

europäische zeitschrift für berufsbildung

44

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 44 – 2008/2

Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Postanschrift: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin
Christian Lettmayr,
stellvertretender Direktor

Layout

Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Griechenland

Technische Produktion

Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Griechenland

Printed in Belgium, 2008

Katalognummer

TI-AA-08-044-DE-C

Redaktionsschluss: Mai 2008

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

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

Mit der Einreichung ihrer Artikel zur Veröffentlichung in der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* erklären sich die Autoren bereit, ihre Urheberrechte an das Cedefop bzw. die Zeitschrift abzutreten.

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.

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Ireneusz Bialecki

Universität Warschau, Polen

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Eamonn Darcy

Vormals Training and Employment Authority (FÁS), Irland, jetzt im Ruhestand

Pascaline Descy

Cedefop, Griechenland

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Kestutis Pukelis

Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen

Peter Rigney

Irish Congress of Trade Unions
Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop

Eleonora Waltraud Schmid

Cedefop, Griechenland

Hilary Steedman

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

Gerald Straka

Institut für Technik & Bildung /Forschungsgruppe
LOS, Universität Bremen, Deutschland

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 Beschäftigung, Stockholm, Schweden

Ana Luísa de Oliveira Pires

Hochschule für Erziehungswissenschaft,
Polytechnisches Institut Setúbal, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Zentrum für Berufsbildung und Forschung,
Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Eveline Wuttke

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt,
Deutschland

Chefredakteur

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

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, Wissen, Wissenschaftler und Forscher zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

Grundlage für die Herausgabe der *Europäischen Zeitschrift für 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 für Berufsbildung* wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.

Die Zeitschrift ist in renommierten bibliografischen Datenbanken indiziert (siehe http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/links.asp).

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

FORSCHUNGSBEITRÄGE

9 Verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage in der Berufsbildung durch Antizipation und „Matching-Strategien“

Lorenz Lassnigg

Es wird untersucht, wie Qualitätssicherungsverfahren auf die Abstimmung (Matching) von Qualifikationsangebot und -nachfrage in der Berufsbildung angewandt werden, wobei insbesondere auf die Messung der Matching-Qualität und die Vorausschau zukünftiger Entwicklungen eingegangen wird.

Die wichtigsten Ergebnisse einer Analyse des österreichischen Antizipationssystems werden vorgestellt.

37 Formen der betrieblichen Weiterbildung – eine Folge der Bedeutung des Begriffs in der Gesellschaft?

Österreich und Frankreich im Vergleich

Julien Machado

Laut Angaben österreichischer und französischer Arbeitgeber sind Weiterbildungen in Form von Kursen übermäßig stark vertreten. Die Gründe dafür werden in diesem Artikel darin gesucht, dass in den Gesellschaften beider Länder dieselbe Vorstellung zum Begriff der Weiterbildung existiert.

56 Über den Umgang mit unterschiedlichen und konvergenten unternehmenskulturellen Werten in Europa

Asta Savanevičienė, Gerhard Stark

Ergebnisse einer Vergleichsanalyse zu unternehmenskulturellen Werten in Griechenland, Spanien, Litauen und Österreich im Kontext eines neuen Modells unternehmenskultureller Werte in Europa.

84 Die gesellschaftliche Konstruktion von Qualifikationen: Perspektiven im Bereich des Gastgewerbes

Tom Baum

Ein Überblick über die für den Dienstleistungsbereich relevanten Qualifikationsfragen mit besonderer Berücksichtigung des Gastgewerbes.

POLITIKANALYSE

103 Ein preisgekröntes System wird verändert – zum Besseren oder zum Schlechteren?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

In der vorliegenden Abhandlung wird erörtert, ob Dänemark angesichts der aktuellen Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung den Anforderungen des künftigen Arbeitsmarktes gerecht wird und Auszubildenden die entsprechenden Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln kann, die erforderlich sind, damit sie diesen Anforderungen auch gewachsen sind.

127 Schülerbewegungen und Beschäftigungschancen vor und nach Einführung eines dritten Jahres in den beruflichen Bildungsgängen der Sekundarstufe II

Åsa Murray, Svend Sundin

In dieser Studie werden Schülerbewegungen und Beschäftigungschancen junger Erwachsener vor und nach der Einführung eines dritten Jahres in den beruflichen Bildungsgängen der Sekundarstufe II untersucht. Die Ergebnisse lassen einen Anstieg der Abbruchquoten erkennen, wobei jedoch die meisten Abbrüche erst gegen Ende des dritten Jahres erfolgen.

150 Die berufsbezogene Ausbildung für Arbeitslose und die Umwelt: Nachhaltigkeit und Beschäftigung

Alberto Martínez Villar

In der vorliegenden Untersuchung werden die Entwicklung und die Ergebnisse bei der Integration und Unterrichtung des Moduls zur Sensibilisierung für ökologische Fragen in den Kursen der berufsbezogenen Ausbildung für Arbeitslose in Spanien ausgewertet. Wie jede andere kohärente Ausbildungsstrategie muss auch die Umweltkultur nach und nach auf den verschiedenen Ebenen der Entscheidungsfindung eingeführt werden. Hierbei ist die Abstimmung zwischen zwei administrativen Systemen bzw. Handlungsbereichen erforderlich: dem Umwelt- und dem Sozialarbeitsbereich.

183 Zur Relevanz des Sektoransatzes in der europäischen Bildungskooperation

Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner

In diesem Beitrag wird die Definition eines Sektors im Sinne von Berufsbildungsinitiativen vorgeschlagen. Es wird versucht, diesen Begriff für eine Berufsbildungspolitik zu konkretisieren und die Chancen aufzuzeigen, die Sektorbezüge für eine europäische Berufsbildung haben.

FALLSTUDIEN

204 Lernen im realen Umfeld – eine Fallstudie im portugiesischen Hochschulbereich

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge

José Martins Rodrigues, Maria Teresa Gomes Valente da Costa

Im vorliegenden Beitrag werden die Auswirkungen des Lernens durch Problemlösung oder der Analyse von betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen im Fachhochschulbereich in Portugal in Bezug auf Lernerfolg und Akzeptanz seitens der Beteiligten untersucht, bei deren Durchführung die Studierenden einen engeren Kontakt zu den Unternehmen im Umkreis ihrer Fachhochschule hergestellt haben.

224 Lernen am Arbeitsplatz – Erfahrungen von Schülern in der finnischen Berufsbildung

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä

In diesem Artikel wird das neue System der Ausbildung am Arbeitsplatz in der finnischen Berufsbildung untersucht. Er enthält eine Analyse der Erfahrungen der Schüler mit der Integration des schulischen und betrieblichen Lernens und mit der Betreuung der Schüler an den berufsbildenden Einrichtungen und am Arbeitsplatz.

Beratender Ausschuss der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung

Prof. Oriol Homs, Direktor der Stiftung für europäische Initiativen und Forschung im Mittelmeerraum (CIEM), Spanien

Dr. Angela Ivančič, Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, Ljubljana, Slowenien

Prof. Dr. Andris Kangro, Dekan der Fakultät für Erziehung und Psychologie, Universität Lettland

Prof. Dr. Joseph Kessels, Berater und Professor für Humanressourcenentwicklung, Universität Twente, Niederlande

André Kirchberger, früherer Leiter der Abteilung „Bildungspolitik“ bei der Europäischen Kommission – Internationaler Berater für Bildung/Berufsbildung/Beschäftigung

Prof. Dr. Rimantas Laužackas, Stellvertretender Rektor der Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Dr. Philippe Méhaut, Forschungsdirektor, Nationales Zentrum für wissenschaftliche Forschung, LEST, Aix-en-Provence, Frankreich

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Stuttgart, Deutschland

Prof. Dr. Antonio Novoa, Rektor und Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Lissabon, Portugal

Prof. Dr. Philip O'Connell, Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung (ESRI), Dublin, Irland

Prof. Dr. George Psacharopoulos, Europäisches Expertennetz für Bildungsökonomie (EENEE), Athen, Griechenland

Prof. Dr. Paul Ryan, Professor für Arbeitsökonomie und Bildung, King's College, Universität London, Vereinigtes Königreich

Dr. Hanne Shapiro, Institut für Technologie, Dänemark

Prof. Dr. Albert Tuijnman, Ökonom, Europäische Investitionsbank, Luxemburg

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

Die letzte Ausgabe der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* (Nr. 42-43) war ganz dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) gewidmet, für dessen Konzept und Methodik das Cedefop nicht ohne Stolz als Urheber verantwortlich zeichnet.

Die teils eher wissenschaftlichen, teils eher „politischen“ Beiträge, die Raum für persönliche Ansichten und Überlegungen ließen, illustrierten den Prozess, der zur Einrichtung des EQR führte und diesen mit den jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmen in verschiedenen Ländern verband.

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* ist seit jeher bestrebt, ein pluralistisches Forum für die berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa zu sein. Dieses Ziel werden wir weiter verfolgen, indem wir Artikel veröffentlichen, die sich mit dem EQR auseinandersetzen.

In dieser Ausgabe der Zeitschrift finden Sie eine kurze, planvolle Reflexion von Prof. Dr. Gerald Straka vom Institut für Technik und Bildung, Mitglied der LOS-Forschungsgruppe der Universität Bremen. Sein Beitrag wirbt für einen umfassenden und stärker kulturell geprägten Ansatz. Straka hat dabei das deutsche gesellschaftliche Umfeld im Blick und geht Konzepten wie „Beruf“ und „Bildung“ nach – wozu er auch die persönliche und berufliche Entwicklung zählt. Er steht einem Qualifikationsrahmen (europäisch und/oder national), der den ganzheitlichen Charakter dessen gefährden könnte, was eine Qualifikation für einen bestimmten Beruf ausmacht, durchaus kritisch gegenüber.

Selbstverständlich entspricht die Meinung des Autors nicht der Position des Cedefop in Bezug auf den EQR bzw. die NQR, dennoch kann diese Sichtweise für Sie, liebe Leserinnen und Leser, von Interesse sein und zur Diskussion beitragen.

Solche kritischen Reflexionen können tatsächlich die weitere Entwicklung des EQR und seine praktische Anwendung befruchten. Daher ist die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* daran interessiert, weitere Reaktionen auf den Europäischen oder die nationalen Qualifikationsrahmen zu sammeln und zu veröffentlichen, die unterschiedliche Meinungen und gesellschaftliche Haltungen widerspiegeln und zur Debatte beitragen können.

Wir laden Sie an dieser Stelle herzlich ein, uns auch Ihren Beitrag ⁽¹⁾ zu dieser Debatte zuzusenden.

Éric Fries Guggenheim
Der Chefredakteur

⁽¹⁾ Maximal 10 000 Zeichen ohne Leerzeichen.

Hat Deutschland sein Kompetenzkonzept auf dem Altar der EU geopfert?

(März 2007)

Prof. Dr. **Gerald A. Straka**

Universität Bremen, Forschungsgruppe LOS / ITB ⁽¹⁾

<http://www.los-forschung.de>

Seit 1996 und am 16.9.2004 durch die bundesdeutsche Kultusministerkonferenz (KMK) erneut bestätigt, ist die Entwicklung von Handlungskompetenz zentrale Aufgabe der Schule im Rahmen der dualen Berufsausbildung. Handlungskompetenz wird „verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 1996/2005, S. 9 ⁽²⁾).

Des Weiteren heißt es dort: „**Fachkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Die **Personalkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

⁽¹⁾ Universität Bremen, Forschungsgruppe LOS / ITB, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen, Tel.: (+49-421) 2 18-20 97, Fax: (+49-421) 2 18-73 72, E-Mail: straka@uni-bremen.de, Homepage: <http://www.los-forschung.de>.

⁽²⁾ KMK (1996/2000). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 16. September 2004 (vorläufige Arbeitsfassung). <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (Stand 15. September 2000).

Die Sozialkompetenz als die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität (...)“ (KMK 1996/2000, S. 10).

Feststellungen und Fragen:

- „Handlungskompetenz“ ⁽³⁾ ist nach dem Verständnis der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz (KMK) ein übergeordnetes Personenmerkmal, das sich seinerseits aus verschiedenen Kompetenzarten zusammensetzt.
- „Handlungskompetenz“ und ihre Arten umfassen Merkmale, wie „Bereitschaft“, „Fähigkeit“, „Wissen“ und „Können“.
- Ist das Merkmal „Bereitschaft“ der gleichen Dimension zuordenbar wie die Personenmerkmale „Fähigkeit“, „Wissen“ und „Können“?
- Wird bei der Personal- und Sozialkompetenz „wissensfrei“ agiert, da „Wissen“ explizit nur bei der Fachkompetenz angeführt ist?
- Kann „sachgerecht durchdacht sich zu verhalten“ als „wissensgeleitetes Verhalten“ verstanden werden? ⁽⁴⁾

Als ein Ergebnis des seit dem 8.7.2005 eingeleiteten EU-Konsultationsprozesses zum EQR und ECVET per 5.9.2006 ⁽⁵⁾ werden „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ wie folgt definiert:

⁽³⁾ Da für „Kompetenz“ als Personenmerkmal handeln zu können konstitutiv ist, erübrigt sich eigentlich das Determinans „Handlungs-“.

⁽⁴⁾ Differenzierter Straka, G. A. (2005). Die KMK-Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen – eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag. *bwpat*, 8/Juli 2005, 15 Seiten. http://www.bwpat.de/ausgabe8/straka_bwpat8.pdf.

⁽⁵⁾ KOM(2006) 479 endgültig 2006/0163 (COD).

