in Fragen der Berufsbildung sowie der bekannten Gebiete der gemeinsamen Finanzierung von Gemeinschaftspolitiken, der Handelspolitik usw. Auf diesen Versuch reagierten einige Regierungen, indem sie wiederum die Ambitionen der Kommission zurechtstutzten. Das führte zur „Politik des leeren Stuhls“ und auf der „bescheideneren“ Ebene, mit der wir

⁽⁵⁵⁾ ASCE, CM/AI 30661. Allgemeine Leitlinien zur Ausarbeitung eines gemeinschaftlichen Tätigkeitsprogramms auf dem Gebiet der Berufsausbildung, 27.7.1971. Zu den Beratungen in der Ratsgruppe „Sozialfragen“ siehe die umfangreiche Dokumentation in ASCE, CM/AI 31459.

⁽⁵⁶⁾ ASCE, CM/AI 31416. Erste Maßnahmen zur Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung, 25.10.1972.

⁽⁵⁷⁾ ASCE, CM/AI 31419. Europäisches Parlament, Bericht des Ausschusses für Beschäftigung und soziale Angelegenheiten, 5.6.1973.

⁽⁵⁸⁾ *Idem.*



uns hier beschäftigen, einem ausgewachsenen Boykott der Anwendung der allgemeinen Grundsätze, die für die gemeinsame Politik der Berufsausbildung und die anderen Initiativen der Kommission auf diesem Gebiet gelten sollten. Am Ende des Jahrzehnts, als durch die Haager Konferenz eine neue Phase eingeleitet und die Sozialpolitik aufgrund der Krise, die den 30 Jahren des Wirtschaftswunders ein Ende setzte, vorangetrieben wurde, wurde angesichts des Aktionsprogramms von 1974 die Diskussion über eine gemeinsame Berufsausbildungspolitik – wenn auch auf anderer Grundlage – erneuert. Außerdem ergab sich parallel zur Gemeinschaftsdialektik zwischen Institutio-

nen und Regierungen ein Konflikt zwischen den nationalen Interessen, der sich mit dieser Dialektik verflocht. Im Verlauf dieser Ereignisse beugte sich die schwächste Partei, Italien, der Feindseligkeit Frankreichs und Deutschlands, die sich offenbar dagegen sträubten, die finanziellen Belastungen für die Wiederherstellung eines sozialen Gleichgewichts für Italien zu tragen oder auf ihre Souveränität auf einem Gebiet zu verzichten, das sie offenbar trotz der technischen Natur vieler der einschlägigen Fragen als wichtig erachteten, da es Auswirkungen auf die Lebensperspektiven ihrer Bürger und Wähler gehabt hätte.

Bibliografie

Gerbet, P. *La construction de l'Europe*. Paris: Imprimerie Nationale Éditions, 1994.

Romero, F. *Emigrazione e integrazione europea 1945-1973* [Migration und europäische Integration 1945 - -1973]. Rom: Edizioni del Lavoro, 1991.

Romero, F. Migration as an issue in European interdependence and integration: the case of Ita-

ly. In: Milward, A.S. (Hrsg.) *The frontier of national sovereignty*. London: Routledge, 1993.

Varsori, A. L'europeismo nella politica estera italiana. [Der Europäismus in der italienischen Außenpolitik] In: Tosi, L. (Hrsg.) *Italia e le organizzazioni internazionali*. [Italien und die internationalen Organisationen] Padua: Cedam, 1999.

Schlagwörter

European construction,
European Treaty,
Community policy,
European Commission,
training policy,
vocational training



Die Gewerkschaften und die Neubelebung der europäischen Sozialpolitik



**Maria
Eleonora
Guasconi**

*Dozentin für
Geschichte der
Internationalen
Beziehungen an der
Fakultät für
Politikwissenschaften
der Universität Urbino
(Italien)*

Einleitung

Eine Analyse der Rolle der Gewerkschaften bei der Förderung einer europäischen Sozialpolitik in den 1970er Jahren erscheint aus zwei Gründen sinnvoll: Zum einen hilft sie einzuschätzen, inwieweit die Sozialpartner in der Lage waren, die Aufmerksamkeit der Regierungen durch entsprechenden Druck auf die soziale Dynamik des europäischen Integrationsprozesses zu lenken, zum anderen zeigt sie, dass es bis zur heutigen Sozialpolitik der EU ein langer Weg war und die treibenden Kräfte viele Hindernisse überwinden mussten, bis ein Dialog mit den Gemeinschaftsinstitutionen in Gang kam. In diesem Zusammenhang ist die Gründung des Cedefop im Jahr 1975 als eines der wichtigsten Ergebnisse der Forderungen der Gewerkschaftsverbände anzusehen, die auf eine stärkere Präsenz innerhalb der EU und die Entwicklung einer europäischen Beschäftigungs- und Berufsbildungspolitik drängten.

Diese Untersuchung, für die am Internationalen Institut für Sozialgeschichte in Amsterdam ⁽¹⁾ und den Archiven des Ministeriums und der Kommission in Brüssel recherchiert wurde, konzentriert sich im Wesentlichen auf die 1970er Jahre. Seit dem Gipfeltreffen von Den Haag im Jahr 1969 und insbesondere der Ausarbeitung des Werner-Plans begannen die Gemeinschaftsinstitutionen und die europäischen Regierungen angesichts wachsender Arbeitslosigkeit und einer einschneidenden Wirtschaftskrise, den

Rahmen für eine Sozialpolitik abzustecken, die den Beschäftigungsproblemen Rechnung trägt. Diese wurde nicht mehr als Beiwerk des wirtschaftlichen Integrationsprozesses betrachtet, sondern als eigenständiges Ziel, für das zahlreiche Initiativen in den Bereichen Beschäftigung und Berufsbildung gestartet wurden ⁽²⁾.

Die Ursprünge der europäischen Sozialpolitik

In den Römischen Verträgen wurde der Sozialpolitik – einmal abgesehen von der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), deren Gründungsvertrag eine beträchtliche Anzahl von Artikeln über das Wohl der Arbeitnehmer und ihre Wiedereinstellung bei Umstrukturierungen der Unternehmen enthielt und vorsah, dass die Vertreter der Gewerkschaftsverbände in der Hohen Behörde und im Beratenden Ausschuss angemessen repräsentiert waren (Mechi, 1994) – keine zentrale Rolle zugedacht. Sie wurde eher als Beiwerk des wirtschaftlichen Integrationsprozesses denn als eigenständiges Ziel angesehen (Ciampani, 1995a und 2001; Degimbe, 1999). Auch die Auffassungen, was unter Sozialpolitik zu verstehen ist, erschienen komplex und heterogen. Sie konnte unter Umständen von Region zu Region und Akteur zu Akteur ganz unterschiedliche Bedeutungen haben. Für die Gewerkschaften und teilweise auch für die europäischen Institutionen stand Sozialpolitik für verschiedene Aspekte der Wohlfahrtspolitik, von den Mechanismen zum

Die Haltung der europäischen Gewerkschaften in der Frage der Berufsbildung ist ein interessantes Beispiel für ein umfassenderes Thema, bei dem es sowohl um die Rolle nichtstaatlicher Akteure bei der Ausformung der sozialen Dimension des Integrationsprozesses als auch um die Notwendigkeit ging, innerhalb der Gemeinschaft einen sozialen Dialog zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist die Gründung des Cedefop im Jahr 1975 als Ergebnis einer langen Reihe von Bestrebungen und Forderungen der europäischen Gewerkschaften zu sehen, die zum einen in der EG stärker repräsentiert sein wollten und zum anderen die Entwicklung einer Reihe von Initiativen zur Gestaltung einer gemeinsamen europäischen Sozialpolitik im Beschäftigungs- und Berufsbildungsbereich zum Ziel hatten.

⁽¹⁾ Die Autorin dankt Lorenzo Mechi und Francesco Petrinì von der Universität Padua für die Dokumente, die am IISH in Amsterdam gefunden wurden

⁽²⁾ Zu einer Analyse der historiografischen Diskussion über die europäische Sozialpolitik siehe Geyer, 2000; Hantrais, 2000; Kleinman, 2001; Kowalsky, 2000; Ivor and Springer, 2001; Vandamme (Hrsg.), 1984.



Schutz der Arbeitskräfte bis zum Rentensystem, während für die Regierungen Sozialpolitik ein Mittel zur Durchsetzung eines speziellen nationalen Interesses darstellte. Die italienische Regierung beispielsweise, in der die soziale Diplomatie schon eine lange Tradition hatte, sah die Entwicklung einer europäischen Beschäftigungspolitik als notwendiges Instrument zur Lösung des vor allem in Süditalien besonders gravierenden Arbeitslosenproblems an.

Die wenigen Artikel des Vertrags, in denen die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft, die Einrichtung eines Europäischen Sozialfonds und gezielte Maßnahmen zur Sicherung der Entgeltgleichheit von Männern und Frauen festgelegt wurden, waren ein Zugeständnis der europäischen Regierungen an die italienischen Gewerkschaftsvertreter, die bei den Verhandlungen von Val Duchesse starken Druck ausgeübt hatten. Die europäischen Staaten hatten allerdings die Kontrolle behalten und wollten die sozialen Auswirkungen des wirtschaftlichen Integrationsprozesses lieber auf nationaler Ebene durch bilaterale Abkommen verwalten als eine europäische Beschäftigungspolitik entwickeln. Zudem sah der Vertrag keinerlei politische Handlungsmöglichkeiten vor: Artikel 118 legte lediglich fest, dass die Kommission die Aufgabe hat, „eine enge Zusammenarbeit“ zwischen den Mitgliedstaaten zu fördern“ und zu diesem Zweck in den Bereichen der Beschäftigung, des Arbeitsrechts, der Arbeitsbedingungen, der beruflichen Ausbildung und Fortbildung und der sozialen Sicherheit durch Untersuchungen, Stellungnahmen und die Vorbereitung von Beratungen tätig wird (Dølvik, 1999, S. 99). Die volle Kontrolle über die Sozialpolitik verbleibt bei den Regierungen, das europäische Gremium erhält ein Initiativrecht.

Im Laufe der 1960er Jahre gerieten die sozialen Fragen zwar nicht ganz in Vergessenheit – was auch dem Wirken der Kommission und des Wirtschafts- und Sozialausschusses (WSA) zu verdanken ist, die besonders aktiv für eine gemeinschaftliche Sozialpolitik eintraten – doch die soziale Komponente des Integrationsprozesses fiel den übermächtigen deutsch-französischen Interessen an Regelungen der gemeinsamen Agrarpolitik und des freien Handels mit Industriegütern nach dem Grundsatz der „Synchronisierung“ zum Opfer, die *de facto* auf ein ständiges „Eine Hand wäscht die an-

dere“ hinauslief. So wurden die Regelungen zur Freizügigkeit der Arbeitnehmer erst 1968 dank des italienischen Kommissionsmitglieds Lionello Levi Sandri, dem Verfasser der Verordnung Nr. 1612/68 über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer, umgesetzt, und der seit 1960 aktive Europäische Sozialfonds hatte in den ersten zehn Jahren seines Bestehens nur geringe Mittel in Höhe von 420 Mio. ECU zur Verfügung, die größtenteils für Italien bestimmt waren. Bei den europäischen Gewerkschaften stieß die Arbeit des Sozialfonds auf heftige Kritik, wie ein im Oktober 1969 – kurz vor seiner ersten Reform – verfasstes Memorandum zeigt, in dem vor allem seine begrenzten Interventionen bemängelt wurden: *„L'automatisme de ses interventions, la rigidité de sa structure, la complexité de son mécanisme, les retards provoqués par les critères de remboursement à posteriori ont, entre autres, conduit à l'émiettement des interventions du Fonds, sans qu'il soit possible de coordonner celles-ci dans une perspective communautaire.“* [Der Automatismus seiner Maßnahmen, seine starre Struktur, seine komplexen Mechanismen, die Verzögerungen durch die Kriterien für Vorab-Auszahlungen haben, neben anderen Faktoren, zu einer Aufsplitterung der Maßnahmen des Fonds geführt und eine Koordinierung in einer europäischen Perspektive unmöglich gemacht] (IISH, 1969).

Dass die Architekten der Europäischen Gemeinschaft für die soziale Komponente des europäischen Aufbauwerks kein besonderes Interesse gezeigt haben, belegt sowohl der Ausschluss der Gewerkschaften von den Verhandlungen zur Unterzeichnung des Rom-Vertrags trotz anhaltender und entschiedener Forderungen nach einer Beteiligung (IISH et al., 1955; Barnouin, 1986; Ciampani, 1995b; Dølvik, 1999; Pasture, 2001) als auch die tatsächliche Rolle des Gremiums, dem die Aufgabe übertragen worden war, als Sprachrohr der Sozialpartner in Brüssel zu wirken: der Wirtschafts- und Sozialausschuss (WSA), ein beratendes Organ, das erst 1972 das Initiativrecht erhalten sollte (Varsori, 2000). Die europäischen Gewerkschaften selbst konnten sich mit der eingeschränkten Rolle nicht zufrieden geben, die den gesellschaftlichen Kräften in den Römischen Verträgen zugeacht war, nämlich der Beschränkung auf eine beratende Funktion, aus der heraus eine maßgebliche Beteiligung am europäischen Aufbauwerk schwerlich möglich war.

Die wiederholten Forderungen der Ge-

(³) Das Europäische Gewerkschaftssekretariat war 1958 vom IBFG gegründet worden. Auslöser war der Bedarf der antikommunistisch orientierten europäischen Gewerkschaften nach einer Koordinierung ihrer Initiativen gegenüber den Gemeinschaftsinstitutionen und der Wille, gewerkschaftlichen Initiativen wieder mehr Gewicht zu verschaffen. Später wurde es umbenannt in Europäischer Bund Freier Gewerkschaften (EBFG), dem auch die skandinavischen und englischen Gewerkschaften angehörten, und 1974, nach dem Beitritt der christlichen Gewerkschaft und der italienischen CGIL erhielt dieser die Bezeichnung Europäischer Gewerkschaftsbund (EGB).

(⁴) Das Treffen zwischen Sicco Mansholt und den Gewerkschaftsvertretern wird erwähnt in Guasco, 1998/1999, S. 249.



werkschaftsverbände nach einer Vertretung in der Kommission oder dem Verwaltungsrat der Europäischen Investitionsbank fanden kein Gehör, und im Jahr 1964 bekräftigte der Vizepräsident der Kommission Sicco Mansholt bei einem Treffen mit dem Exekutivausschuss des Europäischen Gewerkschaftssekretariats ⁽³⁾ seine entschiedene Ablehnung einer Institutionalisierung der Zusammenarbeit mit der Gewerkschaftsbewegung, da er informelle Kontakte vorzog, die er für fruchtbarer hielt ⁽⁴⁾.

Bis 1967 entwickelte sich der soziale Dialog in der Gemeinschaft ausschließlich im Rahmen der beratenden Ausschüsse, die die Aufgabe hatten, die Kommission bei der Behandlung der verschiedenen arbeitsmarktpolitischen Themen zu unterstützen. Dazu gehörten auch der 1963 eingesetzte Ausschuss für Berufsbildung und einige paritätische Ausschüsse, die sich aus Gewerkschafts- und Arbeitgebervertretern zusammensetzten (Degimbe, 1999, S. 114).

Diese Ablehnung hatte verschiedene Gründe: Zum einen wollte die Kommission die Kontrolle über die gerade erst beginnende Entwicklung der Sozialpolitik behalten, zum anderen war da die Frage, wie repräsentativ das Gewerkschaftssekretariat wirklich war. Die Brüche in der Gewerkschaftsbewegung, ein Spiegelbild der durch den kalten Krieg erzeugten internationalen Spaltungen und Spannungen (man denke nur an die Spaltung der CGT in Frankreich und der CGIL in Italien), aber auch die grundverschiedenen Ansätze und Strategien der verschiedenen Verbände hatten die Rolle und das öffentliche Bild der Sozialpartner in Europa geschwächt. Diese verfolgten zudem sehr unterschiedliche Programme und Politiken, wie beispielsweise in den sechziger Jahren die ängstliche Zurückhaltung der nordeuropäischen Gewerkschaften gegenüber Fragen der sozialen Harmonisierung zeigt, bei der sie eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen auf italienisches Niveau befürchteten.

Zudem waren weder die christlichen Gewerkschaften noch die kommunistischen Organisationen oder die *Confederazione Generale Italiana del Lavoro* (CGIL) und die *Confédération Générale du Travail* (CGT) Mitglieder des Internationalen Bunds Freier Gewerkschaften (IBFG), der 1949 anlässlich der Abspaltung der antikommunistischen Gewerkschaftsbewegungen vom Weltge-

werkschaftsbund (WGB) gegründet worden war ⁽⁵⁾. Besonders die kommunistischen Organisationen hatten eine sehr kritische Haltung zum europäischen Aufbauprozess entwickelt, in dem sie aus einer durch den Kalten Krieg geprägten Perspektive das Werkzeug des amerikanischen Imperialismus sahen. Sie sollten ihre Position erst im Laufe der 1960er Jahre allmählich ändern und 1966 einen ständigen Ausschuss in Brüssel einrichten ⁽⁶⁾. Dazu kam, dass Europas mächtigste Gewerkschaftsorganisation, der britische TUC, im Einklang mit der Position der Londoner Regierung dem europäischen Aufbauprozess seit der Gründung der EGKS sehr skeptisch gegenüber stand (Delaney, 2002).

Zu diesen vielen unterschiedlichen Positionen auf Gewerkschaftsseite kam das relativ geringe Interesse der Unternehmer an einer engeren Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften – ein Beleg dafür ist die Tatsache, dass die UNICE bis 1967 förmliche Treffen mit Arbeitnehmervertretern verweigerte und direktere und informellere Kanäle vorzog, über die sie Lobbyarbeit leisten konnte (Segreto, 2000).

Vor den 1960er Jahren veranlassten die begrenzten Erfolge auf europäischer Ebene und die Schwierigkeiten bei der Definition einer gemeinsamen Position gegenüber der Gemeinschaftspolitik die europäischen Gewerkschaften dazu, für die Durchsetzung ihrer Forderungen und die Sicherung ihrer Stellung eher traditionelle, also nationale Kanäle zu nutzen. Die europäischen Gewerkschaften wollten zwar in Brüssel vertreten sein, hatten hier jedoch eher eine symbolische und repräsentative Funktion als eine aktive Rolle. Sie gaben nationalen Initiativen den Vorrang und betrachteten die Harmonisierung der Lebens- und Arbeitsbedingungen als Hindernis für den gesellschaftlichen Fortschritt (Pasture, 2001, S. 97). Trotz alledem sind die Ergebnisse dieser Anfangsjahre der europäischen Gewerkschaftsarbeit nicht negativ zu sehen, denn sie ermöglichten es den Gewerkschaftern zum einen, sich in einem ersten Prozess der Herausbildung „europäischer“ Gewerkschaften mit den Erfahrungen aus anderen Ländern auseinanderzusetzen und boten zum anderen Gelegenheit zu Kontakten mit einflussreichen politischen Persönlichkeiten wie z. B. Jean Monnet, der die Beteiligung vieler Arbeitnehmervertreter in seinem Aktionskomitee wünschte.

⁽³⁾ Zu einer Analyse der historiografischen Diskussion über die Spaltung des internationalen Verbands WFTU (WGB) siehe Antonioli et al., 1999; Carew, 1987; Carew et al. (Hrsg.), 2000; Macshane, 1992.

⁽⁶⁾ Zur Haltung der CGIL zum europäischen Aufbauwerk siehe Galante, 1988; Maggiorani, 1998.

⁽⁷⁾ Zum Haager Gipfel siehe Bitsch, 2001; Guasconi, 2003.

⁽⁸⁾ Zum Werner-Plan siehe Girault and Poidevin, 2002; Frank, 1995; Bossuat, 1995; Ludlow, 1982; Verdun, 2001; Werner, 1991; Wilkens, 1999.



Die Neubelebung der Sozialpolitik Ende der 1960er Jahre

Der Haager Gipfel im Jahr 1969 und insbesondere der im Jahr 1970 ausgearbeitete Werner-Plan zur Verwirklichung der Wirtschafts- und Währungsunion markierten einen Wendepunkt für die Interessen der Sozialpartner und den Fortschritt der Sozialpolitik in Europa ⁽⁷⁾.

Im Verlauf der Konferenz, die den Übergang vom Europa „der Sechs“ zum Europa „der Neun“ durch den Beitritt Großbritanniens, Irlands und Dänemarks einläutete und auf der erste Bemühungen in Richtung auf eine Wirtschafts- und Währungsunion unternommen wurden, betonte der deutsche Bundeskanzler Willy Brandt, wenn auch in wenigen Worten, die Notwendigkeit, die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen stärker in den europäische Aufbauprozess einzubeziehen. Der Werner-Plan machte ausführlicher deutlich, dass der Dialog mit den Sozialpartnern eine Voraussetzung für die erfolgreiche Verwirklichung der Währungsunion darstellte ⁽⁸⁾.

1971 fand die erste Reform des Europäischen Sozialfonds statt, und im folgenden Jahr erklärten die Staats- und Regierungschefs auf dem Gipfeltreffen in Paris feierlich, ein energisches Vorgehen im sozialen Bereich habe für sie ebenso große Bedeutung wie die Verwirklichung der Wirtschafts- und Währungsunion (*„une action vigoureuse dans le domaine social revet pour eux la même importance que la réalisation de l'Union économique et monétaire“* (Archives Nationales, 1972)) und beauftragten die Kommission, ein soziales Aktionsprogramm zu konzipieren, das 1974 anliefe und auf drei Hauptziele ausgerichtet war: Vollbeschäftigung, Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und eine stärkere Beteiligung der Arbeitnehmer an den wirtschaftlichen und sozialen Entscheidungen der Gemeinschaft.

Was waren die Gründe für das neu erwachte Interesse der europäischen Institutionen und Regierungen an der Förderung des sozialen Dialogs und an der Entwicklung einer europäischen Sozialpolitik?

(a) Durch die Protestbewegungen, die im Mai 1968 durch verschiedene europäische Länder gegangen waren, war deutlich geworden, dass neue Forderungen und soziale Akteure verstärkt an Boden gewannen.

(b) Die Wirtschaftskrise, die insbesondere durch den Öl-Schock nach dem Yom-Kippur-Krieg von 1973 alle europäischen Staaten in immer stärkerem Maße erfasste und damit die Ära des starken Wirtschaftswachstums der Nachkriegszeit und der 1960er Jahren beendete. Dadurch kam dem Problem der Arbeitslosigkeit höchste Aktualität zu. Die europäischen Regierungen mussten den Dialog mit den Sozialpartnern erneuern, d. h. vor allem mit den Gewerkschaften, deren Position deutlich gestärkt erschien (man denke nur an den „heißen Herbst“ des Jahres 1969 in Italien).

(c) Die bevorstehende Erweiterung der Gemeinschaft um die damaligen Beitrittskandidaten brachte das Problem mit sich, dass zutiefst unterschiedliche Traditionen und sozialpolitische Strategien harmonisiert werden mussten, und das in Ländern wie Großbritannien, die einen dramatischen Niedergang ihrer Industrie erlebten. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit deutlich, neben der eigentlich wirtschaftlichen Dimension des Integrationsprozesses einen europäischen Sozialraum zu schaffen.

(d) Wichtig war auch die Rolle europäischer Partner wie Italien bei der Förderung einer europäischen Sozialpolitik, die nicht mehr allein auf der Freizügigkeit der Arbeitnehmer als Instrument zur Lösung der Probleme wirtschaftsschwacher Gebiete (wie z. B. Süditalien) basieren sollte.

(e) Und schließlich die Stärkung der Gewerkschaften auf internationaler Ebene durch die Gründung des Europäischen Gewerkschaftsbunds (EGB) im Jahr 1973, an dem sich die skandinavischen Organisationen, der britische Gewerkschaftsverband, die christlichen Gewerkschaften und – nach langen inneren Kämpfen und dank der Unterstützung von CISL und UIL – auch CGIL beteiligten. Die Gründung des EGB stellte einen echten Wendepunkt für die Vertretung der Gewerkschaften gegenüber den Gemeinschaftsinstitutionen dar. Die Spaltungen konnten überwunden werden, die die Geschichte der Gewerkschaftsbewegung nach dem Zweiten Weltkrieg geprägt hatten, und der EGB übernahm die Rolle des sozialen Ansprechpartners der europäischen Institutionen. Auch wenn der EGB in den ersten Jahren seines Bestehens lediglich als Verbindungsorgan und Lobby-Instrument der Gewerkschaften in Brüssel fungierte, vereinigte er doch im Jahr 1974 17 Ge-



werkschaften und vertrat etwa 36 Millionen Arbeitnehmer. Somit war offensichtlich, dass „given the historical legacy of splits and rivalry within the labour movement, the establishment of a regional trade union association including unions from all western European countries, most ideological directions and different global international, was a significant achievement“ [angesichts der Spaltungen und der Rivalität, die die Geschichte der Arbeiterbewegung geprägt hatten, die Gründung eines regionalen Gewerkschaftsverbands, dem Gewerkschaften aus allen westeuropäischen Ländern, den meisten ideologischen Richtungen und verschiedenen internationalen Verbänden angehörten, ein bedeutender Erfolg war] (Dølvik, 1999, S. 74).

Die erste Dreierkonferenz zur Beschäftigung 1970 und das Problem der Berufsbildung

Die dramatischen Aussichten angesichts der Wirtschaftskrise und der Lage des europäischen Arbeitsmarkts führten dazu, dass die europäischen Institutionen ihr Augenmerk erneut auf soziale Fragen und beschäftigungspolitische Themen richteten.

Im April 1970 fand in Luxemburg die erste Dreierkonferenz zur Beschäftigung statt, an der Vertreter von Gewerkschaften und Arbeitgebern, der Kommission und der Arbeitsministerien der damaligen sechs Mitgliedstaaten teilnahmen. In dem Memorandum, dass die europäischen Gewerkschaften dem Ministerrat am 25. März 1970 vorlegten, unterstrichen die Organisationen die Notwendigkeit, eine europäische Beschäftigungspolitik zu entwickeln, die folgendes Ziel haben sollte: „promouvoir la création d'emplois dans les régions où existent des excédents de main d'oeuvre et encourager les déplacements de main-d'oeuvre de ces régions vers les secteurs les plus productifs et en expansion afin de faciliter ainsi l'ajustement entre l'offre et la demande d'emplois“ [„Förderung der Beschäftigung in Regionen mit Arbeitskräfteüberschuss und der Verlagerung der Arbeitskräfte aus diesen Regionen in produktivere und expandierende Sektoren, um so den Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu fördern“] und „l'amélioration de la formation professionnelle des jeunes“ [„Verbesserung der

Berufsberatung und Ausbildung von Jugendlichen“] (*European Council of Ministers*, 30567-b). In dem Bericht wurde in Verbindung mit der Reform des Sozialfonds ausdrücklich die Einsetzung eines ständigen Ausschusses für Beschäftigung⁽⁹⁾ gefordert, der aus Vertretern der Regierungen, der Kommission und der Sozialpartner bestehen sollte. Dieser Ausschuss sollte das Initiativrecht erhalten und die Aufgabe haben, den Arbeitsmarkt durch das Angebot angemessener Berufsbildungsdienste effizienter zu organisieren, und eine bessere Nutzung der bestehenden Verwaltungsinstrumente wie z. B. des Sozialfonds und der Europäischen Investitionsbank zu fördern, wozu auch bessere Koordinierung der Ausschüsse im Bereich der Berufsbildung und der Freizügigkeit der Arbeitnehmer beitragen sollte (*European Council of Ministers*, 30567-a).

Im Mittelpunkt der Diskussion stand auf der Konferenz die Notwendigkeit, die Vorgehensweise und die Politik der Gemeinschaft in Bezug auf Beschäftigungsprobleme zu ändern. Eine Politik, die sich nur auf die Freizügigkeit der Arbeitnehmer stützte, hatte keine befriedigenden Ergebnisse gebracht und zu regionalen Ungleichgewichten geführt, wie der Fall Südtaliens zeigte⁽¹⁰⁾. Auch das Problem der Berufsbildung wurde angesprochen. Diese wurde als „permanenter Prozess“ (*European Council of Ministers*, 30566) und notwendiges Werkzeug bezeichnet, um das Wirtschaftswachstum und die Verbesserung der Aussichten der Arbeitnehmer zu gewährleisten. Die französische Gewerkschaft *Force Ouvrière* legte einen Plan vor, der als Diskussionsgrundlage angenommen wurde (IISH, 1970), und der Ministerrat unterstrich in einer Mitteilung nach der Konferenz die wachsende Bedeutung der Berufsbildung als nützliches Instrument zur Entwicklung einer wirkungsvollen Beschäftigungspolitik und Schlüssel zur Lösung zahlreicher wirtschaftlicher und sozialer Probleme (*European Council of Ministers*, 30541).

Während der Rat die Kommission beauftragte, die Berufsbildungsfrage zu prüfen, wurde im Dezember 1970 der ständige Ausschuss für Beschäftigung eingerichtet, der zu einem der ersten Zentren des europäischen sozialen Dialogs wurde, nämlich zu dem Gremium, über das die Sozialpartner versuchten, auf den gemeinschaftlichen Entscheidungsprozess Einfluss zu nehmen. Von der ersten Sitzung an, die am 18. März 1971 in Brüssel stattfand, betonte der deutsche

⁽⁹⁾ Die Gewerkschaften hatten die Einsetzung eines ständigen Ausschusses für Beschäftigung erstmals in ihrem Memorandum zur Reform des Europäischen Sozialfonds gefordert (IISH, 1969).

⁽¹⁰⁾ Zu der Diskussion auf der Konferenz zur Beschäftigung siehe Guasconi, 2003.



Gewerkschaftsbund DGB, dass es wichtig sei, die Berufsbildung zu einem vorrangigen Thema des Ausschusses zu machen und schlug vor, ein europäisches Institut zur Koordinierung und Forschung und zur Durchführung fachlich und pädagogisch ausgerichteter Studien in den Bereichen Berufsbildung und Beschäftigung einzurichten (IISH, 1971a). Der Europäische Bund Freier Gewerkschaften (EBFG), Vorgänger des EGB, übernahm später diesen Vorschlag und legte ihn auf der zweiten Tagung des Ausschusses am 27. Mai in Brüssel offiziell vor. Im Protokoll des Gewerkschaftsverbands über die Tagung ist zu lesen: *„Notre délégation a souligné la nécessité de dépasser le stade du choix de doctrines et de principes pour passer à la réalisation d'actions concrètes. La création d'un Institut européen pour l'étude scientifique de la formation professionnelle dont l'objectif serait l'intensification de l'information réciproque sur les expériences faites et les méthodes et programmes utilisés, a été demandée.“* [Unser Delegation hat betont, dass es notwendig ist, vom Stadium der Entscheidung für Doktrinen und Grundsätze zur Umsetzung konkreter Maßnahmen überzugehen. Es wurde die Einrichtung eines europäischen Instituts zur wissenschaftlichen Erforschung der Berufsbildung gefordert, dessen Ziel die Intensivierung des Austauschs über Erfahrungen, Methoden und Programme sein sollte.] (IISH, 1971b).

Die Forderungen der Gewerkschaften wurden zunächst nicht aufgegriffen, was auch auf ein widersprüchliches Desinteresse der gewerkschaftlichen Organisationen am Ausschuss zurückzuführen war, das sich darin zeigte, dass an den ersten beiden Sitzung kein Vorstandsmitglied, Generalsekretär oder Vorsitzender des EBFG teilnahm. Diese Haltung warf ein sehr schlechtes Licht auf die Fähigkeit der europäischen Gewerkschaften, sich angemessen an der Förderung der gemeinschaftlichen Sozialpolitik zu beteiligen. Sie erweckte den Eindruck, die Gewerkschaftsorganisationen zögen trotz ihrer proeuropäischen Einstellung nationale Initiativen der Arbeit auf Gemeinschaftsebene vor, was sich natürlich entsprechend auf die Glaubwürdigkeit der Gewerkschaftsbewegung in den Augen des Ministerrats und der Regierungen auswirkte. Dieses Verhalten erklärte auch die Weigerung des Ministerrats, die Entscheidungen des Ausschusses als verbindlich anzuerkennen (Degimbe, 1999), sowie die Tatsache, dass die eu-

ropäischen Gewerkschaften den Dreierkonferenzen, an denen auch die Wirtschafts- und Finanzminister teilnahmen, größere Bedeutung beimaßen (Barnouin, 1986, S. 89).