Englisch (5.9.2006)	Deutsch (5.9.2006)
<i>'skills' means the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems. In the European Qualifications Framework, skills are described as cognitive (use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).</i> <i>'competence' means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and/or personal development. In the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy.</i>	„Fertigkeiten“: die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten). „Kompetenz“: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie personale, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

Feststellungen und Fragen:

- **Ungeklärte Beziehung zwischen „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“**
„Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ werden im EU-Papier ohne Bezug zueinander aufgeführt. Demgegenüber ist nach dem KMK-Verständnis „Kompetenz“ der übergeordnete Begriff.
- **Ungewöhnlicher Gebrauch des „Fertigkeiten-“ und „Fähigkeitskonzepts“**
Nach dem EU-Verständnis sind „Fertigkeiten“ die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden, (...) um Aufgaben zu lösen“. Eine „Fähigkeit“ ist somit Bestandteil einer „Fertigkeit“.
Sollten „Fertigkeit“ und „Fähigkeit“ Synonyme sein, ist die Definition tautologisch; d.h. Fertigkeit = Fähigkeit.
Sollten „Fertigkeit“ und „Fähigkeit“ Unterschiedliches bezeichnen, widerspricht dieses Verständnis jenem der zu berücksichtigenden Bezugsdisziplin. Nach den Darlegungen eines 2004 in der 14. Auflage erschienenen einschlägigen Psychologischen Wörterbuchs wird Fertigkeit „als Gegensatz zu Fähigkeit“ wie folgt verortet: Fertigkeit ist eine Leistung bei einer bestimmten Aufgabe, die sich auf dem Hintergrund aufgabenübergreifender, personenspezifischer Fähigkeiten durch Übung herausbildet“ (Dorsch, 2004, S. 312f). Demzufolge ist im Gegensatz zur EU-Definition eine Fähigkeit umfassender als eine Fertigkeit. Die EU-Definition von „Fertigkeit“ ist somit nicht „sachgerecht“.
- **Unterschiede zwischen „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“**
Nach den Definitionen der EU umfassen:
 - „Fertigkeiten“ („skills“) die „Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden“ und „Know-How einzusetzen (...)“.
 - „Kompetenz“ („competence“) „Fähigkeit“, „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ (...) zu nutzen“.

Damit stellt sich die Frage, ob sich „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ überhaupt unterscheiden.

- *Funktion der jeweils zweiten Sätze der Definitionen von „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“*

Den EU-Definitionen von „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ schließt sich jeweils ein zweiter Satz an, beginnend mit: „Im Europäischen Qualifikationsrahmen (...)“. Die Funktion der beiden Sätze bleibt unklar. Sollte damit eine Konkretisierung oder Klarstellung des jeweils vorausgehenden Satzes erfolgen, stellt sich die Frage, ob dieses Vorgehen bei so grundlegenden Definitionen angebracht ist. Könnte der jeweils erste Satz nicht so präzisiert werden, dass es dieser Erläuterung nicht bedarf?

Fazit: Kann aufgrund dieser befremdlichen Begrifflichkeit eine Umsetzung des EQR-Ansatzes zum jetzigen Zeitpunkt überhaupt schon erwogen werden? Sollte ein für die EU Bildungspolitik so weitreichendes Konzept wie der EQR nicht noch einmal gründlich durchdacht sowie begrifflich stimmig ausgearbeitet werden, statt Leonardo Umsetzungsprojekte wie „TransEQFrame“ in die Welt zu setzen?

- *Flüchtigkeit oder Absicht bei der Übersetzung ins Deutsche?*

Der zweite Satz der „Kompetenzdefinition“ lautet englisch: „In the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy“, was in der deutschen Fassung mit *„Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme⁽⁶⁾ von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben“* übersetzt wird.

Als erstes stellt sich die Frage, wo das Wort „Übernahme“ in der englischen Fassung zu finden ist.

Die zweite Frage ist, ob hinter der EU-Kompetenzdefinition nicht das angelsächsische Verständnis von „competence“ als „Zuständigkeit“ steht. In diesem Fall würde der Satz „competence is described in terms of responsibility and autonomy“ einen Sinn ergeben. Unterstützt wird diese Vermutung mit Formulierungen, wie „work or study under direct supervision“ oder „supervision with some autonomy“ in der EQR-Fassung vom 5.9.2006. Mit ihnen werden eindeutig Arbeitsplatzmerkmale und nicht Personenmerkmale beschrieben. Letzteres entspricht aber nicht dem KMK-Verständnis von Kompetenz. Haben die bundesdeutschen Vertreter diese Unstimmigkeit mit dem KMK- und damit dem bundesdeutschen Konzept von „Kompetenz“ gesehen und deswegen das Wort „Übernahme“ in die deutsche Version „hineingeschmuggelt“?

Für Außenstehende erscheint es unverständlich, warum das im Vergleich zur EU terminologisch stimmigere bundesdeutsche Kompetenzkonzept von 1996 nicht zum Oberbegriff sowohl der „EU-Fertigkeiten“ als auch der „EU-

⁽⁶⁾ Hervorhebung der Verfasser.

Kenntnisse“ ⁽⁷⁾ erhoben wurde. Nach dem EU-Verständnis dienen Fertigkeiten und Kompetenz dazu, „Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ bzw. in „Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“. Wird berücksichtigt, dass bei der „EU-Kompetenz“ „persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten“ angeführt sind, könnten aus bundesdeutscher Perspektive im EU-Kompetenzkonzept auch „Spuren“ von Personal- und Sozialkompetenz enthalten sein. Mit entsprechenden definitorischen Anstrengungen könnte das bundesdeutsche Kompetenzkonzept durchaus auf EU-Ebene fruchtbar gemacht werden. Ein bundesdeutsches Opfer auf dem Altar der EU wäre somit nicht erforderlich.

⁽⁷⁾ Dieses Verständnis zeigt sich beispielsweise in der Passage „Kompetenzorientierung der deutschen Ausbildung“ des „Entwurfs der deutschen Stellungnahme“ (März 2007), in der mit bundesdeutschem Kompetenzverständnis argumentiert wird.

Verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage in der Berufsbildung durch Antizipation und „Matching-Strategien“

Lorenz Lassnigg

Dozent mit Forschungs- und Lehrtätigkeit am Institut für Höhere Studien (IHS),
Abteilung Soziologie, in Wien (Österreich),
Mitglied der Forschungsgruppe equi (Employment – Qualification – Innovation)
am IHS

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel untersucht, wie sich ein Rahmen zur Verbesserung des Matching von Angebot und Nachfrage in der Berufsbildung durch Strategien zur Qualitätsverbesserung durch Antizipations- und Vorausschauansätze auswirken könnte. Die Analyse des österreichischen Antizipationssystems zeigte einige grundlegende Aspekte auf, wie zum Beispiel die politischen Maßnahmen. Die Analyse konzentrierte sich auf zwei Themen: die Beobachtung und Messung des Matching und die Vorausschau als Strategie zur Antizipation zukünftiger Erfordernisse.

Schlagwörter

Educational attainment,
unemployment,
mismatch indicator,
forecasting,
foresight, knowledge management

Bildungsgrad,
Arbeitslosigkeit,
Mismatch-Indikator,
Prognosen,
Vorausschau,
Wissensmanagement

Einleitung: „Matching-Strategien“ und Antizipation ⁽¹⁾

Die Anpassung des Angebots an die Nachfrage nach Qualifikationen in der Berufsbildung ist nicht nur ein Ergebnis der Leistung der Berufsbildung, sondern auch ein Prozess, durch den verschiedene Akteure im Berufsbildungssystem versuchen, das Angebot durch ein System der sozialen Wissensproduktion an die Nachfrage anzunähern.

Dieser Artikel argumentiert, dass für das Matching ein kohärenter politischer Rahmen erforderlich ist, in dem die komplexen Beziehungen zwischen der Leistung des Arbeitsmarktes bzw. der Arbeitsmärkte und den Berufsbildungseinrichtungen von den Akteuren kooperativ geregelt werden. Ein politischer Rahmen für das Matching erfordert die Analyse und Bewertung des aktuellen Verhältnisses zwischen Angebot und Nachfrage, die Formulierung von Zielen sowie die Festlegung von Inputs, Verfahren, Outputs und Ergebnissen des politischen Prozesses. Ein Standard-Qualitätsmodell der politischen Umsetzung, wie z. B. der gemeinsame Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung, kann auf das Matching angewendet werden, da es die Kerndimensionen der Leistung (Input, Verfahren, Output, Ergebnisse) und des Politikzyklus (Planung, Umsetzung, Bewertung und Überprüfung) umfasst.

Dieser Artikel betrachtet zwei Probleme, die in diesem Rahmen auftreten:

- Wie kann die Qualität des Matching gemessen und beobachtet werden?
- Wie können Erwartungen der zukünftigen Entwicklung durch Antizipationsmaßnahmen in den Prozess der Matching-Strategien integriert werden?

Erstens erörtert der Artikel konzeptionelle und empirische Probleme des Matching von Angebot und Nachfrage unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Strukturen der Berufsbildungssysteme. Zweitens wird die zeitliche Dimension des Matching durch Beschreibungen verschiedener Ansätze für Antizipationsmechanismen untersucht (soziale Systeme, die die Hauptgruppen beinhalten, die an dem Matching von Angebot und Nachfrage auf regionaler Ebene interessiert sind); diese Ansätze berücksichtigen den Zeitrahmen der voraussichtlichen Auswirkungen der Berufsbildungsprogramme und die Vorausschau (ein sozialer Prozess des Wissensmanagements, der über Prognosen hinausgeht und das informelle Wissen und die strategischen Pläne aller am Prozess beteiligten Parteien kombiniert). Drittens wird ein Rahmen für eine „Matching-Strategie“ auf der Grundlage der österreichi-

⁽¹⁾ Der Autor dankt zwei anonymen Gutachtern und dem Redaktionsausschuss für ihre hilfreichen kritischen Anmerkungen zum ersten Entwurf sowie Johanna Ziegler für ihre motivierende Unterstützung. Fehler und Missverständnisse liegen selbstverständlich in der Verantwortung des Autors.

chischen Erfahrungen entwickelt, und die Auswirkungen der Qualitätssicherung auf die Matching-Strategie und Antizipation werden erörtert. Dieser Rahmen baut auf einer Analyse des österreichischen Antizipationssystems (Lassnigg und Markovitsch, 2004; Lassnigg, 2002) und einer Analyse der quantitativen Dimension des Matching (Lassnigg, 2003) auf. Abschließend werden einige Schlussfolgerungen über Ansätze für politische Strategien gezogen.

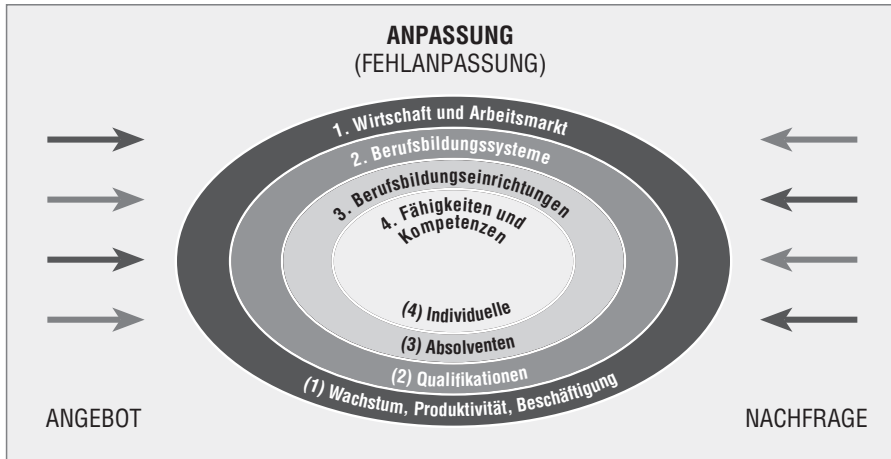
Beschränkungen der bestehenden Messungen von Angebot und Nachfrage in einem Berufsbildungssystem

Das Matching von Angebot und Nachfrage in der Berufsbildung bzw. die Reaktionsfähigkeit von Berufsbildungssystemen auf die Nachfrage ist eine politische Priorität ⁽²⁾. Die Bewertung der Qualität des Matching-Prozesses erhält jedoch selten eine ausdrückliche politische Priorität. Einige Versuche einer Bewertung sind im Folgenden beschrieben.

Es gibt verschiedene Perspektiven und Ebenen des Matching von Angebot und Nachfrage in der allgemeinen und beruflichen Bildung (siehe Abbildung 1); verschiedene Personen, die von einer Fehlanpassung (Mismatch) von Angebot und Nachfrage sprechen, meinen nicht notwendigerweise das Gleiche.

⁽²⁾ Auf der Ebene der EU-Politik wurden verschiedene Vorschläge unterbreitet (siehe Lassnigg, 2003). Mit den beschäftigungspolitischen Leitlinien wurden die Ziele der politischen Strategien zur Entwicklung des Job-Matching und zur Vermeidung und Bekämpfung entstehender Engpässe auf den Arbeitsmärkten eingeführt; der Aktionsplan für Qualifikation und Mobilität enthält den Vorschlag, Indikatoren zur Messung von Qualifikationsdefiziten zu entwickeln; die Mitteilung über den europäischen Raum des lebenslangen Lernens legt das Ziel fest, die Lernbedürfnisse aus der Perspektive der verschiedenen Akteure zu ermitteln; in der Innovationspolitik geht es um die Nachfrage nach Qualifikationen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik sowie die Nachfrage nach weiter gefassten Qualifikationen zum Zweck der Innovationsverbreitung.

Abbildung 1: Unterschiedliche Perspektiven zum Matching von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt



Die zentrale Frage ist, wie das Verhältnis zwischen dem Angebot an formalen Qualifikationen und Fähigkeiten in der beruflichen Erstausbildung und der Nachfrage geregelt werden kann (siehe Ebene 2 in Abbildung 1). Dabei sind zwei Aspekte wichtig: die Wechselbeziehungen zwischen den Ebenen und die unterschiedlichen Strukturen der Berufsbildungssysteme.

Auf der Ebene der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes betrifft die Analyse des Verhältnisses zwischen Angebot und Nachfrage der Humanressourcen die Leistung und Effizienz des Arbeitsmarktes. Es gibt verschiedene Ansätze zur Bewertung der Arbeitsmarktleistung, von makroökonomischen Konzepten im Zusammenhang mit dem BIP bis zu Konzepten auf Mikroebene zum Matching einzelner Arbeitssuchender mit freien Stellen. Die Bewertung der Arbeitsmarktleistung erfordert die Trennung der strukturellen Komponenten von den zyklischen und fluktuationsbedingten Komponenten. Das Niveau der strukturellen Arbeitslosigkeit hat an Bedeutung zugenommen, da die Arbeitslosenquote in vielen Ländern trotz des Wirtschaftsaufschwungs beständig angestiegen ist (Beschäftigung und soziale Angelegenheiten, 2002, S. 50). Es bildet ein grobes Maß für das Mismatch zwischen Angebot und Nachfrage der Qualifikationen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt, auf der Basis der inflationsstabilen Arbeitslosenquote („*non-accelerating inflation rate of unemployment*“, NAIRU) oder der Beveridge-Kurve (einem Maß für das Mismatch aufgrund des Verhältnisses zwischen Arbeitslosigkeit und freien Stellen) ⁽³⁾. Wenn die aggregierten Messungen günstig sind, kann man davon ausgehen, dass das Matching auf allen Ebenen gut funktioniert. Das Gegenteil ist jedoch nicht notwendigerweise der Fall. Für eine schlechte Arbeitsmarktleistung kann

es viele Gründe geben. Ein Mismatch auf aggregierter Ebene lässt infolgedessen keine spezifischen Schlussfolgerungen für die Berufsbildungspolitik zu.

Auf der Ebene der Berufsbildungssysteme wird das Verhältnis von Angebot und Nachfrage in erster Linie als Kunde-Anbieter-Modell wahrgenommen: „*Businesses and their employees need qualifications, and the purpose of education and training systems satisfy their needs*“ („Unternehmen und ihre Mitarbeiter brauchen Qualifikationen, und es ist die Zielsetzung von allgemeinen und beruflichen Bildungssystemen, ihre Bedarfe zu decken“), Cedefop, Planas et al. (2001, S. 317). Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass die Funktion der Berufsbildungssysteme an diesem Modell ausgerichtet wird.

Diese Annahmen sind jedoch unrealistisch. Berufsbildungssysteme sind nach der Art der angebotenen Qualifikationen unterschiedlich strukturiert (Shavit und Müller, 1998). Je größer die berufliche Spezifität, die Standardisierung (nationale Qualitätsstandards) und die Stratifizierung (Trennung zwischen beruflichen und allgemeinen Bildungswegen und der Mobilität zwischen ihnen) sind, desto formalisierter ist das Berufsbildungssystem. Auf dieser Grundlage sind die Systeme in Österreich, Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz am stärksten formalisiert (Shavit und Müller, a. a. O.).

Je stärker ein Berufsbildungssystem formalisiert ist, desto höher ist die Erwartung, dass es am Kunde-Anbieter-Modell ausgerichtet ist. Auf der Ebene der Systeme basieren die Modelle der Arbeitskräfteprognosen und -planung auf statistischen Kategorien, die sich auf die formalen Qualifikationen des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems beziehen. Die wichtigsten Methoden zur Messung des Matching auf dieser Ebene basieren entweder auf „objektiven“ Konzepten, die die formalen Qualifikationen mit Berufskategorien vergleichen, oder auf „subjektiven“ Konzepten auf der Grundlage der Bewertung der Qualifikation durch den Beschäftigten ⁽⁴⁾.

Wenn die Nachfrage nach Arbeitskräften und Fähigkeiten/Qualifikationen statisch ist, so ist die Bewertung der Arbeitsmarktleistung relativ einfach (zumindest kurzfristig). Ein zentrales Problem beim Matching besteht jedoch darin, dass sich die Nachfrage nach Fähigkeiten/Kompetenzen in dynamischen Volkswirtschaften durch komplexe Beziehungen wandelt.

⁽³⁾ Siehe dazu: Europäische Kommission – GD Beschäftigung und soziale Angelegenheiten, 2002, S. 71-72; EZB 2002, S. 15, 31-32. Die Schätzungen der Beveridge-Kurve stützen sich normalerweise auf die statistischen Kategorien für Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt (wobei die Nachfragedaten bekanntermaßen problematisch sind), mit möglichen Aufschlüsselungen nach sektor-, berufs- oder bildungsbezogenen Kategorien.

⁽⁴⁾ Für ein Beispiel für den „objektiven“ Ansatz siehe Wolbers, 2002. Die Analyse *Work skills in Britain* („Berufsqualifikationen in Großbritannien“) ist ein Beispiel für eine Studie auf der Grundlage des „subjektiven“ Konzepts (Ashton et al., 1999). Felstead, Gallie und Green (2002), *Work skills in Britain 1986–2001*. (<http://www.hrm.strath.ac.uk/teaching/classes/full-time-141939/reports/Workskills.pdf>).

Bestehende Messungen des Matching zeigen häufig, dass die Arbeitslosenquote bei Personen mit Berufsbildungsqualifikationen niedriger ist als bei Personen ohne solche Qualifikationen. Dies ergibt aber nur eingeschränkte Informationen über die Leistung der Berufsbildungssysteme oder -einrichtungen. Eine wichtige Schwäche ist, dass nur grobe Bildungsgrade für Vergleiche herangezogen werden können.

Auf der Ebene der Berufsbildungseinrichtungen könnte das Verbraucher-Anbieter-Modell angewendet werden, aber dies wird dadurch erschwert, dass es zwei Perspektiven des Verbraucher-Erzeuger-Verhältnisses gibt, je nachdem, ob der Schwerpunkt auf dem Arbeitsmarkt (Arbeitgeber als Verbraucher) oder auf dem Bildungsmarkt (Lernende als Verbraucher) liegt. Auf dieser Ebene liegt der Hauptschwerpunkt beim Matching auf dem erfolgreichen Übergang der Absolventen in die Beschäftigung, eine Kerndimension bei Qualitätssicherungsmodellen in Europa (Lassnigg, 2006).

Auch dies ergibt jedoch nur begrenzte Informationen über das Matching auf der Ebene der Einrichtungen, insbesondere unter der dynamischen Perspektive einer sich entwickelnden und verändernden Nachfrage. Die Vermittlung von Absolventen kann von lokalen Arbeitsmarktbedingungen abhängen.

Planas et al. (2001) zeigen den Unterschied zwischen der Betrachtung des Mismatch unter der Perspektive der Qualifikationen und des Verbraucher-Anbieter-Modells einerseits und unter der Perspektive der Fähigkeiten und Kompetenzen andererseits. Ein wichtiger Punkt ist, dass auf dem Arbeitsmarkt mit Fähigkeiten und Kompetenzen gehandelt wird und nicht mit Qualifikationen. Fähigkeiten und Kompetenzen werden durch komplexe Prozesse aufgebaut, die die allgemeine Erstausbildung und die Berufsbildung, Erfahrung, die Humanressourcenentwicklung in Unternehmen, Weiterbildung, verschiedene zeitliche Perspektiven und institutionelle Rahmen der Arbeitsbeziehungen, die auf Qualifikationen basieren, kombinieren.

Infolgedessen sind die Rolle der Unternehmen und unberechenbare Umgebungsbedingungen wichtig für die Entwicklung von Fähigkeiten. Ein neues Mismatch-Konzept mit Schwerpunkt auf den Ausgleich verschiedener Arten von Unausgewogenheiten wurde entwickelt (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Mismatch-Arten und Ausgleich

	Zyklische Unausgewogenheit (kurzfristig)	Strukturelle Unausgewogenheit (längerfristig)
Wachsende Nachfrage nach Fähigkeiten	Typ A: Anpassung der beruflichen Erstausbildung nicht praktikabel, zu langsam, führt zu zukünftiger Unausgewogenheit; stattdessen Ausgleich durch interne Arbeitsmärkte, Abwerben von Arbeitskräften oder allgemeine und berufliche Weiterbildung. Politische Lösung: allgemeine Ausbildung von hohem Niveau als Basis für den Ausgleich von Beschäftigten	Typ B: Unausgewogenheit kann allgemeine Fähigkeiten (z. B. Sprachen, IKT) oder spezifische Fähigkeiten betreffen; Ausgleich durch Entwicklung von Berufsbildungsprogrammen durch Kombination einer allgemeinen Bildungsbasis und schnell einsetzbarer Fähigkeiten. Politische Lösung: Verknüpfungen der verschiedenen Systeme zur Qualifikationsproduktion
Wachsendes Angebot an Fähigkeiten	Typ C: Ausgleich durch Innovation, Verringerung des Nutzens der Bildung, Erwerb neuer Fähigkeiten während der Eintrittsphase in den Arbeitsmarkt, Zunahme unsicherer Arbeitsstellen. Ausgleich durch Arbeitserfahrung ist ambivalent, kann Fähigkeiten abwerten. Politische Lösung: allgemeine und berufliche Weiterbildung auf der Basis einer richtigen Bewertung der Nachfrage nach Fähigkeiten.	Typ D: Ausgleich durch bessere Entscheidungen junger Menschen bei der Bildungswahl; die Hauptursachen der Unausgewogenheiten sollten richtig analysiert werden. Politische Lösung: Bereitstellung klarer Informationen über Kosten und Nutzen der Bildung, Preismechanismus durch Wettbewerb zwischen den Anbietern

Quelle: Cedefop, Planas et al., 2001, S. 358–362.

Der Mismatch-Typ, der im Verbraucher-Anbieter-Modell auf der Ebene der Qualifikationen betrachtet wird, ähnelt Typ B. Während die politische Lösung beim Verbraucher-Anbieter-Modell schwerpunktmäßig die berufliche Erstausbildung betrifft, ist sie bei diesem erweiterten Konzept des Fähigkeiten-Mismatch viel umfassender gestaltet.

Vergleichende und länderspezifische Daten zum Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage in Österreich

Der *European Competitiveness Report (Europäischer Wettbewerbsbericht)* (Europäische Kommission – GD Unternehmen und Industrie, 2002) misst das Matching von Angebot und Nachfrage in groben Bildungsgraden. Das Wachstum der Beschäftigung für die drei allgemeinen und beruflichen Bildungsniveaus niedrig, mittel und hoch wird mit den Steigerungen des Bildungsgrads von Personen im Alter zwischen 15 und 64 Jahren zwischen den Jahren 1995 und 2000 verglichen. Der Vergleich der Wachstumsraten und

die Berechnung der Unterschiede ergeben einen groben Hinweis darauf, ob Angebot und Nachfrage übereinstimmen. In Abbildung 3 werden die Wachstumsraten für Beschäftigung und Bildungsgrad in den späten 1990er Jahren verglichen. Das österreichische Berufsbildungssystem umfasst drei Bildungswege auf mittlerem Niveau: nach steigendem akademischem Anspruch sind dies die Lehrlingsausbildung, Ganztags-Berufsschulen und berufsbildende höhere Schulen mit doppeltem Abschluss, die Qualifikationen für den Zugang zur Hochschulbildung vermitteln.

Der hohe Anteil des mittleren Bildungsniveaus ist leicht ersichtlich. Die durch die Länge der Säulen 1 und 2 für jedes Land im oberen Teil von Abbildung 3 dargestellte Dynamik liegt für Österreich, Spanien und Finnland über dem Durchschnitt (Wachstumsraten von 10 bis 15 % im Vergleich zu 7 % in der EU-15). Eine positive Differenz zwischen dem Nachfragewachstum (Beschäftigung) und dem Angebotswachstum (Bildungsgrad) in der dritten Säule zeigt an, dass die Nachfrage dynamischer ist als das Angebot. Eine negative Differenz zeigt ein Überangebot an. Die meisten europäischen Länder zeigen eine positive Differenz, mit Ausnahme von Österreich und Schweden. Die Kategorie „Niedriges Qualifikationsniveau“ zeigt einen Rückgang für die EU-15 für Angebot wie Nachfrage (minus 3 bis 5 %). Das Angebot an gering qualifizierten Arbeitskräften geht in allen Ländern außer Dänemark zurück, aber die Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften steigt in fünf Ländern leicht an. Einige der wichtigsten Beobachtungen sind:

- In Österreich ist der stärkste Trend ein leichtes Überangebot an hoch qualifizierten Arbeitskräften. In den meisten Ländern ist die Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften stärker gestiegen als das Angebot.
- Die Trends für Arbeitskräfte mit mittlerem Qualifikationsniveau sind in der EU-15 stärker ausgeprägt als in Österreich. Anscheinend besteht ein inverses Verhältnis: Je höher die Zahl von Arbeitskräften mit mittlerem Qualifikationsniveau ist, desto kleiner ist die positive Differenz, was ein Angebotsdefizit anzeigt.
- Für ein niedriges Qualifikationsniveau ist das Muster in Österreich mit einem durchschnittlichen Rückgang von Angebot und Nachfrage ähnlich wie das in Schweden, Griechenland und Italien. Österreich, das Vereinigte Königreich, Schweden und Griechenland haben für dieses Qualifikationsniveau eine negative Differenz, was ein Überangebot gering qualifizierter Arbeitskräfte anzeigt.