Die europäischen Gewerkschaften und die Gründung des Cedefop

Der Pariser Gipfel im Oktober 1972 stellte einen weiteren Wendepunkt in der Entwicklung der europäischen Sozialpolitik dar. Die Staats- und Regierungschefs betonten die Notwendigkeit, energische Anstrengungen im sozialen Bereich zu fördern und forderten die Kommission auf, mithilfe der anderen Gemeinschaftsinstitutionen und der Sozialpartner ein soziales Aktionsprogramm aufzustellen, das unter anderem folgende Ziele haben sollte: Verwirklichung einer gemeinsamen Politik auf dem Gebiet der beruflichen Bildung, um schrittweise deren wesentliche Ziele zu erreichen, und zwar insbesondere die Angleichung der Ausbildungsebenen, namentlich durch die Schaffung eines europäischen Zentrums für berufliche Bildung (*„mettre en œuvre une politique commun de formation professionnelle en vue d'atteindre progressivement ses objectifs et en particulier le rapprochement des niveaux de formation professionnelle, en créant notamment un centre européen de formation professionnelle“*) (IISH, 1974a). Die Schaffung eines solchen Zentrums wurde als außerordentlich wichtig (*„de la plus grande importance“*) angesehen. Dieses Programm zeigte eindeutig, dass die Sozialpolitik nicht länger als Anhängsel des wirtschaftlichen Integrationsprozesses gesehen wurde, sondern sich zu einem eigenständigen Ziel entwickelte, das aber auch die Gefahr von Missverständnissen barg, da es äußerst schwierig war, diesen Bereich eindeutig vom wirtschaftlichen zu trennen.

Mit dieser Aufforderung reagierten die Staats- und Regierungschefs auf eine ausdrückliche Forderung der europäischen Gewerkschaften, die im Juni 1972 anlässlich des Gipfeltreffens ein Memorandum verfasst hatten, in dem sie ausdrücklich forderten, dass *„les gouvernements et les institutions de la Communauté appuient concrètement la création d'un institut européen de travail destiné à former et à préparer les militants syndicaux à leur tâche de représentants des travailleurs face à la dimension européenne“* [die Regierungen und die Gemeinschaftsinstitutionen sollten konkret die Einrichtung eines europäischen Instituts für Arbeit in An-



griff nehmen, das die Gewerkschaftsvertreter auf ihre Aufgabe als Vertreter der Arbeitnehmer im Hinblick auf die europäische Dimension vorbereitet] und in Bezug auf die Berufsbildung erklärten: „*la formation permanente constitue, en même temps qu'une idée généreuse, une exigence fondamentale de notre temps*“ [Die Fort- und Weiterbildung ist nicht nur eine große Idee, sondern eine grundlegende Notwendigkeit unserer Zeit] (IISH, 1972).

Trotz dieser neuen Initiative zeigten sich der Rat und die Kommission gegenüber vielen Aspekten dieses Programms sehr vorsichtig, wie z. B. in der Frage der Gründung eines europäischen Berufsbildungszentrums. Die kommunistischen Gewerkschaften kritisierten diese Haltung scharf, wie ein Brief des Ausschusses der CGIL-CGT an den EGB-Vorsitzenden Victor Feather in Brüssel vom Juni 1973 zeigt. „*Du côté gouvernemental des réserves ont été exprimées sur les points les plus significatifs de projet de programme d'action soumis au débat, portant sur les mesures concernant l'emploi, les conditions de travail, la formation professionnelle, l'émigration... De là, il suffisait de créer l'incident pour éviter le débat, c'est chose faite avec le refus de la part du Conseil des Ministres de tenir compte de certains avis émis par les organisations syndicales le plus représentatives*“ [Seitens der Regierung wurden Vorbehalte hinsichtlich der wichtigsten Punkte des geplanten und zur Erörterung vorgelegten Aktionsprogramms geäußert. Diese Vorbehalte betreffen die Maßnahmen im Bereich Beschäftigung, Arbeitsbedingungen, berufliche Bildung und Wanderarbeitnehmer. Insofern genügte es, vollendete Tatsachen zu schaffen, um eine Debatte zu verhindern. Erreicht wurde dies mit der Weigerung des Ministerrats, einige von den großen Gewerkschaftsorganisationen herausgegebenen Stellungnahmen zu berücksichtigen] (IISH, 1973b).

Der EGB seinerseits reagierte auf diese Unbeweglichkeit, indem er zahlreiche Vorschläge vorlegte, u. a. zur Ausrichtung einer Sozialkonferenz im Mai 1973. Sie wurde zum Schauplatz einer erneuten Konfrontation mit der Kommission und den Regierungen. Ihr Hauptziel war eine echte Konzertierung mit den Sozialpartnern zur gemeinsamen Festlegung der Prioritäten für das Programm des Ministerrats (IISH, 1973a). Bei dieser Gelegenheit wurde erneut die Einrichtung eines europäischen Instituts für

Berufsbildung vorgeschlagen, das die Aufgaben haben sollte, als Informationskanal zu dienen, die Harmonisierung der europäischen Berufsbildung und die Durchführung von Pilotprojekten zu fördern, die auf den Abbau der Ungleichgewichte zwischen Nachfrage und Angebot auf dem Arbeitsmarkt abzielen sollten.

Mit der Entscheidung zur Gründung des Cedefop waren die Diskussionen zwischen den europäischen Regierungen über einige wichtige Aspekte der neuen Einrichtung, wie z. B. die Zusammensetzung der Leitungsorgane, den Haushalt, ihre Aufgaben und die Beteiligung der Sozialpartner noch nicht zu Ende. Im Juli 1974 äußerte im Verlauf einer heftigen Debatte auf einer Sitzung der Arbeitsgruppe „Sozialfragen“ des Ministerrats die britische Delegation starke Vorbehalte gegen die Gründung des Cedefop, und die deutsche Delegation äußerte scharfe Kritik an der Zusammensetzung des Verwaltungsrats und wies darauf hin, dass nach den Vorschlägen der Kommission die Sozialpartner mit zwei Dritteln aller Stimmen den anderen Mitgliedern ihre Entscheidungen aufzwingen könnten (IISH, 1974a). Obwohl die Kommission ihre Vorschläge zu verteidigen versuchte, übte die deutsche Delegation Druck auf die anderen Partner aus, um eine Änderung der Zusammensetzung des Verwaltungsrats herbeizuführen und damit den Regierungen die Stimmenmehrheit zu sichern. Im Ergebnis setzte sich dieser zusammen aus 9 Vertretern der Regierungen, 3 der Kommission, 6 der Gewerkschaften und 6 der Arbeitgeber. Auch über das Benennungsverfahren für die Vertreter der Sozialpartner gab es Kontroversen: Die Regierungen Frankreichs, Irlands und der Niederlande sprachen sich gegen eine Nominierung durch die Gewerkschaften aus, da sie nationale Kandidaturen bevorzugten (IISH, 1974b). Die Gewerkschaften legten ihrerseits sehr viel Wert auf die Kontrolle über die Ernennung des Direktors, von dem ihrer Ansicht nach die künftige Effizienz des Zentrums abhing (IISH, 1974b).

Am 10. Februar 1975 kündigte der Ministerrat die Errichtung eines Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) mit Sitz in Berlin an. Drei Monate später, am 26. Mai, wurde in Dublin die Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen gegründet.



Die ersten Jahre waren für das Cedefop nicht leicht. Der größte Teil des Jahres 1976 wurde für die Einstellung des Personals und die Ausarbeitung der Geschäftsordnung benötigt, und erst am Jahresende, im Dezember, veranstaltete das Cedefop in Zandvoort sein erstes Seminar über die Jugendarbeitslosigkeit. Die Mitarbeiter bemängelten, ihre Anstellungsbedingungen seien schlechter als bei anderen Gemeinschaftseinrichtungen, und der erste Direktor, Karl Jörgensen, beschloss zu kündigen. Trotz dieser anfänglichen Schwierigkeiten zeigten sich die Gewerkschaften bei der Unterstützung der Aktivitäten des Zentrums sehr kooperativ. Ein Beispiel dafür war die Ernennung des neuen Direktors Roger Faist, des ehemaligen Generalsekretärs der *Union Confédérale des Ingénieurs et Cadres* (CFDT), der vom EGB vorgeschlagen wurde. Bei der Abstimmung hatte es keine Gegenstimmen gegeben. Dies war das Ergebnis einer informellen Vereinbarung mit dem Arbeitgeberverband UNICE, dem die Kontrolle über die Nominierung des Direktors der Stiftung in Dublin überlassen wurden und dafür den Gewerkschaften die Möglichkeit ließ, ihren Einfluss im Hinblick auf die Tätigkeiten des Cedefop geltend zu machen (IISH, 1975).

Schlussfolgerungen

Die deutsche Gewerkschaftlerin Maria Weber vom DGB, Mitglied des Wirtschafts- und Sozialausschusses (WSA), aktive Fürsprecherin des Cedefop und im Jahr 1979 Vorsitzende seines Verwaltungsrats, unterstrich im Juni 1978 auf einer Tagung der Gewerkschaftsvertreter des Cedefop und der Stiftung Dublin in Düsseldorf das Engagement der europäischen Gewerkschaften für die Förderung eines sozialen Dialogs in der Gemeinschaft, auch im Bereich der Berufsbildung: „Ich möchte ganz sachlich feststellen, dass es die Arbeitnehmervertreter sind, die die Einrichtung dieser drei Organe in einem langen Kampf in den beraten-

den Ausschüssen der Kommission, des Wirtschafts- und Sozialausschusses und den Verhandlungen des Europäischen Gewerkschaftsbundes erreicht haben; drei Organe, die für die europäischen Arbeitnehmer von großer Bedeutung sind. [...] Diese Einrichtungen waren notwendig, weil sich immer deutlicher gezeigt hat, dass die Verwaltung der Europäischen Gemeinschaften nicht in der Lage war, die in den verschiedenen sozialen Bereichen anstehenden Aufgaben mit der Effizienz und dem gewünschten Erfolg zu erfüllen, was sicherlich an ihrer Struktur und Organisation liegt, aber auch daran, dass ihr Personalbestand im Bereich der sozialen Angelegenheiten immer weiter reduziert worden ist, und dies trotz der Zusammenschlüsse von EURATOM, EGKS und EWG und trotz der Erweiterung der EWG auf neun Mitgliedstaaten“ (IISH, 1975).

Auch wenn das in den 1970er Jahren im sozialen Bereich Erreichte erst den allerersten Anfang darstellte, sollte man es aus verschiedenen Gründen nicht unterbewerten. Vor allem setzte sich die Sozialpolitik als eigenständiger Gegenstand der europäischen Politik durch, auch wenn es dabei in den ersten Jahren vorwiegend um Beschäftigungsthemen ging, und zweitens bildeten diese Ergebnisse die Ausgangsbasis für das umfassendere Programm Jacques Delors' in den 1980er Jahren, mit dem die Sozialpolitik zu einem der Hauptzielsetzungen der Gemeinschaft wurde. In diesem Kontext waren die Gründung des Cedefop und die Thematisierung der Berufsbildung auf europäischer Ebene für die Gewerkschaften ein „Flaggschiff“ zur Förderung des Dialogs mit den Gemeinschaftsinstitutionen und zur Verbreitung der Diskussion über Aspekte des europäischen Aufbaus wie z. B. Beschäftigung, Recht auf Arbeit, soziale Sicherheit, Arbeitsbedingungen, Freizügigkeit der Arbeitnehmer, die bis dahin den Regierungen auf nationaler Ebene vorbehalten waren.

Schlagwörter

Case study,
EU labour market,
European Centre for the Development of Vocational Training,
labour relations,
social policy,
trade unions' role

Bibliografie

Antonoli, M. et al. (Hrsg.) *Le scissioni sindacali in Europa*. [Spaltungen der Gewerkschaften in Europa] Pisa: Franco Serantini Edizioni, 1999.

Archives Nationales. *Final declaration: Paris Summit, 19.-21. Oktober 1972*. Paris: Archives Nationales, 1972 (Georges Pompidou papers, Carton AG/53127).

Barnouin, B. *The European labour movement and European integration*. London: Frances Pinter, 1986.

Bitsch, M.T. *Le sommet de la Haye. La mise en route de la relance de 1969*. In Loth, W. (Hrsg.) *Crises and compromises: the European Project 1963-1969*. Brüssel: Peter Lang, 2001, S. 323-343



Bossuat, G. Le président Georges Pompidou et les tentatives d'Union économique et monétaire. In: Bernard J.R. et al. *Georges Pompidou et l'Europe: proceedings of the Colloquium held at the CNRS on 25-26 November 1993*. Brüssel: Editions Complexe, 1995, S. 405-447.

Carew A. et al. (Hrsg.). *The International Confederation of Free Trade Union*. Bern: Peter Lang, 2000.

Carew A. *Labour under the Marshall Plan*. Manchester: University Press, 1987.

Ciampani, A. Il dilemma dell'Europa sindacale tra cooperazione e integrazione europea: l'Organizzazione Regionale Europea della Confederazione internazionale dei sindacati liberi. [Das Dilemma der europäischen Gewerkschaftsbewegung zwischen Kooperation und europäischer Integration] In: Ciampani, A. (Hrsg.) *L'altra via per l'Europa. Forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea (1945-1957)* [Der andere Weg nach Europa. Die Sozialpartner und ihre Interessen im europäischen Integrationsprozess (1945-1957)]. Mailand: Franco Angeli, 1995.

Ciampani, A. (Hg.) *L'altra via per l'Europa. Forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea (1945-1957)* [Der andere Weg nach Europa. Die Sozialpartner und ihre Interessen im europäischen Integrationsprozess (1945-1957)]. Mailand: Franco Angeli, 1995.

Ciampani, A. *La politica sociale nel processo di integrazione europea* [Die Sozialpolitik im europäischen Integrationsprozess]. Europa/Europe, 2001, Nr. 1, S. 120-134.

Degimbe, J. *La politique sociale européenne du Traité de Rome au Traité d'Amsterdam*. Brüssel: ISE, 1999.

Delaney, E. The Labour Party's changing relationship to Europe. *Journal of European Integration History*, 2002, Bd.. 8, Nr. 1, S. 121-138.

Dølvik, J.E. *An emerging island?: ETUC: social dialogue and the Europeanisation of the Trade Unions in the 1990s*. Brüssel: ETUI, 1999.

European Council of Ministers. *The Council's conclusions on adult vocational training as one of the means of an active employment policy: Annex II.* (Archives Folder 30541).

European Council of Ministers. *Extract from the draft minutes of the Tripartite Conference on the problems of employment, Luxembourg, 27-28.4.1970* (Archives Folder 30566).

European Council of Ministers. *Tripartite Conference on Employment: extract from draft minutes of the 113th meeting of the Council held in Brussels on 25-26.5.1970*, S. 8-9. (Archives Folder 30567-a).

European Council of Ministers. *Tripartite Conference on Employment. ECFTU's proposals and observations for the Conference on problems of employment*, S. 5. (Archives Folder 30567-b).

Frank, R. *Pompidou, le franc et l'Europe*. In: Bernard J.R. et al. *Georges Pompidou et l'Europe: proceedings of the Colloquium held at the CNRS on 25-26 November 1993*. Brüssel: Editions Complexe, 1995, S. 339-369.

Galante, S. *Il partito comunista italiano e l'integrazione europea. Il decennio del rifiuto* [Die italienische kommunistische Partei und die europäische Integration. Das Jahrzehnt der Verweigerung]. Padua: CEDAM, 1988.

Geyer, R. *Exploring European social policy: an explanation*. Malden: Blackwell, 2000.

Girault, R.; Poidevin, R. (Hrsg.). *Le rôle des ministères des Finances et des ministères de l'Economie dans la construction européenne: 1957-1978: actes du colloque tenu à Bercy les 26, 27 et 28 mai 1999*. Paris: CHEFF, 2002.

Guasconi, M.E. *Il sindacato e l'Europa: la politica della CISL e della UIL nei confronti del processo di integrazione europea attraverso le carte del Segretariato Sindacale Europeo (1958-1964)* [Gewerkschaften und Europa: Die Politik der CISL und der UIL in Bezug auf den europäischen Integrationsprozess im Spiegel der Unterlagen des Europäischen Gewerkschaftssekretariats (1958-1964)]. Storia delle Relazioni Internazionali [Geschichte der internationalen Beziehungen], 1998/1999, Nr. 1/2, S. 233-250.

Guasconi, M.E. *Il Vertice dell'Aja del 1969 e il rilancio della costruzione europea* [Der Haager Gipfel 1969 und die Neubelebung des europäischen Aufbauprozesses]. Florenz: Polistampa, 2003.

Guasconi, M.E. Paving the way for a European social dialogue: Italy, the trade unions and the shaping of a European social policy after the Hague Conference of 1969. *Journal of European Integration History*, 2003, Bd. 9, Nr. 1, S. 87-110.

Hantrais, L. *Social policy in the European unions*. London: Macmillan, 2000.

International Institute of Social History - IISH. *Preliminary report on problems of European social integration*, 4.-5.1.1955 (ICFTU Papers, ERO, File 1300).

International Institute of Social History - IISH. *Memorandum on the European Social Fund*, 29.10.1969 (ETUC File 1492).

International Institute of Social History - IISH. *Critical note on government papers presented by the governments to the Conference on employment problems*, 15.4.1970 (ETUC Papers).

International Institute of Social History - IISH. *DGB union report on the first meeting of the Committee on Employment*. Brüssel, 18.3.1971a (ETUC File 1817).

International Institute of Social History - IISH. *Meeting of the Executive Committee*. Brüssel, 9.7.1971b (ETUC File 1816).

International Institute of Social History - IISH. *Preparation of the ECFTU position on the summit meeting*. Brüssel, 28.6.1972 (ETUC File 1817).

International Institute of Social History - IISH. *Social conference, introductory notes*, 16.2.1973a (ETUC File 1879).

International Institute of Social History - IISH. *Letter from P. Calderara and G. Meroni to Victor Feather*, 21.6.1973b (ETUC File 1268).

International Institute of Social History - IISH. *Meeting of the Working Party on social questions. Proposed Council regulation setting up a European Centre for the development of vocational training*, 3.7.1974a (ETUC Papers).

International Institute of Social History - IISH. *Letter from J. Kulakowski, secretary of ETUC, to all member organisations*, 18.11.1974b (ETUC File 1476).

International Institute of Social History - IISH. *Letter from J. Kulakowski, secretary of ETUC, to all the member organisations*, 3.9.1975 (ETUC Papers).



International Institute of Social History - IISH. *Working meeting of union representatives*, Brüssel, 1.-2.6.1978 (ETUC Papers).

Ivor, R.; Springer, B. *Social policy in the European Union: between harmonization and national autonomy*. Boulder: Lynne Rienner, 2001.

Kleinman, M. *A European welfare state?: European Union social policy in context*. New York: Palgrave, 2001.

Kowalsky, W. *Focus on European social policy*. Brüssel: ETUI, 2000.

Ludlow, P. *The making of the European monetary system*. London: Routledge, 1982.

Macshane, D. *International labour and the origins of the Cold War*. Oxford: Clarendon Press, 1992.

Maggiorani, M. *L'Europa degli altri: comunisti italiani e integrazione europea (1957-1969)* [Das Europa der anderen: italienische Kommunisten und europäische Integration (1957-1969)]. Rom: Carocci, 1998.

Mechi, L. *Una vocazione sociale?: l'azione dell'Alta Autorità della CECA a favore dei lavoratori sotto le presidenze di Jean Monnet e di René Mayer* [Eine soziale Berufung?: Die Maßnahmen der Hohen Behörde der EGKS zugunsten der Arbeitnehmer unter der Präsidentschaft von Jean Monnet und René Mayer]. *Storia delle Relazioni Internazionali* [Geschichte der internationalen Beziehungen], 1994/1995, Bd. 10-11, Nr. 2, S. 147-183.

Pasture, P. The flight of the Robins: European trade unionism at the beginnings of the European integration process. In: de Wilde, B. (Hrsg.) *The past and future of international trade unionism*, 2001, S. 80-103.

Segreto, L. Gli imprenditori europei e il CES [Die europäischen Unternehmer und der EGB]. In Varsori, A. (Hrsg.) *Il Comitato Economico e Sociale nella costruzione europea* [Der Wirtschafts- und Sozialausschuss im europäischen Aufbauprozess] Venedig: Marsilio editori, 2000, S. 139-154.

Vandamme, J. *Pour une nouvelle politique sociale en Europe*. Paris: Economica, 1984.

Varsori, A. (Hrsg.) *Il Comitato Economico e Sociale nella costruzione europea*. [Der Wirtschafts- und Sozialausschuss im europäischen Aufbauprozess] Venedig: Marsilio editori, 2000.

Varsori, A. *L'Italia nelle relazioni internazionali dal 1943 al 1992* [Italien in den internationalen Beziehungen zwischen 1943 und 1992]. Rom-Bari: Laterza, 1997.

Varsori, A. *La questione europea nella politica italiana* [Die europäische Frage in der italienischen Politik]. *Studi Storici* [Historische Studien], 2001, Bd. 4, S. 955-971.

Verdun, A. The political economy of the Werner and Delors Report. In: Magnusson, L.; Strath, B. (Hrsg.) *From the Werner Plan to the EMU: in search of a political economy for Europe*. Brüssel: Peter Lang, 2001, S. 73-82.

Werner, P. *Union économique et monétaire. Les avatars du rapport Werner*. Brüssel: Editions Saint Paul, 1991.

Wilkens, A. Ostpolitik, Westpolitik and the project of the economic and monetary union. *Journal of European Integration History*, 1999, Bd. 5, Nr. 1, S. 73-102.



Die Rolle der beruflichen Bildung in der europäischen Sozialpolitik und das Cedefop

Einleitung

Im Jahr 2001 begann eine Gruppe von Wissenschaftlern an der Universität Florenz unter Leitung des Autors und mit Unterstützung des Cedefop in Zusammenarbeit mit dem Historischen Archiv der Europäischen Gemeinschaften ein Forschungsprojekt zur Berufsbildungspolitik im Kontext des europäischen Aufbauwerks. In diesem Rahmen wurde nicht nur in verschiedenen Bibliotheken, unter anderem der des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop), sondern auch in verschiedenen europäischen Archiven ⁽¹⁾ eine eingehende Untersuchung durchgeführt. Auf der Grundlage dieser Recherchen und des dabei gesammelten Materials wurden einige Themen und Zeitabschnitte herausgegriffen, die von besonderer Bedeutung sind:

a) die Rolle der Berufsbildung in den ersten Phasen des europäischen Integrationsprozesses (vom Schuman-Plan bis Anfang der 1960er Jahre);

b) die wichtigsten Entwicklungen in den Gemeinschaftspolitiken auf dem Gebiet der Berufsbildung Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre;

c) der Anteil des Wirtschafts- und Sozialausschusses (WSA) sowie der Kommission und des Rates an der Gründung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung („*Centre européen pour le développement de la formation professionnelle*“ – Cedefop);

d) der Einfluss einiger Sozialpartner auf die Entwicklung der Gemeinschaftspolitiken auf dem Gebiet der Berufsbildung;

e) die Tätigkeiten des Cedefop von seiner Gründung bis in die 1990er Jahre.

Diese Themen waren Gegenstand einer Reihe von Studien. Die vorliegende Arbeit berücksichtigt die allgemeinen Forschungsergebnisse, legt den Schwerpunkt jedoch auf die Geschichte des Cedefop von den Anfängen bis in die 1990er Jahre ⁽²⁾.

Die Berufsbildung in den ersten Phasen des europäischen Aufbauwerks bis zur Gründung der EGKS

Als in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre der europäische Einigungsprozess seinen Anfang nahm, standen die meisten Nationen des alten Kontinents vor großen wirtschaftlichen und sozialen Problemen, die vom gerade erst beendeten Weltkrieg verursacht oder verschärft worden waren: von hohen Arbeitslosenzahlen bis zur Wohnungsnot, von Problemen der Gesundheitsversorgung bis zu dringend notwendigen tiefgreifenden Reformen im Bildungswesen. Für die Mehrzahl der führenden Politiker in Europa stand die Lösung dieser Probleme an erster Stelle, und einige Staaten waren bestrebt, eine konsequente und wirksame Lösung auf nationaler Ebene zu finden. Man denke nur an die Anstrengungen der im Sommer 1945 angetretenen britischen Labour-Regierung zur Errichtung eines „Wohlfahrtsstaats“, der sich „von der Wiege bis zur Bahre“ um das Wohl der Bürger kümmern sollte ⁽³⁾. Auch wenn der Aufbau eines Sozialstaats vor allem in den einzelstaatlichen Politiken verfolgt wurde, machte sich dieses Erfordernis auch im Zusammenhang mit den ersten Schritten der europäischen Integration bemerkbar. In den



Antonio Varsori

Npmdcqmp dÇp bgc Ec+
qa fga frc glrcpl_rgm_l_jcp
@cxgcfslccl slb Glf_`cp
bcq Hc_l+Kml lcr+Jcfp+
qrs fjq dÇp bgc Ecqa fga frc bcp
cspmrÇgga fcl Glrcp_rgm_l_l
bcp SlgtcpagrÇr N_bs_

Der Artikel beschreibt größtenteils anhand von Archivquellen die Ursprünge des Cedefop und die Entwicklung seiner Tätigkeit bis zum Umzug nach Thessaloniki Mitte der 1990er Jahre. Zunächst werden die Prämissen einer europäischen Berufsbildungspolitik untersucht, die ihre Ansätze aus dem EGKS-Vertrag bezog. Aber auch die ersten einschlägigen Schritte im Rahmen der EWG im Laufe der 1960er Jahre werden betrachtet. Der nächste Schwerpunkt liegt auf dem Entscheidungsprozess, der zur Gründung des Cedefop durch die Europäische Gemeinschaft führte. Es geht also um die ereignisreiche Geschichte des Zentrums, sowohl was seine Organisationsstruktur und seine Ziele, als auch seine Beziehungen zu den Sozialpartnern, den nationalen Einrichtungen und den Gemeinschaftsorganen anbelangt. Diese Geschichte wird im größeren Rahmen der Geschichte der europäischen Integration betrachtet, unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung politischer Strategien der Gemeinschaft im Bereich der Berufsbildung.

⁽¹⁾ Es wurden folgende Archive ausgewertet:

- a) das historische Archiv der Europäischen Gemeinschaften am Europäischen Hochschulinstitut in S. Domenico di Fiesole (Florenz);
- b) das Archiv des Cedefop (Thessaloniki);
- c) das Archiv des Internationalen Instituts für Sozialgeschichte (Amsterdam);
- d) die Archive der Europäischen Kommission, des Rates und des Wirtschafts- und Sozialausschusses (Brüssel).

⁽²⁾ Diese Studie wurde auch durch die Unterstützung einer Reihe von Institutionen und Personen möglich. Mein Dank dafür gilt an erster Stelle dem Cedefop und allen seinen



Mitarbeitern, deren Hilfe vielfach sehr wertvoll war, insbesondere dem Direktor des Zentrums, Herrn J. van Rens, dem stellvertretenden Direktor Dr. S. Stavrou, Herrn N. Wollschläger, Herrn M. Willem, Dr. S. Petersson und Dr. A. Nilsson. Nennen möchte ich außerdem das Historische Archiv der Europäischen Gemeinschaften, insbesondere Dr. J.-M. Palayret, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Internationalen Instituts für Sozialgeschichte in Amsterdam, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Archive der Kommission, des Rates und des Wirtschafts- und Sozialausschusses, besonders Mme J. Collonval und M. J.-M. Libert. Die Ergebnisse der Untersuchung sind in dem Band „The Development of VET in the Context of the Construction of the EC/EU and the Role of Cedefop“ [Die Entwicklung der Berufsbildung im Kontext des Aufbaus der EG/EU und die Rolle des Cedefop] veröffentlicht, der vom Amt für amtliche Veröffentlichungen in Luxemburg herausgegeben wurde.

(³) Zum bedeutenden Versuch der Labour-Regierung zur Schaffung eines „Sozialstaats“ siehe z. B. P. Addison, 1975; K. O. Morgan, 1984; A. Marwick, 1982. Allgemeinere Darstellungen siehe G. A. Ritter, 2003; G. Silei, 2000.

(⁴) Zum Marshall-Plan und der Europäischen Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit siehe z. B. A. S. Milward 1984; R. Girault und M. Levy-Leboyer (Hrsg.), 1993.

(⁵) Zum Schuman-Plan siehe besonders D. Spierenburg und R. Poidevin, 1993; R. Poidevin (Hrsg.), 1986 e K. Schwabe (Hrsg.), 1988.

Programmen der in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre entstandenen europäischen Bewegungen kam in einigen Punkten die Bedeutung dieses Themas zum Ausdruck, und Hypothesen zur Lösung sozialer Probleme wurden auch in den Plänen angesprochen, die zur Entstehung des Brüsseler Pakts und des Europarats führen sollten (Hick, 2000). Die soziale Frage wurde jedoch oft als Teil eines umfassenderen Prozesses des wirtschaftlichen Wiederaufbaus betrachtet. Zudem glaubte man an die Möglichkeit, auf nationaler Ebene eine angemessene Antwort auf die sozialen Erfordernisse zu finden. Die Berufsbildung stellte hier keine Ausnahme dar und wurde als ein Aspekt einer umfassenderen Reform des Bildungswesens und der Arbeitsmarktorganisation gesehen. In dieser Situation gab es nur eine nennenswerte Ausnahme: die Position Italiens. Das Italien der Nachkriegszeit musste neben anderen gravierenden Schwierigkeiten ein altes wirtschaftliches und soziales Problem bewältigen: einen starken Arbeitskräfteüberschuss, besonders in den rückständigen und armen Gebieten Süditaliens. Eines der wenigen Gegenmittel war in der Vergangenheit die Abwanderung gewesen – und sie war es immer noch. Vor diesem Hintergrund richteten die italienischen Behörden ihre Aufmerksamkeit auf Europa, da ihrer Meinung nach der Integrationsprozess zu einer Öffnung der westeuropäischen Arbeitsmärkte für italienische Arbeitslose führen konnte und deshalb die Frage der Berufsbildung nicht zu vernachlässigen war, auch wenn die Initiativen der Regierung oft ineffektiv waren und das Problem lediglich in einer nationalen Perspektive gesehen wurde (Romero, 1991). Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Aspekt ist der Einfluss des Marshall-Plans über den wirtschaftlichen Bereich hinaus. Der Marshall-Plan hatte nämlich weit reichende Auswirkungen. Die Betonung neuer Formen der Arbeitsbeziehungen sowie der Modernisierung rückte zum einen die Rolle der wirtschaftlichen und sozialen Kräfte beim Aufbau einer Wohlstandsgesellschaft in den Vordergrund und machte andererseits deutlich, welche Chancen in einer zeitgemäßen Berufsausbildung lagen, die den Arbeitskräften die Anpassung an ein modernes Wirtschaftssystem amerikanischer Prägung ermöglichen könnte. Eine wichtige Rolle spielte in diesem Zusammenhang das so genannte „*Productivity Programme*“ (Carew, 1987). Der Beschreibung von David Ellwood zufolge standen im Mittelpunkt der kollektive Konsum

und die Erfüllung in Kriegszeiten gegebener Versprechen von Wohnungen, Bildung und Sicherheit am Arbeitsplatz, im Alter und bei Krankheit. Diese Ziele zu erreichen und die Volkswirtschaften im Gleichgewicht zu halten, war das Ziel der „Sozialverträge“ die in jenen Jahren fast in allen Ländern geschlossen wurden. Diese Vereinbarungen auf der Grundlage laufender Verhandlungen zwischen Regierungen, Arbeitgebern und Gewerkschaften deutlich „korporativistischer“ Prägung kennzeichneten den langen Boom in ganz Westeuropa und schienen ein unabdingbarer Bestandteil beim Aufbau der Mischwirtschaften der Nachkriegszeit zu sein (Ellwood, 1992). Auch wenn der Marshall-Plan eine enge Zusammenarbeit in Europa fördern sollte, wirkten sich diese Phänomene in den Gesellschaften der westeuropäischen Ländern vorwiegend auf nationaler Ebene aus, und das wichtigste Ergebnis der Initiativen im Rahmen des „European Recovery Programme“ in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre, die Europäische Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit war am Ende nicht mehr als ein Instrument der Regierungszusammenarbeit, ohne dass ernsthaft versucht wurde, ein soziales Modell für Europa zu entwickeln (⁴).

Der eigentliche Ausgangspunkt des europäischen Integrationsprozesses war bekanntlich der 1950 aufgelegte Schuman-Plan, auch weil er den Schwerpunkt auf einen funktionalen Ansatz legte und das Ziel der Supranationalität verfolgte (⁵). Dieser sollte dann auch zu ersten Schritten in Richtung auf eine europäische Sozialpolitik führen, wobei auch die Berufsbildung eine gewisse Rolle spielte. Als die französischen Behörden die Pläne für eine Montanunion vorstellten, erkannten Monnet und seine Mitarbeiter, dass ein solches Gebilde nicht nur auf die Produktion und die Zukunft der Kohle- und Stahlindustrie erhebliche Auswirkungen haben würde, sondern auch auf das Leben tausender von Arbeitskräften in der Kohle- und Stahlwirtschaft. Für die Realisierung des Schuman-Plans schien es deshalb angezeigt, sich auf einen weit gehenden Konsens zwischen den Arbeitnehmern stützen zu können, auf deren Schicksal die Entscheidungen der künftigen Hohen Behörde nicht unwesentliche Auswirkungen haben würden. Monnet und Schuman konnten auch vor der gespannten Atmosphäre des Kalten Krieges und dem erbitterten Widerstand nicht die Augen verschließen, den die Kommunisten und die kommunistisch gelenkten Gewerkschaften



den europäistischen Bestrebungen entgegenbrachten. In Frankreich wie in Italien hatte die Arbeiterbewegung große Spaltungen erlebt, und die katholischen und sozialistischen Gewerkschaften versuchten, die Arbeiter davon zu überzeugen, dass ihre Interessen nicht nur von den kommunistischen Organisationen ⁽⁶⁾ verteidigt wurden, während in Westdeutschland die (antikommunistisch ausgerichtete) Gewerkschaftsbewegung stark von der SPD beeinflusst war, die sich kritisch zum Schuman-Plan geäußert hatte (Ciampini, 1995; 2001). So beschloss Monnet, einige Gewerkschaftsführer in die Pariser Verhandlungen mit einzubeziehen, und einige Artikel des 1951 unterzeichneten EGKS-Gründungsvertrags sahen soziale Maßnahmen der Gemeinschaft vor, auch wenn die diesbezüglichen Bestimmungen teilweise recht vage waren. Als die Hohe Behörde im Sommer 1952 ihre Tätigkeit aufnahm, war sich Monnet bewusst, dass die EGKS enge und konstruktive Beziehungen mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern einschließlich der nicht kommunistischen Gewerkschaften knüpfen musste und dass ein breiter Konsens unter den Kohle- und Stahlarbeitern zur neuen Gemeinschaft nur erreicht werden konnte, wenn diese für neue und effiziente sozialpolitische Maßnahmen sorgte.

Zunächst einmal wurde in der EGKS die Frage der Vertretung hervorgehoben. Zwei Gewerkschaftsführer, der Belgier Paul Finet und der Deutsche Heinz Potthoff, wurden Mitglieder der Hohen Behörde, die sich außerdem für die Einrichtung eines Beratenden Ausschusses aussprach, in dem Vertreter der Produzentenverbände, der Gewerkschaften, der Verbraucherverbände und der so genannten „Händler“ vertreten sein sollten (Mechi, 2000).

Im sozialpolitischen Bereich arbeitete die Hohe Behörde verschiedene Initiativen aus: a) Projekte zum Bau tausender neuer Wohnungen für Arbeitnehmer in der Kohle- und Stahlbranche, b) Studien zur Förderung einer erhöhten Arbeitssicherheit und besserer Arbeitsbedingungen, c) und, *last but not least*, Maßnahmen für Arbeitnehmer, die als Folge der Entscheidungen der Hohen Behörde ihren Arbeitsplatz verloren hatten. In diesem Zusammenhang sah die EGKS Finanzmittel für eine Wiedereinstellung entlassener Arbeitnehmer vor, und die Berufsausbildung wurde hierbei als eines der wirksamsten Instrumente angesehen (Mechi, 1994/95; 2003).

Die römischen Verträge und erste Schritte zu einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung

Während die Initiativen der EGKS in der Regel als wichtiger Schritt in der Entwicklung einer europäischen Sozialpolitik angesehen werden, in der die Berufsausbildung eine wichtige Rolle spielte, erfolgten die Gründung der EWG und ihre ersten Maßnahmen unter ganz anderen Vorzeichen. Die führenden Politiker, Diplomaten und Fachleute, die bei den Verhandlungen, die zur Unterzeichnung der römischen Verträge führen sollten, eine maßgebliche Rolle spielten, wiesen die Vorschläge Monnets und den Druck der gewerkschaftlichen Kräfte zur Einbeziehung der Wirtschafts- und Sozialpartner in die Ausarbeitung der Vertragstexte zurück (Varsori, 1995; 1999). Sie zeigten eine sehr vorsichtige Haltung gegenüber dem supranationalen Ansatz und der Durchführung europäischer Politiken (einzige Ausnahme war hier die Schaffung einer wirksamen Zollunion für Industrie- und Agrarprodukte). Wieder war Italien ein Sonderfall: Wegen der Rückständigkeit des Landes, seiner wirtschaftlichen Schwäche und der anhaltenden Probleme Süditaliens bemühten sich die italienischen Delegierten um die Aufnahme einiger Klauseln in den EWG-Gründungsvertrag, die eine Form der europäischen Sozialpolitik vorsahen. Letztendlich wurde eine Einigung über einige Grundsätze erzielt: Als Möglichkeit zur Lösung des Problems der regionalen Ungleichgewichte wurde die Einrichtung eines europäischen Sozialfonds sowie einer europäischen Investitionsbank vorgesehen. Zudem erkannten die Partner Italiens den Grundsatz der Freizügigkeit der Arbeitnehmer an. Und schließlich befassten sich die „Sechs“ in der Abschlussphase der Verhandlungen auf Druck einiger Gewerkschaften auch mit der Frage einer Vertretung der wirtschaftlichen und sozialen Kräfte. Gegen den entschiedenen Widerstand der westdeutschen Delegation sahen die römischen Verträge die Einrichtung eines Wirtschafts- und Sozialausschusses vor, der der Kommission und dem Rat unterstellt wurde und sich aus Vertretern von drei Gruppen zusammensetzen sollte: Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und der Gruppe „Verschiedene Interessen“. Der WSA sollte jedoch ein beratendes Organ sein und kein eigenes Initiativrecht besitzen (Varsori, 1995; 1999; 2000).

Allgemein herrscht die Auffassung, die EWG habe vom Beginn ihrer Tätigkeit im Jahr 1958

⁽⁶⁾ Zur Geschichte der wichtigsten europäischen Gewerkschaften im Allgemeinen siehe A. Maiello, 2002.



bis Anfang der 1970er Jahre keine wirkliche Sozialpolitik betrieben. Das trifft nur teilweise zu. Die meisten führenden Politiker der „Sechs“ waren der Auffassung, soziale Probleme müssten auf nationaler Ebene angegangen werden, und die Mitgliedsländer der Gemeinschaft schafften oder stärkten in diesen Jahren die nationalen Wohlfahrtssysteme (*Le politiche sociali in Europa* [Sozialpolitik in Europa], Bologna, 1999). Zudem erlebte Westeuropa ein starkes und anhaltendes Wirtschaftswachstum mit einer Situation annähernder Vollbeschäftigung, die zu einem Abbau der sozialen Spannungen führte (siehe z. B. D. H. Aldcroft, 1997). Dennoch wurden soziale Probleme keineswegs vernachlässigt (siehe zur allgemeinen Lage J. Degimbe, 1999). Der WSA kämpfte unermüdlich um seine Anerkennung als unabhängiges Organ, das auf die Entscheidungen der Kommission und des Rates Einfluss nehmen konnte. Innerhalb des Wirtschafts- und Sozialausschusses waren besonders die Gewerkschaftsvertreter aktiv, und es wurden viele Forderungen nach der Entwicklung einer wirkungsvollen Sozialpolitik der Gemeinschaft laut. Schon bald lenkte der WSA sein Interesse auf den Zusammenhang zwischen Beschäftigung und Bildung und konzentrierte sich auf die Frage der Berufsausbildung, die als nützliches Instrument zur Verbesserung der Situation der Arbeitnehmer, zur Modernisierung des Wirtschaftssystems und zur konsequenteren und besseren Abstimmung zwischen Arbeitsmarkt und den Bildungssystemen angesehen wurde. Außerdem bekräftigten die italienischen Behörden erneut ihr Interesse an der Ausarbeitung einer europäischen Sozialpolitik, die zur Entwicklung ihres Landes sowie zur Lösung der Probleme Süditaliens und der Wanderarbeitnehmer beitragen sollte (siehe Petrini, 2004). 1960 richtete die EWG den Europäischen Sozialfonds (ESF) ein, der jedoch in einem Zeitraum von zehn Jahren nur 420 Mio. Rechnungseinheiten zur Verfügung hatte. Dennoch sollte man nicht vergessen, dass ein Teil dieser Mittel für Berufsbildungsinitiativen zur Unterstützung von Arbeitslosen verwendet wurde, auch wenn dies auf nationaler Ebene umgesetzt wurde und sich kein gemeinschaftlicher Ansatz in der Frage der Berufsbildung abzeichnete. Eigentlich war in Artikel 128 des EWG-Vertrags festgelegt, dass der Rat in Bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik aufstellt, die zur wirtschaftlichen Entwicklung der Gemeinschaft beitragen können (⁷). Sehr bald

setzte eine Diskussion darüber ein, wie Artikel 128 umgesetzt werden könnte, und im März 1961 erklärte das damalige Kommissionsmitglied für soziale Angelegenheiten, der Italiener Lionello Levi Sandri, die Notwendigkeit einer Koordinierung der Berufsbildungspolitik habe sich nicht nur auf Gemeinschaftsebene bemerkbar gemacht, sondern auch innerhalb der verschiedenen Länder, die über Organe und Verwaltungen für den Bereich der Berufsausbildung verfügten. Und er fügte hinzu, mit dem Vorschlag einiger allgemeiner Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung wolle die Kommission eine einheitliche Ausrichtung in Bezug auf diese Problematik in allen Mitgliedstaaten erreichen (⁸). Dabei wurde die Kommission nach Kräften vom WSA unterstützt, der eine Reihe von Studien zu dieser Frage erstellte (⁹). Diese Grundsätze, die sich im Übrigen als sehr vage erwiesen, wurden jedoch erst im April 1963 vom Rat veröffentlicht. Sie boten weder klare Aussagen über die Pflichten der Mitgliedstaaten und der Gemeinschaft noch eine ausführliche Beschreibung der Inhalte einer möglichen europäischen Berufsausbildung. Trotzdem setzte die EWG Ende 1963 einen Beratenden Ausschuss für die Berufsausbildung ein, der aus 36 Mitgliedern bestand (jede nationale Delegation bestand aus sechs Mitgliedern, von denen zwei die nationalen Behörden, zwei die Gewerkschaften und zwei die Arbeitgeberverbände vertraten).(¹⁰) Einige Mitgliedstaaten, insbesondere Italien, hofften, dass dieser Beratende Ausschuss bei der Ausarbeitung wirksamer europäischer Maßnahmen auf dem Gebiet der Berufsausbildung eine maßgebliche Rolle spielen könnte (¹¹). Tatsächlich unternahm der Beratende Ausschuss Anstrengungen zur Ausarbeitung konkreter Initiativen und setzte z. B. 1965 eine Arbeitsgruppe ein, die Grundsätze erarbeiten sollte, die den Berufsbildungsfachleuten im Europa der „Sechs“ als Richtschnur dienen sollten („Ausbildung der Ausbilder“).(¹²) Im selben Jahr beschäftigte sich die Kommission mit der Möglichkeit einer gemeinsamen Politik im Bereich der Berufsausbildung mit besonderem Schwerpunkt auf der Landwirtschaft – schließlich hatte die EWG wenige Jahre zuvor die GAP ins Leben gerufen. Es ist bemerkenswert, dass sich sowohl die Kommission als auch der Beratende Ausschuss eine verstärkte Integration auf diesem Gebiet und die Durchführung von Studien einsetzten, die einen gemeinsamen Ansatz der „Sechs“ auf dem Gebiet der Berufsaus-

(⁷) Zu betonen ist hier, dass eine europäische Politik auf dem Gebiet der Berufsausbildung nicht als eigenständiges Ziel, sondern als Werkzeug der wirtschaftlichen Entwicklung angesehen wurde.

(⁸) Archiv der Kommission, Brüssel (BAC), 173/95, 2828, *Note d'information sur les travaux du Comité Economique et Sociale* [Informationspapier zur Arbeit des Wirtschafts- und Sozialausschusses], 7.3.1961.

(⁹) Siehe die Dokumentation in BAC 173/95, 2828.

(¹⁰) Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 3090-3092/63, 30.12.1963.

(¹¹) BAC, 173/95, 2849, CEE, Le Conseil – proposition italienne [EWG, der Rat, Vorschlag Italiens], 9.7.1963.; CEE, Commission Note pour les membres de la Commission [EWG, Kommission, Mitteilung an die Kommissionsmitglieder], 12.11.1963.



bildung zum Ziel hatten ⁽¹³⁾. Diese Auffassung wurde von politischen Kreisen im Europäischen Parlament geteilt, und die Versammlung von Straßburg betonte verschiedentlich, es sei angezeigt, enge Kontakte zwischen den mit der Förderung der Berufsbildung befassten nationalen Gremien zu fördern ⁽¹⁴⁾. Im Grunde schienen viele Gemeinschaftsbeamte überzeugt zu sein, dass eine gemeinsame Berufsbildungspolitik im Interesse der „Sechs“ wäre, doch es fehlten klare Vorstellungen. Es stellte sich als schwierig dar, einen gemeinsamen begrifflichen Bezugsrahmen zu schaffen, und alle Mitgliedstaaten, vielleicht mit Ausnahme von Italien, zogen den nationalen Weg vor.

Die Wende der 1970er Jahre und die Entstehung des Cedefop

Die Haltung der EWG zur Frage der Sozialpolitik und auch zur Berufsbildung änderte sich Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre grundlegend. Ausschlaggebend waren dafür einige konkrete Ereignisse:

(a) die Studentenbewegung, die im Mai 68 zunächst in Frankreich und später in anderen europäischen Ländern aufflammte und deutlich machte, dass neue soziale Erfordernisse und neue Akteure in der europäischen Gesellschaft in Erscheinung getreten waren (z. B. die Notwendigkeit einer grundlegenden Reform des Bildungssystems und die Hinterfragung der Beziehung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt, die Forderungen von Studenten, Frauen und anderen Gruppen usw.);

(b) eine neue und aktivere Rolle der Gewerkschaften sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene (z. B. die Arbeiterbewegung des so genannten „heißen Herbstes“ in Italien im Jahr 1969, die Entscheidung einiger kommunistischer Gewerkschaften zur Mitarbeit am europäischen Aufbauwerk, die Gründung des Europäischen Gewerkschaftsbundes im Jahr 1973 usw.) (Gobin, 1997);

(c) die Wirtschaftskrise, die in den 1970er Jahren einsetzte und insbesondere nach 1973 die meisten europäischen Ländern ergriff, und die damit einher gehende Zunahme der Arbeitslosigkeit;

(d) die erste Erweiterung der EWG um Staaten wie Großbritannien und Irland mit traditionell wirtschaftlich und sozial rückstän-

digen Gebieten bzw. einer dramatischen Entindustrialisierung;

(e) die neuen Anstrengungen Italiens, das Problem Süditaliens mit Hilfe der Europäischen Gemeinschaft anzugehen. Eine der ersten Folgen dieser Entwicklungen war ein neu erwachtes Interesse an Formen des dreiseitigen sozialen Dialogs, und zwar nicht mehr nur auf nationaler, sondern auch auf europäischer Ebene. Im April 1970 fand in Luxemburg die erste Dreierkonferenz statt, an der Vertreter der Gewerkschaften, der Arbeitgeberverbände, der Kommission und der Arbeitsministerien der „Sechs“ teilnehmen. Bei dieser Gelegenheit sprachen zahlreiche Delegierte die Möglichkeit der Einrichtung eines ständigen Ausschusses für Beschäftigung an, der einige Monate später tatsächlich eingesetzt wurde. In diesem Zusammenhang wurde in der Europäischen Gemeinschaft natürlich auch über die Entwicklung einer europäischen Sozialpolitik unter Einschluss der Berufsbildung diskutiert (Guasconi, 2003).

Einige Zeit zuvor, im Sommer 1969, hatte ein prominentes WSA-Mitglied, Marcello Germozzi, bereits vorgeschlagen, der Wirtschafts- und Sozialausschuss solle sich mit der Frage der Berufsbildung befassen ⁽¹⁵⁾. Dieses Thema wurde im Februar 1970 in der Fachgruppe Sozialfragen diskutiert, und damals hatten einige Ausschussmitglieder die mögliche Gründung eines Europäischen Zentrums für Berufsbildungsforschung angesprochen. Besonders die deutsche Gewerkschaftsvertreterin Maria Weber begründete diesen Vorschlag sehr klar: Die Tätigkeiten der Gemeinschaft im Bereich der Berufsbildung hätten in den letzten Jahren nicht mehr dieselbe Intensität und dasselbe Gewicht wie die Tätigkeiten der Gemeinschaft in anderen Bereichen gehabt. Die Berufsausbildung sei jedoch, gerade für die Beschäftigung, ein entscheidendes Element. Sicher, die Kommission strebe die Harmonisierung der Berufsausbildung an, doch es sei schwierig, etwas zu harmonisieren, das man wenig oder schlecht kenne; deshalb sei es wichtig, ein europäisches Institut zu schaffen, das nach dem Vorbild dessen, was in bestimmten Mitgliedstaaten schon geschehe, eine bessere Koordinierung zwischen den Behörden, den Arbeitnehmern und den Arbeitgebern ermögliche ⁽¹⁶⁾. Andererseits machte sich der Bedarf an exakten Studien in diesem Bereich inzwischen auch in verschiedenen Ländern der Gemeinschaft deutlich

⁽¹²⁾ BAC 125/94, 361, Informationspapier der EWG-Kommission für die Mitglieder der Arbeitsgruppe „Ausbildung der Ausbilder“ des Beratenden Ausschusses für die Berufsausbildung, 28.9.1965.

⁽¹³⁾ BAC 174/95, 1045, Aktionsprogramme der EWG-Kommission auf dem Gebiet einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung im Allgemeinen und in der Landwirtschaft - Mitteilung der Kommission an den Rat 5.5.1965.; Beratender Ausschuss für die Berufsausbildung, Stellungnahme zum Entwurf für ein „Aktionsprogramm auf dem Gebiet einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung“, 19.3.1965.

⁽¹⁴⁾ BAC 174/95, 1045, Europäisches Parlament, Ausschuss für soziale Angelegenheiten Dok. V/SEC(65) 1355/fin., A. Sabatini, 21.12.1965.

⁽¹⁵⁾ Archiv des Wirtschafts- und Sozialausschusses (im Folgenden ACES), 1223/1, Schreiben von M. Germozzi an M. Berns, 22.7.1969. Über die Tätigkeit des WSA siehe insbesondere den Beitrag von E. Dundovich, 2004.



bemerkbar, da die Berufsbildung als wirkliche Lösung für viele wirtschaftliche und soziale Probleme (Arbeitslosigkeit, Anpassung an neue Technologien, verändertes Verhältnis sozialer Gruppen wie z. B. Jugendliche und Frauen zum Arbeitsmarkt) gesehen wurde. Zudem musste bei der Reform der Bildungssysteme auch die Berufsbildung berücksichtigt werden, was mit wissenschaftlichen Methoden geschehen sollte, um der Forschung und dem Informationsaustausch zwischen unterschiedlichen Erfahrungsbereichen mehr Raum zu verschaffen. Diesbezüglich sei daran erinnert, dass 1969 die Bundesrepublik Deutschland das „Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung“ eingerichtet hatte, das in diesem Bereich zum Vorbild werden sollte⁽¹⁷⁾. Der WSA seinerseits setzte, auch auf die Initiativen von Marcello Germozzi und Maria Weber hin, seine diesbezüglichen Tätigkeiten fort, aus denen der Vorschlag zur Gründung eines europäischen Instituts für Berufsbildung hervorging⁽¹⁸⁾.

Zwischenzeitlich startete der Rat zwischen November 1970 und Juli 1971 die Arbeit an einem Entwurf für ein Tätigkeitsprogramm auf dem Gebiet der Berufsausbildung, mit dem eine Überarbeitung der Grundsätze von 1963 angestrebt wurde. Durch einen Beschluss des Rates wurde die Kommission offiziell beauftragt, eine europäische Politik auf dem Gebiet der Berufsausbildung auszuarbeiten⁽¹⁹⁾. Die Frage beschäftigte beispielsweise Ende Mai 1971 den Ständigen Ausschuss für Beschäftigung. Maria Weber, die auch diesem Gremium angehörte, betonte, ihre Organisation wünsche schon seit längerem, dass ein europäisches Institut eingerichtet werde, das die Aufgabe haben sollte, die wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung und eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den nationalen Einrichtungen zu fördern. Es müsse möglich sein, die Gründung eines solchen Instituts aus dem Gemeinschaftshaushalt zu finanzieren.⁽²⁰⁾ Auch wenn andere Ausschussmitglieder weniger ambitionierte Vorstellungen hatten, begann sich die Idee durchzusetzen, dass die Berufsbildung Gegenstand von Studien und einem Informations- und Erfahrungsaustausch auf europäischer Ebene werden sollte, wie die Ergebnisse einiger von der Kommission 1972 geförderter Studien zeigten, z. B. ein Bericht über die Aktivitäten einer von der Kommission eingesetzten Studiengruppe. Der französische Experte in diesem Ausschuss

schlug die Gründung eines europäischen Studien- und Forschungszentrums zur Entwicklung der Qualifikationen und der Methoden der beruflichen Bildung vor⁽²¹⁾. Trotz alledem erschien die Haltung der Kommission sehr zurückhaltend und in einem wichtigen Dokument mit dem Titel „Premières mesures en vue de la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle“ [Erste Maßnahmen im Hinblick auf die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung], verfasst im Oktober 1972, wurde die Einrichtung eines europäischen Studienzentrums zu dieser Thematik nur vage als längerfristiges Ziel erwähnt⁽²²⁾.

Ein Anstoß zur Entwicklung einer effizienteren europäischen Sozialpolitik wurde auf dem Pariser Gipfel im Dezember 1972 gegeben. Erstmals erklärten die Staats- und Regierungschefs der Europäischen Gemeinschaft die Durchführung einer Sozialpolitik zum wichtigen Ziel, und die Kommission wurde beauftragt, ein konkretes soziales Aktionsprogramm zu starten. Die Berufsbildung war ein wichtiges Thema im Arbeitsprogramm der Kommission. Mit der allgemeinen Thematik sowie mit der Gründung eines europäischen Instituts beschäftigten sich die Generaldirektion für soziale Angelegenheiten und die Generaldirektion für Forschung, Wissenschaft und Bildung. Tatsächlich war die Einstellung der Kommission zur Errichtung eines europäischen Studienzentrums zur Berufsbildung jedoch nach wie vor eher zurückhaltend. In einigen Dokumenten wurde unterstrichen, die Veröffentlichung eines Bulletins sei ein geeigneteres Instrument zur Verbreitung einschlägiger Informationen und eine solche Zeitschrift könne von einem nationalen Institut herausgegeben und von der Kommission verbreitet werden⁽²³⁾. Trotzdem zeigten sich einige Regierungen, insbesondere die französische und die italienische, zunehmend interessiert an der Einrichtung eines europäischen Zentrums. Im Dezember 1973 wurden die Arbeiten der Kommission, insbesondere die mögliche Gründung eines europäischen Zentrums für Berufsbildung, vom Ministerrat „Soziale Angelegenheiten“ geprüft. Während des ersten Teils der Ratstagung wurde das Dokument der Kommission von den Vertretern einiger Staaten heftig kritisiert, und der britische Delegierte ging so weit, die Pläne für ein europäisches Zentrum abzulehnen. Tatsächlich, so wurde in einem Bericht der Kom-

⁽¹⁶⁾ ACES, 1223/1, Protokoll der 52. Sitzung der Fachgruppe Sozialfragen, ECOSOC, 4.2.1970.

⁽¹⁷⁾ Der Gründung des deutschen Instituts folgten 1970 die Einrichtung des französischen Centre d'Études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) und 1973 des italienischen Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL). Siehe Wollschläger, 2000.

⁽¹⁸⁾ Siehe die Dokumente in ACES, 1223/2 bis [d. h.: a], 1224/4, 1224/5.

⁽¹⁹⁾ BAC 64/84, 970, Communauté Européenne - Conseil - Note [Europäische Gemeinschaft - Rat - Mitteilung], 9.6.1971.

⁽²⁰⁾ BAC 64/84, 970, Ständiger Ausschuss für Beschäftigung - Entwurf für das Protokoll der zweiten Sitzung des Ständigen Ausschusses für Beschäftigung - Brüssel, den 27. Mai 1971.

⁽²¹⁾ BAC 64/84, 970, Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Generaldirektion soziale Angelegenheiten - Direktion Beschäftigung, Aufstellung der vorrangigen Probleme auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung, Expertengruppe „Erforschung der Entwicklung der Berufe und der Berufsbildung“, 13.4.1972.

⁽²²⁾ BAC 64/84, 970, Kommission der Europäischen Gemeinschaften SEC(72)3450 endg. Erste Maßnahmen im Hinblick auf die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung, 25.10.1972.

⁽²³⁾ BAC 64/84, 971, Europäische Gemeinschaften - Rat, Mitteilung, 3.1.1973. Zu einer Tagung am 19.12.1972. Siehe auch GD XII Aktionsprogramm der Abteilung XX-A-2, 30.7.1973.



mission erklärt, liege der Grund für diese Reaktion offenbar in einer unglücklichen Formulierung des Textes der Kommission (...). In der Tat könne man eine gemeinsame Politik nicht umsetzen, indem man ein Zentrum einrichte. Das Zentrum werde die Kommission operativ unterstützen, doch sei es die Kommission, die, zusammen mit dem Rat, die gemeinsame Politik der Berufsausbildung umsetzen müsse. Nach dem energischen Eingreifen von Präsident Ortolan zugunsten der Einrichtung des Zentrums und dem Vorschlag des Ratspräsidenten, die Formulierung „*notamment par la création...*“ [insbesondere durch die Einrichtung eines Zentrums] durch „*y compris par la création*“ [unter anderem durch die Einrichtung] zog das Vereinigte Königreich sein Veto zurück. Der Rat hatte sicherlich nicht die Absicht, die Entstehung eines Akteurs zu fördern, der politische Entscheidungen treffen würde. Das künftige Zentrum sollte lediglich eine vorwiegend „technische“ Unterstützung für die Entscheidungen des Rates und der Kommission leisten. Nicht zufällig betonten bei dieser Gelegenheit die Ratsmitglieder, die Ziele des Zentrums müssten klarer definiert werden, während die Vertreter Deutschlands und Italiens den Wunsch äußerten, zusätzlich zum im Kommissionsdokument verwendeten begrenzten Begriff der Berufsausbildung auch die (allgemeine) Bildung einzubeziehen⁽²⁴⁾. Zu diesem Zeitpunkt waren die Mitgliedstaaten der Gemeinschaft, auch angesichts der schweren Wirtschaftskrise aufgrund des Yom-Kippur-Krieges im Oktober 1973, entschlossen, eine wirkungsvolle Sozialpolitik auszuarbeiten, und im Januar 1974 verabschiedete der Rat sein erstes sozialpolitisches Aktionsprogramm, in dem drei Hauptziele betont wurden: Vollbeschäftigung, Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und wachsende Beteiligung der Sozialpartner an den Entscheidungen der Gemeinschaft (Degimbe, 1999 ; S. 20-21, 93-116)⁽²⁵⁾. Die Einrichtung eines Zentrums für Berufsbildung war eine nahe liegende Ergänzung dieser Zielsetzungen, und die Kommission begann mit der Ausarbeitung konkreter Pläne zu diesem Zweck. In einem Dokument der GD XII wurde ausgeführt, dieses Zentrum müsse eine zentralisierte Einheit bilden, die die Kommission operativ unterstütze und eng mit ihr verbunden sei. Es sollte ein „Leitungsausschuss“, bestehend aus Vertretern der Sozialpartner und der Regierungen, eingesetzt werden, doch die Generaldirektion

favorisierte die Ernennung eines hochrangigen Kommissionsvertreters zum Verantwortlichen. Diesbezüglich wurde erklärt, das Personal des Zentrums solle etwa 20 Mitarbeiter umfassen (die mit Arbeitsverträgen nach dem Modell der Arbeitsverträge der Europäischen Gesellschaft für Zusammenarbeit (EGZ) eingestellt würden), und das Zentrum solle seinen Sitz in Brüssel haben⁽²⁶⁾. Es überrascht nicht, dass einige Kommissionsvertreter hofften, das Zentrum werde keine Autonomie haben und dass dieser Aspekt mehrmals hervorgehoben wurde⁽²⁷⁾. Es sollte ein „Anhängsel“ der Kommission sein. Trotzdem zeichnete sich, vielleicht aufgrund von in anderen Kreisen der Kommission verbreiteten Meinungen, der Vorschlag, der Ende März 1974 dem Rat vorgelegt wurde, durch einige ganz neue Elemente aus. Das Zentrum war jetzt als Gremium mit eigener Rechtspersönlichkeit konzipiert, das jedoch weiterhin eng mit den Gemeinschaftsinstitutionen und besonders der Kommission verbunden sein sollte. Es war die Einrichtung eines „Verwaltungsrats“ vorgesehen, der aus Vertretern der Gewerkschaften, der Arbeitgeberverbände und der Kommission bestehen sollte. Zusätzlich sollte ein Ausschuss aus einzelstaatlichen Experten eingerichtet werden. Ferner wurde in dem Dokument betont, der Direktor sei das Schlüsselement in der Struktur des Zentrums. Seine Beschäftigungsbedingungen sollten in einem Ad-hoc-Statut festgelegt werden. Das Zentrum sollte vor allem eine treibende Kraft sein, die u. a. als Katalysator für besonders innovative Leitlinien im Hinblick auf eine harmonische Entwicklung der Berufsausbildung im weitesten Sinne in der Gemeinschaft wirken sollte. *Last but not least* wurde die Hoffnung ausgedrückt, dass das Zentrum 1975 seine Arbeit aufnehmen könne. Die Kosten für das erste Jahr wurden auf 600 000 Rechnungseinheiten veranschlagt, für 1976 sollte dieser Betrag bei 1 450 000 und für 1977 bei 1 800 000 RE liegen⁽²⁸⁾. In dieser neuen Konzeption würde das Zentrum zwar eng an die Kommission gebunden bleiben, würde jedoch eine gewisse Autonomie erhalten und sich auf eine „dreiseitige“ Verwaltung stützen.

Andere europäische Institutionen nahmen zu den Plänen Stellung. Der WSA betonte seinerseits, der Begriff „Berufsausbildung“ müsse sehr weit gefasst werden. Bezüglich des Verwaltungsrats des Zentrums sprach sich der Ausschuss entgegen der Auffas-

(24) BAC 64/84, 971, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Archivvermerk, 13.12.1973 von Van Hoorebeek.

(25) Bezeichnenderweise kam es in diesem Klima auch zu einer Stärkung der europäischen Gewerkschaftsbewegung durch die Gründung des Europäischen Gewerkschaftsbundes (EGB) im Jahr 1973. Siehe Gobin, 1997; passim.

(26) BAC 64/84, 1001, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Archivvermerke, 14.1.1974.