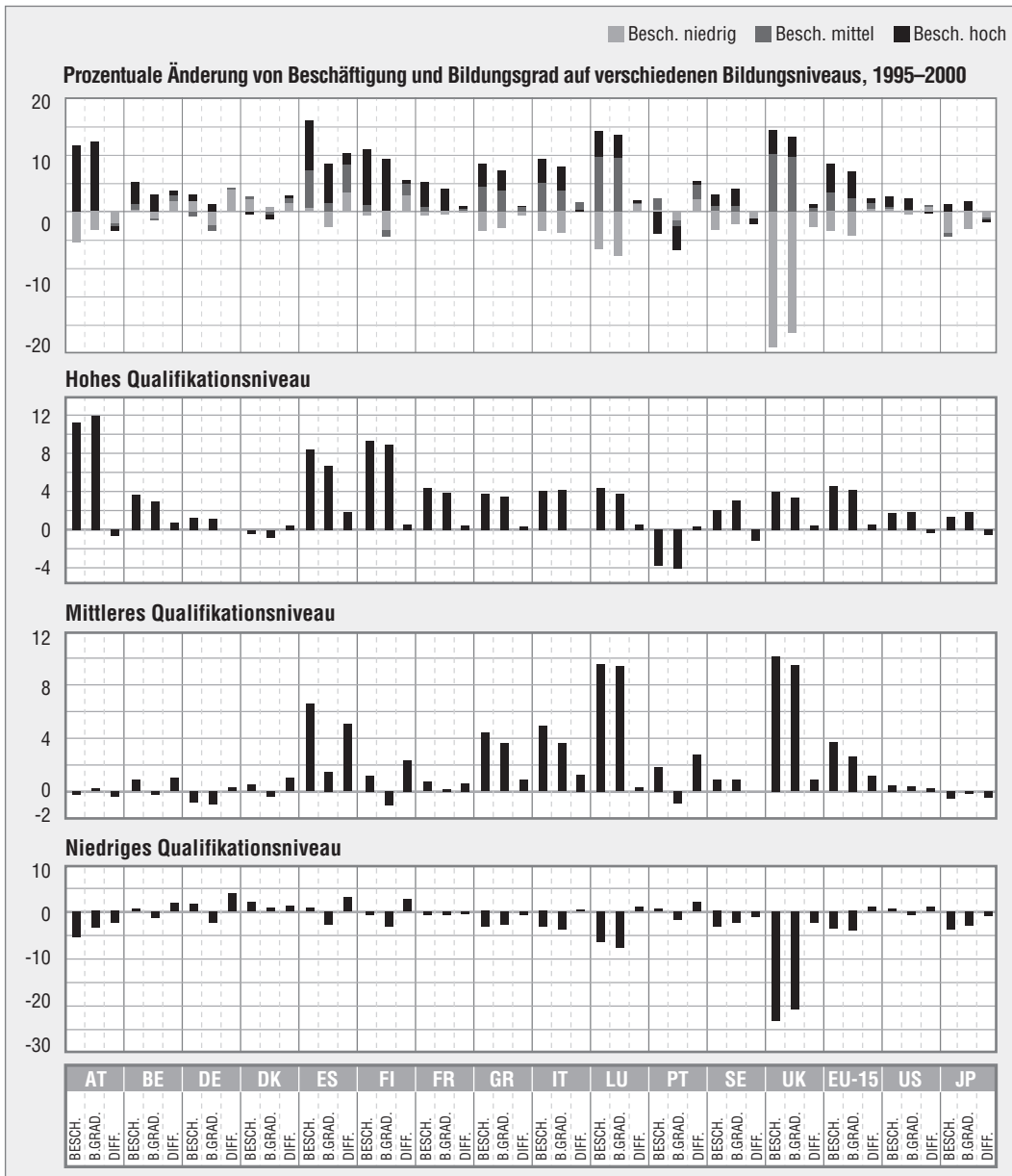
Insgesamt weist Österreich extreme Werte auf, die von der Entwicklung der EU-Durchschnittswerte abweichen.

Das Querschnittsmuster von Angebot und Nachfrage der österreichischen Berufsbildung wurde über einen ähnlichen Zeitraum in einer nationalen Studie über die wichtigsten allgemeinen und beruflichen Bildungswege und nach

groben Berufsgruppen analysiert (Lassnigg, 2004; Lassnigg, 2002; Lassnigg, Prenner und Steiner, 1999). Die Ergebnisse zeigen ein ähnliches Muster:

- Schätzungen zum Niveau der formalen Bildung zeigen deutlich eine Qualifikationsverbesserung der Erwerbsbevölkerung. Es gibt hohe Wachstumsraten bei Hochschulabsolventen und Absolventen von berufsbildenden höheren Schulen, und Qualifikationen auf mittlerem Niveau steigen langsam an, während es einen deutlichen Rückgang bei ungelernten Arbeitnehmern gibt.
- Eine Shift-Share-Analyse für die Qualifikationen auf mittlerem Niveau zeigt, dass die Beschäftigung im Rahmen einer Lehrlingsausbildung zurückgeht, während die Zahl von Ganztags-Berufsschulen auf mittlerem Niveau zunimmt. Das heißt, dass die Lehrlingsausbildung in einem wachsenden Beschäftigungsbereich an Bedeutung verliert.

Abbildung 3: Wachstumsraten der Beschäftigung im Vergleich mit den Wachstumsraten des Bildungsgrads nach Bildungsniveau, 1995–2000



Quelle: Europäische Kommission – GD Unternehmen und Industrie, 2002, S. 29

Eine weitere Analyse auf der Grundlage eines Vergleichs der Änderungsrate bei bestimmten Qualifikationskategorien versuchte, ein Matching-Muster zwischen dem Angebot an Qualifikationen und den Beschäftigungstrends aufzuzeigen ⁽⁵⁾. In diesem Projekt wurde das zukünftige Angebot aus dem allgemeinen und beruflichen Bildungssystem prognostiziert, und die Ergebnisse wurden mit Beschäftigungsindikatoren verglichen. Dieser Vergleich umfasste zehn Berufskategorien für jedes der vier Niveaus der speziellen Programme auf dem Bildungsniveau der Sekundarstufe II in höheren Schulen oder auf Hochschulniveau. Die Ergebnisse zeigten einige strukturelle Merkmale des österreichischen Systems auf:

einen geringen Grad der Übereinstimmung zwischen Beschäftigung und allgemeiner und beruflicher Bildung, besonders in Anbetracht des raschen Wandels. Die Berufsbildung und die Beschäftigung entwickeln sich auseinander, da sich das Berufsbildungsangebot langsamer ändert als die Beschäftigung;

einen Rückgang der jüngeren Jahrgänge im Vergleich mit den mittleren und älteren Jahrgängen. Generell sind positive Wachstumsraten auf der Beschäftigungsseite häufiger als auf der Seite der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Ein weiteres Maß für das Mismatch zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage, das im EU-Wettbewerbsbericht verwendet wird, ist die Unterschiedlichkeit der Bildungsstruktur der drei Niveaus zwischen verschiedenen Sektoren. Die Messungen weisen auf ein wachsendes Mismatch zwischen der Erwerbsbevölkerung und der Gesamtbevölkerung im Altersbereich 15 bis 65 Jahre für Österreich hin. Arbeitslose weisen eine andere Bildungsstruktur auf als Erwerbstätige. Im Vergleich zur EU-15 ist die relative Position junger Menschen besser als die Matching-Gesamtsituation in Österreich im Jahr 2000. Dies entspricht dem europäischen Trend. Junge Menschen, die in den Arbeitsmarkt eintreten, könnten das Matching in Ländern mit einem insgesamt großen Mismatch verbessern, aber andererseits könnte der Anreiz für Verbesserungen für junge Menschen bei einer relativ ausgewogenen Situation schwach sein.

⁽⁵⁾ Die Ergebnisse basierten auf einer Reihe von Indikatoren, die für die Zeiträume 1991–1995 (Vergangenheit) und 1996–2000 (Vorausschau) berechnet wurden: (1) der Anteil des geschätzten jährlichen absoluten Angebots (Übergangs) von der allgemeinen und beruflichen Ausbildung am Bestand der Beschäftigung in jedem Spezialgebiet (Bild.-Angebot/Beschäft.-Bestand); (2) der Anteil (a) des Wachstums/Rückgangs des geschätzten jährlichen Angebots am Bestand der Beschäftigung in jedem Spezialgebiet im Vergleich zum Gesamt-Wachstum/Rückgang der Beschäftigung in diesem Spezialgebiet (b); (3) die Querschnitts-Verteilung der Qualifikationsniveaus innerhalb beruflicher Spezialgebiete und umgekehrt.

Abbildung 4: **Zusammenfassung des Mismatch-Index in Österreich, 1994–2002**

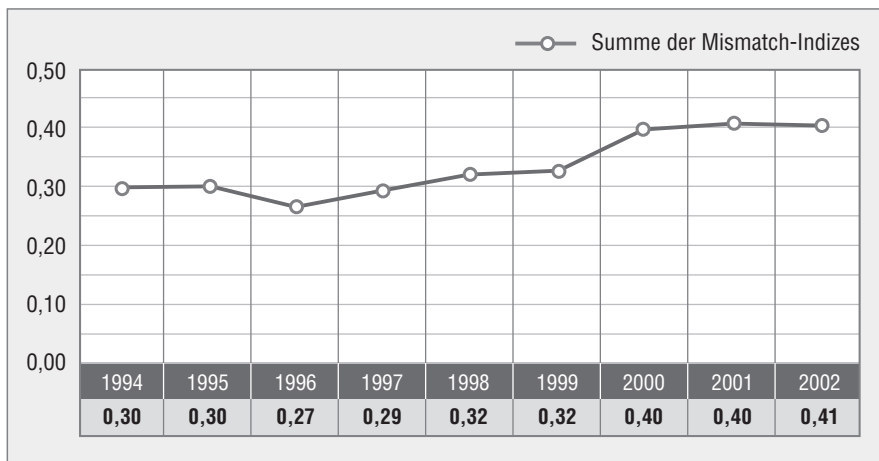
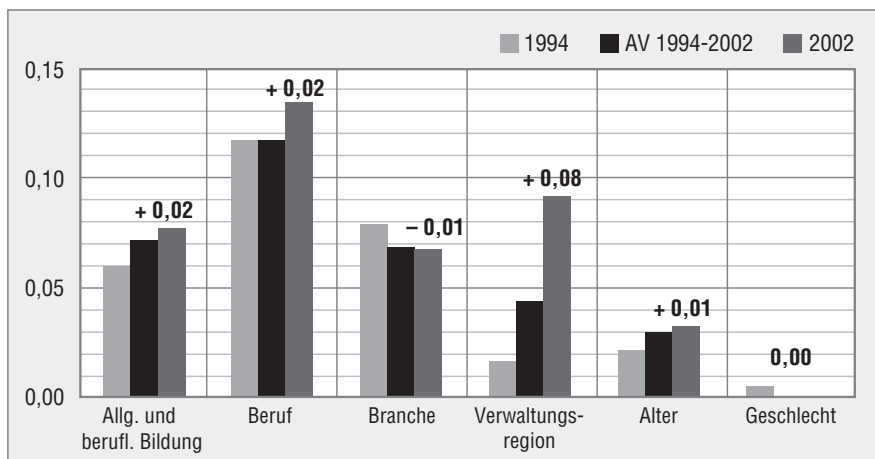


Abbildung 5: **Mismatch-Indizes für allgemeine und berufliche Bildung, Beruf, Branche, Region, Alter und Geschlecht, 1994, 2002, Durchschnitt 1994–2002**



Quelle: Lassnigg und Markovitsch, 2004, S. 199–200

Der von Layard, Nickell und Jackman (1991) entwickelte Mismatch-Indikator, der aus der Variation der Arbeitslosigkeit mit den sechs Variablen ⁽⁶⁾ in Abbildung 4 berechnet wird, zeigt während des Zeitraums 1994–2002 für Österreich eine Zunahme von 0,3 auf 0,4. Die Variation der Arbeitslosenquoten ist für die Berufsgruppen am größten, für die Bildungswege und Branchen im Mittelbereich und für Regionen, Alter und Geschlecht am niedrigsten. Das Mismatch weist für Regionen eine starke Zunahme, für Bildung, Beruf und Alter eine Zunahme und für die Branchen einen leichten Rückgang auf (Abbildung 5). Die Beveridge-Kurve (ein Maß für das Mismatch auf der Basis des Verhältnisses zwischen Arbeitslosigkeit und freien Stellen) hat jedoch für den gleichen Zeitraum keine Zunahme der strukturellen Arbeitslosigkeit angezeigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bestehende Forschung über das Matching von Angebot und Nachfrage von Fähigkeiten und Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt bestenfalls ein allgemeines Bild der vergangenen Trends und der gegenwärtigen Situation vermittelt. Die Methoden zur Messung des Mismatch sind rudimentär. Sie ergeben einige Hinweise auf strukturelle Probleme auf dem Arbeitsmarkt, decken jedoch den Beitrag des Berufsbildungssystems bei weitem nicht ausreichend ab.

Der Zeitrahmen für das Matching: Antizipation und Vorausschau

Vorausschau als Typ der politischen Gestaltung

Berufsbildungssysteme produzieren Qualifikationen für eine zunehmend unberechenbare Zukunft. Die Wahrnehmung der Zeitrahmen für Angebot und Nachfrage sind unterschiedlich. Die Lernenden wünschen sich Qualifikationen für eine mittel- oder längerfristige Perspektive. Die Arbeitgeber brauchen Humanressourcen gemäß Anforderungen, die sich schnell ändern können. Die Bildungssysteme müssen dieses Problem bewältigen. Zeitrahmen für die Bereitstellung der Qualifikationen werden jedoch selten angegeben. In einem gewissen Maß besteht ein Verhältnis zwischen dem erwarteten Zeitrahmen für den Einsatz der Qualifikationen und dem Formalisierungsgrad des Systems. Qualifikationen, die dafür vorgesehen sind, das gesamte Fähigkeitspektrum für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Tätigkeit bereitzustellen, sollen länger bestehen, nicht zuletzt, weil zur Bereitstellung der „richtigen“ Qualifikation eine große Investition erforderlich ist.