(27) BAC 64/84, 1001, Mitteilung von M. Shanks an G. Schuster, 18.2.1974.



sung der Arbeitnehmervertreter für eine viergliedrige Struktur aus: die Vertreter der Kommission, vier Arbeitgebervertreter, vier Arbeitnehmervertreter und vier Vertreter des Bereichs „verschiedene Interessen“. Insbesondere schlug er vor, der Präsident der Fachgruppe Sozialfragen solle dem Verwaltungsrat angehören. Abschließend äußerte der Ausschuss den Wunsch, dass alle seine Vorschläge zu den Aufgaben und Arbeitsmethoden des Zentrums dem Verwaltungsrat des Zentrums mitgeteilt werden sollten (ESC, 1975) ⁽²⁹⁾. Der WSA schlug somit vor, seine eigene Struktur zum Vorbild zu nehmen, und versuchte, auch den Bereich der „verschiedenen Interessen“ einzubeziehen. Die Anmerkungen des Europäischen Parlaments hatten weiter gehende Auswirkungen. Der Ausschuss für soziale Angelegenheiten und Beschäftigung der Straßburger Versammlung wies u. a. darauf hin, dass das Zentrum zwar Autonomie und Initiativrecht besitzen solle, aber trotzdem enge Kontakte mit den Gemeinschaftsinstitutionen pflegen und sich mit den bestehenden nationalen Zentren abstimmen sollte, um Doppelarbeit und die Verschwendung von Ressourcen zu vermeiden. Außerdem hielt es das Parlament für angezeigt, die Zahl der Vertreter der Sozialpartner sowie die der nationalen Experten zu erhöhen. Und schließlich war die Europäische Versammlung der Meinung, der vorgesehene Haushalt sei unzureichend, und zeigte sich überrascht, dass noch nicht festgelegt worden war, wo das Zentrum seinen Sitz haben sollte ⁽³⁰⁾.

Die gesamte Frage wurde in der zweiten Hälfte des Jahres 1974 vom Rat geprüft. Dieses Gremium war in Bezug auf einige wichtige Aspekte des Kommissionsvorschlags anderer Meinung, und der Text des Vorschlags wurde aufgrund dieser Kritik in einer Reihe von Punkten geändert. Das kam dem Wunsch der meisten Staaten entgegen, die Befugnisse der Kommission zu begrenzen und den vorwiegend zwischenstaatlichen Charakter des europäischen Aufbauwerks zu betonen. Der Rat beschloss, die Zusammensetzung des Verwaltungsrats grundlegend zu ändern. Insbesondere kamen zu den Vertretern der wirtschaftlichen und sozialen Kräfte und der Kommission Vertreter der nationalen Regierungen hinzu. Die Rolle der Kommission wurde eingeschränkt, und besonders die deutsche Delegation übte Druck auf die anderen Partner aus, um eine Zusammensetzung des Verwaltungsrats

zu erreichen, bei der die Vertreter der Mitgliedstaaten nicht in die Minderheit geraten konnten. In diesem neuen Schema wurde überdies der Expertenausschuss gestrichen. Dagegen bestätigte der Rat, das Zentrum solle weit reichende Autonomie besitzen. Es kam zu einer lebhaften Debatte unter den Ministern über die Rolle des Direktors, und die französische Delegation schlug vor, er solle vom Rat ernannt werden, während die Briten eine Nominierung durch den Verwaltungsrat vorzogen. Am Ende waren sieben Delegationen der Auffassung, der Direktor solle von der Kommission anhand von Kandidatenvorschlägen des Verwaltungsausschusses ausgewählt werden ⁽³¹⁾. Inzwischen war die Frage des Sitzes der neuen Einrichtung geklärt. Die Wahl war auf West-Berlin gefallen. Diese Entscheidung war eindeutig politischer Natur. Man folgte einem Vorschlag der Bonner Regierung, um zu demonstrieren, dass der Westteil der ehemaligen deutschen Hauptstadt voll und ganz zum Westen gehörte ⁽³²⁾. Am 10 Februar 1975 konnte der Rat endlich die Verordnung über die Errichtung eines Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) erlassen. ⁽³³⁾

Die Tätigkeit des Cedefop

Die Anfangsphase im Leben des Cedefop war nicht einfach. Die erste Sitzung des Verwaltungsrats fand erst Ende Oktober 1975 in der Kongresshalle Berlin unter dem Vorsitz des Generaldirektors für soziale Angelegenheiten der Kommission Shanks statt. Wie im Protokoll verzeichnet, musste, da das Zentrum noch keine eigenen offiziellen Einrichtungen hatte, die gesamte Vorbereitungsarbeit von der Kommission geleistet werden, obwohl ihr im damaligen von Sparmaßnahmen geprägten Klima nur beschränkte Ressourcen zur Verfügung standen (Cedefop, 1975). Dabei wurden vorab eine Reihe von Fragen aufgeworfen und geklärt. Als erstes benannte der Verwaltungsrat einen Dänen, Carl Jorgensen, als den geeignetsten Kandidaten für die Funktion des Direktors. Für den Sitz des Zentrums hatte der Westberliner Senat ein Gebäude, gelegen in der Bundesallee Nr. 22, für den Zeitraum von 30 Jahren mietfrei angeboten, und die Berliner Behörden hatten sich außerdem bereit erklärt, mit einer Million DM zur Sanierung des Gebäudes beizutragen. Der größte Teil des folgenden Jahres wurde mit der Abfassung der Geschäftsordnung des Zentrums und der Einstellung von Personal so-

⁽²⁸⁾ BAC 64/84, 1001, Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Einrichtung eines Europäischen Zentrums für Berufsbildung (Vorschlag der Kommission an den Rat COM(74)352 Final, 27.3.1974.

⁽²⁹⁾ Siehe auch die Dokumentation in ACES, 1260/1 und 1260/2.

⁽³⁰⁾ BAC 62/86, 8, EEuropäisches Parlament - Überarbeiteter Entwurf, Berichterstatter: F. Pisoni] 12.7.1974.

⁽³¹⁾ BAC 627/86, 8, Europäische Gemeinschaften - Rat - Doc. R/3101/74 (SOC 253), 6.12.1974.

⁽³²⁾ Nicht von ungefähr erntete diese Entscheidung scharfe Kritik seitens der sowjetischen Behörden sowie einiger kommunistischer Organisationen im Westen, z. B. der französischen Gewerkschaft CGT.

⁽³³⁾ Zu einer juristischen Analyse der Rolle der Agenturen im europäischen Kontext siehe E. Chiti, 2002.



wie der Abfassung ihrer Arbeitsverträge verbracht. In der Zwischenzeit wurden die erforderlichen Sanierungsarbeiten an dem Gebäude in der Bundesallee durchgeführt. In den ersten Monaten des Jahres 1976 hatten der Direktor und seine beiden Stellvertreter einen einzigen Raum im Informationszentrum der Europäischen Gemeinschaften zur Verfügung. Die erste Sekretärin nahm ihre Arbeit erst im März jenen Jahres auf. Was die inhaltliche Tätigkeit des Cedefop anbelangt, so besuchten der Direktor und seine engsten Mitarbeiter eine Reihe von nationalen Berufsbildungseinrichtungen und nahmen außerdem Kontakt zu den für die Berufsbildung verantwortlichen Personen in den Mitgliedstaaten auf und begannen mit der Ermittlung der Hauptthemen, mit denen sich das Cedefop beschäftigen sollte. Eine besonders dringliche Frage schien die Jugendarbeitslosigkeit zu sein, die somit zum ersten Thema des Cedefop wurde ⁽³⁴⁾. Zu Anfang bestand noch einige Unsicherheit hinsichtlich der Aufgaben des Cedefop. In einer Sitzung des Verwaltungsrats vom Juli 1976 wurde die Ansicht vertreten, dass das Zentrum keine Doppelarbeit leisten und auch nicht versuchen sollte, nationale Strategien zu formulieren; außerdem sollte das Zentrum der Harmonisierung keinen ungebührlichen Vorrang einräumen, sondern der Art und der Unterschiedlichkeit der Maßnahmen und Gegebenheiten in den verschiedenen Ländern Rechnung tragen (Cedefop, 1976 a). Anders gesagt wurde befürchtet, das Cedefop könnte zu einem Instrument werden, mit dessen Hilfe den nationalen Regierungen Kompetenzen entzogen würden, die sie nach wie vor ihrem alleinigen Zuständigkeitsbereich zurechneten. Die Protokolle der Sitzungen des Verwaltungsrats vermitteln den deutlichen Eindruck, dass in dieser Anfangsphase der Verwaltungsrat und sein Vorsitzender Jean Degimbe, ein hoher Kommissionsbeamter, eine sehr dominierende Rolle spielten. Schließlich konnte während der Verwaltungsratsitzung vom November 1976 ein effektives Arbeitsprogramm für das Jahr 1977 aufgestellt werden. Die Hauptziele des Zentrums waren:

- a) Veröffentlichung eines Bulletins;
- b) Sammlung und Verarbeitung von Dokumenten und Verbreitung vorhandener Informationen;
- c) Studien zu Themen wie Jugendarbeitslosigkeit, vor allem in Bezug auf den Über-

gang von der Schule in die Arbeitswelt – was als Hauptpriorität benannt wurde –, Frauen, insbesondere verheiratete oder ältere Frauen, die wieder berufstätig werden wollten, Weiterbildung, Erstellung eines mehrsprachigen Glossars zur Berufsbildung, Erstellung von vergleichenden Studien zu den nationalen Berufsbildungssystemen (Cedefop, 1976b).

Es handelte sich um ein vorsichtig formuliertes Programm, in dem der Aspekt der Studien und Forschungsarbeiten betont wurde und das keine Bestrebungen erkennen ließ, in die nationalen Politiken einzugreifen oder Ansatzpunkte für eigenständiges Handeln der Kommission in diesem Bereich zu liefern. Im Dezember 1976 organisierte das Cedefop ein erstes Seminar zur Jugendarbeitslosigkeit, das im März in Zandvoort stattfand. Im März 1977 konnte das Zentrum in seinen Sitz in der Bundesallee einziehen ⁽³⁵⁾, im Mai desselben Jahres wurde die erste Ausgabe des Bulletins veröffentlicht. Dennoch war das Zentrum noch weit von einer stabilen Situation entfernt, sowohl hinsichtlich seiner Ziele als auch im Hinblick auf seine Organisation. Insbesondere im organisatorischen Bereich stellte beispielsweise die Einstellung von Personal größere Probleme dar: Zu Beginn des Jahres 1977 hatten sich zwei Experten gezwungen gesehen, auf eine Stellung beim Cedefop zu verzichten, einige Stellen waren noch vakant, und drei A5-Stellen für Übersetzer und eine Sekretärinnenstelle waren noch nicht genehmigt. Außerdem beschloss der Direktor Carl Jorgensen, nach einer nicht besonders bedeutsamen Tätigkeit von 1,5 Jahren seinen Rücktritt einzureichen (Cedefop, 1977) ⁽³⁶⁾. Und *last but not least* begannen einige Bedienstete, sich über ihren arbeitsrechtlichen Status zu beklagen, der im Vergleich zum Status der Kommissionsbeamten deutlich ungünstiger war. Auf einer Sitzung des Verwaltungsrats im September 1977 wurde mit dem Franzosen Roger Faist ein neuer Direktor ernannt, während Yves Corpet, der französische Vertreter der Unternehmerverbände, die Stelle von Jean Degimbe als Vorsitzender des Verwaltungsrates übernahm. Die Ernennung des neuen Direktors war ein wichtiges Ereignis, weil Faist, der zuvor Generaldirektor der Union Confédérale des Ingénieurs et Cadres C.F.D.T. war ⁽³⁷⁾, in erster Linie beabsichtigte, der Arbeit des Cedefop mehr Bedeutung zu verschaffen. Außerdem beschloss das Zentrum, seine Aufmerksamkeit auch weiterhin auf die im Jahr 1975 ausgewählten Themen

⁽³⁴⁾ BAC 18/86, 754, Cedefop, Jahresbericht 1976.

⁽³⁵⁾ BAC 64/84, 1009, die offizielle Einweihung fand am 9. März 1977 statt.

⁽³⁶⁾ BAC 18/86, 754, Schreiben, C. Jørgensen an R. Jenkins, 23.5.1977.



zu richten, d. h. insbesondere auf die Jugendarbeitslosigkeit und die vergleichende Analyse der verschiedenen nationalen Berufsbildungssysteme. Es wurden weitere Seminare organisiert, neue Kontakte aufgebaut und ernsthafte Anstrengungen unternommen, um das Bulletin des Cedefop zu verbessern (Cedefop, 1978a). Trotzdem tauchten im Laufe des Jahres 1978 neue Schwierigkeiten auf, die vor allem die Organisation des Zentrums betrafen. Es gab erneute Proteste von Bediensteten zu ihrem arbeitsrechtlichen Status, die Gemeinschaft versuchte, am Haushalt des Zentrums Kürzungen vorzunehmen, und der Verwaltungsrat äußerte Vorbehalte zu bestimmten Ausgabenposten des Haushaltsvoranschlags (Cedefop, 1978b; 1978c). Daher überrascht es nicht, dass die Arbeit des Cedefop auch von Seiten einiger europäischer Institutionen kritisiert wurde. Im April 1979 wurden in einem Bericht des Europäischen Parlaments einige Kritikpunkte aufgeführt. Insbesondere wurde erwähnt, dass die Arbeit des Zentrums erst nach einer relativ langen Anlaufzeit zu ersten Ergebnissen geführt habe und dass die vom Ministerrat getroffene Entscheidung, Berlin als Sitz des Zentrums zu wählen, sowie die hohe Zahl an Verwaltungsratsmitgliedern sich in dieser Hinsicht ungünstig ausgewirkt hätten. Außerdem schlug die Straßburger Versammlung vor, dass das Cedefop sich so weit wie möglich auf Tätigkeiten konzentrieren solle, die unter den aktuellen sozioökonomischen Bedingungen praktischen Nutzen versprachen, und wünschte zudem eine engere Zusammenarbeit zwischen dem Cedefop und internationalen sowie nationalen Institutionen mit ähnlichen Arbeitsgebieten⁽³⁷⁾. Diese Kritiken waren das Ergebnis von Untersuchungen des Parlaments, aber Degimbe erklärte in einem Schreiben an den Vizepräsidenten der Europäischen Kommission Henk Vredeling, aus den Redebeiträgen der Mitglieder des Parlaments gehe hervor, dass das Parlament eine sehr negative Einstellung zu diesen „Satelliten-Institutionen“ habe, über die es im Gegensatz zur Kommission keine Kontrolle ausüben könne⁽³⁸⁾. Für das Parlament sah es daher so aus, dass die Agenturen seiner Kontrolle entglitten, und das stellte für ein Organ, das sich mit allen Kräften für eine Ausweitung der eigenen Kompetenzen und eigenen Befugnisse einsetzte, eine keineswegs zweitrangige Frage dar. Das Cedefop achtete als Konsequenz aus diesen Stellungnahmen in den nächsten Jahren darauf, intensivere Beziehungen zum Parlament

zu pflegen, wie das bereits mit der Kommission der Fall war, die allerdings ohnehin auf die Präsenz ihrer Beamten im Verwaltungsrat zählte. Einige kritische Bemerkungen wurden in derselben Zeit auch vom Europäischen Rechnungshof vorgebracht, der unter anderem anmerkte, dass das Cedefop in den ersten Jahren seiner Tätigkeit nicht in der Lage gewesen sei, die ihm zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel voll auszuschöpfen, und dass die Kosten für die Veröffentlichung des Bulletins zu hoch seien. Das Zentrum bemühte sich, diesen Kritiken entgegenzutreten. So wurde zum Beispiel die Veröffentlichung eines „Newsletters“ besonders hervorgehoben (Cedefop, 1980 a; 1980 b).

Trotz dieser Schwierigkeiten war zwischen 1979 und den ersten Jahren der 1980er eine deutliche Verbesserung bei den Aktivitäten und den Strukturen des Cedefop zu verzeichnen. Zu diesem Zeitpunkt verfügte das Zentrum über etwa 35 Bedienstete und sein Haushalt erfuhr eine allmähliche Steigerung: 1979 hatte das Cedefop 2 790 808 ECU zur Verfügung, 1980 waren es 3 500 000 ECU und 1981 3 736 000 ECU (Cedefop, 1981 b; 1983). Das Jahr 1982 markierte dann einen Wendepunkt in der Arbeit des Zentrums. Aufgrund der anhaltenden Wirtschaftskrise und der zunehmende Zahl von Arbeitslosen versuchte die Europäische Gemeinschaft, eine effizientere Politik im Bereich der Berufsbildung zu entwickeln. Daher konzentriert die Kommission ihre Aufmerksamkeit auf zwei einschlägige Bereiche: zum einen auf den Zusammenhang zwischen neuen Technologien und Berufsbildung, zum anderen auf den Vorschlag, ein Projekt zu starten, das eine Harmonisierung der beruflichen Qualifikationen fördern sollte. Der Direktor des Cedefop hatte im Übrigen die Möglichkeit bereits vorhergesehen, dass das Zentrum seine Tätigkeit in einer langfristigen Perspektive entwickeln könnte (Cedefop, 1981a; 1982a). Also arbeitete das Zentrum 1982 einen Dreijahresplan aus, in dem versucht wurde, die neuen, von der Kommission vorgegebenen Handlungslinien mit den in den vorangegangenen Jahren durchgeführten Forschungsarbeiten in Einklang zu bringen (Cedefop, 1983)⁽⁴⁰⁾. Diese Vorgehensweise wurde im Jahr 1983 bestätigt, auch weil die von der Kommission geäußerten Vorschläge vom Rat gebilligt worden waren (Cedefop, 1984). Auf der anderen Seite strebte das Cedefop an, seine eigenen Tätigkeitsbereiche – die Bibliothek, den Informationsdienst und die

⁽³⁷⁾ BAC, 18/86, 754, der andere Kandidat war John Agnew, Vertreter der irischen Regierung im Verwaltungsrat.

⁽³⁸⁾ Europäisches Parlament - Sitzungsdokumente 1979-1980 - Dok. 90/79, Bericht von H. A. Bertrand, 20.4.1979. Tatsächlich hatten einige Mitglieder des parlamentarischen Ausschusses zur Arbeit des Cedefop noch härtere Urteile geäußert. In einem Dokument des Ausschusses beispielsweise ist verzeichnet, dass sich bei der Debatte eine sehr negative Meinung zu den Aktivitäten des Zentrums in Berlin (in Bezug auf den Haushalt, unerfahrenes Personal) abgezeichnet habe, und der parlamentarische Ausschuss dazu aufgefordert worden sei, sich seiner Verantwortung nicht zu entziehen. Bei dieser Gelegenheit hatte Jean Degimbe eine weniger negative Haltung gezeigt und betont, dass sich durch den neuen Direktor gerade positive Perspektiven eröffneten. Siehe hierzu BAC 18/86, 754, Kommission der Europäischen Gemeinschaften - Generalsekretariat SP(79) 311, 5.2.1979.

⁽³⁹⁾ BAC 157/87, 112, Schreiben, J. Degimbe an H. Vredeling, 16.2.1979. Zu bemerken ist, dass man sich zu jener Zeit im Vorfeld der Einführung der Direktwahl zum Europäischen Parlament befand und diese Direktwahl der Straßburger Versammlung eine stärkere Legitimität verleihen sollte. Daher manifestierte sich wahrscheinlich bereits hier der Wunsch des Parlaments, seine Rolle gegenüber den anderen Gemeinschaftsstrukturen gestärkt zu sehen.



Veröffentlichungen – auszubauen. 1984 kamen im zuletzt genannten Bereich zur Zeitschrift „Berufsbildung“ und zum „CEDEFOP Newsletter“ die Veröffentlichung „CEDEFOP Flash“ hinzu. In jenem Jahr brachte das Zentrum drei Ausgaben der Berufsbildungszeitschrift in 10 000 Exemplaren heraus. Gleichzeitig wurden 25 000 Exemplare der „CEDEFOP News“ gedruckt, die nach Schätzungen des Cedefop mehr als 40 000 Leser erreichen konnten. Im Bereich des Informationsdienstes arbeitete das Zentrum im Jahr 1984 an der Vervollständigung eines „Thesaurus“, und man begann mit dem Einsatz neuer Informationstechnologien. Im Übrigen war das Cedefop jetzt in der Lage, etwa 95 % der ihm zugewiesenen Finanzmittel zu nutzen. Diese Ergebnisse wurden erreicht, obwohl nach wie vor einige organisatorische Probleme bestanden: Die Zahl der Bediensteten wuchs sehr langsam (1984 wies das Organigramm des Zentrums 42 Stellen aus), während die geringe Steigerung des Haushalts gerade einmal reichte, um die Folgen der Inflationsspirale in der EWG auszugleichen (1983 beliefen sich die Finanzmittel auf 4 210 000 ECU, 1984 waren es 4 560 000 ECU) (Cedefop, 1985a). Außerdem bestanden aufgrund des rechtlichen Status der Bediensteten nach wie vor gravierende Probleme. Die europäischen Behörden zeigten keinerlei Bereitschaft, im Fall der Bediensteten des Cedefop die für Gemeinschaftsbeamte vorgesehenen Regeln anzuwenden, und die leitenden Mitarbeiter des Zentrums schienen nicht in der Lage zu sein, die Brüsseler Position in dieser heiklen Frage zu beeinflussen. Schließlich traten im Verlauf des Jahres 1982 die organisatorischen Probleme offen zutage, und die Personalvertretung legte ihr Amt nieder, um gegen diesen Zustand zu protestieren. Das war ein Symptom für gewisse interne Spannungen und das Unbehagen unter den Bediensteten des Zentrums (Cedefop, 1982b; 1982c).

1984 ging die Amtszeit von Faist zu Ende, der Deutsche Ernst Piehl wurde zum Direktor ernannt. Piehl, Jahrgang 1943, war nach Abschluss seines Studiums an der Freien Universität Berlin von 1969 bis 1975 Mitglied des Forschungsinstituts des DGB in Düsseldorf gewesen und später zum Direktor des Europäischen Jugendzentrums beim Europarat ernannt worden. 1980 hatte er ein wichtiges Amt im WSA innegehabt⁽⁴¹⁾. Der Amtsantritt Piehls als Leiter des Cedefop fällt zusammen mit einigen wichtigen Entwicklungen in der Arbeit und den Strukturen des

Zentrums. Im Juni 1984 wurde durch den europäischen Gipfel von Fontainebleau eine neue Phase im europäischen Aufbauwerk eingeleitet: Es kam zu einem Ausbau der deutsch-französischen Zusammenarbeit bei der Ausrichtung der Gemeinschaftspolitik, 1985 wurde Jacques Delors Kommissionspräsident und im Juni desselben Jahres organisierte die Gemeinschaft entsprechend dem Beschluss des Europäischen Rates von Mailand eine Regierungskonferenz, die dann zur Unterzeichnung der Einheitlichen Europäischen Akte führen sollte, und Spanien und Portugal traten der Europäischen Gemeinschaft als Vollmitglieder bei. Die Zunahme der Mittel aus dem Gemeinschaftshaushalt, der verstärkte Schwerpunkt auf einer Reihe von Sozialpolitiken, der in diesem Bereich vorhandene Bedarf, noch intensiviert durch die Erweiterung um südeuropäische Länder, sowie die Benennung neuer europäischer Handlungsfelder durch die Gemeinschaft waren Elemente, durch die die Rolle des Cedefop gestärkt wurde⁽⁴²⁾. 1986 war im Haushalt des Zentrums eine Zunahme der verfügbaren Mittel um etwa 50 % zu verzeichnen (von 4 910 000 ECU 1985 auf 7 388 000 ECU) und die Zahl der Bediensteten stieg auf 54. Auch hinsichtlich der Strukturen waren Verbesserungen zu verzeichnen: Das Zentrum verfügte nun über neue Gebäude und einen neuen Konferenzsaal. Im Bereich der inhaltlichen Arbeit verabschiedete das Cedefop 1985 ein neues Dreijahresprogramm, das die üblichen Arbeitsbereiche betonte. Zusätzlich konzentrierte sich das Zentrum aber auf der Grundlage von Entscheidungen des Rates und der Kommission auch auf neue Themen, wie beispielsweise die Harmonisierung der Qualifikationen von Arbeitnehmern in den verschiedenen Mitgliedsländern und die Nutzung neuer Technologie, vor allem in Form von Computern, in der Berufsbildung. So wurde zum erstgenannten Ziel eine eingehende Studie durchgeführt, an der sich zahlreiche Beamte des Cedefop beteiligen sollten und die zu intensiveren Kontakten mit nationalen Instituten und mit Berufsbildung befassten nationalen Behörden führen sollten (Cedefop, 1987 a)⁽⁴³⁾. Das Zentrum konnte jetzt darauf verweisen, dass es jedes Jahr annähernd 99 % der zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel ausschöpfte (Cedefop, 1988 a). Nicht zu vergessen ist auch, dass die Gemeinschaft ab 1986 ein stärkeres Interesse an der Berufsbildung zeigte und beispielsweise eine Reihe neuer Programme – darunter auch COMETT – in die

⁽⁴⁰⁾ Das war bereits im Jahr 1981 von Roger Faist vorgeschlagen worden.

⁽⁴¹⁾ BAC 511/98, 445, *Projet de decision de la Commission* [Entwurf für eine Entscheidung der Kommission].

⁽⁴²⁾ Auf die Auswirkungen der Einheitlichen Europäischen Akte auf die von der Gemeinschaft verfolgten sozialpolitischen Strategien wird z. B. in Kowalsky, 2000 hingewiesen.



Wege leitete. Durch dieses Engagement wurden auch engere Kontakte zwischen dem Cedefop und der Kommission, insbesondere der GD V, begünstigt, wie aus einem interessanten Briefwechsel zwischen dem Direktor für allgemeine und berufliche Bildung, Hywel C. Jones, und Piehl (siehe beispielsweise Cedefop, 1987b; 1987d) ⁽⁴³⁾ sowie aus immer häufigeren Treffen zwischen leitenden Mitarbeitern des Cedefop und Kommissionsbeamten hervorgeht.

Trotz dieser positiven Entwicklungen, durch die die Rolle des Zentrums tendenziell gestärkt wurde, waren in diesen Jahren aber auch Probleme und Schwierigkeiten zu verzeichnen. Zum Zeitpunkt der Ernennung von Piehl kam die Personalvertretung erneut darauf zurück, dass es den Bediensteten des Cedefop immer noch nicht gelungen sei, einen Vertragsstatus zu erlangen, der dem der Beamten der Gemeinschaft entspreche (Cedefop, 1985 b). Das Cedefop machte neue Vorstöße in dieser Richtung und erreichte einige Verbesserungen. Ende 1988 traten eine Reihe von Meinungsverschiedenheiten zwischen Piehl und C. Politi, einem der stellvertretenden Direktoren, zutage. Diese betrafen auch die Art und Weise der Ausrichtung der Arbeit des Cedefop, wie Politi in einem Schreiben an Piehl festhielt, in dem zu lesen steht, dass er (Piehl) in den drei letzten Jahren dem Image des Zentrums und den politischen Kontakten Vorrang gegeben habe. Für dieses Ziel hätten alle Abteilungen gearbeitet, was große Vorteile für das Cedefop erbracht habe: ein größeres Budget, neue Stellen, einen funktionsgerechten und komfortableren Sitz usw. Diese Strategie sei aber zu Ungunsten einer internen Umstrukturierung, eines Ausbaus der Dienste, der Entwicklung der Informatik und der Forschungstätigkeiten, der Qualitätskontrolle sowie um den Preis einer starken internen Demotivation durchgeführt worden. Es sei an der Zeit, die Dinge wieder ins Lot zu bringen, sonst bestehe die Gefahr, dass das Cedefop zu einer sehr schönen Hülle werde, die jeglicher interner Motivationen entleert und unfähig sei, die Herausforderungen von 1992 zu bewältigen. Das Zentrum ähnele immer mehr einem ministeriellen Kabinett, in dem jeder aufgefordert werden könne, irgendetwas zu tun, um auf politische Zwänge zu reagieren, und nicht einer spezialisierten europäischen Agentur, die hoch qualifizierte Forschungs- und Entwicklungsdienste erbringe (Cedefop, 1988 b). Es ist schwer zu sagen, ob diese Äuße-

rungen von Politi in der Sache gerechtfertigt waren oder lediglich Ausdruck persönlicher Meinungsverschiedenheiten waren. Nichtsdestotrotz behielt Politi seine Funktion im Cedefop in den nächsten Jahren.

Der Mauerfall, der Beginn des politischen und diplomatischen Prozesses, der zur Unterzeichnung des Maastrichter Vertrags führen sollte, die erneute Betonung des Ziels einer Verbesserung des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts sowie *last but not least* der Start wichtiger Programme wie Sokrates, Petra, Leonardo da Vinci, Phare usw. schienen Faktoren zu sein, von denen günstige Auswirkungen auf die Arbeit des Cedefop zu erwarten waren. 1989 richtete die Kommission eine Task Force für Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend ein. Von Anfang an ging es diesem Gremium darum, intensive Beziehungen zum Cedefop zu pflegen, um die Kompetenzen des Berliner Zentrums zu nutzen (Cedefop, 1990b). Für die Kommission ging es in erster Linie darum, die Erfahrung, die das Cedefop in diesem Bereich gesammelt hatte, zu nutzen, auf der Seite des Cedefop dagegen war der Wille offensichtlich, konkret zur Entscheidungsfindung in der Gemeinschaft beizutragen. Und das Zentrum konnte offenbar diese Absicht zumindest zum Teil umsetzen. In diesem Zusammenhang ist eine Mitteilung von Piehl vom Januar 1991 aufschlussreich, die nach einer Reihe von Treffen leitender Vertreter des Zentrums mit der Kommission niedergeschrieben wurde. In dem Dokument wird auf die direkte Beteiligung des Cedefop an den Gemeinschaftsprogrammen im Bereich der Berufsbildung verwiesen. Das Zentrum war unter anderem beauftragt worden, die verschiedenen nationalen Institutionen bezüglich der Entscheidungen der Gemeinschaft in diesem Bereich zu sensibilisieren (Cedefop, 1991 b). Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Kommission ihrerseits das Cedefop auf seine Funktion der direkten technischen Unterstützung der Kommission verwies, mit anderen Worten also seine Unterordnung unter die Brüsseler Entscheidungen forderte (Cedefop, 1990 c). Andererseits war das Cedefop von nun an ein konsolidiertes Organ im Panorama der Gemeinschaftsstrukturen. 1988 war beim Haushalt des Cedefop eine Steigerung um 11 % im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen, 1989 betrug die Zunahme 14 %, 1990 etwa 7 % und 1991 etwa 16 %. Das Zentrum konzentrierte seine Aufmerksamkeit auf die Stu-

⁽⁴³⁾ 1987 belief sich der Haushalt dann auf 6 586 000 ECU, was einem Rückgang von etwa 10 % entsprach.

⁽⁴⁴⁾ Zu den Treffen in Brüssel siehe die in den Unterlagen Guerra vorliegende Dokumentation, siehe beispielsweise Cedefop, 1987c.



dien- und Forschungstätigkeiten, die 1990 etwa 44 % der Gesamtausgaben ausmachten, während ungefähr 18 % für die Veröffentlichungen und 22 % für Übersetzungen aufgewendet wurden. Diese Verteilung blieb im Jahr 1991 und in den folgenden Jahren tendenziell gleich (Cedefop, 1990 a; 1991 a; 1992).

Die Wiedervereinigung Deutschlands und der Maastrichter Vertrag hatten jedoch letztlich radikale und völlig unvorhergesehene Konsequenzen für das Cedefop. Auf der Tagung des Europäischen Rates in Brüssel im Oktober 1993 traf dieses höchste europäische Organ die Entscheidung, den Sitz des Cedefop zu verlegen. Deutschland würde die künftige Europäische Zentralbank erhalten, während Griechenland bis dahin keine europäische Organisation oder Institution auf seinem Gebiet gehabt hatte. Daher hielt es der Europäische Rat aus offensichtlichen Erwägungen des politischen Gleichgewichts heraus für opportun, das Cedefop nach Thessaloniki zu verlagern. Diese spontane Entscheidung traf das Cedefop und seine Bediensteten wie ein Blitz aus heiterem Himmel. Außerdem lief das Mandat von Piehl wenige Monate später aus, und es bestand die Notwendigkeit, einen neuen Direktor zu ernennen, der sich mit dem Umzug des Zentrums auseinander setzen musste, der in relativ kurzer Zeit erfolgen musste. Im Frühjahr 1994 wurde Johan van Rens, Gewerkschaftsführer aus den Niederlanden, als neuer Direktor des Cedefop benannt, während Stavros Stavrou, ein griechischer Wissenschaftler der Universität Thessaloniki, zu seinem Stellvertreter ernannt wurde. Der Umzug von Berlin nach Thessaloniki warf eine ganze Reihe großer Probleme auf: Es musste ein neuer Sitz gefunden werden, und, was noch stärker wog, viele Bedienstete lehnten es überhaupt ab, nach Griechenland umzuziehen. Die Europäische Union erklärte sich daher bereit, mobilitätsfördernde Maßnahmen zu ergreifen, und den Beamten des Cedefop, die nicht bereit waren, nach Thessaloniki umzuziehen, wurden Stellen in anderen europäischen Institutionen angeboten. Bemerkenswert ist immerhin, dass der Haushalt des Zentrums aufgrund des Umzugs sowie auch der zeitgleichen Erweiterung der EU um drei neue Länder (Schweden, Finnland und Österreich) deutlich angehoben wurde (um etwa 48 %). Er belief sich im Jahr 1996 auf 16,5 Mio. ECU und pendelte sich in den folgenden Jahren bei etwa 14,5 Mio. ECU ein. Außerdem wurde das Personal des Cedefop aufgestockt: Sein Stel-

lenplan umfasste nunmehr 79 Bedienstete. Es handelte sich allerdings um ein radikal erneuertes Personal, denn im Jahresbericht 1998 stand zu lesen, dass seit 1995 14 Bedienstete das Cedefop aus verschiedenen Gründen verlassen hätten. 26 Bedienstete hätten Stellen bei der Europäischen Kommission oder anderen EG-Institutionen erhalten. 2 Bedienstete befänden sich im Urlaub aus persönlichen Gründen (Cedefop, 1999). Im Jahr 1998 waren 75 % der Bediensteten seit weniger als drei Jahren im Dienst des Cedefop, 23 % waren griechische Staatsbürger. Trotz dieser beträchtlichen Veränderungen versuchte das Cedefop, möglichst schnell zum normalen Betrieb überzugehen. Im Jahresbericht 1996 konnten der neue Direktor van Rens und der Vorsitzende des Verwaltungsrats Tom O'Dwyer mit einem gewissen Stolz erklären, dass die Diskussionen und Debatten über die Neuausrichtung der Tätigkeiten des Zentrums entsprechend seines Engagements für eine weitere Verbesserung seiner Leistung in der Genehmigung von mittelfristigen, an den Leitlinien des Kommissionsmitglieds Cresson ausgerichteten Prioritäten durch den Verwaltungsrat ihren erfolgreichen Abschluss gefunden hatten. Die mittelfristigen Prioritäten gaben den Kurs für das künftige gezielte Handeln vor, um effektiv auf den Bedarf an Informationen, Forschung und Zusammenarbeit auf europäischer Ebene im Bereich der Berufsbildung zu reagieren. Wie der folgende Bericht zeige, spiegelten die Tätigkeiten des Zentrums im Jahr 1996 diese Entwicklung wider, wobei drei Hauptarbeitsbereiche im Mittelpunkt stünden: Trends in der Qualifikationsentwicklung, Analyse der Berufsbildungssysteme und die Rolle des Zentrums bei der Förderung von Information und Kommunikation (Cedefop, 1997). Von besonderer Bedeutung war der offensichtliche Wille des Cedefop, seine Beziehungen zu den verschiedenen Gemeinschaftsinstitutionen, insbesondere zur Kommission, auszubauen, wie in allen Jahresberichten betont wird. Sie belegen auch die Beteiligung des Zentrums an einer Reihe von Initiativen der Kommission, insbesondere der Generaldirektion Bildung und Kultur (siehe beispielsweise Cedefop, 1999, S. 15; Cedefop, 2000, S. 9).

Im Jahr 1999 konnte das Cedefop, auch dank der Anstrengungen der griechischen Behörden, ein neues Gebäude in der Umgebung von Thessaloniki beziehen. Im folgenden Jahr konnte das Zentrum den 25. Jahrestag seiner Gründung begehen (Cedefop, 2001).



Das Cedefop war, zusammen mit der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen mit Sitz in Dublin, die erste europäische Agentur. Entstanden Mitte der 1970er Jahre, im Kielwasser eines zunehmenden Interesses der Gemeinschaft für die Sozialpolitik, hatte das Zentrum eine wechselvolle Anfangsphase erlebt, nicht nur wegen einiger organisatorischer Hindernisse, sondern auch aufgrund der Schwierigkeit, seine eigene Rolle und seine Beziehungen zu den Gemeinschaftsorganen zu definieren. Ein zentraler Faktor war in diesem Zusammenhang das Verhältnis zur Kommission. Wenn Brüssel auch recht häufig demonstrierte, dass es das Cedefop als einfaches „Anhängsel“ betrachtete, an das man sich wendete, um Studien- und Forschungsarbeiten in Auftrag zu geben, so bemühte sich das Zentrum darum, eigene Handlungsspielräume zu erobern. Denn das Cedefop hatte durchaus die Absicht, nicht nur seine eigenen Kompetenzen anzubieten, sondern auch eigenständige Beziehungen zu den Sozialpartnern, den Regierungen der Mitgliedstaaten und den Gemeinschaftsorganen

aufzubauen, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung politischer Strategien im Bereich der Berufsbildung. Ab Mitte der 1980er Jahre konnte das Cedefop nicht nur vom Ausbau der Zuständigkeiten der Gemeinschaft im Bereich der Berufsbildung und dem Start einer ganzen Reihe von Gemeinschaftsprogrammen profitieren, sondern auch von der immer engeren Verknüpfung zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung sowie den vielfältigen neuen Instrumenten und dem immer stärkeren Bedarf nach Informationen, Austausch und Zusammenarbeit in den einschlägigen Bereichen im europäischen Zusammenhang. Auch die Tendenz zur Einrichtung einer zunehmenden Zahl von Agenturen durch die Europäische Union spielte in diesem Zusammenhang eine Rolle. Das Cedefop stellt daher heute ein gefestigtes Element im Panorama der EU dar und nimmt – innerhalb der vorgesehenen institutionellen Grenzen – eine eigenständige Funktion in Bezug auf die politischen Strategien im Bereich der Berufsbildung, sowohl auf nationaler als auch vor allem auf Gemeinschaftsebene wahr.

Bibliografie

Addison, P. *The road to 1945*. London: Jonathan Cape, 1975.

AESC - Archives of the Economic and Social Committee. *Letter of Mr Germozzi to Mr Berns*. 22.7.1969 (AESC 1223/1).

AESC - Archives of the Economic and Social Committee. *Proceedings of the 52nd meeting of the session on social issues*, ECOSOC. 4.2.1970 (AESC 1223/1).

Aldcroft, D.H. *The European economy 1914-90*. New York: Routledge, 1993, S. 197-248.

Carew, A. *Labour under the Marshall Plan: the politics of productivity and the marketing of management science*. Manchester: Manchester University Press, 1987.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der ersten Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 23.-24. Oktober 1975. Thessaloniki: Cedefop, 1975. (Cedefop Archives, 1975).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der vierten Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 8. Juli 1976. (Cedefop Archives, 1976a).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Arbeitsprogramm 1977. Protokoll der fünften Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 15.-16. November 1976. (Cedefop Archives, 1976b).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der sech-*

sten Sitzung des Verwaltungsrates - Berlin, 8. März 1977. (Cedefop Archives, 1977).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der achten Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 18. Januar 1978. (Cedefop Archives, 1978a).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der neunten Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 14. März 1978. (Cedefop Archives, 1978b).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der zehnten Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 7. Juli 1978. (Cedefop Archives, 1978c).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der 16. Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 10. Juli 1980. (Cedefop Archives, 1980a).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der 17. Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 14. November 1980. (Cedefop Archives, 1980b).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Protokoll der 18. Sitzung des Verwaltungsrates* - Berlin, 1. Juli 1981. Anhang, Abs. 6. (Cedefop Archives, 1981a).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1980*. Berlin: Cedefop, 1981b.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Minutes of the dis-*

Schlagwörter

History,
European Union,
Cedefop,
vocational training,
social policy,
social dialogue



cussion of the Management Board of 13 November 1981 on Cedefop's work programme for 1982. (Cedefop Archives, 1982a).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Essai de diagnostic sur la crise que révèle la démission du Comité du Personnel* [Diagnosis of the crisis revealed by the resignation of the Staff Committee], 20.2.1982. (Cedefop Archives, 1982b, Riva files, box 1, doc.).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Lignes de force pour l'organisation du Centre et la politique du personnel* [Guidelines for the organisation of the Centre and personnel policy], 7.6.1982. (Cedefop Archives, 1982c, Riva files, box 1, doc.).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1982.* Berlin: Cedefop, 1983.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1983.* Berlin: Cedefop, 1984.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1984.* Berlin: Cedefop, 1985a.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Note for E. Piehl*, 14.10.1985. (Cedefop archives, 1985b, Riva files).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1986.* Berlin: Cedefop, 1987a.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Lettera E. Piehl (Cedefop) a H. C. Jones (Commissione)* [Schreiben E. Piehl (Cedefop) an H. C. Jones (Kommission)], 20.3.1987. (Cedefop Archives, 1987b, Guerra files.)

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Annex alla lettera di Jones* [Anhang zum Schreiben von Jones] Meeting between Cedefop, Berlin and DG V-C, 25/3/1987: 1987 Work Programme. (Cedefop Archives, 1987c, Guerra files.)

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Lettera H. C. Jones (Commissione) a E. Piehl (Cedefop)* [Schreiben H. C. Jones (Kommission) an E. Piehl (Cedefop)], 8.4.1987. (Cedefop Archives, 1987d, Guerra files.)

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1987.* Berlin: Cedefop, 1988a.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Letter from C. Politi to E. Piehl*, 2.11.1988. (Cedefop archives, 1988b, Riva files, box 1).

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1989.* Berlin: Cedefop, 1990a.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Lettera H. C. Jones (Commissione TFRH) a E. Piehl (Cedefop)* [Schreiben H. C. Jones (Kommission TFRH) an E. Piehl (Cedefop)], 18.7.1990. (Cedefop Archive, 1990b, Guerra files.)

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Lettera H. C. Jones (Commissione TFRH) a E. Piehl (Cedefop)* [Schreiben H. C. Jones (Kommission TFRH) an E. Piehl (Cedefop)], 7.9.1990. (Cedefop Archive, 1990c,

Guerra files.)

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1990.* Berlin: Cedefop, 1991a.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Nota del Direttore del Cedefop* [Mitteilung des Direktors des Cedefop], 31.1.1991. (Cedefop Archive, 1991b, Guerra files.)

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1991.* Berlin: Cedefop, 1992.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1996.* Thessaloniki: Cedefop, 1997

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1998.* Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 1999.* Luxemburg, OPOCE, 2000.

Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. *Jahresbericht 2000.* Luxemburg, OPOCE, 2001.

Chiti E. Le agenzie europee. Unità e decentramento nelle amministrazioni comunitarie [Die Europäischen Agenturen. Einheit und Dezentralisierung in den Gemeinschaftsverwaltungen], Padua, CEDAM, 2002. Ciampani, A. *L'altra via per l'Europa: forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea* [Der andere Weg für Europa. Soziale Kräfte und Organisation der Interessen angesichts der europäischen Integration] (1945-1957). Mailand: Franco Angeli, 1995.

Ciampani A. (Hrsg.). *L'altra via per l'Europa. Forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea* [Der andere Weg für Europa. Soziale Kräfte und Organisation der Interessen angesichts der europäischen Integration] (1947-1957), Mailand, Angeli, 1995

Ciampani, A. (Hrsg.) *La CISL tra integrazione europea e mondializzazione* [CISL zwischen europäischer Integration und Globalisierung], Rom: EL, 2001.

Degimbe, J. *La politique sociale européenne du traité de Rome au traité d'Amsterdam.* Brüssel: ISE, 1999.

Dundovich, E. The economic and social committee's contribution to establishing a 'vocational training policy' 1960-1975. In: Hanf Georg, Varsoi Antonio (Hrsg.). *A history of VET in Europe - Proceedings of the Florence Conference 2002.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. Cedefop Panorama series, Nr.° 5153, Band 2.

ESC - Economic and Social Committee of the European Communities. *Annual report 1974.* Brüssel: ESC, 1975, S. 16-17.

Ellwood, D.W. *Rebuilding Western Europe, America and postwar reconstruction.* London: Longman, 1992, S. 138-139.

Girault, R.; Levy-Leboyer, M. (Hrsg.) *Le Plan Marshall et le relèvement économique de l'Europe.* Paris: Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 1993.

Gobin, C. *L'Europe syndicale.* Brüssel: Editions Labor, 1997.



Guasconi M. E. Paving the Way for a European Social Dialogue, *Journal of European Integration History*, 2003, Bd. 9, Nr. 1, S. 87-110.

Hick, A. Il tema della politica economica e sociale nel dibattito dei movimenti europeisti [Das Thema Wirtschafts- und Sozialpolitik in der Debatte der europeistischen Bewegungen]. In: Varsori, A. (Hrsg.) *Il Comitato Economico e Sociale nella costruzione europea* [Der Wirtschafts- und Sozialausschuss im europäischen Aufbauwerk]. Venedig: Marsilio, 2000, S. 24-33.

Kowalsky, W. *Focus on European social policy: countering Europessimism*. Brüssel: ETUI, 2000.

Le politiche sociali in Europa [Die Sozialpolitik in Europa]/ Centre for Economic Policy Research - CEPR. Bologna: il Mulino, 1999, S. 20-21.

Maiello A. *Sindacati in Europa. Storie, modelli e culture a confronto* [Gewerkschaften in Europa. Geschichte, Modelle und Kulturen im Vergleich], Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002.

Marwick A. *British Society since 1945*. London, Penguin Books, 1982, S. 49-63.

Mechi, L. Una vocazione sociale? Le azioni dell'Alta Autorità della CECA a favore dei lavoratori sotto le presidenze di Jean Monnet e di René Mayer [Eine soziale Berufung? Die Tätigkeiten der Hohen Behörde der EGKS zugunsten der Arbeitnehmer unter der Präsidentschaft von Jean Monnet und René Mayer]. *Storia delle relazioni internazionali* [Geschichte der internationalen Beziehungen], 1994/1995, Bd. 10-11, Nr. 2, S. 147-184.

Mechi, L. Il Comitato Consultativo della CECA [Der Beratende Ausschuss der EGKS]. In: Varsori, A. (Hrsg.) *Il Comitato Economico e Sociale nella costruzione europea* [Der Wirtschafts- und Sozialausschuss im europäischen Aufbauwerk]. Venedig: Marsilio, 2000, S. 34-46.

Mechi, L. *La costruzione dei diritti sociali nell'Europa a sei (1950-1972)* [Der Aufbau der Sozialrechte im Europa der Sechs (1950-1972)], „Memoria e ricerca“, Nr. 14 - September/Dezember 2003, S. 69-82.

Milward, A. S. *The reconstruction of Western Europe 1945-1951*. London: Methuen, 1984.

Morgan, K. O. *Labour in power 1945-51*. Oxford: Clarendon Press, 1984.

Petrini F. The common vocational training policy in the EEC from 1961 to 1972. In: Hanf Georg, Varsori Antonio (Hrsg.). *A history of VET in Europe - Proceedings of the Florence Conference 2002*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. Cedefop Panorama series, Nr. 5153, Band 2.

Poidevin, R. (Hrsg.) *Histoire des débuts de la construction européenne Mars 1948 - Mai 1950*. Brüssel: Buylant, 1986.

Ritter, G. A. *Storia dello Stato sociale* [Geschichte des Sozialstaates], Rom-Bari, Laterza, 2003.

Romero, F. *Emigrazione e integrazione europea 1945-1973* [Auswanderung und europäische Integration 1945-1973]. Rom: EL, 1991.

Schwabe, K. (Hrsg.). *Die Anfänge des Schuman Plans 1950-1951*. Baden-Baden: Nomos, 1988.

Silei, G. *Welfare state e socialdemocrazia: cultura, programmi e realizzazioni in Europa occidentale dal 1945 ad oggi* [Wohlfahrtsstaat und Sozialdemokratie: Kultur, Programme und Umset-

zung in Westeuropa von 1945 bis heute]. Manduria: Lacaita, 2000.

Spierenburg, D.; Poidevin, R. *Histoire de la Haute Autorité de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier: une expérience supranationale*. Brüssel: Bruylant, 1993.

Varsori, A. Jean Monnet e il Comitato d'Azione per gli Stati Uniti d'Europa dalle origini ai trattati di Roma [Monnet und das Aktionskomitee für die Vereinigten Staaten von Europa von den Anfängen bis zu den römischen Verträgen] (1955-1957). In: Ciampani, A. (Hrsg.) *L'altra via per l'Europa. Forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea* [Der andere Weg für Europa. Soziale Kräfte und Organisation der Interessenvertretung im europäischen Integrationsprozess] (1945-1957). Mailand: Franco Angeli, 1995, S. 139-170.

Varsori, A. Euratom: une organisation qui échappe à Jean Monnet? In: Bossuat, G.; Wilkens, A. (Hrsg.) *Jean Monnet, l'Europe et les chemins de la paix*. Paris: Publications de la Sorbonne, 1999, S. 343-356.

Varsori, A. *Politica e amministrazione nel Comitato Economico e Sociale Europeo* [Politik und Verwaltung im europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss]. Storia Amministrazione Costituzione [Geschichte, Verwaltung, Verfassung]. Annale dell'Istituto per la Scienza dell'Amministrazione Pubblica [Jahrbuch des Instituts für Verwaltungswissenschaften]. Bologna: Il Mulino, 2000, S. 105-134.

Wollschläger, N. *Europa in der Berufsbildung gestalten: das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 1975 to 2000*. Thessaloniki: Cedefop, 2000, S. 7.



Der Platz der beruflichen Bildung in der Vorstellung eines europäischen Sozialraums von François Mitterrand (1981-1984)

Problemstellung, zeitliche Eingrenzung und Quellen

Gegenstand dieses Artikels sind zwei eng miteinander verknüpfte Fragen:

□ Welchen Platz nahm das Thema der Berufsbildung in François Mitterrands Vorstellung eines europäischen Sozialraums in den Jahren 1981 bis 1984 ein?

□ Welche Faktoren führten in diesem Zeitraum dazu, dass die berufliche Bildung – insbesondere die junger Menschen – zu einem vorrangigen Ziel der französischen europäischen Sozialpolitik geworden ist?

Warum der Zeitraum 1981-1984? Ist diese Eingrenzung gerechtfertigt?

1981 ist das Jahr, in dem in Frankreich die Linke an die Macht kommt. Nach über 20 Jahren in der Opposition ist allein diese Tatsache bereits ein bedeutender politischer Umbruch (Berstein, 1998). Und das Jahr 1984 ist, obgleich weniger bedeutend, auch ein Jahr des Umbruchs, da François Mitterrand nach einer tief greifenden Krise, die sich am Bildungswesen entzündete (Bertinotti, 2001), eine große Regierungsumbildung vornimmt. Am 17. Juli wird Pierre Mauroy als Premierminister von Laurent Fabius abgelöst und damit eine neue Seite in der Geschichte der Linken aufgeschlagen.

Und wie sieht es mit der Europäischen Gemeinschaft aus? In die Jahre 1981 bis 1984

fällt die Krise des Agrarhaushalts: es ist die Zeit der Verhandlungen, die im Juni 1981 mit dem Bericht durch den neuen Kommissionspräsidenten Gaston Thorn über das Mandat vom 30. Mai ⁽¹⁾ beginnen und drei Jahre später beim Europäischen Rat von Fontainebleau ein vorläufiges Ende nehmen. ⁽²⁾

Was die europäische Sozialpolitik anbelangt, zu der natürlich auch die berufliche Bildung gehört, so fallen in diesen Zeitraum auch die Verhandlungen bezüglich der Reform des Europäischen Sozialfonds (ESF); 1984 war das Jahr, ab dem unter französischer und irischer Ratspräsidentschaft die neuen, vom Europa der Zehn verabschiedeten Ausrichtungen Anwendung finden. Zudem sei daran erinnert, dass 1981 das Jahr war, ab dem die Zuständigkeiten für die allgemeine und die berufliche Bildung unter einem einzigen Kommissar – Ivor Richard, der dieses Amt bis 1984 ausüben sollte – zusammengelegt werden. ⁽³⁾ So hat die Gemeinschaft in diesem Jahr die Bereiche Beschäftigung, Soziales und Bildung zu einem Ressort zusammengefasst.

Auf welche Quellen haben wir zurückgegriffen, um uns diese drei Jahre näher anzuschauen? Da wären zunächst diverse öffentliche französische und europäische Dokumente aus der damaligen Zeit, eine Fülle an „grauer Literatur“ über diesen Zeitraum und zu diesem Thema sowie – und vor allen Dingen – die Archive des französischen Präsidialamts. Ergänzt wurden diese schrift-



Georges Saunier

Lehrbeauftragter am François-Mitterrand-Institut.

Dozent für Geschichte der zeitgenössischen internationalen

Beziehungen an den Universitäten Cergy-Pontoise und Paris I Panthéon-Sorbonne

Zwischen 1981 und 1984, während der Haushaltskrise der Europäischen Gemeinschaft, führen die Zehn bedeutende Verhandlungen in Verbindung mit der Reform des Europäischen Sozialfonds.

Gleichzeitig findet in Frankreich ein wichtiger politischer Wandel statt: die Linke kommt, angeführt von François Mitterrand, an die Macht. Dieser hat für den Bereich Soziales den Europäischen Partnern ein klares Programm vorgeschlagen, das er unter dem Begriff „Europäischer Sozialraum“ zusammenfasst.

Kernpunkte dieses Konzepts waren eine konzentrierte Reflationspolitik zur Belebung der Wirtschaft (über zusätzliche Staatsschulden) sowie ein Versuch, die Verkürzung der Arbeitszeit zu einer Priorität für Europa zu machen.

Angesichts der ablehnenden Haltung der Hauptpartner änderte sich aber das Projekt für einen Europäischen Sozialraum. Dieser Wandel beruht allerdings weitestgehend auf dem Ausbau der Berufsbildung. So wird Frankreich nach monatelangen Verhandlungen zu einem engagierten Befürworter der Berufsbildung in Europa.

⁽¹⁾ EG Bull., 6-1981, 1.2.1.

⁽²⁾ 18. Gesamtbericht EG, S. 22-23.

⁽³⁾ 15. Gesamtbericht EG, 543, S. 228.



lichen Quellen durch Gespräche mit französischen Zeitzeugen.

1981-1984: ein schwieriger gemeinschaftlicher Rahmen

Die Entwicklung der europäischen Sozialpolitik und somit auch der Berufsbildungsprojekte ist in hohem Maße von den gemeinschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig. Und die erste Hälfte der 1980er Jahre ist durch eine tief greifende Krise der Gemeinschaft gekennzeichnet. Angesichts der bevorstehenden Herausforderungen – Erweiterung, Wirtschaftskrise, zahlreiche Reformen – droht Europa die finanzielle Pleite. Die eigenen Ressourcen sind praktisch erschöpft, während es überdies Margaret Thatcher gelingt, den britischen Beitrag zu senken. Diese Situation führt dazu, dass die von den zehn Mitgliedstaaten national praktizierte strikte Haushaltspolitik auf den gesamten Haushalt der Gemeinschaft ausgedehnt wird. Betroffen hiervon sind die Agrarpolitik der Gemeinschaft, die damals knapp 70 % der Brüsseler Ausgaben verschlingt, aber auch andere Politikbereiche und somit auch die Sozialpolitik und die Berufsbildung. Für die Verstärkung oder gar Weiterentwicklung von Initiativen in diesen Bereichen ist der finanzielle Rahmen damals kaum geeignet. Die meisten Überlegungen in dieser Zeit zielen vielmehr auf Rationalisierung ab, d.h. auf die Festlegung klarer Prioritäten für die geplanten Aktionen.

Es ist das Europa der „zu kleinen Schritte“, das Europa der gescheiterten Gipfel – wie beispielsweise der von Athen im Dezember 1983; das Europa der ständig verschobenen Entscheidungen; das Europa des europäischen Beitrags und des berühmten Ausspruchs von Margaret Thatcher „*I want my money back*“. Es ist auch das Europa, in dem sich die besonderen deutsch-französischen Beziehungen verändern: dem Gespann Schmidt-Giscard folgt das Gespann Kohl-Mitterrand.

Die Übernahme der Macht durch die Linke erfolgt also in einem gemeinschaftlichen Umfeld, das zumindest als unruhig bezeichnet werden kann. Nichtsdestotrotz ist es nun Aufgabe der Linken, die französische Europapolitik und die damit verbundenen sozialpolitischen Themen zu gestalten.

Das sozialistische Projekt und das Konzept eines europäischen Sozialraums

Geht man von ihren programmatischen Schriften Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er Jahre aus (Parti socialiste et al., 1973; Partie socialiste, 1978 und 1980), so haben die französischen Sozialisten ehrgeizige Pläne für Europa. Den Kern ihres Projekts bildet die Umsetzung eines umfangreichen Sozialprogramms.

Diese Absicht ist in hohem Maße ideologisch geprägt. Die französischen Sozialisten, die Gefolgsleute von François Mitterrand und auch François Mitterrand selbst gehen davon aus, dass, je sozialer die Ausrichtung Europas ist, desto leichter die Umsetzung des sozialistischen Programms in Frankreich sein wird. Diese Einstellung lässt sich in vielerlei Hinsicht in einem Satz zusammenfassen: „Das gemeinsame Programm europäisieren“ (Saunier, 2001). Mit anderen Worten, die Umsetzung auf europäischer Ebene der Kernpunkte des Anfang der 1970er Jahre verabschiedeten Programms der Sozialistischen Partei und ihres kommunistischen Partners.

Was bedeutet dies konkret für die Sozialpolitik? Drei Prioritäten lassen sich deutlich erkennen: die Umsetzung einer konzentrierten Politik zur Wiederbelebung der Wirtschaft in Anlehnung an die Keynesische Theorie; die Förderung der 35-Stunden-Woche auf europäischer Ebene; die Förderung des Sozialdialogs auf allen Ebenen der Gemeinschaft und insbesondere die Wiederaufnahme der dreiseitigen Gespräche, über die in jener Zeit viel diskutiert wird – es geht darum, die Arbeitsbedingungen der europäischen Beschäftigten durch Rahmenvereinbarungen zwischen den Sozialpartnern zu verbessern.

Diese drei Punkte bilden den Kern der Vorstellung eines sozialen Europas der französischen Linken, als diese an die Macht kommt. Nichts anderes meint François Mitterrand, als er seinen Partnern im Juni 1981, nur wenige Tage nach seinem Einzug in den Elysée-Palast, vorschlägt, einen, wie er es nennt, „europäischen Sozialraum“ einzurichten.“ (*)

Welchen Platz nimmt die Berufsbildung in diesem europäischen Sozialraum ein? Die Wahrheit ist: keinen nennenswerten.

(*) Nationalarchiv; 5AG4-2231; *Résumé écrit de l'intervention de M. Delors au cours du conseil conjoint eco/fin - social*, 11. Juni 1981; Nationalarchiv; 5AG4-2231; *Texte non officiel de l'intervention de M. Auroux au conseil EcoFin Social*, 11. Juni 1981; Nationalarchiv; AA64-12581; *Conférence de presse de M. François Mitterrand, Président de la République Française, l'issue du conseil européen de Luxembourg*; Präsidialamt, Pressestelle; 30. Juni 1981; EG Bull. 6-1981, 1.1.5.



In ihren programmatischen Erklärungen äußern sich Sozialisten so gut wie gar nicht zu diesem Thema. Das anlässlich der ersten Europawahl 1979 von den Sozialisten verabschiedete Programm enthält gerade einmal vier Zeilen zu einem Thema, das in keinerlei Hinsicht eine Priorität darstellt. ⁽⁵⁾ Und was das französische Memorandum anbetrifft, das Paris den Mitgliedstaaten im Oktober 1981 auf den Verhandlungstisch legt, so enthält es trotz der angekündigten konkreten Schritte kaum Verweise auf die berufliche Bildung, nämlich knapp sechs Zeilen, während fast 80 Zeilen auf die Sozialpolitik entfallen. Aus diesen sechs Zeilen geht hervor, dass die Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit und die Ausbildung in neuen Technologien verstärkt werden sollen. ⁽⁶⁾ Der zweite Punkt ist allerdings nicht unwichtig, doch hierzu später mehr.

Während die Berufsbildung im europäischen Diskurs der Sozialisten so gut wie nicht vorkommt, so spielt sie doch eine wichtige Rolle in den innen- und bildungspolitischen Programmen der Sozialisten. So wird in dem 1978 verabschiedeten *Plan socialiste pour l'éducation nationale* (sozialistischer Plan für das nationale Bildungswesen) (Mitterrand, 1978) der beruflichen Bildung eine zentrale Bedeutung für die von der Linken angestrebte große Reform des Bildungswesens beigemessen. Vor dem Hintergrund zunehmender Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt soll die berufliche Bildung nach diesem Plan eine Reihe von Aufgaben erfüllen: die Vermittlung der neuen Technologien; aktive statt passive Staatsausgaben (es ist besser, mehr Geld für eine erfolgreiche Umschulung eines Beschäftigten auszugeben, als Arbeitslosengeld zu zahlen); die Förderung der Eingliederung von Jugendlichen in das Berufsleben. Diese Ziele haben durchaus ihre Bedeutung, da man sie später auch auf europäischer Ebene wieder aufgreifen wird.

Ein Schwerpunkt der französischen Linken sind schon immer Bildungsfragen gewesen. Unter den Parteimitgliedern und Abgeordneten der Sozialistischen Partei befinden sich zahllose Lehrer. So spricht die Opposition nicht ganz ohne Grund in jener Zeit von der „Republik der Lehrer“. Trotz des starken Interesses an der Berufsbildung bleibt aber die Schule in den Augen der Sozialisten der frühen 1980er Jahre das entscheidende Umfeld, in dem die Bürger und Beschäftigten der Zukunft herangebildet werden. Und

so wird die berufliche Bildung nicht ohne Misstrauen betrachtet: Schüler oder Studenten am Ende – oder sogar während – ihrer Schul- bzw. Studienzeit zwecks Praktikum in einen Betrieb zu schicken, d.h. die Schulen zu den Unternehmen hin zu öffnen, ist für die französische Linke durchaus nicht selbstverständlich. Diese Skepsis erklärt auch zum Teil die typisch französische Unterscheidung zwischen „*formation professionnelle*“ (berufliche Ausbildung) und „*enseignement professionnel*“ (berufliche Schulbildung), d.h. zwischen einem Bildungsweg für Arbeitende (Weiterbildung) und einem beruflich ausgerichteten Bildungsweg für Schüler und Studenten (Erstausbildung).

Entwicklung des Projekts: Priorität für die berufliche Bildung der Jugend

Wiederbelebung der Wirtschaft, 35-Stunden-Woche und Sozialdialog, das sind im Sommer 1981 die drei Prioritäten der französischen Verhandlungsdelegationen und die zentralen Themen der Sozialisten auf europäischer Ebene. Als eigenständiger Punkt wird die berufliche Bildung in diesem Zusammenhang nur selten angesprochen. Im Grunde genommen widmet sich die sozialistische Regierung diesem Thema nur im Rahmen ihrer Konzepte zur Neuordnung der Industriestrukturen. Auch wenn es einige Überlegungen zum Thema Berufsbildung von Jacques Attali ⁽⁷⁾ – dem Sonderberater des Präsidenten, eine Art Ideenfabrik im Elysée-Palast – gibt, bleibt festzustellen, dass die Frage der Berufsbildung in den Archivdokumenten aus jener Zeit praktisch nicht vorkommt.

Wie kann es angesichts dieses offenbar geringen Interesses sein, dass die Berufsbildung zu einer der zentralen Positionen der französischen Außenpolitik wird?