⁽⁶⁾ Bildung, Beruf, Branche, Region, Alter und Geschlecht. Der Mismatch-Indikator ist ein Maß für die Variation, das aus den Arbeitslosenquoten in den Kategorien der Variablen (ui) und der Gesamt-Arbeitslosenquote (u) berechnet wird (Layard, Nickell and Jackman, 1991, S. 310): $MM = 0,5 * \text{var} (ui / u) = \log(u / u_{\min})$.

Vorausschau ist eine Methode der Wissensproduktion und der politischen Gestaltung, um die Gegenwart systematisch auf die Zukunft zu beziehen. Sie kombiniert Informationen über Trends und Prognosen mit strategischen Plänen wichtiger Akteure und mit ihren Kommunikations- und Netzwerkstrukturen.

Vorausschau umfasst drei Grundelemente: einen Zeithorizont, Wissen und Gestaltung. Je weiter in der Zukunft der Zeithorizont liegt, desto stärker beeinflusst die Gestaltung die Ereignisse im Vergleich zum Wissen und zu Informationen und desto stärker werden die Ergebnisse durch die zugrunde liegenden Annahmen bestimmt. Anstelle einer Gestaltung durch die Annahmen ⁽⁷⁾ ist es besser, die Gestaltungsmechanismen direkt zu betrachten, indem die Akteure bei dem Versuch einbezogen werden, zu verstehen, wie die Entwicklung des Berufsbildungssystems gezielt gestaltet werden kann.

In der allgemeinen und beruflichen Bildung wird das Verhältnis von Angebot und Nachfrage stark durch die Vergangenheit gestaltet. Die Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung wurde über einen Zeitraum von drei Jahrzehnten aufgebaut, wobei zum Teil Strukturen aus früheren Zeiten verwendet wurden. Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage ändert sich langsam durch das jährliche Angebot aus der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung. Kurzfristige Änderungen ergeben sich aus der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung; damit diese aber umfassend sein können, werden beträchtliche Ressourcen benötigt. Es ist auch schwierig, Anreize für politische Maßnahmen für langfristige Verbesserungen mit nur wenigen kurzfristig sichtbaren Ergebnissen bereitzustellen.

Wichtige Elemente für die Gestaltung des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage sind angemessene Zeithorizonte für die Verwendung der Qualifikationen und eine angemessene Kombination von Fähigkeiten, die kurz- und langfristig benötigt werden. Die Entwicklung langfristiger Fähigkeiten und eines guten Verhältnisses zwischen Erstausbildung und Weiterbildung ist wichtig für die Verbesserung des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage und zentral für den Vorausschau-Ansatz.

Vorausschau basiert auf den folgenden Elementen (Keenan et al., 2003, S. 6 und S. 11):

- einer strukturierten Antizipation und Prognose langfristiger Entwicklungen und Erfordernisse;
- einer Untersuchung einer großen Bandbreite von Faktoren durch einen inter-

⁽⁷⁾ Dieser Punkt scheint in direktem Zusammenhang mit der Komplexität der Vorausschau-methoden zu stehen. Je mehr man sich um Realismus bemüht, desto komplexer wird das Modell und desto undurchsichtiger wird das Verhältnis zwischen dem tatsächlichen Input und den Annahmen. Eine einfache Methodik ist zwar weiter von der Wirklichkeit entfernt, aber die Faktoren, die zu den Ergebnissen beitragen, sind transparenter.

disziplinären Ansatz sowie die Zusammenführung und den Austausch von Fachkenntnissen;

- formellen Techniken durch Ermitteln von Fachwissen, Strukturieren des Ansatzes und Zusammenfassen von Informationen und erreichten Ergebnissen;
- interaktiven und partizipativen Forschungsmethoden für Diskussionen, Analysen und Untersuchungen unter Beteiligung der verschiedensten Interessengruppen;
- der Bildung neuer sozialer Netze, die mindestens genauso wichtig sind wie formelle Berichte und Aktionspunkte;
- systematischen Netzen und Kommunikationswegen zwischen den verschiedenen Akteuren;
- Ergebnissen, die über Szenarien und Pläne hinausgehen. Eine richtungsweisende Strategie mit einem gemeinsamen Engagement ist sehr wichtig;
- einer ausdrücklichen Erkennung und Erläuterung der Auswirkungen auf Entscheidungen und Maßnahmen, die heute zu treffen sind;
- einer langfristigen Ausrichtung (normalerweise über einen Zeitraum von zehn Jahren, aber mit der Zielsetzung, aktuelle Entscheidungen zu beeinflussen).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vorausschau die Anwendung formeller Verfahren mit den Akteuren kombiniert, um ein System zu fördern, das die Mitteilung von Ergebnissen und ihre Integration in den Entscheidungsprozess unterstützt.

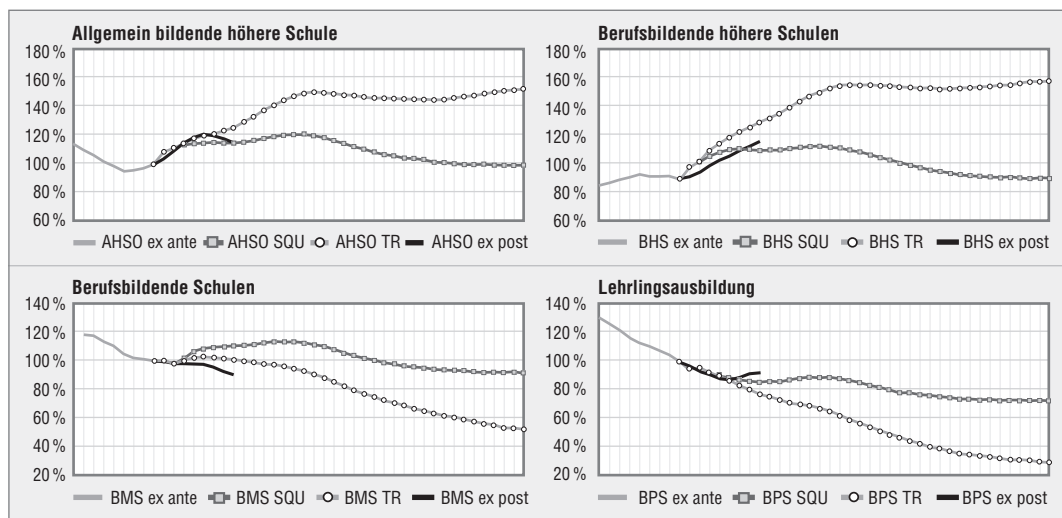
Mittel- und längerfristige Vorausschau des Angebots in der österreichischen Berufsbildung

Wenn man davon ausgeht, dass die Grundstruktur des Berufsbildungssystems stabil ist, können Prognosen über das Angebot bei Überlegungen zu Änderungen der Bildungswahlmuster leichter erstellt werden als Prognosen über die Nachfrage. Eine wichtige Frage für die Zukunft ist, wie der langfristige demografische Rückgang der Zahl junger Menschen von dem allgemeinen und beruflichen Bildungssystem aufgefangen wird.

Die Bildungsinfrastruktur wurde für deutlich größere Altersgruppen entwickelt, als in der Zukunft zu erwarten sind. Um eine Vorstellung vom Ausmaß der möglichen Entwicklung zu erhalten, wurden vor einigen Jahren zwei extreme Szenarien berechnet. Das erste ist ein Status-quo-Szenario, bei dem die Übergangsraten des letzten Jahres vor der Prognose (1983) auf die demografische Prognose angewendet wurde. Das zweite ist ein Trend-Szenario, in dem die lineare Steigung der Übergangsratenänderung zwischen 1983 und 1993 auf die demografische Prognose angewendet wurde. In Abbildung 6 wird das Ergebnis dieser Szenarien mit den aktuellen Schülerzahlen verglichen.

Die aktuellen Zahlen liegen zwischen den beiden extremen Szenarien, und es wird deutlich, wie sich das Verhalten bei der Wahl von allgemeinen und beruflichen Bildungsoptionen in den 1990er Jahren im Vergleich zu den 1980er Jahren geändert hat.

Abbildung 6: **Langfristige Prognosen für Schülerzahlen in der Sekundarstufe II, 1985–2030, relativ, 1993 = 100 %**



Quelle: equi-IHS

Trotz des demografischen Rückgangs prognostiziert das Trend-Szenario ein deutliches Wachstum in höheren Schulen und einen fortgesetzten Rückgang der Lehrlingsausbildung. Das Status-quo-Szenario prognostiziert eine Zunahme in der Sekundarstufe II bis zu den Jahren 2005–2010, gefolgt von einem langfristigen Rückgang um 20 %.

Die aktuellen Zahlen zeigen, dass die Bildungswegwahl der Schüler sich stark von der Fortführung des Trends der 1980er Jahre unterscheidet. Nur die Berufs- und Fachschulen entsprechen dem Trend-Szenario stark. Bei Berufs- und Fachschulen ist der Rückgang noch stärker ausgeprägt, als im Trend-Szenario prognostiziert. Die anderen beiden Bildungswege zeigen deutliche Abweichungen. Die Sekundarstufe II in höheren Schulen folgte dem Trend-Szenario für einige Jahre und ging dann in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zurück. Die Lehrlingsausbildung folgte ungefähr dem Status-quo-Szenario.

Die Entwicklungen der allgemeinen und beruflichen Bildungswahl entsprechen weitgehend den Nachfrageprognosen des Arbeitsmarktes. Die größte Herausforderung ist die wachsende Nachfrage junger Menschen nach Plät-

zen in berufsbildenden höheren Schulen. Das Lehrlingssystem muss die aktuelle Situation mehr oder weniger halten.

Diese Prognosen zeigen mögliche Zukunftsszenarien auf, die die Gestaltung der Berufsbildung und die Berufsbildungspolitik (wie z. B. das Muster des Qualifikationsangebots oder die Ressourcenzuweisung) beeinflussen, die wiederum durch die Politik beeinflusst werden können. Die Antizipation – soziale Systeme unter Beteiligung der Gruppen, die an dem Matching von Angebot und Nachfrage interessiert sind, auf regionaler Ebene – kann eine Grundlage für entsprechende politische Entscheidungen bilden.

Prognosen, Antizipation und Fragen der Anwendung

Bei traditionellen Prognosen der Qualifikationsnachfrage ist der Grundgedanke, dass die Wirtschaft (oder die Nachfrageseite) über einen bestimmten Zeitraum eine bestimmte Menge bestimmter empirisch klassifizierter Qualifikationsprofile benötigen wird. Bei dieser „objektiven Beobachtung“ bestehen die Hauptaufgaben in der Entwicklung von Qualifikationsdeskriptoren und einer Methodik auf der Basis von Beobachtungen und Prognosen. Dieser stark vereinfachte Ansatz ist ein Ausgangspunkt für zahlreiche Maßnahmen zur „frühzeitigen Ermittlung“ von Qualifikationserfordernissen.

Die Art, in der Prognosen angewendet werden, ist ebenfalls problematisch und ist mit den institutionellen Rahmen verbunden. Stabilität und Wandel und ihre Dynamik im Laufe der Zeit sind ein wichtiger Faktor. In einem institutionellen Ansatz bieten Qualifikationsprofile eine institutionelle Struktur, die die Matching-Prozesse vereinfacht und die verschiedenen Akteure (Sozialpartner, allgemeine und berufliche Bildungsanbieter) mit der Beschäftigung und den allgemeinen und beruflichen Bildungssystemen in Verbindung bringt. Die stabilisierende Funktion dieser Strukturen wird jedoch durch den wirtschaftlichen und sozialen Wandel eingeschränkt. Daher müssen institutionelle Strukturen einerseits Stabilität bieten und andererseits anpassungsfähig sein. Im Laufe der letzten zwei bis drei Jahrzehnte hat sich eine Unausgewogenheit zwischen den bestehenden Strukturen und neuen Entwicklungen abgezeichnet. Ein starker Trend, Strukturen aufzugeben und durch „den Markt“ zu ersetzen, hat sich herausgebildet. In der jüngeren Vergangenheit lag der Schwerpunkt der Diskussionen auf der Notwendigkeit, neue Strukturen auf der Basis neuer Deskriptortypen aufzubauen, z. B. Kompetenzen ⁽⁸⁾.

⁽⁸⁾ Siehe das OECD-Projekt zur Definition und Auswahl von Kompetenzen: Rychen und Saganik, 2003; siehe auch OECD-Zusammenfassung: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (12.12.2005); in jüngerer Zeit entwickelt die Europäische Union einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der auch gemeinsame Deskriptoren für Kompetenzen festlegen wird, die als Signale auf dem Bildungsmarkt und dem Arbeitsmarkt fungieren könnten (Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/consultations_en.html, 12.12.2005).

Antizipation im Vorausschau-Paradigma bedeutet die Integration der Vorausschauverfahren in einen Rahmen, der die institutionellen Strukturen zur Koordinierung von Angebot und Nachfrage beinhaltet ⁽⁹⁾. In einem Antizipationsrahmen sind die Vorausschauergebnisse Teil eines Kommunikations- und Wissensproduktionsprozesses mit den folgenden Zielen:

Kombination des formalen Wissens aus Prognosen mit dem informellen Wissen aus anderen Quellen;

Verwendung der Ergebnisse als ein Element des Aufbaus von Einrichtungen, indem die Ergebnisse in die Strukturen integriert werden und richtungsweisend für die Anpassung angewendet werden.