Drei Faktoren können diesen Umstand erklären.

In erster Linie ist hier das Scheitern des europäischen Sozialraums in der ursprünglich von François Mitterrand anvisierten Form zu nennen. Für Margaret Thatcher und Helmut Schmidt machten die grundsätzliche Verkürzung der Arbeitszeit oder die konzertierte Wiederbelebung der Wirtschaft damals keinen Sinn. Im Gegenteil, sie erachteten diese Maßnahmen als potenziell kontraproduktiv, da in ihren Augen die Bekämpfung der Inflation das vorrangige Problem dar-

⁽⁵⁾ „Die Ausdehnung der Berufsbildungsmöglichkeiten auf alle europäischen Werktätigen, wenn dies für ihre weitere Beschäftigung und insbesondere für ihren Aufstieg notwendig ist.“ (*Manifeste socialiste pour l'élection européenne*, 1978, S. 4.

⁽⁶⁾ EG Bull. 11-1981, 3.5.1.

⁽⁷⁾ Im Auftrag des Präsidenten entwickelt Jacques Attali verschiedene konkrete Projekte, die eine Vertiefung der europäischen Integration ermöglichen. Ein Punkt ist hierbei der Umsetzung einer offensiven und innovativen Industriepolitik gewidmet – das heißt eine Politik, die im Gegensatz zu den Maßnahmen für die europäische Stahlindustrie, nicht nur den Ist-Zustand bewahrt. Der Sonderberater weist darauf hin, dass eine solche Politik auch ein auf die neuen Technologien ausgerichtetes Berufsbildungsprogramm umfassen müsste. Nationalarchiv; 5AG4-2231; Attali, Jacques, Europäischer Rat von Luxemburg (29.-30. Juni 1981); 29. Juni 1981.



(⁹) Pierre Morel, Berater von François Mitterrand in Europafragen, weist in einer Note vom November 1981 darauf hin, dass es notwendig ist, sich auf die vorbereitenden Dokumente des Kommissionsberichts zu stützen, um für Europa Fakten zu schaffen, d.h. konkrete Gespräche zu beginnen. Also muss man die mittel- und langfristigen Vorhaben voneinander trennen. Der europäische Sozialraum, den die übrigen Partner ablehnen, kann nur ein langfristig angelegtes Projekt sein. Es ist jedoch möglich, bereits in die richtige Richtung zu gehen und sich dabei auf kurzfristige Projekte zu stützen. In diesem Zusammenhang verweist Pierre Morel auf die Unterstützung der Jugend, die, nach Auffassung der Kommission, über die Berufsbildung erfolgen muss. Nationalarchiv; 5AG4-2232; Morel, Pierre, *Préparation du Conseil Européen de Londres (26-27 novembre): entretien avec Monsieur Thorn, Présidence de la République*, 7. November 1981.

(⁹) Zu den wirtschaftlichen Aspekten der Politik der französischen Sozialisten siehe folgende Artikel: Aselain, 2001; Saunier, 2002.

(¹⁰) Die Zahl der Arbeitslosen verdoppelte sich zwischen 1978 und 1982 in der EWG, wobei insbesondere junge Menschen betroffen waren. 1982 waren fast 17 % der jungen Franzosen arbeitslos; in der Gemeinschaft der 10 lag dieser Anteil sogar bei 40 %.

(¹¹) Als ehemaliger Schüler der *École Polytechnique* und Ingenieur beim *Corps des Mines* wurde Bertrand Schwartz im Mai 1981 vom Premierminister mit der Erstellung eines Berichts über die soziale und berufliche Eingliederung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten beauftragt. Dieser Bericht diente Anfang der 1980er Jahre als Grundlage für die meisten politischen Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung.

(¹²) Verordnung Nr. 82-273 vom 26. März 1982 über die Maßnahmen, die den 16- bis 18-Jährigen eine berufliche Qualifikation sicherstellen sowie ihre soziale Eingliederung erleichtern soll. Siehe http://www.legislation.cnav.fr/textes/ord/TLR-ORD_82273_26031982.htm

stellte. Und auch der Sozialdialog stand nicht auf der Tagesordnung: auf der einen Seite fuhr Maggie Thatcher in Großbritannien schwere Geschütze gegen die Gewerkschaften auf, auf der anderen betrachtete die deutsche Regierung Tarifverhandlungen als nationale Angelegenheit. Kurzum, die französische Regierung muss schon im Herbst 1981 das Scheitern ihres Vorhabens feststellen und weiß, dass sie ihre Positionen überprüfen und anpassen muss. Diese Anpassung hat zwei wesentliche Konsequenzen:

□ erstens, die ursprünglichen Prioritäten werden entweder aufgegeben oder an die herrschenden Machtverhältnisse angepasst (Saunier, 2001). So wird aus der Arbeitszeitverkürzung die Arbeitszeitgestaltung. Mit anderen Worten, die 35-Stunden-Woche wird zunächst aufgegeben und stattdessen sind die Franzosen bereit, über andere Maßnahmen zu verhandeln – Teilzeitarbeit, Vorruststand usw.;

□ zweitens, die französischen Verhandlungsführer beginnen verstärkt damit, sich auf den so genannten „Gemeinschaftlichen Besitzstand“ zu berufen, das heißt auf Punkte, für die ein Konsens der Mitgliedstaaten möglich erscheint. Im Fall der Sozialpolitik drängt sich hierbei das Thema Berufsbildung auf. So betreibt die Europäische Kommission zu dieser Zeit bereits mehrere Pilotprojekte zu diesem Thema, mit dem sie sich in aller Regel im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) befasst. (⁸)

Das Scheitern der „Europäisierung“ des gemeinsamen Programms der Linken trägt so – paradoxerweise – zur Förderung der Berufsbildung auf europäischer Ebene bei, da sich die französische Regierung bei der Neuausrichtung ihrer Prioritäten nun auf diesen Bereich konzentriert.

Der zweite Faktor ist ein rein französischer. Die Grundidee bestand darin, dass die Politik der Europäischen Gemeinschaft eine sinnvolle Ergänzung zu der Berufsbildungspolitik sein könnte, zu deren Um- bzw. Fortsetzung sich die französische Regierung entschlossen hat. Auch hier handelt es sich um eine deutliche Kursänderung. Die in ihrem Umfang und ihren Auswirkungen nur bedingt wirksame Politik der Wirtschaftsbelebung (Reflation) der sozialistischen Regierung stößt sehr schnell an ihre Grenzen. Schon im Herbst 1981 wird deutlich, dass die Ankurbelung der

Nachfrage in einem offenen europäischen Markt ausländischen Erzeugnissen mehr nutzt als französischen. (⁹) Das Ergebnis – ein wachsendes Defizit der Handelsbilanz, das eine Schwächung des Franc und mehrere Abwertungen nach sich zieht – spricht für sich. Die französische Regierung stellt fest, wie groß der Rückstand der europäischen und insbesondere der französischen Industrie ist, die unfähig ist, auf die Ankurbelung der Nachfrage zu reagieren, und die mit ihren Hauptwettbewerbern Japan und den USA nicht mithalten kann. Dieser Rückstand ist in den traditionellen Industriezweigen groß – Kohle, Stahl, Schiffbau, Textil usw. –, aber auch in den Bereichen neue Technologien, Informatik, Robotik und Biotechnologie. Während in den traditionellen Industriezweigen die Lösung dieses Problems in strukturellen Veränderungen liegt, sind in den Technologiebranchen Investitionen und vor allen Dingen eine bessere Ausbildung der Arbeitskräfte erforderlich.

Eng verbunden mit dieser Bestandsaufnahme der europäischen Industrie führt auch die trotz aller makroökonomischer Maßnahmen der sozialistischen Regierung zunehmende Arbeitslosigkeit und insbesondere die Zunahme der Jugendarbeitslosigkeit (¹⁰) zu einer grundsätzlichen Erkenntnis: es handelt sich nicht um ein Konjunkturproblem, sondern um eine strukturelle Krise.

Diese zweifache Feststellung – Jugendarbeitslosigkeit auf der einen Seite, notwendige Modernisierung der französischen Produktion auf der anderen – veranlasst die Regierung zu einer Verstärkung und Weiterentwicklung der in den 1970er Jahren begonnenen Berufsbildungspolitik (Cedefop, 1999, S.29ff), insbesondere im Bereich der neuen Technologien. Diese Politik nimmt verschiedene Formen an:

□ die Schaffung lokaler Eingliederungseinrichtungen („*missions locales*“) im Jahre 1982 – ausgelöst durch den wichtigen Bericht von Bertrand Schwartz (¹¹) – mit dem Ziel, Jugendliche besser über die verfügbaren Berufsbildungsmöglichkeiten zu informieren (¹²);

□ das Programm „Informatik für alle“ im Jahre 1983, bei dem unter anderem alle Schüler den Umgang mit einem Computer lernen sollten, um einen leichteren Einstieg in das Berufsleben zu haben, sowie ein spe-



zielles Computerschulungsprogramm für jugendliche Arbeitslose (ebenfalls 1983);

□ verschiedene branchenübergreifende Vereinbarungen, darunter insbesondere eine im September 1982 und eine im Oktober 1983. Mit der ersten wurde die Finanzierung der Berufsbildung umgestaltet, mit der zweiten wurden diverse Maßnahmen speziell für die alternierende Ausbildung eingeführt – Qualifizierungsvertrag, Ausbildungsanpassungsvertrag, Befreiung von Sozialabgaben usw. Das Ganze führt im Februar 1984 zur Verabschiedung eines umfassenden Rahmengesetzes, mit dem die berufliche Bildung in Frankreich völlig neu geordnet wird;

□ diverse Maßnahmen der sozialistischen Regierung zur Förderung von Praktika in Betrieben. So steigt die Zahl der Praktika in drei Jahren, zwischen 1980 und 1983, von einigen tausend auf nahezu hunderttausend an – für die Sozialisten von damals eine kleine Revolution.

Mit diesem Maßnahmenkatalog startet die Regierung eine umfangreiche Kampagne zugunsten der Berufsbildung. In den Jahren 1982 und 1983 hält François Mitterrand mehrere Ansprachen zu diesem Thema. ⁽¹³⁾ Das erklärte Ziel ist denkbar einfach: kein junger Mensch soll das Bildungssystem ohne eine angemessene berufliche Ausbildung verlassen. Und nach Auffassung François Mitterrands und seiner Mitstreiter sollte die Europäische Gemeinschaft hierbei eine Rolle spielen können. So erinnert damals Pierre Morel, technischer Berater und zuständig für Europafragen, daran, dass es zu den vitalen Interessen Frankreichs gehöre, sich auf Europa zu stützen, um die französische Industrie zu modernisieren; eine Modernisierung, die, so Morel, eine Intensivierung der Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene voraussetze. ⁽¹⁴⁾ Allerdings mussten noch die übrigen Partner überzeugt und die erforderlichen Regelungen bezüglich des ESF verabschiedet werden. ⁽¹⁵⁾ Europa sollte gewissermaßen als Hebel für die Politik auf nationaler Ebene wirken.

Der dritte und letzte Faktor, der den französischen Positionswechsel in Richtung Berufsbildung erklärt, ergibt sich weitgehend aus dem vorherigen und besteht zusammenfassend in dem Willen, den „Niedergang“ der europäischen Industrie zu stoppen. So weist die sozialistische Regierung in ihren Ansprachen und Gesetzesvorlagen im-

mer wieder auf den strukturellen Rückstand Europas gegenüber seinen Hauptkonkurrenten hin. Ein Rückstand, der sich an den wiederholten Ölkrisen in dramatischer Weise offenbart und bei dem Europa die so genannte dritte industrielle Revolution, die Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, zu verpassen droht. Vor diesem Hintergrund schlägt Paris seinen Partnern ein dezidiertes Vorgehen und die Umsetzung einer mutigen gemeinsamen Industriepolitik vor ⁽¹⁶⁾, eine Idee, die von der Europäischen Kommission und diversen Mitgliedstaaten, insbesondere Italien, unterstützt wird. Der Schwerpunkt liegt natürlich auf der beruflichen Bildung der jungen Menschen, der zukünftigen Arbeitskräfte einer modernisierten europäischen Industrie:

„Bei dem nun beginnenden Wettlauf mit der Zeit geht es um die Fähigkeit unseres Bildungs- und Ausbildungssystems, sich rasch an den laufenden technologischen und wirtschaftlichen Wandel anzupassen.“ ⁽¹⁷⁾

Nach dem politisch-wirtschaftlichen „Lehrgeld“, das sie Anfang der 1980er Jahre zahlen mussten, haben sich die französischen Sozialisten eindeutig auf das Spielfeld für diesen Wettlauf festgelegt: Europa.

Die Verhandlungen

Sich an die Kräfteverhältnisse innerhalb der Gemeinschaft anpassen, die nationalen Ziele berücksichtigen, den wirtschaftlichen Niedergang Europas stoppen – es sind diese drei Faktoren, die Frankreich veranlassen, die Berufsbildung in den Mittelpunkt ihrer Vorschläge für die Wiederbelebung der europäischen Integration zu stellen.

Wie würden die Verhandlungen verlaufen?

Im Winter 1981/1982 nehmen die französischen Vertreter Gespräche mit ihrem deutschen Partner auf. Dieser hat zwar Bedenken gegen die Entwicklung einer neuen – und möglicherweise kostspieligen – Politik, erklärt sich aber bereit, die Reformen des ESF und des Europäischen Fonds für Regionalentwicklung (EFRE) zu prüfen. ⁽¹⁸⁾ Es ist ein erster Schritt. Frankreich legt daraufhin eine Reihe von Vorschlägen für diese Reformen vor. In diesen Vorschlägen nehmen die Berufsbildung und die neuen Technologien einen angemessenen Platz ein. ⁽¹⁹⁾ Die französischen Vorschläge finden zwar zunächst die Zustimmung der Kommission

⁽¹³⁾ 25. Oktober 1982, Rede beim Internationalen Rat für Erwachsenenbildung, http://www.discours-mitterrand.org/rep_file/821025.htm (zitiert 11.5.2004);

⁽¹⁴⁾ November 1984, Treffen zum Thema soziale und berufliche Eingliederung der Jugendlichen, http://www.discours-mitterrand.org/rep_file/831114.htm (zitiert 11.5.2004);

In diesen Reden ist Europa nicht gänzlich abwesend. So erklärt Mitterrand am 25. Oktober 1982: „Ich wünsche mir, dass die Maßnahmen Frankreichs [im Bereich der Ausbildung der Frauen und Männer] und einiger anderer in eine Politik auf Ebene der Europäischen Gemeinschaft eingebettet werden.“

Nationalarchiv; 5AG4-21PM; *Intérêts vitaux de la France en matière européenne*; 6. Juni 1983.

⁽¹⁵⁾ Die französische Haltung zu dieser Frage wird Ende 1982 in einer Note des Generalsekretariats des interministeriellen Komitees, das für die Koordinierung der Europafragen auf Ministeriumsebene zuständig ist, präzise zusammengefasst. Sie erinnert daran, dass die Priorisierung der Berufsbildung von mehreren Mitgliedstaaten geteilt wird, die sich wie Frankreich dem Ziel anschließen, jedem Jugendlichen vor dem Eintritt auf dem Arbeitsmarkt die Chance zu einer beruflichen Ausbildung oder ersten Berufserfahrung zu geben. Diese Priorität sollte vom Europäischen Sozialfonds unterstützt werden. Zu diesem Zweck sollten dessen Statuten an diese neue Aufgabe angepasst und seine Ressourcen teilweise neu verteilt werden. Nationalarchiv; 5AG4-2236; *Action en faveur de l'emploi des jeunes*; SGCI; 24. November 1982.

⁽¹⁶⁾ Nationalarchiv; 5AG4-24PM; *Une nouvelle étape pour l'Europe: un espace de l'industrie et de la recherche*; 12. September 1983.

⁽¹⁷⁾ Nationalarchiv; 5AG4-27PM; *Espace social européen (Schéma d'intervention: Matignon)*; 23. Juni 1984.

⁽¹⁸⁾ Nationalarchiv; 5AG4-2233; *DELORS (Jacques), Tentative de définition d'une position commune franco-allemande sur les problèmes européens*, Ministère de l'Economie et des finances, *Le ministre*, 4. November 1981.

⁽¹⁹⁾ Nationalarchiv; 5AG4-2232; Reform des Europäischen Sozialfonds; SGCI, Generalsekretariat; 13. November 1981.



(²⁰), aber diese lässt aber sich mit der Vorlage konkreter Vorschläge sehr viel Zeit. Die ersten Maßnahmen werden erst im Herbst 1982 von Brüssel veröffentlicht, darunter auch einige sehr gewagte. (²¹)

Diese Verzögerung erklärt möglicherweise, warum die erste nennenswerte politische Vereinbarung zu diesem Thema zunächst direkt zwischen den zehn Mitgliedstaaten erfolgt, und zwar anlässlich eines Europäischen Ratstreffens im März 1982 in Brüssel. Dort verpflichten sich die Staats- und Regierungschefs dazu, binnen fünf Jahren jedem Jugendlichen eine an die neuen Arbeitsmarktbedingungen angepasste Ausbildung zu ermöglichen. (²²) Trotz dieses Impulses auf höchster politischer Ebene dauert es allerdings noch ein weiteres Jahr, bis die ersten konkreten Entscheidungen bezüglich des ESF getroffen werden. Grund hierfür ist, dass zu dieser ohnehin komplizierten Frage nun auch das Problem der Finanzierung kommt, das sich mit ganz einfachen Worten formulieren lässt: wie soll die Gemeinschaft angesichts ihrer eigenen Finanzkrise eine neue Politik umsetzen? Wie kann sie eine umfassende europäische Sozialpolitik umsetzen, wenn mit allen Mitteln versucht wird, den Haushalt der Gemeinschaft zu begrenzen? Dies sind die Fragen, auf deren Grundlage die Verhandlungen im Rahmen des Ausschusses der Ständigen Vertreter (COREPER) und des Ministerrates beginnen. Schon nach kurzer Zeit gelingt es der „europäischen Kompromissmaschine“, die Reformen des ESF und des EFRE miteinander zu verknüpfen. Schließlich kommt es auch zu einem Kompromiss zwischen Paris und Bonn, als Deutschland den EG-Vorsitz inne hat. (²³) Frankreich verzichtet auf eine Quotenregelung für den EFRE, erhält aber im Gegenzug die Zusage, dass der ESF nicht regionalisiert wird und dass die Mittel des ESF ziel- und nicht gebietsorientiert eingesetzt werden. Auf der Grundlage dieses Kompromisses trifft der Ministerrat vom Juni 1983 eine erste Vereinbarung, die nach Konzertierung mit dem Europäischen Parlament im Oktober 1983 bestätigt wird. (²⁴) Es war die erste große Reform des ESF. Von nun an sollten knapp 75 % der Mittel des Fonds für drei Arten von Maßnahmen zugunsten arbeitsloser Jugendlicher bereit gestellt werden, darunter insbesondere:

- ❑ Ausbildung in den neuen Technologien;
- ❑ Nutzung der neuen Technologien in der beruflichen Bildung;
- ❑ Finanzierung gezielter Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung von Jugendlichen.

So entsprach die Bündelung der Ressourcen des ESF auf die berufliche Bildung unter Einhaltung einer gewissen Haushaltsdisziplin – in der Vereinbarung war auf keinen Fall eine nennenswerte Erhöhung der Mittel vorgesehen – weitgehend den französischen Vorstellungen. Paris, das den ESF zwecks Finanzierung einiger nationaler Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung von Jugendlichen umgehend in Anspruch nehmen sollte, sah in dieser Vereinbarung einen ersten – obgleich zaghaften – Schritt in die Richtung eines echten europäischen Sozialraums, d.h. hin zu einem Europa, das in der Lage ist, die gemeinsam festgelegte Sozialpolitik der Mitgliedstaaten zu unterstützen.

Sicher kann man bei diesen Verhandlungen insofern von einem gewissen Erfolg Frankreichs sprechen, als es Paris gelungen war, einige seiner Prioritäten auf europäischer Ebene durchzusetzen, aber auf der anderen Seite lässt sich auch feststellen, dass die europäische Debatte die französische Linke beeinflusst hat. Diese Feststellung, die auf zahlreiche Bereiche zutrifft, gilt auch für die Berufsbildung und die Sozialpolitik. Von dieser Entwicklung zeugt das Parteiprogramm der Sozialisten vor den Europawahlen 1984. Im Gegensatz zum Programm von 1979 wird der beruflichen Bildung nun ein wesentlich höhere Bedeutung beigemessen (Parti socialiste, 1984).

Der ESF widmet sich ab 1984 voll und ganz seinen neuen Prioritäten und bestätigt damit eine Ausrichtung, die einige Jahre zuvor eingeleitet worden war.

Schlussfolgerungen

Mit ihrem Wunsch nach Entwicklung einer ehrgeizigen Sozialpolitik auf europäischer Ebene erkennen die französischen Sozialisten Anfang der 1980er Jahre sehr schnell die zwingende Notwendigkeit der beruflichen Bildung, auch wenn sie anfangs nicht ein fester Teil ihrer Überlegungen war. Die gleiche Feststellung lässt sich in auch in anderen verwandten Bereichen treffen, so zum Beispiel bezüglich

(²⁰) Nationalarchiv; 5AG4-2391; Die wirtschaftliche und soziale Situation in der Gemeinschaft (Mitteilung der Kommission an den Europäischen Rat von Brüssel, 29. und 30. März 1982); EWG, Kommission; 22. März 1982.

(²¹) Insbesondere die Idee einer sozialen Garantie für die Beschäftigung junger Menschen. Nationalarchiv; 5AG4-2236; *Volet social de la session conjointe du Conseil* (15. und 16. November 1982); 24. November 1982.

(²²) Abl. EG 3-1982, 1.3.5.

(²³) Nationalarchiv; 5AG4-21PM; *Compte rendu succinct du Conseil Affaires Sociales du 2 juin 1983 - Reforme du Fonds Social Européen, Ministère de l'Economie et des finances, Dir. du Trésor - Serv. des Affaires internationales - Sous-Dir. des Affaires multilatérales*, 3. Juni 1983.

(²⁴) 17. Gesamtbericht, 305, S. 142.



der gegenseitigen Anerkennung von Hochschulabschlüssen.

Welche Rückschlüsse lassen sich – historisch und aus europäischer Sicht betrachtet – aus diesen Entwicklungen für die berufliche Bildung ziehen?

Zurückgreifend auf die von Professor Wolf-Dietrich Greinert entwickelte und anerkannte Unterscheidung zwischen den verschiedenen Arten der beruflichen Bildung, die derzeit in Europa praktiziert werden (Greinert, 2003, 2004), erkennt man am oben geschilderten Beispiel Frankreich sehr deutlich den Stand der Dinge. Hier wird ein normatives System angewendet, in dem der Staat unangefochten eine Rolle als Regulierer und Impulsgeber spielt – die einzige Ausnahme hiervon bildet eventuell die Berufsbildung in der Landwirtschaft. Anzumerken bleibt, dass die Existenz von Modellen für eine alternierende Berufsbildung von französischer Seite nicht in den europäischen Entscheidungsprozess eingebracht wird. Für Paris ist das Ziel der beruflichen Bildung zwar vernünftigerweise ein gemeinsames, ihre Umsetzung aber sollte Angelegenheit der Mitgliedstaaten bleiben, auch wenn der Austausch von „Ideen“ zwischen Fachleuten verschiedener Länder durchaus wünschenswert sein kann.

So reicht der normative Rahmen offenbar nicht als Erklärungsmodell für gewisse Entwicklungen auf europäischer Ebene aus, da

diverse Staaten diesen bei der Festlegung ihrer Position nicht direkt berücksichtigen – auch wenn sich dies während der Verhandlungen noch ändern kann. Konzentriert man sich hingegen – wie in diesem Artikel geschehen – auf die Betrachtung des Entscheidungsprozesses, scheint der Begriff „Erwartungshorizont“ geeigneter. So schaffen es die (damals) zehn Mitgliedstaaten nämlich, jenseits aller zwangsläufig konkreten Berufsbildungsmodelle, sich Ziele und kollektive Mittel vorzugeben. Diese kleinen täglichen Wunder Europas – so die Formulierung einer amerikanischen Journalistin – könnten Außenstehende überraschen (Pond, 1990). In Wirklichkeit erklärt sich dieses Phänomen aber aus dem Verhältnis zwischen Vielfalt und Notwendigkeit. Die scheinbar unweigerlich problematische „Vielfalt“ Europas ordnet sich nämlich der „Notwendigkeit“ unter – allerdings ohne gänzlich zu verschwinden. An unserem Beispiel lässt sich deutlich erkennen, wie die – im Zusammenhang mit dem Aufbau Europas viel zitierten – Begriffe „Niedergang“ und „Wettbewerb zwischen Wirtschaftsblöcken“ eine entscheidende Rolle bei der Festlegung gemeinsamer Ziele für die berufliche Bildung gespielt haben. Wie in anderen Bereichen auch zeigt sich bei der Berufsbildung die integrative Stärke Europas, die vor allen Dingen in der Definition gemeinsamer Ziele liegt. Die Konvergenz und insbesondere die Konvergenz der Bildungssysteme ist nur eine logische Konsequenz dieser Stärke.

Diese Rubrik wurde von

Anne Waniart

Bibliothekarin im Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.



Die Rubrik „Literaturhinweise“ enthält eine Sammlung jüngster einschlägiger Veröffentlichungen über die Entwicklung der Berufsbildung und der Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene.

Berücksichtigt wurden in erster Linie vergleichende Untersuchungen, aber auch nationale Studien, sofern sie im Rahmen europäischer oder internationaler Programme realisiert wurden, Analysen der Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter.

Europa International

Information, Vergleichsstudien

Arbeitsbeziehungen in Mitteleuropa: Transformation und Integration: die acht EU-Beitrittsländer im Vergleich / Heribert Kohl und Hans-Wolfgang Platzer.

Baden-Baden: Nomos Verlags-Gesellschaft, 2003, 326 S.

ISBN 3-8329-0093-4

Die Studie analysiert auf der Basis analoger Ländererhebungen und Expertenanhörungen in den Beitrittsländern die Umgestaltung der Arbeitsbeziehungen und dokumentiert ihren aktuellen Entwicklungsstand. Durch den Vergleich der arbeitsrechtlichen Grundlagen und der Praxis auf betrieblicher, sektoraler und nationaler Ebene wird ein konturiertes Bild der mitteleuropäischen Arbeitsbeziehungen gezeichnet. Trotz einer an Westeuropa orientierten Transformation verläuft die Entwicklung auf unterschiedlich sozialkulturell geprägten Pfaden. Zugleich werden Strukturmerkmale sichtbar, die einen „transformationsgesellschaftlichen Typus“ der Arbeitsbeziehungen begründen. Kennzeichen sind spezifische Strukturdefizite wie auch innovative Formen der betrieblichen Beteiligung und einer überbetrieblichen Konzertation und Verteilungspolitik. In einem Ost-West-Vergleich der Grundmodelle und transnationalen Trends der Arbeitsbeziehungen in der bisherigen EU werden die zentralen arbeits- und tarifpolitischen Aufgabenfelder in der erweiterten Union ebenso wie die aktuellen Herausforderungen an das „Europäische Sozialmodell“ aufgezeigt. Dr. Heribert Kohl ist freiberuflicher Fachberater und -autor mit Büro für wissenschaftliche Publizistik und Politikberatung (BwP) in Erkrath. Prof. Dr. Hans-Wolfgang Platzer ist im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Fulda tätig.

Career guidance and public policy: bridging the gap.

[Berufsberatung und öffentliche Politik: die Lücke schließen]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2004, 160 S.

ISBN 92-64-10564-6 (en); 92-64-10565-4 (fr)

Lebenslanges Lernen und aktive Beschäftigungspolitik werden in zunehmendem Maße von den OECD-Staaten als wichtige Instrumente für Wirtschaftswachstum und soziale Gerechtigkeit angesehen. Wesentliche Voraussetzungen für die Umsetzung dieser politischen Ziele sind effiziente Informations- und Beratungssysteme; zudem müssen sich alle Bürger Laufbahnmanagement-Fähigkeiten aneignen, um ihre berufliche Laufbahn selbst zu gestalten. Allerdings klaffen noch große Lücken zwischen diesen politischen Zielen und der Leistungsfähigkeit der nationalen Berufsberatungssysteme. Die Inanspruchnahme von Beratungsdiensten ist insbesondere für Erwachsene nur bedingt möglich. Diese Dienste konzentrieren sich allzu oft auf kurzfristige Entscheidungen und weniger auf die Entwicklung von Laufbahnmanagement-Fähigkeiten. Die Ausbildungs- und Qualifizierungssysteme für die Anbieter solcher Dienste sind oft ungeeignet oder realitätsfremd. Die Koordinierung zwischen den maßgeblichen Ministerien und den Interessengruppen ist mangelhaft. Die Evidenzbasis reicht für eine sinnvolle Steuerung der Dienste durch die Politik nicht aus, da es keine geeigneten Daten über Kosten, Nutzen, Kundenprofile oder Ergebnisse gibt. Und bei der Bereitstellung der Dienste wird zu wenig auf IKT und andere kostengünstige Instrumente zurückgegriffen, die eine flexiblere Ausrichtung auf den jeweiligen Bedarf ermöglichen. Diese Publikation befasst sich auf der Grundlage einer Studie in 14 OECD-Staaten mit der Frage, wie die Kluft zwischen Berufsberatung und öffentlicher Politik geschlossen werden könnte. Sie plädiert dafür, die nationalen Koordinierungsvereinbarungen zu verbessern und der Forschung und der Erfassung von Daten als Grundlage für politische Entscheidungen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Angeregt wird auch die Entwicklung von verbesserten und spezielleren Ausbildungsprogrammen für Berufsberater sowie die Schaffung von stärker spezialisierten Laufbahnberatungsorganisationen als Anbieter dieser Dienste.

Completing the foundation for lifelong learning: an OECD survey of upper secondary schools.

[Schaffung der Grundlage für lebens-



langes Lernen: eine OECD-Studie über Schulen der Sekundarstufe II.]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2004, 172 S.

ISBN 92-64-10372-4

Auf Grund der sich verändernden wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen übernimmt die Bildung eine zentrale Rolle für den Erfolg von Menschen und Nationen. Da die Sekundarstufe II in den meisten OECD-Staaten die letzte Stufe der allgemeinen Schulpflicht bildet, ist sie ein entscheidendes Bindeglied für den weiteren Lebensweg. Wie erfolgreich decken höhere allgemein bildende Schulen den Bedarf moderner Gesellschaften? Worin sehen sie die größten Hindernisse bei der Vorbereitung der Jugendlichen auf einen langwierigen und zunehmend komplizierten Übergang von der Schule in das Arbeitsleben? Dieser Bericht liefert zum ersten Mal international vergleichbare Daten aus Schulen zu diesem Themenbereich. Aufgezeigt werden das Management- und Finanzierungsmechanismen der höheren allgemein bildenden Schulen, ihre Ansätze und Schwierigkeiten bei der Sicherstellung qualifizierter Lehrkräfte und ihre Bemühungen zur Unterstützung der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrer. Verglichen wird zudem die Aufnahmepraxis der Schulen und wie sie die Schüler beim Übergang in die Arbeitswelt unterstützen. Auch die Frage, inwieweit die Schulen Informations- und Kommunikationstechnologien mit Erfolg in den Unterrichtsprozess einbinden, wird untersucht. Der Bericht basiert auf der internationalen OECD-Studie über Schulen der Sekundarstufe II, die 2001 in folgenden Ländern durchgeführt wurde: Belgien (Fl), Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Korea, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, Ungarn.

Die gestaltende Region: Fallstudien zum Handlungsfeld beruflicher Bildung in Spanien und Großbritannien / Ute Lanzendorf.

Baden-Baden: Nomos Verlags-Gesellschaft, 2003, 456 S.

(Gesellschaft und Bildung, 15)

ISBN 3-8329-0016-0

Regionale Instanzen waren bisher entweder der regionalen Selbsthilfe verpflichtet oder nahmen staatliche Aufgaben wahr. Heute

wird die Region in Europa neu entdeckt als eine gesellschaftliche Problemlösungsebene, die diese beiden Rollen verbindet: Im Zuge von Regionalisierungsvorhaben übernehmen selbstorganisierte Regionen Teilaufgaben innerhalb eines generell weiterhin überregional geregelten Handlungsfelds. Die Arbeit analysiert Regionalisierungsprozesse am Beispiel der beruflichen Erstausbildung. Zunächst arbeitet sie die Konstituierung von Autonomen Gemeinschaften in Spanien und die Bildung von *Training and Enterprise Councils* in Großbritannien auf. Anhand von Fallstudien kann sie dann erstmals aufzeigen, dass neuartige regionale Instanzen in der Lage sind, das Praxiswissen ansässiger Akteure in zentralstaatliche Reformvorhaben hineinzuvermitteln. Diese Befunde sind für politische Entscheidungsträger genauso von Interesse wie für regionale Akteure, für die Bildungs-, Regional- und Politikforschung und alle allgemein an Fragen gesellschaftlicher Gestaltung Interessierten. Die Autorin arbeitet als Geografin in der internationalen Bildungsforschung.

Education, training and labour market outcomes in Europe / Daniele Checchi, Claudio Lucifora.

[Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktauswirkungen in Europa]

London, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004, 240 S.

ISBN 140392080X

Diese Publikation wirft einen erfrischenden Blick auf die traditionelle Debatte über Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktauswirkungen. Sie liefert empirische Fakten zu diesen Themen, darunter Daten, die sich speziell auf Großbritannien und Italien beziehen. Die in diesem Band zusammengefassten Beiträge zeigen, dass sich Qualität von Bildung am Bildungsmarkt nur schwer messen lässt und nicht immer eine eindeutige Anerkennung am Arbeitsmarkt findet.

High skills: globalisation, competitiveness and skill formation / Phillip Brown, Andy Green and Hugh Lauder.

[Hohe Qualifikation: Globalisierung, Wettbewerbsfähigkeit und berufliche Qualifizierung]

Oxford: Oxford University Press, 2001, 250 S.

ISBN 0-19-924418-9



Das Werk ist ein wichtiger Beitrag zur aktuellen Debatte über die Zukunft der beruflichen Qualifizierung vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Globalisierung, rascher technologischer Innovationen und des Wandels in der allgemeinen und beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. Es stellt mit seiner holistischen Herangehensweise an die politische Ökonomie der hohen Qualifikation einen wichtigen theoretischen Fortschritt dar und hat Konsequenzen, von denen Unternehmensstrategien und die Regierungspolitik in Europa, Nordamerika und Asien in ihrem Kern betroffen sind.

Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments / edited by Leland Conley Barrows.

[Institutionelle Ansätze für die Lehrerbildung innerhalb der höheren Bildung in Europa: aktuelle Modelle und neue Entwicklungen.]

UNESCO - CEPES

Paris: UNESCO, 2003, 343 S.

(Studies on higher education)

ISBN 92-9069-173-X

Dieser Band stellt mit seinen 14 Länderstudien und der abschließenden vergleichenden Analyse das wesentliche Ergebnis eines Projekts dar, das einen strengen Auswahlprozess zur Ermittlung von Experten für die Erstellung der Studien sowie zwei Sitzungen umfasste. Ziel der ersten Sitzung war es, die Leitlinien vorzustellen und zu besprechen, die von der UNESCO-CEPES für die Ausarbeitung der Länderstudien vorgeschlagen worden waren, um auf der Grundlage der Vorschläge der Teilnehmer ein endgültiges Konzept zu erarbeiten. In der zweiten Sitzung, einem Seminar, hatten die Autoren vor der Erstellung der endgültigen Fassung ihrer Arbeit die Gelegenheit, die Entwürfe ihrer Studien vorzustellen und zu besprechen sowie eine Vorstellung der vergleichenden Analyse ihrer Studien zu kommentieren. In diesem Band, dem wesentlichen Ergebnis des Projekts über die Lehrerbildung, werden viele der üblichen Einflussfaktoren auf die Lehrerbildung aufgezeigt. Vorgestellt werden innovative Entwicklungen sowie neue Trends in der Gestaltung institutioneller Modelle der Lehrerbildung. Der Band liefert darüber hinaus Informationen im Hinblick auf die zukünftige Politik und mögliche gemeinsame Ansätze in der allgemei-

nen und beruflichen Lehrerbildung, mit denen die Leistung und Stellung der Lehrer verbessert und ihnen der Umgang mit diversen neuen Entwicklungen in der Bildung im allgemeinen und der höheren Bildung im besonderen erleichtert werden soll. Dies umfasst auch die stetige Weiterführung des Bologna-Prozesses, der bis 2010 zur Entstehung eines europäischen Bildungsraums führen soll, die vollständige Einbettung der Informations- und Kommunikationstechnologien in alle Arbeitsbereiche sowie die Betonung einer regelmäßigen schulinternen Weiterbildung für alle Lehrer.

<http://www.cepes.ro/publications/pdf/teacher.pdf>

International review of curriculum and assessment frameworks: comparative tables and factual summaries, 2004 / Sharon O'Donnell.

[Internationale Untersuchung von Lehrplänen und Beurteilungsrahmen: Vergleichstabellen und Faktenübersichten]
National Foundation for Educational Research - NFER

Qualifications and Curriculum Authority - QCA

12. Ausgabe. Slough: NFER, 2004, 51 S.

Dies ist eine von mehreren Studien, die im Rahmen des Projekts INCA (*International review of curriculum and assessment framework*) durchgeführt wurden. Dieser Bericht fasst die Beschreibung der Grundschulsysteme in den 18 Ländern des INCA-Archivs zusammen. Diese Länder sind: Australien, Deutschland, England, Frankreich, Irland, Italien, Japan, Kanada, Korea, die Niederlande, Neuseeland, Schweden, die Schweiz, Singapur, Spanien, Ungarn, die USA und Wales. Der Bericht auf Informationen aus dem Archiv sowie auf mündliche Beiträge von Teilnehmern eines Einladungsseminars zurück, das vom 19. bis 21. Februar 2003 stattgefunden hat. Im Anschluss an diesen einleitenden Teil liefert der Bericht eine Zusammenfassung der Trends, die sich aus der Studie ergeben. In Abschnitt 3 werden auf der Grundlage des Untersuchungsgegenstands, die Grundschulbildung, die Politik und das Angebot in den 18 Ländern zusammengefasst: eine „internationale Perspektive“ und sechs Zusammenfassungen der Beiträge und Unterlagen der Seminarteilnehmer, unter sechs Überschriften: Steuerung; Struktur und Organisation; Curriculum; Beurteilung, Erfassung und Be-



richterstattung der Fortschritte; Unterrichtsmethodologie; Lehr- und Lernmaterial. Informationen über Nordirland wurden nicht aufgenommen, da Nordirland derzeit inmitten einer großen Curriculumreform steht. Weitere Einzelheiten sind unter <http://www.ccea.org.uk/currreview.htm> verfügbar. Abschnitt 4 des Berichts befasst sich mit dem internationalen Seminar, das im Rahmen dieser Studie abgehalten wurde. Es werden insbesondere die Ansichten der Seminarteilnehmer über die jeweiligen Prioritäten in ihrem Land, die Aspekte und Probleme des Bildungsangebots ihre Vision für die Zukunft wiedergegeben.

<http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf>

Learners for life: student approaches to learning. Results from PISA 2000 / Cordula Artelt [et al.]

[Lernende für das Leben: Lernansätze von Schülern: Ergebnisse von PISA 2000] Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2003, 136 S.

ISBN 92-64-10390-2

Wie verhalten sich Schüler als Lernende, wenn sie sich dem Ende der Schulpflicht nähern? Die Antwort hierauf ist von großer Bedeutung, nicht nur, weil Schüler mit stärkeren Lernansätzen in der Schule besser abschneiden, sondern auch, weil es viel wahrscheinlicher ist, dass Jugendliche ihre schulische Laufbahn fortsetzen und zu lebenslang Lernenden werden, wenn sie in der Lage sind, sich Lernziele zu setzen und ihr eigenes Lernen zu „verwalten“. Die internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD, bei der im Abstand von drei Jahren die schulische Leistung von 15jährigen in OECD-Staaten untersucht wird, bietet eine einmalige Gelegenheit, um festzustellen, wie Schüler an das Lernen herangehen und wie hoch ihre Grundkompetenz ist. In diesem Bericht werden die Ergebnisse untersucht, wobei der Schwerpunkt auf die Motivation der Schüler, ihre Überzeugungen und die Anwendung verschiedener Lernstrategien gelegt wird. So werden insbesondere jene Merkmale untersucht, die es in der Summe wahrscheinlicher erscheinen lassen, dass ein Schüler ein zuversichtlicher und eigenverantwortlicher Lernender wird. Die Ergebnisse bestätigen eine deutliche Korrelation zwischen Lernansätzen und messbaren schulischen Erfolgen. So schneiden beispielsweise Schüler mit einem starken Interesse

am Lesen und einem höheren Selbstvertrauen in ihre Problemlösungsfähigkeiten in der Regel in der Schule gut ab. Der Bericht dokumentiert auch eine besonders starke Korrelation zwischen der Neigung der Schüler zur Selbstkontrolle – durch bewusste Überprüfung der Fortschritte auf dem Weg zu ihren persönlichen Zielen – und ihrer Motivation und ihren Überzeugungen. Dies lässt vermuten, dass effizientes Lernen nicht nur als reine Fertigkeit vermittelt werden kann, sondern auch in hohem Maße von der Entwicklung einer positiven Einstellung abhängt. Der Bericht bietet politischen Entscheidungsträgern eine detaillierte Analyse darüber, welche Schülermerkmale in den verschiedenen Ländern am stärksten ausgeprägt sind. Untersucht werden auch die Unterschiede in den Lernansätzen je nach Geschlecht und sozialem Hintergrund der Schüler. Die Ergebnisse zeigen Wege auf, wie Bildungssysteme verschiedenen Gruppen von Schülern helfen können, effizientere Lernende zu werden.

<http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/LearnersForLife.pdf>

Lifelong learning in the global economy: challenges for developing countries / World Bank.

[Lebenslanges Lernen in der globalen Wissenswirtschaft: Herausforderungen an Entwicklungsländer]

World Bank

Washington D.C.: World Bank, 2003, 172 S.

ISBN 9586824837

Durch die globale Wissenswirtschaft verändern sich weltweit die Arbeitsmarktanforderungen. Von den Bürgern werden für die Bewältigung ihres Alltags mehr Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt, als die formalen Bildungssysteme für sich allein vermitteln können. Lebenslanges Lernen – von der frühen Kindheit bis zum Ruhestand – ist Bildung für die Wissenswirtschaft und hat in Schwellen- und Entwicklungsländern die gleiche entscheidende Bedeutung wie in den Industrieländern. Gewissermaßen als „Roadmap“ für Politiker in Entwicklungsländern zur Bewältigung der Kernprobleme und Herausforderungen an die Bildung in einer Wissenswirtschaft untersucht dieses Buch, auf welche Art und Weise Systeme für das lebenslange Lernen das Wirtschaftswachstum fördern. Die Autoren erörtern den sich verändernden Charakter des Lernens und die weltweit zunehmende Rolle des privaten Be-



reichs in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Sie stellen sehr ausführlich und anschaulich die politischen und finanziellen Optionen vor, die den Regierungen zur Verfügung stehen, um dem lebenslangen Lernbedarf ihrer Bürger gerecht zu werden.

Managing education for lifelong learning / Júlia Sapsál (Hg.).

[Gestaltung der Bildung für lebenslanges Lernen]

Nationales Institut für öffentliche Bildung
OECD / Ungarn-Seminar. Budapest. 2001
Budapest: Nationales Institut für öffentliche Bildung, 2003

Die Publikation befasst sich mit dem zweitgrößten Seminar „*Managing Schools for Lifelong Learning*“, das im Dezember 2001 in Budapest vom OECD-Zentrum für Bildungsforschung und Innovation (CERI) und vom ungarischen Ministerium für Bildung organisiert worden ist. Teilnehmer waren namhafte Experten für internationale Bildungspolitik, und es wurde sehr intensiv über Fragen des Bildungsmanagements und der Steuerung der Bildungssysteme diskutiert. Gegenstand der Beiträge und Diskussionen der von der OECD-Generaldirektion Bildung und vom ungarischen Bildungsministerium eingeladenen Experten sowie der internationalen und ungarischen Vertreter der jeweiligen Ministerien aus diversen OECD-Staaten waren die Herausforderungen, vor denen Schulverwaltungen und die nationalen Aufsichtsbehörden der Bildungssysteme stehen. Die 14 beim Seminar gehaltenen Vorträge wurden in drei aufeinander folgenden thematischen Sitzungen von 23 internationalen und 23 ungarischen Experten diskutiert. Drei Ziele bildeten den Schwerpunkt des Seminars: (1) die nationale und internationale Verbreitung einer vergleichenden OECD/CERI-Studie über neue Ansätze für das Schulmanagement und auch die Einordnung dieser Managementüberlegungen auf institutioneller Ebene in eine breitere Sichtweise der systemweiten Steuerung; (2) der Beginn gemeinsamer Überlegungen über die mögliche Rolle des Bildungsmanagements bei der Umsetzung der zentralen Bildungsprioritäten in OECD-Staaten; und (3) die Informierung der internationalen Gemeinschaft über die Bildungsmanagementinitiativen in Ungarn sowie ein nützliches internationales Feedback dieser Gemeinschaft zu den Initiativen.

Review of career guidance policies in 11 acceding and candidate countries: synthesis report. July 2003.

[Untersuchung der Laufbahnberatungspolitik in 11 Beitritts- und Kandidatenländern: Synthesebericht]

Sultana, Ronald G.; Zelloth, Helmut

Europäische Stiftung für Berufsbildung - ETF
Luxemburg: EUR-OP, 2002
ISBN 92-9157-349-3;

In einer Zeit, in der sich die Gesellschaften auf die Herausforderungen in Verbindung mit der Umstellung auf eine wissensbasierte Wirtschaft vorbereiten, ist die lebenslange Bereitstellung von laufbahnbezogenen Informationen und Beratungsleistungen weltweit zu einer Frage von höchster Bedeutung geworden. So wurde von der OECD ein bislang einzigartiges Forschungsprojekt initiiert, bei dem ein gezielter Fragebogen in 14 Ländern verteilt worden ist, um eine Informationsgrundlage über den aktuellen Stand der Politikentwicklung in der Laufbahnberatung zu schaffen. Das gleiche Umfrageinstrument wurde vom Cedefop und der ETF eingesetzt, um Daten über die verbleibenden EU-Staaten bzw. die elf Beitritts- und Kandidatenländer zu sammeln. Die Weltbank hat parallel hierzu, wiederum anhand des gleichen Fragebogens, eine Untersuchung in einer Reihe von Ländern mittleren Einkommens initiiert. Die thematischen Untersuchungen dieser Schlüsselpartner bilden die Grundlage für die Entwicklung der bislang weltweit umfassendsten harmonisierten internationalen Datenbank über Politik und Praxis der Laufbahnberatung. Dieser Synthesebericht fasst den Stand der Dinge in der Entwicklung von Laufbahninformationen und Laufbahnberatung auf dem Bildungssektor sowie dem Arbeitsmarkt in folgenden Ländern zusammen: Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Ungarn und Zypern. Experten aus jedem dieser Länder haben einen Bericht erstellt, der in Anlehnung an die Struktur der OECD-Umfrage auf ihren eigenen Kenntnissen in diesem Bereich beruht und dem nicht selten umfassende Konsultationen mit Schlüsselpartnern vorangegangen sind. Das generelle Ziel dieser Arbeit besteht in erster Linie darin, eine Übersicht über die jüngsten und wichtigsten Entwicklungen, Trends, Herausforderungen und Probleme sowie über Stärken und Schwächen der nationalen laufbahnbezogenen Beratungs- und Informationssysteme zu liefern und hierbei einen ver-



gleichende Analyse der Daten zu ermöglichen. Des Weiteren soll mit dem Synthesericht die Festlegung von Benchmarks erleichtert werden, um den an der Untersuchung beteiligten Ländern eine Bewertung ihrer Leistungsfähigkeit in diesem Bereich im internationalen Vergleich zu ermöglichen.

[http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/0/C63B14262A11C92CC1256DB100455C70/\\$FILE/ENLCareer+guidance-0703_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/0/C63B14262A11C92CC1256DB100455C70/$FILE/ENLCareer+guidance-0703_EN.pdf)

Student engagement at school: a sense of belonging and participation. Results from PISA 2000 / Jon Douglas Willms. [Schülerbeteiligung an der Schule: ein Gefühl von Zugehörigkeit und Teilnahme. Ergebnisse PISA 2000]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD
Paris: OECD, 2003, 84 S.
ISBN 92-64-01892-1

Wie weit verbreitet ist Schulverdrossenheit in verschiedenen Bildungssystemen? Welche politischen und praktischen Maßnahmen eignen sich am besten, um bei Schülern ein Gefühl der Zugehörigkeit und Teilnahme an der Schule zu fördern? Diese Fragen stellen sich

Pädagogen in vielen Ländern, nicht nur wegen des Zusammenhangs zwischen Schülerbeteiligung und schulischem Erfolg, sondern auch weil Schülerbeteiligung an sich bereits eine erstrebenswerte Leistung darstellt. Die internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD bietet eine Gelegenheit, die Beteiligung von Schülern gegen Ende ihrer Schulpflicht im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie zu untersuchen. PISA liefert nicht nur Erkenntnisse über die Grundkompetenz von Schülern, sondern auch Informationen über ihre Einstellungen und Wertvorstellungen, ihren sozialen Hintergrund und über wichtige Merkmale der besuchten Schulen. Dieser Bericht untersucht diverse Aspekte der Beteiligung von Schülern am Leben der Schule. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil unzufriedener Schüler in den meisten Ländern sowohl innerhalb der Schulen als auch von einer Schule zur anderen deutlich schwankt und dass diese Schwankung nicht allein auf den familiären Hintergrund der Schüler zurückzuführen ist. Die Auswertungen lassen auch einige der schulischen Faktoren erkennen, die die Schülerbeteiligung beeinflussen, und belegen eindeutig, dass eine starke Beteiligung der Schüler am Schulleben auf keinen Fall zu Lasten der schulischen Leistung gehen muss.

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

Betriebliche Weiterbildung in Europa: Ergebnisse der zweiten europäischen Erhebung zur Weiterbildung in Unternehmen.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur
Brüssel: Europäische Kommission, 2003, 137 S.

In dieser Publikation werden wichtige Ergebnisse der 2000/2001 durchgeführten zweiten europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS 2) vorgestellt. Die CVTS ist die erste und einzige Gemeinschaftserhebung, die auf europäischer Ebene vergleichbare Daten über die Investitionen in das Humankapital der Unternehmen liefert. Sie stellt somit eines der wichtigsten Instrumente der Europäischen Union für die Festlegung von Indikatoren im Bereich des lebenslangen Lernens dar.

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/leonardo2/cvts/cvts_de.pdf

Cross-country statistical analysis of acceding and candidate countries: synthesis of challenges in the fields of employment and human resource development. [Länderübergreifende statistische Auswertung der Beitritts- und Kandidatenländer: Zusammenfassung der Herausforderungen in den Bereichen Beschäftigung und Personalentwicklung.]

Europäische Stiftung für Berufsbildung - ETF
Turin: ETF, 2004, 27 S.

In allen Beitritts- und Kandidatenländern gibt es einen Bedarf an Personalentwicklung, um in einem oder mehreren der nachfolgenden Politikbereiche den Stand der EU-



Mitgliedstaaten in Punkto Angebot und Arbeitsmarktrelevanz zu erreichen: aktive Arbeitsmarktpolitik (überwiegend für Arbeitslose), Qualifizierung der staatlichen Jobvermittlungen, berufliche Weiterbildung (überwiegend für Beschäftigte), Bildung und erste berufliche Bildung. In zahlreichen untersuchten Ländern gehörten die aktive Arbeitsmarktpolitik und die hiermit verbundene Qualifizierung der staatlichen Jobvermittlungen zu den Bereichen mit dem höchsten, aber nicht zwangsläufig auch kostenintensivsten Bedarf. Am teuersten – und in machen Fällen auch am dringendsten – ist in nahezu allen Ländern der Unterstützungsbedarf in den Bildung und Berufsbildungssystemen. Auch in der beruflichen Weiterbildung haben die Beitritts- und Kandidatenländer im Vergleich zur EU noch Nachholbedarf.

European Union-supported educational research 1995-2003: briefing papers for policy makers / Angelos S. Agalinos. [EU-unterstützte Bildungsforschung 1995-2003: Briefing-Papiere für Politiker]

Europäische Kommission, Generaldirektion Forschung
Luxemburg: EUR-OP, 2004, 204 S.
(Report, EUR 20791)
ISBN 92-894-5770-8; Kat.Nr. KI-NA-20-791-EN-C

Forschung im Zusammenhang mit Bildungsherausforderungen in Europa ist integraler Bestandteil des EU-Forschungsprogramms im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Projekte befassen sich mit einer breiten Vielfalt an Themen, darunter: Herausforderungen an die zukünftige Berufsbildungspolitik in Europa; Bildungs- und Beschäftigungsdynamik; Lehrerbildung; höhere Bildung; Nutzung von IKT beim Lernen; Bildung und Bürgersinn; Bildung und soziale Ausgrenzung; Strategien für lebenslanges Lernen; Kompetenzentwicklung und Lernen in Organisationen; innovative Pädagogik und Verbesserung der Schule. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass allgemeine und berufliche Bildung in einer Zeit der raschen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen unauflösbar mit Themen wie Bürgersinn und demokratische Partizipation, Ungleichheiten und soziale Gerechtigkeit oder Kulturvielfalt und Lebensqualität verknüpft sind. Die Forschung zeigt auch, dass Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung in di-

versen Politikbereichen - Wohnungsbau, Gesundheit, Sozialhilfe, Jugend, Beschäftigung und Zuwanderung - sorgsam berücksichtigt werden sollten.

http://www.mennt.net/files/%7B6a0d18ed-346f-44f1-9053-050564f5e365%7D_european%20union%20supported%20educational%20research%201995%20-%202003.pdf

Report on an information and communication strategy for the European Union (2002/2205(INI)) / European Parliament - Committee on Culture, Youth, Education, the Media and Sport.

[Bericht über eine Informations- und Kommunikationsstrategie für die Europäische Union (2002/2205(INI)) / Europäisches Parlament - Ausschuss für Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport.]

Bayona de Perogordo, Juan José
Europäisches Parlament
Sitzungsdokument, A5-0053/2003
Luxemburg: Europäisches Parlament, 2003, 31 S.
Europäisches Parlament, Bâtiment Schuman, Place de l'Europe, L-2929 Luxemburg,
Tel. (352) 430022597, Fax (352) 430022457,
<http://www.europarl.eu.int/>

Die Distanz zwischen den Bürgern Europas und den Institutionen stellt für letztere ein ernstes Problem dar. Wenn sie dieses Problem verringern will, muss die Europäische Union ihrer eigenen Informationspolitik mehr Gewicht und Charakter verleihen. Zu diesem Zweck ist es wünschenswert und wichtig, die Zusammenarbeit zwischen den europäischen Institutionen zu stärken und/oder seitens der Mitgliedstaaten einen aktiven Beitrag zum Erfolg der vorrangigen Informationskampagnen der Gemeinschaft zu leisten. Der Informationspolitik der Europäischen Union muss es gelingen, die Vermittlung ihrer Grundwerte – Demokratie, Pluralismus, Kultur- und Sprachenvielfalt, Zusammenhalt und Solidarität – in einer kreativen und doch effizienten Art und Weise mit den praktischen Vorteilen einer EU-Mitgliedschaft zu verbinden.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eprep/2003_0053_en.pdf

Report on the proposal for a decision of the European Parliament and of the Council adopting a multi-annual programme (2004-2006) for the effective integration



of information and communication technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme (COM(22002) 751 - C-0630/2002 - 2002/0303(COD))) / European Parliament - Committee on Culture, Youth, Education, the Media and Sport.

[Bericht über den Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein Mehrjahresprogramm (2004-2006) für die wirksame Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Programm „eLearning“), COM(22002) 751 - C-0630/2002 - 2002/0303(COD)) / Europäisches Parlament - Ausschuss für Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport.]

Mauro, Mario

Europäisches Parlament

Sitzungsdokument, A5-0080/2003

Luxemburg: Europäisches Parlament, 2003, 30 S.

Europäisches Parlament, Bâtiment Schuman, Place de l'Europe, L-2929 Luxemburg, Tel. (352) 430022597, Fax (352) 430022457, <http://www.europarl.eu.int/>

Das Programm „eLearning“ ist ein auf mehrere Jahre angelegtes Programm für eine wirksame Einbindung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Inhalt: dieser Vorschlag betrifft die Annahme eines finanziellen Unterstützungsprogramms. Gesamtziel des Programms ist die Verbesserung der Qualität und Zugänglichkeit der europäischen Bildungs- und Berufsbildungssysteme durch eine wirksame Einbindung von neuen Technologien (E-Learning) bei gleichzeitiger Unterstützung und Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten in diesem Bereich.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eprep/2003_0080_en.pdf

Stärkung der lokalen Dimension der europäischen Beschäftigungsstrategie: Durchführbarkeitsstudie über Indikatoren für die regionale und lokale Ebene sowie die Solidarwirtschaft / Jacques Dahan.

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales;

Brüssel: Europäische Kommission, 2004, 110 S. (Volltext nur FR, Zusammenfassung DE)

Die 2004 abgeschlossene Studie sollte zum einen feststellen, ob es bereits zuverlässige und vergleichbare Daten gibt, um die Beschäftigungsentwicklung auf lokaler Ebene und in der Solidarwirtschaft zu messen, und zum anderen eine Reihe gemeinsamer quantitativer und qualitativer Indikatoren entwickeln und vorschlagen, die von Interessengruppen verwendet werden könnten. Die Studie soll dazu beitragen, das Bewusstsein und die Diskussion über die Anwendung von Indikatoren und Daten über lokale Beschäftigungsentwicklung auf nationaler und subnationaler Ebene zu stimulieren. Sie dient als ein methodisches Instrument, das von interessierten Akteuren auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene eingesetzt werden kann.

http://europa.eu.int/comm/employment_social/local_employment/publications/ees_local_de.pdf

VQT-dialogue: vocational qualifications within the framework of social dialogue - presentation of the results, final conclusions and recommendations / Esperanza Roquero [et al.].

[Berufliche Qualifikationen im Rahmen des Sozialdialogs: Vorstellung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen].

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur

Madrid: Forcem, 2003, 45 S.

In den bislang durchgeführten Studien wurde der neu entstandene Qualifikationsbedarf in verschiedenen Branchen untersucht, aber sie haben sich nie speziell mit den Aspekten von Tarifverhandlungen über Qualifikationen oder mit beruflichen Einstufungssystemen befasst, die als Ergebnis von Tarifverhandlungen bzw. auf einer breiteren Ebene innerhalb von Sozialpartnerschaftsprozessen entstehen. Dieses Forschungsprojekt ist insofern einzigartig, als hier der Versuch unternommen wird, pro Branche und Verhandlungsgegenstand die praktischen Sorgen der an Sozialpartnerschaftsprozessen beteiligten Interessenvertreter im Detail nachzuvollziehen, darunter z.B. in Fragen der Qualifikationskriterien, Weiterbildung, Kompetenzen usw. So sollen anhand direkter Arbeit „im Feld“ die Realitäten auf der Ebene der Länder, Regionen und Branchen sowie die Sorgen und Maßnahmen der Sozialpartner (z.B. ihre Verhandlungskriterien, ihre Vorstellung von Ausbildung usw.) verdeutlicht werden. Die



Grundlage der Studie bildet selbstverständlich ein europäischer Vergleich, was für sich allein genommen bereits den ersten Schritt in Richtung mehr Klarheit bezüglich der Qualifikationen in verschiedenen Ländern und Branchen darstellt. Der besondere Beitrag

dieses Projekts besteht darin, dass es sich auf die Realität an der Basis konzentriert, so nah wie möglich an den sozialen Prozessen. http://vqt-dialogue.nuov.cz/vicenik/vqt-dialogue/studies/Final_report-VQT-czech.doc

Aus den Mitgliedstaaten

AT AMS-Qualifikations-Barometer. Arbeitsmarktservice Österreich - AMS

Wien: AMS, 2003-

Das AMS-Qualifikations-Barometer ist österreichweit das erste umfassende Online-Informationssystem zu Qualifikationstrends. Das AMS-Qualifikations-Barometer richtet sich sowohl an KundInnen und MitarbeiterInnen des AMS, JournalistInnen und Verantwortliche in Politik und Wirtschaft als auch an Menschen, die vor einer Entscheidung über ihre berufliche Zukunft stehen. Es ist durch die Fülle der enthaltenen Daten, durch seine Aktualität, seine Prognosefunktion und nicht zuletzt durch die übersichtliche Darstellung ein unverzichtbares Instrument für alle, die sich - privat oder beruflich - für die Entwicklungen des Arbeitsmarktes und des Qualifikationsbedarfs interessieren. Das AMS-Qualifikations-Barometer ist in drei Ebenen gegliedert: Berufsbereiche; Berufsfelder; Berufe. Arbeitsmarkt- und Qualifikationstrends werden ausführlich auf den Ebenen "Berufsbereich" und "Berufsfeld" dargestellt. Dabei werden sowohl regionale Besonderheiten berücksichtigt als auch erstmals Bewertungen auf der Mikroebene (Berufe) vorgenommen. Daneben enthält das AMS-Qualifikations-Barometer auch ein Glossar zu über 1000 Qualifikationen. Links zu Hintergrundinformationen ("Zusätzliche Informationen") zu ca. 700 detaillierten Berufsbildern und knapp 500 Quellenangaben ergänzen die umfassende und übersichtliche Darstellung. Die Bewertung der Berufe und Berufsgruppen basiert auf der Einschätzung von ExpertInnen und auf den Daten von Stellenanzeigenanalysen, die bisher einem breiten Publikum nicht zugänglich waren. Hier werden diese Informationen zum ersten Mal detailliert und übersichtlich online zur Verfügung gestellt.

http://www.ams.or.at/b_info/indexqb.htm

DK 10 år med PIU: ti eksempler på god praksis / Lars Møller Bentzen et al.

[10 Jahre praktische Ausbildung im Ausland: zehn Beispiele für bewährte Praxis.]

Møller Bentzen, Lars

Cirius

Kopenhagen: Cirius, 2003, 40 S. ISBN 87-90021-88-6; Cirius, Fiolstræde 44, DK-1171 Kopenhagen K, Tel. (45-33) 957000, Fax (45-33) 957001, E-Mail: cirius@ciriusmail.dk, <http://www.ciriusonline.dk>

1992 hat das dänische Parlament ein Modell verabschiedet, das Auszubildenden ermöglicht, einen Teil ihrer praktischen Ausbildung im Ausland zu absolvieren (*Praktik i Udlandet* - PIU). Hintergrund dieses Modells war einerseits der Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen in Dänemark und andererseits der Wunsch, die berufliche Bildung attraktiver zu machen. Diese Publikation beschreibt die ersten Jahre mit diesem PIU-Modell und liefert zehn Beispiele für bewährte Praktiken in Berufsschulen und Betrieben in Dänemark. Im Verlauf dieser 10 Jahre ist das PIU-Modell zu einem wichtigen Instrument in den Bemühungen für eine Internationalisierung des dänischen Berufsbildungssystems geworden.

http://www.ciriusonline.dk/download/PIU_ti_aa_r_2848.pdf

Almen voksenuddannelse 2003-2004: avu - om dansk, matematik og alle andre fag / red. af Kirsten Preisler og Iben Svensson.

[Allgemeine Erwachsenenbildung 2003-2004: Lernen als Erwachsener, Weiterbildung usw.]