Die systematische Kombination der Vorausschauergebnisse mit dem informellen Wissen anderer Beteiligter ist eine Voraussetzung für die Verbreitung der Ergebnisse. Die Untersuchung der Aktionspläne verschiedener Akteure produziert neues Wissen. Die Kommunikation zwischen Akteuren über Lösungen sollte sich auf bestehende institutionelle Strukturen beziehen, die wiederum als Folge der Kommunikation angepasst werden könnten ⁽¹⁰⁾.

Antizipationsverfahren sollten nicht nur darauf ausgerichtet sein, spezifische Qualifikationserfordernisse zu ermitteln, sondern auch darauf, den institutionellen Rahmen für die Produktion von Fähigkeiten zu behandeln, ebenso wie weiter gefasste Aspekte, die Angebot und Nachfrage betreffen (wie z. B. Demografie, geschlechtsspezifische Fragen, Wirtschafts- und Innovationspolitik oder regionale Entwicklung).

Eine spezifische und weiter reichende Frage zur qualitativen Art der Qualifikationserfordernisse ist das Verhältnis zwischen neuen Prozessen, die die Qualifikationserfordernisse verändern, und den politischen Strategien, die diese Erfordernisse verändern. Nachdem Finegold und Soskice (1998) zeigten, dass eine steigende Qualifikationsentwicklung nur auftritt, wenn angemessene politische Strategien zur Innovationsförderung verfolgt werden, wurden viele Forschungsarbeiten durchgeführt. Gemäß diesem Argument und unter Berücksichtigung des breiten Spektrums des wirtschaftlichen Nutzens der Bildung wird das Konzept „objektiver Qualifikationserfordernisse“ relativiert, da Qualifikationserfordernisse auch von politischen Entscheidungen abhängen.

⁽⁹⁾ Diese Frage kann als Antwort auf die rhetorische Frage nach dem Unterschied zwischen dem Ansatz der Arbeitskräfteplanung und dem neuen Konzept der „frühzeitigen Ermittlung“ verstanden werden, die Psacharopoulos (2005, S. 32) in der skeptischen Anmerkung zu dieser Thematik gestellt haben.

⁽¹⁰⁾ Lindley (2002, S. 135) weist auf die Probleme mit der Kommunikation von Vorausschauergebnissen an größere Anwendergemeinschaften und mit der Anwendung dieser Ergebnisse für die Erarbeitung eines Prozesses der reflexiven Praxis hin.

Antizipationssystem und Matching-Qualität

Ein Rahmen für die „Matching-Strategien“

Es gibt mindestens zwei grobe Ansätze für das Matching von Berufsbildungsangebot und Qualifikationsnachfrage in der beruflichen Erstausbildung. Erstens weiter gefasste Angebotsprofile, um Änderungen durch eine erhöhte Flexibilität von Personen und Unternehmen aufzufangen (Flexibilitätsansatz). Zweitens, spezifische, mit der Nachfrage verbundene Angebotsprofile (Spezifitätsansatz).

Der erste Ansatz vermeidet das Problem eines sichtbaren Mismatch, erschwert aber die Bewertung der Matching-Qualität. Der zweite Ansatz ist mit dem Problem der Anpassung an sich ändernde Anforderungen verbunden. In der Realität sind die meisten Systeme eine Mischform aus Flexibilität und Spezifität. Die wichtigsten Dimensionen der Matching-Praxis sind im Folgenden unabhängig vom Ansatz beschrieben.

Informations- und Wissensproduktion und -verbreitung

Dies umfasst die Art, in der Mismatches ermittelt werden (informell, formell), die zeitliche Perspektive und die verwendeten Ansätze (kurz-, mittel- oder langfristig; reaktiv, proaktiv). Es umfasst auch die zu verbessernden Mismatch-Bereiche und die Art, in der Informationen kommuniziert werden. Die Studie des österreichischen Antizipationssystems zeigt, dass in erster Linie informelle Informationen für Entscheidungen über Angebotsveränderungen verwendet werden.

Maßnahmen nach Ermittlung von Mismatches

Die Maßnahmen zur Verbesserung des Matching umfassen neue Strategien, um den Prozess flexibler, aktueller und gegebenenfalls umfassender oder spezifischer zu gestalten. Die Maßnahmen unter Einbeziehung von Personen, Unternehmen, dem Bildungssektor, dem politischen und öffentlichen Sektor und dem Forschungssektor mit indirekter oder direkter Verantwortung für die Matching-Praxis können ebenso überarbeitet werden wie die Art und der Inhalt der Informationsverbreitung zwischen den Akteuren. Im österreichischen Antizipationssystem wurde die Frage einer Erweiterung der Profile diskutiert, aber es war schwierig, den traditionellen Pfad der Spezifität zu ändern. Daher konzentrierten sich die Maßnahmen zur Bekämpfung der Mismatches auf die Aktualisierung von Profilen und Verfahren in der Lehrpraxis und auf die Programmwahl der Lernenden. Die Änderungen müssen vor dem Hintergrund mangelnder formaler Informationen über das Matching durchgeführt werden.

Verhältnis zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung in Bezug auf das Matching

Die berufliche Erstausbildung wird häufig als angebotsorientiert und die berufliche Weiterbildung als nachfrageorientiert angesehen. Daher erscheint die berufliche Erstausbildung im Hinblick auf das Matching eher mit allgemeineren und längerfristigen Aufgaben verbunden zu sein und die berufliche Weiterbildung mit spezifischeren und auf die Anpassung gerichteten Aufgaben. Infolgedessen wäre das Matching in der beruflichen Erstausbildung stärker durch Antizipation und Vorausschau längerfristiger Trends angetrieben und das Matching in der beruflichen Weiterbildung eher durch kurzfristige(s) Arbeitsmarktangebot und -nachfrage. Eine politische Zielsetzung zur Verbesserung des Matching wäre die Koordination der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. In der letzten Zeit wurde die Abgrenzung dieser Sektoren jedoch durch Strategien des lebenslangen Lernens verwischt. Beide sollen auf Nachfrage reagieren und die allgemeinen und spezifischen Aspekte längerfristiger Trends berücksichtigen. Im österreichischen System ist diese Unterteilung zu einem gewissen Grad vorhanden. Es gibt jedoch keine systematische Koordinierung der Sektoren, und die Ansicht, dass die berufliche Weiterbildung Fachausbildungen übernimmt und so die berufliche Erstausbildung von der fachlichen Spezialisierung entlastet, ist nicht sehr verbreitet.

Das österreichische Antizipationssystem

Die Analyse des österreichischen Antizipationssystems konzentrierte sich auf die folgenden vier Aspekte:

- Kommunikationsstruktur zwischen den Hauptakteuren;
- Praxis und aktueller Stand der Vorausschamethoden;
- Fälle regionaler und sektoraler Antizipationspraxis;
- verfügbare Instrumente für die Messung des Matching.

Die Analyse der Kommunikationsstruktur (Henkel und Markowitsch, 2005) zeigt, dass der Informations- und Wissensfluss zwischen den Hauptakteuren in verschiedenen Teilen des beruflichen Erstausbildungs- und Weiterbildungssystems verarbeitet wird. Es wurden verschiedene Muster beobachtet, aber bei allen lag ein starker Schwerpunkt auf informellem Wissen. In verschiedenen Sektoren spielen unterschiedliche Akteure die Hauptrolle im Kommunikationsprozess. In Bezug auf Struktur, Einbeziehung, Offenheit und Anpassungsfähigkeit war die Kommunikation in der Lehrlingsausbildung und in polytechnischen Schulen am stärksten entwickelt. Die berufliche Weiterbildung setzte den Schwerpunkt auf die Anpassungsfähigkeit. Das Antizipationssystem in berufsbildenden Schulen ist weniger stark entwickelt, mit einem niedrigen Niveau an Offenheit und Anpassungsfähigkeit.

Das Antizipationssystem basiert hauptsächlich auf informellem Wissen, da keine regulären formellen Prognosen bestehen (Markowitsch et al., 2005; Lassnigg, 2002). Informelle Antizipationspraktiken sind in verschiedenen Bereichen der österreichischen Berufsbildung etabliert. Drei spezifische Fälle wurden eingehender untersucht (Steiner, 2005): die Lehrlingsausbildung und die Ganztags-Berufsschule als sektorale Fälle und die Ausbildung am Arbeitsplatz in einem österreichischen Bundesland als regionaler Fall. Die Analyse zeigte, dass es an einer umfassenden Perspektive mangelt. Sektorale Fälle konzentrieren sich auf ihre interne Struktur ohne Berücksichtigung allgemeiner Entwicklungen. Hier werden die Unterschiede bei der Matching-Perspektive deutlich, da die Antizipationsverfahren auf der Ebene von konkurrierenden Einrichtungen angesiedelt sind. Verfahren auf Systemebene fehlen noch.

Es werden keine regelmäßigen Messungen des Matching von Angebot und Nachfrage durchgeführt. In dieser Untersuchung wurde erstmals eine systematische Analyse der Matching-Indikatoren und ihrer Anwendung auf die oben beschriebene österreichische Situation durchgeführt.

Ein innovativer regionaler Antizipationsansatz

Ein spezifischer Antizipationsansatz wurde in Niederösterreich, nahe Wien, entwickelt, ausgehend von einer Initiative zur Koordinierung des polytechnischen Sektors auf regionaler Ebene.

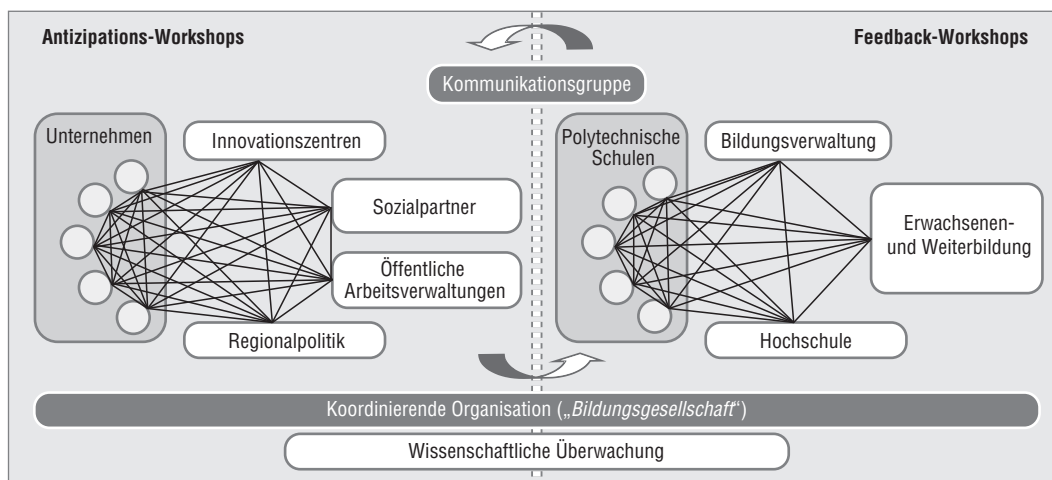
Diese begann im Jahr 2000 mit regionalen Prognosen von Angebot und Nachfrage und einem Szenarioprojekt zur Ermittlung der wichtigsten Faktoren der Bildungsentwicklung aus der Perspektive der wichtigsten regionalen Akteure. Nachdem die Akzeptanz und das Interesse der regionalen Akteure geprüft worden war, wurde das Projekt mit den folgenden Zielen eingerichtet:

- Entwicklung eines qualitativen Antizipationsmechanismus für Qualifikationserfordernisse sowie Prognosen;
- Einrichtung einer regionalen „Denkfabrik“ bestehend aus Akteuren aus den Beschäftigungsinnovationssystemen;
- Analyse relevanter Fragen in einem Rahmen, der Forschung und Praxis vereint;
- Bereitstellung von Feedback an polytechnische Schulen und das regionale allgemeine und berufliche Bildungssystem.

Eine Struktur wurde aufgebaut, wie in Abbildung 7 zusammengefasst. Schlüsselunternehmen wurden ausgewählt, und das Modell wurde mit den Teilnehmern erörtert. Die Kernaktivitäten waren „Antizipations-Workshops“ zu ausgewählten Themen, die zweimal jährlich mit Akteuren aus dem Bereich Beschäftigung/Innovation veranstaltet wurden, gefolgt von „Feedback-Workshops“ mit Akteuren aus dem Bereich allgemeine und berufliche Bildung. Die

Vorbereitung und Überwachung des Prozesses wurde durch die koordinierende Organisation zusammen mit wissenschaftlichen Beratern durchgeführt. Die Teilnehmer standen über eine Internet-Plattform miteinander in Kontakt, die einen Zugang zu den Ergebnissen und einen Raum für Diskussionen und Austausch bot.

Abbildung 7: **Struktur des niederösterreichischen Antizipationsprojekts**



Etwa 60 Personen aus den aufgeführten Sektoren wurden ausgewählt (zwei Drittel der strategische Unternehmen unterschiedlicher Größe aus verschiedenen Sektoren, die etwa 5 % der Beschäftigten in der Region repräsentierten). Es wurden sechs Antizipations-Workshops zu den folgenden Themen veranstaltet: IKT-Qualifikationserfordernisse, Kooperation zwischen Unternehmen und allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen, Schlüsselqualifikationen, lebenslanges Lernen, F+E und Innovation sowie spezialisierte Fachkompetenz. Problemdefinitionen und Lösungen aus der Perspektive der verschiedenen Akteure wurden erarbeitet.

Die Teilnehmer bewerteten die Ergebnisse, und es läuft ein Erfahrungsaustausch und ein Prozess der Gemeinschaftsbildung. Die Feedback-Workshops mit den allgemeinen und beruflichen Bildungsanbietern wurden nach der Konsolidierung der Antizipations-Workshops veranstaltet. Der Vertrauensaufbau ist ein wichtiges Thema. Ein Anliegen der Bildungsanbieter war die Entwicklung von Prognosen für die Nachfrage nach Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Diskussion über F+E und Innovation enthüllte grundlegende Informationsprobleme zwischen den verschiedenen Akteuren und ergab zahlreiche Verbesserungsvorschläge, beispielsweise zur Einrichtung einer Informationsbasis über Forschungsthemen der Einrichtungen in der Region.