Preisler, Kirsten; Svensson, Iben. Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning - RUE

14. Ausgabe

Kopenhagen: RUE, 2003, 26 S. ISBN 87-



7773-442-4; RUE, Vester Voldgade 123, DK-1552 Kopenhagen V, Tel. (45-33) 955300, Fax (45-33) 955349, E-Mail: r-u-e@r-u-e.dk, <http://www.r-u-e.dk>

Diese Broschüre beschreibt das Modell der allgemeinen Erwachsenenbildung in Dänemark (*almenvoksenuddannelse* - AVU). Ziel des Modells ist es, den Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, ihre allgemeinen Qualifikationen zu verbessern bzw. auf den neuesten Stand zu bringen. Das Programm umfasst immer nur ein Fach und berechtigt zu einer Abschlussprüfung. Die Prüfungen entsprechen dem Abschluss nach 9 oder 10 Jahren Hauptschule (*folkeskole*). Die Kurse sind so organisiert, dass es den Teilnehmern möglich ist, sie in ihre Planungen zu integrieren (Tages- und Abendkurse). Angeboten wird die AVU-Programme an Erwachsenenbildungszentren (*voksenuddannelsescentre* - VUC). In der Broschüre werden alle im Rahmen des AVU-Modells angebotenen Fächer ausführlich beschrieben.

<http://www.r-u-e.dk/avu/>

EE Access to adult learning in Estonia / Talvi Märja.

[Zugang zur Erwachsenenbildung]

Märja, Talvi, Erwachsenenbildung: für Beschäftigung und Bürgertum: internationale Konferenz. Kaunas. 2003 Kaunas: VMU, 2003, 6 S.

Vor dem Hintergrund der vollen EU-Mitgliedschaft Estlands ab 2004 besteht die wichtigste Aufgabe in der Anerkennung des neuen Bildungsparadigmas, das von der Europäischen Kommission mit folgenden Schwerpunkten ausgearbeitet worden ist: lebenslanges Lernen als neue Chance für alle; die Notwendigkeit eines breiteren Zugangs zum Lernen, insbesondere zur Erwachsenenbildung; die Wichtigkeit der Schaffung eines neuen Lernraums. Der estnische Bildungsminister hat den Prozess der Erarbeitung einer Strategie für lebenslanges Lernen initiiert, indem er herausragende Persönlichkeiten aus verschiedenen Bereichen gebeten hat, das Weißbuch über lebenslanges Lernen in Estland auszuarbeiten. Um der Arbeitsgruppe hierfür bessere Hintergrundinformationen zur Verfügung zu stellen, wurden einige Umfragen zur Ermittlung der notwendigen Daten durchgeführt. In dem Papier werden Umfrageergebnisse zum Thema Erwachsenenbildung sowie die Mög-

lichkeiten des Staates in Verbindung mit der Schaffung eines Raumes für lebenslanges Lernen in Estland erörtert.

<http://www.vdu.lt/alearning2003/II%20>

Dalis/Talvi%20Marja_en.doc

FI Towards closer European cooperation in vocational education and training: the Leonardo da Vinci programme supporting the Copenhagen Declaration. The case of Finland / Paula Rouhiainen and Sonja Valjus.

[Auf dem Weg zur engeren europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung: das Programm Leonardo da Vinci unterstützt Erklärung von Kopenhagen. Der Fall Finnland]. Helsinki: CIMO, 2004, 44 p

Zentrum für Internationale Mobilität - CIMO, Abt. Leonardo, www.cimo.fi

Dieser Bericht befasst sich mit der Rolle des Programms Leonardo da Vinci in Verbindung mit dem Diskurs über die Berufsbildung in Europa. Anknüpfungspunkt ist hierbei der so genannte Kopenhagen-Prozess, der eine engere Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung anstrebt, um ihre Attraktivität zu erhöhen und die Mobilität zu fördern. Der Bericht fasst die Ergebnisse einer Umfrage zusammen, die im Sommer 2003 durchgeführt wurde und deren Ziel darin bestand, Beispiele für Leonardo-Projekte zu ermitteln, die den Kopenhagen-Prozess unterstützen. <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/leonardo2/studies/finland.pdf>

FR Accord sur la formation: plusieurs partenaires sociaux soulignent l'avancée du dialogue social / Philippe Grandin.

[Ausbildungsvereinbarung: mehrere Sozialpartner unterstreichen die Fortschritte im Sozialdialog].

Inffo Flash, Nr. 622 (Oktober 2003), S. 4

Saint-Denis-La Plaine: Centre INFFO, 2003 ISSN 0397-3301

Bei der Ausbildungstagung im September 2003 haben die Gewerkschaften CGT-FO (*Confédération Générale du Travail - Force Ouvrière*) und die CFDT (*Confédération Française Démocratique du Travail*) et der Arbeitgeberverband MEDEF (*Mouvement des Entreprises de France*) den innovativen Charakter der Ausbildungsvereinbarung unterstrichen und hierbei insbesondere das neue



persönliche Recht auf Ausbildung, das den Beschäftigten Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer Aus- und Weiterbildung eröffnet. Separat hervorgehoben wird die Position der CGT, die beschlossen hat, die Vereinbarung vom 20. September 2003 zu unterzeichnen.

Apprendre autrement au 3^{ème} millénaire: la cyberformation / Stéphane Héroult, Laurence Le Bars.

[Anders lernen im 3. Jahrtausend: die Cyber-Ausbildung]

Saint-Denis-La Plaine: Centre INFFO, 2003, 372 S.

(Dokumentationsdossier)

ISBN 2-84821-014-1

In den letzten Jahren sind neue Formen des Fernunterrichts entstanden, bei denen Informations- und Kommunikationstechnologien eingesetzt werden. Unabhängig davon, wie sie genannt werden – E-Bildung, E-Learning, elektronische Ausbildung ... oder Cyber-Ausbildung – diese neuen Methoden sind zu einem festen Bestandteil der allgemeinen und beruflichen Bildung geworden. Die Fülle und Vielfalt der Erfahrungen in diesem dynamischen Bereich spiegelt sich mehr als deutlich in der reichhaltigen Literatur zu diesem Thema wider. Mit diesem Dokumentationsdossier soll eine Bestandsaufnahme der bereits abgeschlossenen und der laufenden Entwicklungen sowie der wesentlichen Informationsquellen vorgestellt werden. Im Dossier enthalten sind nahezu 900 bibliografische Verweise mit rund 30 ausgewählten Textpassagen (Artikel aus der Fachpresse und Auszüge aus Büchern), eine „Webografie“ mit ca. 100 Links zu Quellen, die Liste der online oder auf Papier veröffentlichten Fachzeitschriften sowie ein Veranstaltungskalender für 2003/2004 zum Thema offenes Lernen, Fernunterricht und E-Learning.

DE The OECD-Projekt “The role of qualifications systems in promoting lifelong learning”. Country report: Germany / Georg Hanf, Jochen Reuling.

[Das OECD-Projekt „Die Rolle der Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens“. Länderbericht: Deutschland].

BIBB; Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004, 104 S.

ISBN 3-7639-1012-3

Dieser Länderbericht ist Teil des gleichnamigen OECD-Projekts. Von den am Projekt beteiligten Staaten wurden Berichte über die Frage erstellt, in welcher Weise die nationalen Qualifikationssysteme die Mechanismen und die Qualität des lebenslangen Lernens beeinflussen und welche Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens ergriffen wurden. Im ersten Teil des Berichts werden die wichtigsten Subsysteme formaler Bildungsabschlüsse jenseits der Sekundarstufe II in Deutschland beschrieben. Im Anschluss daran werden auf der Grundlage der verfügbaren Forschungsergebnisse die Auswirkungen der Qualifikationssysteme auf das Lernen untersucht. Es folgt eine Dokumentation und Analyse der wichtigsten Reformen der letzten Jahre in den Qualifikationssystemen sowie ihrer Auswirkungen auf Mechanismen, die für das lebenslange Lernen von Bedeutung sein können. Der Bericht schließt anhand von Beispielen mit einer Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Qualifikationssystemen und dem Lernen auf der Ebene der Anbieter und Benutzer von Lehr- und Lernprogrammen.

GR Οι φροντιστές της γης: Η Αμερικανική Γεωργική Σχολή και η Ελλάδα στον 20ό αιώνα.

[Die Landpfleger: die *American Farm School* und Griechenland im 20. Jahrhundert].

Macon: Mercer University Press, 2004, 496 S. ISBN 0-86554-8498

Die Geschichte der *American Farm School* in Thessaloniki.

IE Report of a discussion forum on the implementation of the Copenhagen Declaration on Enhanced European Co-operation in Vocational Education and Training / National Qualifications Authority of Ireland, Further Education and Training Awards Council.

[Bericht zu einem Diskussionsforum über die Umsetzung der Erklärung von Kopenhagen über die verstärkte Zusammenarbeit bei der Berufsbildung].

Dublin: NQAI, 2004, 10 S.

NQAI, 4th Floor, 6-9 Trinity Street, IRL-Dublin 2., Tel. (353-1) 6127080, Fax (353-1) 6127095, E-Mail: info@nqai.ie, <http://www.nqai.ie/>

Ziel des Diskussionsforums war es, die irischen Akteure der beruflichen Bildung in Ir-



land über die Entwicklungen in Europa in Verbindung mit der Umsetzung der Erklärung von Kopenhagen sowie über deren Verknüpfungen mit den Entwicklungen in Irland zu informieren. Gastgeber waren der Rat für weiterführende Bildungsabschlüsse FETAC (*Further Education and Training Awards Council*) und die nationale Qualifikationsbehörde NQAI (*National Qualifications Authority*). Teilnehmer waren diverse Akteure der beruflichen Bildung, darunter staatliche Stellen, Ministerien, ausstellende Behörden und Anbieter. Das Forum erfuhr, dass beachtliche Fortschritte in den Schlüsselbereichen Qualitätssicherung, Transparenz und Kreditpunkte-Transfer erzielt worden sind. Das größte Hindernis auf dem Weg zu einem europäischen Wissensraum und Arbeitsmarkt, so ein Sprecher eines Ministeriums, sei der schleppende Anerkennungsprozess, der die freie Mobilität zwischen Ländern, Branchen, Arbeitsplätzen und Institutionen verhindere. Der Prozess zur Umsetzung der Erklärung von Kopenhagen in Irland wurde im Rahmen von eigens eingerichteten Arbeitsgruppen und technischen Ausschüssen beschrieben, deren Fortschritte in den jeweils eingerichteten virtuellen Gemeinden nachvollzogen werden konnten. Ausführlich beschrieben wird die Arbeit der Gruppen und Ausschüsse für die Bereiche Qualitätssicherung, Erwerb und Übertragung von Kreditpunkten sowie Transparenz der Qualifikationen. Am Ende des Konferenzberichts finden sich Links zu verwandten Websites.

<http://www.nqai.ie/copenhagenforum.pdf>

MT Lifelong guidance and the European challenge: issues for Malta / Ronald G. Sultana.

[Lebenslange Beratung und die europäische Herausforderung: Fragen an Malta].

Sultana, Ronald G.

Malta: Government Printing Press, 2003, 144 S.

ISBN 99932-666-0-4

Das Buch liefert eine genaue Untersuchung des derzeitigen Stands der Beratung in Malta im Vergleich zu anderen europäischen und auch außereuropäischen Ländern anhand einer Reihe von Kriterien und Indikatoren, die zur Beurteilung dieses Bereich international verwendet werden. Das Buch beschränkt sich auf diese Weise nicht auf eine reine Darstellung der Ist-Situation, sondern es werden auch die wesentlichen An-

gebotslücken sowie die kommenden Herausforderungen für Beratungsdienste identifiziert.

ES Derecho del trabajo y formación / Mario Garmendia Arigón.

[Recht auf Arbeit und Ausbildung]

Montevideo: Cinterfor, 2003, 179 S.

(Herramientas para la transformación, 19)

ISBN 92-9088-155-0

Diese Studie befasst sich mit dem Berufsbildungsrecht im Allgemeinen und mit der Situation in Uruguay im Besonderen. Analysiert werden die verschiedenen Aspekte folgender Punkte: Art des Arbeitsvertrags, Auswahlverfahren, Ausbildungsgesetzgebung, Ausbildungsgesetzgebung für Jugendliche, Lohnstandards, Arbeitszeit, Arbeitslosigkeit, Vorteile, Kündigungen und Tarifverträge.

http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/gar_dtra/index.htm

Trabajo, calificación y formación: comprender el fenómeno de la formación / Raquel de la Fuente Anuncibay.

[Ausbildung: warum, wie und wozu?]

Burgos: Universidad de Burgos, 2002, 686 S.

(Estudios y monografías, 22)

ISBN 84-95211-60-2;

Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos, Plaza de la Infanta doña Elena, s/n, 09001 Burgos

Diese umfassende Studie befasst sich mit den zahlreichen Fragen rund um das schwierige Thema der beruflichen Bildung in Spanien. Nach einer Darstellung des sozioökonomischen Hintergrunds wird ausführlich auf die Komplexität des Ausbildungssystems und seiner Varianten eingegangen. Im Anschluss daran werden die Entwicklung einer empirischen Studie mit Auszubildenden an Ausbildungszentren sowie die Bedürfnisse und der Ausbildungsbedarf der Unternehmen in der Stadt Burgos vorgestellt. Die Studie schließt mit einer Interpretation der Ergebnisse und den sich daraus ergebenden Empfehlungen und Verbesserungsvorschlägen.



UK The assessment of prior experiential learning in Europe: radical challenges to the idea of a university / Pat Davies.

[Die Bewertung nicht-formalen Lernens in Europa: radikale Herausforderungen an die Idee einer Universität].

DfES Research Conference 2003, 'Learning by comparison: International experiences in education and training'. London. 2003
Sheffield: University of Sheffield, 2003, 10 S.
University of Sheffield, Elmfield Lodge, Northumberland Road, UK-Sheffield S10 2TY,
<http://www.shef.ac.uk/>

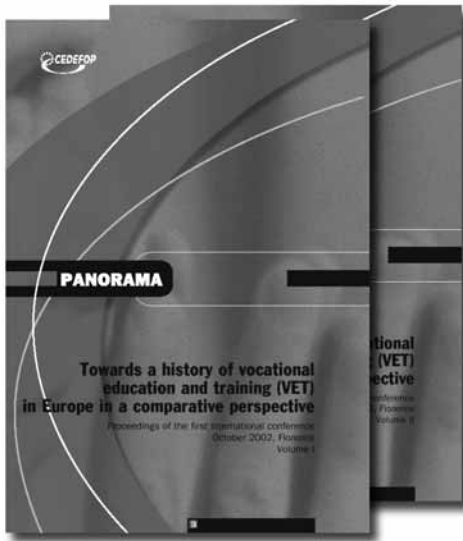
Untersuchung der politischen Voraussetzungen im Vereinigten Königreich für eine Einführung eines Systems zur Bewertung nicht formalen Lernens (APEL), wie unlängst in Frankreich erfolgt. Schwerpunkt sind die Konsequenzen für die höhere Bildung.

The UK education system: an international perspective / Dr. Anna Vignoles.

[Das britische Bildungssystem: eine internationale Perspektive].

DfES Research Conference 2003, 'Learning by comparison: International experiences in education and training'. London. 2003
London: London School of Economics, 2003
London School of Economics and Political Science, Houghton Street, UK-London WC2A 2AE, Tel. (44-20) 74057686,
<http://www.lse.ac.uk/>

In diesem Papier werden die wesentlichen Merkmale des britischen Bildungssystems im Vergleich zu den großen internationalen Wettbewerbern untersucht. Verglichen werden insbesondere die Schlüsselmerkmale des britischen Systems mit denen in den USA und einigen ausgewählten europäischen Ländern. So werden die typischen Eigenheiten des britischen Systems herausgearbeitet und hierbei sowohl quantitative Unterschiede (z.B. Qualifikationsniveaus) als auch qualitative Unterschiede (z.B. die Bedeutung des privaten Sektors) hervorgehoben.



**Towards a history of vocational education and training
(VET) in Europe in a comparative perspective**

Proceedings of the first international conference

October 2002, Florence

Band I + II

5153 EN

Cedefop Panorama series

Kat.-Nr.: TI-13-04-001-EN-C und TI-13-04-002-EN-C

Erhältlich auf Anfrage beim Cedefop.



ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

Cedefop Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung PO Box 22427 GR-55102 Thessaloniki, Griechenland Tel. (30) 2310 49 00 79 Fax (30) 2310 49 00 43 Herr Marc Willem Leiter des Bereichs D - Information, Kommunikation und Verbreitung E-Mail: mwi@cedefop.eu.int Internet: http://www.cedefop.eu.int http://www.trainingvillage.gr	OEEK Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou GR-14234 Athina, Griechenland Tel. (30) 210 77 22 08 Fax (30) 210 2 71 49 44 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr Argyros Protopappas E-Mail: tm.t-v@oEEK.gr Internet: http://www.oEEK.gr	Academic Information Centre Valnu iela 2 LV-1050 Riga Lettland Tel. (371-7) 21 23 17 Fax (371-7) 22 10 06 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Baiba Ramina E-Mail: baiba@aic.lv Internet: http://www.aic.lv	IBW Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft Rainergasse 38 A-1050 Wien Österreich Tel. (43-1) 54 51 10 Fax (43-1) 54 51 67 122 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr Thomas Mayr E-Mail: mayr@ibw.at Internet: http://www.ibw.at
FOREM Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi Boulevard Tirou 104 B-6000 Charleroi, Belgien Tel. (32-71) 20 61 67 Fax (32-71) 20 61 74 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Sigrid Dieu E-Mail: sigrid.dieu@forem.be Internet: http://www.leforem.be	INEM Servicio Público de Empleo Estatal Condesa de Venadito 9 E-28027 Madrid, Spanien Tel. (34-91) 585 95 82 Fax (34-91) 377 58 81 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau María Luz de la Cuevas Torresano E-Mail: mluz.cuevas@inem.es Internet: http://www.inem.es	PMMC Methodological Centre for Vocational Education and Training Gelezinio Vilko g. 12 LT-2600 Vilnius Litauen Tel. (370-5) 21 23 523 Fax (370-5) 24 98 183 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Giedre Beleckiene E-Mail: giedre@pmmc.lt Internet: http://www.pmmc.lt	BKKK Co-operation Fund ul. Górnosłaska 4A PL-00444 Warszawa Polen Tel. (48-22) 62 53 937 Fax (48-22) 62 52 805 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Kinga Motysia E-Mail: kingam@cofund.org.pl Internet: http://www.cofund.org.pl
NVF Národní vzdělávací fond Opletalova 25 CZ-11000 Praha 1 Tschechische Republik Tel. (420-2) 24 50 05 40 Fax (420-2) 24 50 05 02 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Vera Czesana E-Mail: czesana@nvf.cz Internet: http://www.nvf.cz	Centre INFOO Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente 4, avenue du Stade de France FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, Frankreich Tel. (33-1) 55 93 91 91 Fax (33-1) 55 93 17 28 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Henriette Perker E-Mail: h.perker@centre-infoo.fr Internet: http://www.centre-infoo.fr/	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle Service de la Formation professionnelle 29, rue Aldringen L-2926 Luxembourg Luxemburg Tel. (352) 47 85 241 Fax (352) 47 41 16 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr Jos Noesen E-Mail: noesen@men.lu Internet: http://www.men.lu	IQF Institute for Quality in Training (former INOFOR) Avenida Almirante Reis, n.º 72 P-1150-020 Lisboa Portugal Tel. (351-21) 81 07 000 Fax (351-21) 81 07 190 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Fernanda Ferreira E-Mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt Internet: http://www.inofor.pt
CIRIUS Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter Fiolstræde 44 DK-1171 København K Dänemark Tel. (45-33) 95 70 00 Fax (45-33) 95 70 01 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr Sven-Erik Povelsen E-Mail: sep@CiriustMail.dk Internet: http://www.ciriustonline.dk	FÁS Training and Employment Authority P.O. Box 456 27-33 Upper Baggot Street Dublin 4 Irland Tel. (353-1) 607 05 36 Fax (353-1) 607 06 34 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Jean Wrigley E-Mail: jean.wrigley@fas.ie Internet: http://www.fas.ie	OMAI Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága Ajtosi Durer Sor 19-21 HU-1146 Budapest Ungarn Tel. (36-1) 30 46 62 391 Fax (36-1) 30 13 242 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr Tamas Köpeczi-Bocz E-Mail: kopeczit@omai.hu Internet: http://www.nive.hu	CP Centra RS za poklicno izobrazevanje Ob Železnici 16 SI-1000 Ljubljana Slowenien Tel. (386-1) 58 64 216 Fax (386-1) 54 22 045 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Mojca Cek E-Mail: mojca.cek@cpi.si Internet: http://www.cpi.si
BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung Robert-Schumann-Platz 3 D-53142 Bonn Deutschland Tel. (49-228) 107 16 02 Fax (49-228) 107 29 74 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr Dr. Georg Hanf E-Mail: hanf@bibb.de Internet: http://www.bibb.de	ISFOL Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori Via Morgagni 33 I-00161 Roma, Italien Tel. (39-06) 44 59 01 Fax (39-06) 44 29 18 71 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr Colombo Conti E-Mail: c.conti@isfol.it Internet: http://www.isfol.it	Department of Further Studies and Adult Education Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325, Education Division, Great Siege Road, MT-CMR02 Floriana, Malta Tel. (356-21) 22 81 94 Fax (356-21) 23 98 42 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Margaret M Ellul E-Mail: margaret.m.ellul@gov.mt Internet: http://www.education.gov.mt	SIOV State Institute of Vocational Education and Training Cernyševskeho 27 SK-85101 Bratislava, Slowakien Tel. (421-2) 62 41 06 78 Fax (421-2) 62 41 06 78 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Dagmar Jelinkova E-Mail: sno@netax.sk Internet: http://www.siov.sk
INNOVE Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus Liivalaia 2 EE-10118 Tallinn Estland Tel. (372) 69 98 080 Fax (372) 69 98 081 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Evelin Silla E-Mail: evelin.silla@innove.ee Internet: http://www.innove.ee	Human Resource Development Authority of Cyprus 2 Anavissou Street, Strovolos P.O. Box 25431 CY-1392 Nicosia, Zypern Tel. (357-22) 39 03 63 Fax (357-22) 42 85 22 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr George Siekkeris E-Mail: g.siekkeris@hrdauth.org.cy Internet: http://www.hrdauth.org.cy	CINOP Centrum voor Innovatie van Opleidingen, Pettelaarpark - Postbus 1585, NL-5200 BP 's-Hertogenbosch Niederlande Tel. (31-73) 680 08 00 Fax (31-73) 612 34 25 Nationale ReferNet-Koordinatorin: Frau Martine Maes E-Mail: mmaes@cinop.nl Internet: http://www.cinop.nl	OPH Opetushallitus Hakaniemenkatu 2 P.O. Box 380 FI-00531 Helsinki Finnland Tel. (358-9) 77 47 71 24 Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69 Nationaler ReferNet-Koordinator: Herr Matti Kyro E-Mail: matti.kyro@oph.fi Internet: http://www.oph.fi



Assoziierte Organisationen

Skolverket - Statens Skolverket

Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Schweden
Tel. (46-8) 723 32 00
Fax (46-8) 24 44 20
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Sten Pettersson
E-Mail: Sten.Pettersson@skolverket.se
Internet: <http://www.skolverket.se>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación
y documentación sobre formación
profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo
Uruguay
Tel. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05
Internet: <http://www.cinterfor.org.uy>

EVTA

European Vocational Training
Association
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 644 58 91
Fax (32-2) 640 71 39
Internet: <http://www.evta.net>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Vereinigtes Königreich
Tel. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Tom Leney
E-Mail: leneyt@qca.org.uk
Internet: <http://www.qca.org.uk>

DG EAC

Europäische Kommission
Generaldirektion Bildung und Kultur
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 299 42 08
Fax (32-2) 295 78 30
Internet: <http://europa.eu.int>

ILO

International Labour Office
4 Route des Morillons
CH-1211 Genève 22
Schweiz
Tel. (41-22) 799 69 59
Fax (41-22) 799 76 50
Internet: <http://www.ilo.org>

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavík
Island
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Nationaler ReferNet-Koordinator:
Herr Arnbjörn Ólafsson
E-Mail: arnbjorn@mennt.is
Internet: <http://www.mennt.is>

EFVET

European Forum of Technical and
Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756
Internet: <http://www.efvet.org>

KRIVET

The Korean Research Institut for
Vocational Education and Training
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul
Korea
Tel. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
Internet: <http://www.krivet.re.kr>

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Norwegen
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
Nationale ReferNet-Koordinatorin:
Frau Signe Engli
E-Mail: signe.a.engli@teknologisk.no
Internet: <http://www.teknologisk.no>

ETF

Europäische Stiftung für Berufsbildung
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Torino
Italien
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Internet: <http://www.etf.eu.int>

NCVRVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade
Australien
Tel. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
Internet: <http://www.ncver.edu.au>

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 790 75 75
Fax (32-2) 790 75 85
Internet: <http://www.eun.org>

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japan
Tel. (81-43) 87 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
Internet: <http://www.ovta.or.jp>

EURYDICE

Das Informationsnetz zum
Bildungswesen in Europa
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Belgien
Tel. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
Internet: <http://www.eurydice.org>

UNEVOC

International Centre for Technical and
Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Deutschland
Tel. (49-228) 243 37 12
Fax (49-228) 243 37 77
Internet:
<http://www.unevoc.unesco.org>



**Zuletzt
erschienene
deutsche Ausgaben**



Nr. 29/2003

Forschungsbeiträge

- Qualität beim eLearning (Ulf Ehlers)
- Lernende Organisationen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk (Christian Harteis)
- Die Gestaltung von Schulpolitik dank elektronischer Diskussionen zwischen Lehrern und Schulleitern (P.M. van Oene, M. Mulder, A.E. Veldhuis-Diermanse und H.J.A. Biemans)

Analysen der Berufsbildungspolitik und -praktiken

- Erfahrungen der Unternehmensgründung in baskischen Berufsbildungsstätten (Imanol Basterretxea, Ana González, Aitziber Olasolo, María Saiz und Lola Simón)
- Schwierigkeiten und Aussichten der beruflichen Bildung in Afrika – die Erfahrungen von MISEREOR (Thomas Gerhards)
- Betriebliche Lernstrategien - empirische Untersuchung über Umsetzungsbeispiele in Betrieben (Sabine Schmidt-Lauff)
- 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 (Marita Olsson)



Nr. 30/2004

Editorial

- 2003: Das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen (Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim)

Dossier: Berufsbildung für Menschen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf

- Die berufliche Bildung behinderter Schüler in einer „einbeziehenden“ Umgebung (inclusive setting) (Annet De Vroey)
- Die Hochschulreife oder ein Facharbeiterbrief für benachteiligte Jugendliche (Karl Johan Skårbreivik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik)
- Neue Akteure in der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen (Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida)
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der beruflichen Ausbildung in Norwegen - eine Längsschnittuntersuchung (Jon Olav Myklebust)

Forschungsbeiträge

- Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland (Dieter Münk)



Nr. 31/2004

Forschungsbeiträge

- Weiterbildung als Strategie in Wertschöpfungsprozessen (Tahir Nisar)
- Die Integration der beruflichen Bildung Jugendlicher in das französische Schulsystem: der Staat im Dienste der Unternehmen (Vincent Troger)
- Von der Überqualifikation zur Lerninsuffizienz: Ein Überblick über die schwedische Forschung zu den Wechselbeziehungen zwischen Ausbildung, Arbeit und Lernen (Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson)

Analyse der Berufsbildungspolitik

- Veränderungen der pädagogischen und didaktischen Ansätze in der beruflichen Bildung in den Niederlanden: von institutionellen Interessen zu den Zielsetzungen der Lernenden (Elly de Bruijn)
- Die Weiterbildung der Lehrkräfte in der Krankenpflege - ein Beitrag zur Bewertung der Bildungspraxis (Maria de Lourdes Magalhães Oliveira)

Standpunkte

- e-Learning - Virtuelle Universität im Kontext (Olaf Pollmann)



Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das Cedefop senden.

- ☐ Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- ☐ Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift "Berufsbildung" (3 Ausgaben, EUR 20 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- ☐ Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von EUR 10 (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name _____

Adresse _____

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die
Förderung der Berufsbildung
PO Box 22427

GR-55102 Thessaloniki



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 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 einer kritischen Bewertung unterzogen wird. Sie erscheint dreimal jährlich in spanischer, deutscher, englischer, französischer und portugiesischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) 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:

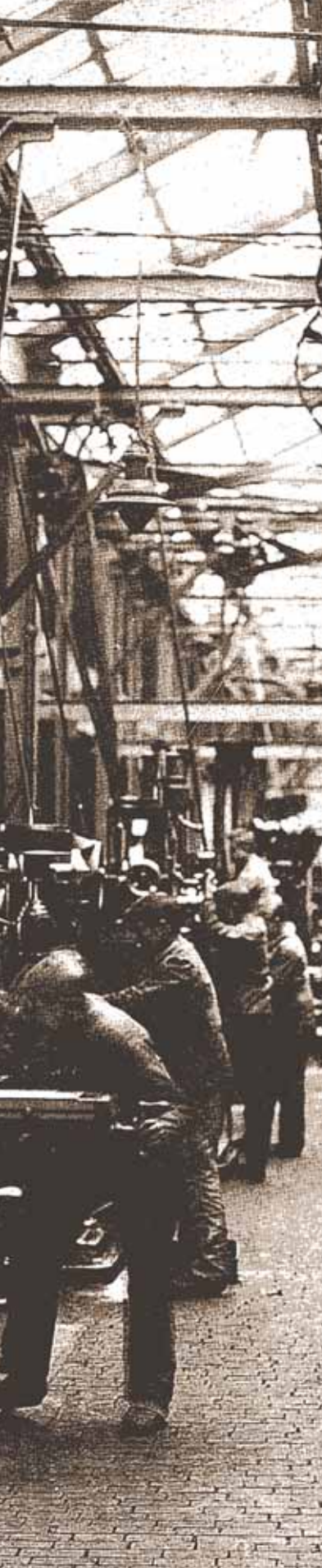
<http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18>

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder in eigenem Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Diese sollten rund 2000 bis 4000 Wörter lang sein und in einer der folgenden 26 Sprachen abgefasst sein: in den 20 offiziellen Sprachen der Europäischen Union (Spanisch, Tschechisch, Dänisch, Deutsch, Estnisch, Griechisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Lettisch, Litauisch, Ungarisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Slowakisch, Slowenisch, Finnisch und Schwedisch), den Sprachen der beiden assoziierten Länder (Isländisch und Norwegisch) oder den offiziellen Sprachen der Kandidatenländer (Bulgarisch, Kroatisch, Rumänisch und Türkisch).

Die Artikel sollten beim Cedefop per E-Mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden; außerdem sollten eine Kurzbiografie des Autors mit knappen Angaben zu seiner derzeitigen Stellung, eine kurze Inhaltsangabe für das Inhaltsverzeichnis (maximal 45 Wörter), eine Zusammenfassung (zwischen 100 und 150 Wörtern) sowie 6 Schlagwörter auf Englisch, die nicht im Titel des Artikels enthalten sind und den Deskriptoren des Europäischen Berufsbildungsthesaurus entsprechen, beigefügt werden.

Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung über die Veröffentlichung vorbehält. Die Verfasser werden über diese Entscheidung 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 01 17 oder via E-mail (efg@cedefop.eu.int) an den Herausgeber Éric Fries Guggenheim.



Von der Divergenz zur Konvergenz
Zur Geschichte der Berufsbildung in Europa

Forschungsbeiträge

Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ - Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung
Wolf-Dietrich Greinert

Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht
Dietmar Frommberger und Holger Reinisch

Berufsbildungsmodelle, Berufsbildungsparadigmen oder Berufsbildungskulturen
Anja Heikkinen

Die gemeinsame Politik der Berufsausbildung in der EWG von 1961 bis 1972
Francesco Petrini

Die Gewerkschaften und die Neubelebung der europäischen Sozialpolitik
Maria Eleonora Guasconi

Die Rolle der beruflichen Bildung in der europäischen Sozialpolitik und das Cedefop
Antonio Varsori

Der Platz der beruflichen Bildung in der Vorstellung eines europäischen Sozialraums von François Mitterrand (1981-1984)
Georges Saunier

Bibliografische Rubrik, die vom Dokumentationsdienst des Cedefop mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) erstellt wurde
Anne Waniart

Europäische Zeitschrift Berufsbildung **Nr. 32 Mai - August 2004/II**



Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: 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

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)
Einzelnummer EUR 10
Jahresabonnement EUR 20



Amt für Veröffentlichungen
Publications.eu.int

TI-AA-04-032-DE-C