Das Projekt kann als ein Schritt für den Aufbau einer lernenden Region angesehen werden, in dem zunächst die Gesamterfordernisse der Wirtschaft in Bezug auf das allgemeine und berufliche Bildungsangebot ermittelt werden. Dabei muss berücksichtigt werden, was die verschiedenen Akteure selber erreichen können und was ihre Erwartungen an die allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen und die politischen Entscheidungsträger sind. Maßnahmen zur Verbesserung der F+E- und Innovationsstrukturen in der Region sind als erstes Projekt geplant. So trägt das Projekt zur Entwicklung eines lokalen Netzes für praktisches Lernen mit den verschiedenen Akteuren bei, zur Entwicklung einer lernenden Region, wie sie im Cedra-Projekt angestrebt wird (Nyhan, 2005).

Schlussfolgerungen

Die gegenwärtigen Strategien sind zu grob, um die Matching-Qualität in spezialisierten Berufsbildungssystemen bewerten zu können. Über die Matching-Qualität in Österreich können allgemeine Aussagen gemacht werden. Eine Qualitätsstrategie zur Verbesserung der Matching-Qualität erfordert operationelle Ziele für die verschiedenen Berufsbildungssektoren. Das angestrebte Matching-Niveau zwischen Angebot und Nachfrage sowie der Zeitrahmen sind wichtige Aspekte für die Festsetzung dieser Ziele. Strebt ein Programm beispielsweise eine unmittelbare Produktivität in bestimmten Arbeitsstellen an, oder wird eine längere Lernphase erwartet? Welche Elemente eines Programms sollten dauerhaft sein und welche müssen nach einer kurzen Zeit aktualisiert werden? Die Formulierung solcher Ziele legt Maßstäbe fest, anhand derer der Fortschritt gemessen werden kann.

Ein allgemeineres Ergebnis der Formulierung der Ziele wäre die Entscheidung, auf welcher allgemeinen oder spezialisierten Ebene die Matching-Qualität analysiert werden sollte. Bildungsgrade sind zu grob für die Bewertung der Matching-Qualität der Berufsbildung; die Erwartung einer Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einem Programm und einer Berufskategorie – der bekannte „Piloten-Trugschluss“, formuliert von Mark Blaug – ist unrealistisch. Die Festlegung eines erwarteten Matching in dem dazwischen liegenden Bereich würde die Ziele der Berufsbildung und die Entscheidungen, in ein gewisses Maß an Berufsbildungsspezialisierung zu investieren, klarer machen, als sie heute sind. Die Ziele von Berufsbildungsprogrammen sollten klarer festgelegt werden, z. B. in Form des angestrebten Matching-Niveaus zwischen Qualifikationen und Arbeitsstellen und des erwarteten Zeitrahmens für die Verwendbarkeit.

Die Antizipation zukünftiger Erfordernisse wurde in dem Vorausschau-Paradigma formuliert und als sozialer Prozess des Wissensmanagement

definiert, der die Elemente Erkennung, Gestaltung und Entscheidungsfindung kombiniert. Diese Aufgabe geht über eine bloße Prognose hinaus. Die Integration des informellen Wissens der Akteure und ihrer strategischen Pläne in den Prozess ist ein integraler Bestandteil der Antizipation. Die folgenden Komponenten sind zum Aufbau eines Antizipationssystems erforderlich:

- Wissen über den aktuellen Stand des Matching;
- Vorausschau zu Angebot, Nachfrage und Matching;
- ein umfassendes System für den Wissensaustausch zwischen allen wichtigen Akteuren, einschließlich Überlegungen zu Zielen und ihrer Messung;
- Überwachungsmechanismen über den gesamten Qualitätszyklus;
- integrative Kommunikationsflüsse im System.

Die Erfahrungen in Österreich wurden als Beispiele für weitere Schritte in Richtung eines umfassenden Antizipationssystems verwendet.

Das zukünftige Matching des Angebots an Fähigkeiten aus der allgemeinen und beruflichen Bildung wird durch die demografische Entwicklung hin zu einer alternden Bevölkerung stark beeinflusst. Das Qualifikationsangebot aus der beruflichen Erstausbildung wird hinsichtlich Menge und Einschreibung in den verschiedenen Programmen beeinträchtigt. Das Verhältnis zwischen Zugängen in das System und Abgängen aus dem Arbeitsmarkt, wenn Arbeitnehmer in Rente gehen, sowie die Ersatzquote erfordern weitere Analysen unter Berücksichtigung des sektoralen und berufsspezifischen Beschäftigungswandels.

Im Hinblick auf die Berufsbildung werden die kurzfristigen Gesamtauswirkungen auf die Arbeitsmarktleistungen durch die berufliche Weiterbildung – zumindest potenziell – größer sein als durch die berufliche Erstausbildung, da die Zugänge zum Arbeitsmarkt von der beruflichen Erstausbildung auf eine Altersgruppe pro Jahr beschränkt sind. Die berufliche Weiterbildung kann potenziell – in Abhängigkeit von den Teilnahmequoten – eine stärkere unmittelbare Auswirkung auf die Ströme und Transaktionen auf dem Arbeitsmarkt haben. Die berufliche Erstausbildung dient zur allmählichen Erneuerung des Humanressourcenbestands Jahr für Jahr. Wenn ein fortgesetztes strukturelles Mismatch auftritt, wird dies mittel- und längerfristig zu erheblichen Problemen führen. Die steigende Dynamik der Nachfrageänderung führt zusammen mit der Bevölkerungsalterung zu einem doppelten Engpass bei der Erneuerung von Fähigkeiten und Kompetenzen.

Die Antizipation sollte ein wichtiger Teil der Matching-Strategien sein. Durch die Integration von Matching und Antizipation in den Qualitätszyklus können zwei Fragen gestellt werden: Wie kann die Verbesserung des Matching in den Qualitätszyklus integriert werden? Welche Rolle kann die Antizipation dabei spielen?

Die Qualität in Bezug auf die politische Gestaltung erfordert eine Bewertung der Lenkungs- und Entscheidungsfindungsmechanismen, um die Voraussetzungen für eine Verbesserung der Matching-Praxis zu ermitteln. Die Analyse der Antizipationspraxis hat gezeigt, wie die verschiedenen Akteure miteinander in Beziehung stehen. Eine Qualitätsstrategie zur Verbesserung des Matching erfordert erstens die Einrichtung eines Kommunikationssystems unter den Akteuren, das das erforderliche Wissen zur Bewertung der aktuellen Situation produziert und verbreitet. Zweitens müssen die Akteure aus dem Beschäftigungssektor die Möglichkeit haben, informelles Wissen und Aktionspläne in den Prozess einzubringen. Drittens muss sichergestellt sein, dass die Ergebnisse des Vorausschauverfahrens bei der Entscheidungsfindung verwendet werden. Viertens muss ein Prozess zur regelmäßigen Überwachung des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage eingeführt werden.

Darüber hinaus kann das Matching als Ziel über den gesamten Qualitätszyklus festgelegt werden. In jeder Phase sollten angemessene Maßnahmen entwickelt werden (Input: Informationserwerb und -produktion; Verfahren: Informationsverfügbarkeit und -verbreitung; Output: Reaktionsfähigkeit des Berufsbildungsangebots auf die Nachfrage; Ergebnis: Anpassung und Innovation des Berufsbildungsangebots). Ähnlich wie im österreichischen Fall gibt es mehrere Prozesse für Antizipationsmaßnahmen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen der Berufsbildungssysteme. Diese Aktivitäten sollten ermittelt, verknüpft und mit dem erforderlichen Wissen und den erforderlichen Ressourcen versorgt werden.

Eine letzte Anmerkung betrifft die Komplexität des Matching-Problems. Wir haben die verschiedenen Perspektiven – von der allgemeinen makroökonomischen Ebene bis zur Ebene individueller Fähigkeiten – und die gemeinsame Produktion von Fähigkeiten in den verschiedenen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung, einschließlich Unternehmen, erörtert. Diese verschiedenen Perspektiven sind in den heutigen allgemeinen und beruflichen Bildungssystemen und in der politischen Gestaltung weitgehend voneinander getrennt. Eine wichtige Ursache für diese Trennung liegt häufig in den historischen institutionellen Strukturen. Antizipation und Vorausschau sowie die Entwicklung eines richtigen Verständnisses von Angebot und Nachfrage auf allen Ebenen und in allen Teilsystemen bei den Akteuren durch den Aufbau eines Antizipationssystems könnten zusammen mit dem formalen Wissen zu einer Integration dieser häufig fragmentierten Berufsbildungsstrukturen beitragen. Der Unterschied zwischen den beiden Ansätzen für das Matching-Problem – dem Flexibilitätsansatz und dem Spezifitätsansatz – könnte kleiner sein, als er zunächst erscheint.

Bibliografie

- Ashton, D. et al. *Work skills in Britain*. Oxford: SKOPE – Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (Research report), 1999.
- Beduwe, C.; Espinasse, J.-M. *Certificates, skills and job market in Europe: a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, the Netherlands, United Kingdom*. Actes des journées de La Ciotat, 18-21 septembre 1996. (CEREQ Document séminaires; 120), 1997.
- EZB – Europäische Zentralbank. *Labour market mismatches in Euro area countries*. Frankfurt: EZB, 2002.
- Europäische Kommission – GD Unternehmen und Industrie. *European competitiveness report 2002*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen (SEC(2002)528), 2002.
- Europäische Kommission – GD Beschäftigung und soziale Angelegenheiten. *Employment in Europe 2002*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2002. Im Internet verfügbar unter: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/sep/employment_in_europe2002.pdf [Stand: 7.10.2005].
- Felstead, A.; Gallie, D.; Green, F. *Work skills in Britain 1986-2001*. Leicester: Centre for Labour Market Studies, 2002. Im Internet verfügbar unter: <http://www.skope.ox.ac.uk/WorkingPapers/Workskills%20in%20Britain.pdf> [Stand: 07.10.2005].
- Finegold, D.; Soskice, D. The failure of training in Britain: analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 1988 (Autumn), S. 21–51.
- Henkel, S.; Markowitsch, J. Analyse der Kommunikationsprozesse in vier Berufsbildungsteilsystemen. In: Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (Hg.). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, 2005, S. 31–75.
- Keenan, M.; Abbott, D.; Scapolo, F.; Zappacosta, M. *Mapping foresight competence in Europe: the Eurofore pilot project*. Sevilla: IPTS, 2003. (IPTS Technical report series, EUR 20755 EN). Im Internet verfügbar unter: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/eur20755en.pdf> [Stand: 06.12.2007].
- Lassnigg, L. Projections of qualifications and occupations in Austria – Short-term approaches, macro perspective and emphasis on the supply side. In: Neugart, M.; Schömann, K. (Hg.). *Forecasting labour markets in OECD countries: measuring and tackling mismatches*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2002, S. 240–282.
- Lassnigg, L. *Indicators for quality in VET: European experience: a report commissioned by Cedefop*. Wien: IHS, 2003 (IHS Sociological series; 63). Im Internet verfügbar unter: <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs63.pdf> [Stand: 10.03.2006].
- Lassnigg, L. To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demand. In: Gramlinger, F.; Hayward, G.; Ertl,

- H. (Hg.). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online: vocational and business education and training in Europe: qualifications and the world of work*, Nr. 7, 2004. Im Internet verfügbar unter: http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg_at_bwpat7.pdf [Stand: 07.10.2005].
- Lassnigg, L. Monitoring by statistical indicators. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.). *Quality in education and training. Cases of good practice in vocational education and training and higher education*, 2006, S. 59–74. Im Internet verfügbar unter: http://www.equi.at/pdf/report%20jqnc%20_10-04-2006__web.pdf [Stand: 04.12.2007].
- Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (Hg.). *Qualität durch Vorausschau: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung*. Innsbruck: StudienVerlag, 2004.
- Lassnigg, L.; Prenner, P.; Steiner, P. *Die Zukunft der österreichischen Qualifikations- und Berufslandschaft*. Wien: Wissenschaftsverlag. (AMS Report 9), 1999.
- Layard, R.; Nickell, S.; Jackman, R. *Unemployment: macroeconomic performance and the labour market*. Oxford: OUP, 1991.
- Lindley, R.M. Projections and institutions: the state of play in Britain. In: Neugart, M.; Schömann, K. (Hg.). *Forecasting labour markets in OECD countries: measuring and tackling mismatches*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2002, S. 108–150.
- Markowitsch, J. et al. Forschungsgestützte Ansätze der Antizipation: Qualifikationsbedarfsanalysen in Österreich. In: Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (Hg.). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck: StudienVerlag, 2005, S. 77–122.
- Nyhan, B. *Learning together for local cooperation in the learning region*. Vortrag, ECER, Dublin, 7.-10. September 2005.
- Planas, J. et al. The skills market: dynamics and regulation. In: Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (Hg.). *Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, Bd. 2, S. 313–381. (Cedefop Reference series), 2001.
- Psacharopoulos, G. Die Verknüpfung von Forschung, Politik und Praxis. In: Cedefop. *Ermittlung künftiger Qualifikations-Erfordernisse: Forschungstransfer in Politik und Praxis*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, S. 30–39. (Cedefop Reference series; 59), 2005.
- Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (Hg.). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003.
- Shavit, Y.; Müller, W. *From school to work*. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- Steiner, M. Qualitativ-praktische Aspekte der Antizipation. In: Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (Hg.). *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck: StudienVerlag, 2005, S. 123–178.

Wolbers, M.H.J. Job mismatches and their labour market effects among school leavers in Europe. In: Müller, W. et al. (Hg.). *Indicators on school-to-work transitions in Europe – Evaluation and analyses of the LFS 2000 Ad hoc module data on school-to-work transitions: indicator report*. Mannheim: MZES, 2002, S. 60–69. Im Internet verfügbar unter: http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/papers/LFS_indicator_report.pdf [Stand: 04.12.2007].

Formen der betrieblichen Weiterbildung – eine Folge der Bedeutung des Begriffs in der Gesellschaft?

Österreich und Frankreich im Vergleich

Julien Machado

Doktorand der Soziologie am *Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail*
CNRS, Aix-en-Provence, Frankreich

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von der europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS-2), in der österreichische und französische Arbeitgeber angeben, „außerschulische“ Weiterbildungsformen (Weiterbildung am Arbeitsplatz, selbstgesteuertes Lernen, Jobrotation oder auch Lern- und Qualitätszirkel) in sehr geringem Maße zu nutzen, sucht der Autor nach Gründen für diese beiden Ausnahmen in Europa. Auch wenn einige institutionelle und strukturelle nationale Merkmale, die für beide Länder gelten, diesen speziellen Zugriff auf die Weiterbildung erklären können, sagen sie nur teilweise etwas über die Ähnlichkeiten zwischen den österreichischen und französischen Weiterbildungspraktiken aus. Daher ist es interessant, die kulturelle Dimension als erklärenden Faktor für das Verhalten einzuführen. So kann zur Erklärung der Angaben der Arbeitgeber in den beiden Ländern die Hypothese angeführt werden, dass der Begriff der Weiterbildung in den Gesellschaften beider Länder dieselbe Bedeutung hat.

Schlagwörter

Continuing vocational training, social approach, European comparison, portrayal of training, cultural approach to training.

Berufliche Weiterbildung, gesellschaftlicher Ansatz, europäischer Vergleich, Bild von der Weiterbildung, kultureller Ansatz in der Weiterbildung

Unabhängig davon, ob es sich um Harmonisierung, Zusammenarbeit, Vergleich oder aber konkreter um den Willen handelt, ein gemeinsames Bezugssystem festzulegen, steht die Bildungsproblematik bereits seit mehreren Jahren im Zentrum der europäischen Diskussionen. Eine Sonderausgabe der Europäischen Zeitschrift Berufsbildung (Nr. 32-2004) beschäftigte sich im Übrigen mit der Geschichte der beruflichen Bildung in Europa und Jourdan (2005) zeichnete die institutionellen Schritte in der Gemeinschaftspolitik seit den Ratstreffen von Lissabon (2000), Kopenhagen (2002), Maastricht (2004) und Helsinki (2006) nach (S. 167). In diesen Diskussionen konzentriert man sich insbesondere auf die Berufsbildung und in weitaus geringerem Maße auf die Weiterbildung als eine weitere Dimension der Bildung. Jourdan (op. cit.) merkt an, dass eines der wichtigen Themen, die in Helsinki im Dezember 2006 behandelt wurden, den Entwurf für den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen betrifft, dessen größte Schwierigkeit in der gemeinsamen Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen in verschiedenen Mitgliedstaaten besteht. Für die Autorin scheinen daher ein gemeinsames Orientierungsinstrumentarium unumgänglich. Allerdings setzt ein solches voraus, dass die Länder schon zuvor dieselbe Vorstellung teilen. Beim Willen zu einem solchen Projekt ist dies eines der ersten Probleme, die sich stellen. Der wesentliche Punkt dieses Papiers besteht darin, ausgehend von der Feststellung von Théry et al. (2002) zu zeigen, dass die Weiterbildungspraktiken in europäischen Unternehmen dadurch determiniert werden, welche Bedeutung der Begriff der Weiterbildung in der Gesellschaft hat.

In der Tat stellten die Autoren fest, dass „am lebenslangen Lernen noch weiter gearbeitet werden muss/müsste“, da die Unterschiede zwischen den Weiterbildungspraktiken so erstaunlich groß seien. Eine der Feststellungen, die uns besonders rätselhaft erschien, betrifft die Formen der Weiterbildung (auch „lebenslanges Lernen“ genannt), die von den Unternehmen der verschiedenen Länder laut eigenen Angaben genutzt wurden. Tabelle 1 zeigt nach Ländern getrennt den Prozentsatz der Unternehmen, die angaben, mindestens eine Weiterbildung pro Weiterbildungsform genutzt zu haben.

Tabelle 1: **Prozentsatz der Unternehmen, die angeben, im Jahr 1999 mindestens eine Weiterbildung genutzt zu haben, nach Ländern getrennt**

Land	Weiterbildungskurse (*)	Jede andere Form der Weiterbildung	Differenz zwischen schulischen und außerschulischen Weiterbildungen	Land	Weiterbildungskurse (*)	Jede andere Form der Weiterbildung	Differenz zwischen schulischen und außerschulischen Weiterbildungen
Österreich	71 %	27 %	44	Italien	23 %	22 %	1
Frankreich	71 %	41 %	30	Deutschland	67 %	72 %	-5
Niederlande	82 %	70 %	12	Griechenland	9 %	15 %	-6
Norwegen	81 %	75 %	6	Vereinigtes Königreich	76 %	83 %	-7
Schweden	83 %	78 %	5				
Finnland	75 %	72 %	3	Portugal	11 %	20 %	-9
Dänemark	88 %	87 %	1	Irland	56 %	75 %	-19
Spanien	28 %	27 %	1	Belgien	48 %	67 %	-19

(*) Die Definitionen sind dem Kasten zu entnehmen.

Quellen: Eurostat-Umfrage CVTS-2

Die Praktiken der betrieblichen Weiterbildung unterscheiden sich sehr stark von Land zu Land. Die südeuropäischen Länder (Spanien, Italien, Portugal und Griechenland) sind dadurch gekennzeichnet, dass die Unternehmen die Weiterbildung in schwachem Maße nutzen. Die Angaben der Unternehmen dieser Länder liegen nicht über 36 % (Spanien). Die Unternehmen in den nordeuropäischen Ländern nutzen die Weiterbildung dagegen in viel stärkerem Maße, angefangen mit Belgien, wo 70 % der Unternehmen angaben, mindestens eine Weiterbildung durchgeführt zu haben, bis hin zu Dänemark, wo dieser Wert bis auf 96 % ansteigt.

Der Unterschied in der Intensität der Nutzung von Weiterbildungsmaßnahmen zwischen diesen beiden Ländergruppen zeigt, dass sie Weiterbildung anders nutzen, dass sie aber vermutlich auch unterschiedliche Vorstellungen von dem Begriff Weiterbildung haben. Das Verhalten der griechischen und portugiesischen Unternehmen kann sich durch den niedrigeren technischen und fachlichen Standard ihres Produktionsapparats erklären lassen, denn man weiß, dass dieser bei der Nutzung von Weiterbildungsmaßnahmen eine wichtige Rolle spielt (Géhin; 1989, Margirier 1991; Zamora, 2003). Dies gilt allerdings weder für Spanien noch für Italien. Daher ist es besonders schwierig, die verschiedenen Weiterbildungspraktiken der Unternehmen allein mit diesem Argument zu erklären.

Die europäischen Unternehmen unterscheiden sich auch bezüglich der Formen der Weiterbildung. In Tabelle 1 lassen sich drei Ländergruppen unterscheiden: die Länder, in denen die Form des Weiterbildungskurses sehr stark dominiert (Österreich, Frankreich und Niederlande); die Länder, bei denen sich in der Praxis ein geringer Unterschied zwischen den bei-

den Formen der Weiterbildung ergibt, jedoch eine stärkere Neigung zu Kursen besteht (dies ist in Norwegen, Schweden, Finnland, Dänemark, Spanien und Italien der Fall); und schließlich die Länder, in denen die Unternehmen mehrheitlich die „anderen Formen der Weiterbildung“ bevorzugen (Deutschland, Griechenland, Vereinigtes Königreich, Portugal und in noch ausgeprägterem Maße Irland und Belgien). Angesichts dieser Unterschiede können wir von Substitutionalität oder von Komplementarität bei den Formen der Weiterbildung sprechen. Die Länder der ersten und der dritten Gruppe befinden sich in einem Substitutionalitätsprozess, während in der zweiten Gruppe Komplementarität herrscht. Hierbei lässt sich feststellen, dass skandinavische Länder zu der Gruppe gehören, in denen die Erwachsenenbildung besonders hoch entwickelt und institutionalisiert ist. Ein sehr großer Teil der Bevölkerung hat zu ihr Zugang. Schweden kommt in dieser Hinsicht Symbolkraft zu, da der Anteil Erwachsener an den Universitäten genauso hoch ist, wie der junger Studenten.

Unter den Ländern, in denen Substitutionalität herrscht und Kurse überwiegen, nehmen Österreich und Frankreich eine besondere Stellung ein. Beide Länder weisen die höchste Differenz zwischen dem Anteil der Unternehmen auf, die Weiterbildungen in Form von „Kursen“ durchgeführt haben (71 %), und denen, die angeben, „andere Weiterbildungsformen“ genutzt zu haben (27 % bzw. 41 %). Diese Ergebnisse überraschen natürlich. Wie erklärt sich eine so hohe Abweichung zwischen den Angaben? Welche Besonderheiten weisen diese beiden Länder auf, die eine im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern so andersartige Nutzung der Weiterbildung rechtfertigen könnten?

Bei der Suche nach den Ursachen nähern wir uns den Vorschlägen von Greinert (2004) an, der zur Erklärung gesellschaftlicher Unterschiede bei den Angaben der Unternehmen zu Weiterbildungspraktiken auf Georg (1997) verweist: *„Das Erklärungsmuster für nationalspezifische Differenzen bei der Erwerbsqualifizierung der breiten Masse der Arbeitskräfte bedarf laut Georg einer Öffnung hin auf die Konstellationen der jeweiligen kulturellen und funktionalstrukturellen Zusammenhänge einer Gesellschaft, kurz: auf Kultur und Struktur hin.“* (Greinert, op. cit., S. 20). Auf dieser Spur wollen wir nach strukturellen und kulturellen Faktoren suchen, die sowohl in Österreich als auch in Frankreich bestehen und mit denen sich erklären lässt, warum die Unternehmen bevorzugt Kurse für die Weiterbildung nutzen. Die Ergebnisse wollen wir nun in zwei Teilen vorstellen. Im ersten Teil, der von den Daten der CVTS-2-Umfrage gestützt wird, werden wir sehen, dass bestimmte institutionelle und strukturelle nationale Besonderheiten den unterschiedlichen Zugriff auf Weiterbildungsmaßnahmen erklären können. Da diese erste Dimension die Ähnlichkeiten zwischen Österreich und Frankreich nur in Teilen rechtfertigt, werden wir im zweiten Teil die kulturelle Dimension einführen. Damit untersuchen wir diese zwei Länder parallel zueinander und führen als

Kontrapunkt die anderen europäischen Nationen an, sofern sie für den behandelten Faktor von Bedeutung sind.

CVTS-2-Umfrage

Die in diesem Artikel präsentierten Daten stammen aus der zweiten europäischen CVTS-2-Umfrage, die auf Initiative von Eurostat, dem Statistischen Amt der EU, durchgeführt wurde. Diese Umfrage bezieht sich auf Weiterbildungen für die Beschäftigten, die von Unternehmen im Jahr 1999 vollständig oder teilweise finanziert wurden. Die Umfrage deckt alle Länder der Europäischen Union ab sowie die Bewerberländer, d. h. fast 25 Länder. Der französische Teil wurde von Céreq und der Direktion für die Förderung von Forschung, Studien und Statistik (DARES) des Ministeriums für Arbeit durchgeführt.

CVTS-2 stützt sich auf einen standardisierten Fragebogen, der Unternehmen mit mehr als zehn Beschäftigten des privaten Sektors vorgelegt wurde, mit Ausnahme von Unternehmen, die im Gesundheitssektor oder in der Agrarwirtschaft angesiedelt sind. Mit dieser Studie können die Modalitäten der Nutzung von Weiterbildungsmaßnahmen analysiert werden und sie liefert quantitative Angaben zu den Kursteilnehmern, zur Stundenzahl der Weiterbildungen sowie zu deren Inhalten und den mit ihnen verbundenen Kosten.

Diese Umfrage bezieht sich zunächst auf „Kurse“, d. h. auf Maßnahmen der Weiterbildung oder der beruflichen Bildung, die von Ausbildern, Tutoren oder Dozenten durchgeführt werden. Diese Maßnahmen werden von den Unternehmen selber oder von einem externen Dienstleister für einen vorab festgelegten Zeitraum organisiert, finden jedoch nicht am Arbeitsplatz statt. Die Umfrage liefert auch Informationen zu weniger formalisierten Maßnahmen wie zum selbstgesteuerten Lernen, zur Weiterbildung am Arbeitsplatz, zu Kolloquien oder Seminaren, die der Weiterbildung dienen, zu Jobrotation oder auch zu Lern- und Qualitätszirkeln. Wir nennen diese Maßnahmen hier „andere Formen der Weiterbildung“. Sie stehen im Gegensatz zu den Weiterbildungskursen.

Alle Daten dieser Umfrage und die hier vorgestellten Berechnungen sind auf den Internetseiten von Eurostat verfügbar.

Institutionelle und strukturelle Elemente, welche die Tendenz zu Weiterbildungskursen in Teilen erklären

Bei der Berücksichtigung der strukturellen Effekte werden wir drei Punkte behandeln, die unseres Erachtens die Angaben der Unternehmen beeinflussen: das durch die Finanzierungspolitik im Bereich Weiterbildung bewirkte Ausmaß der institutionellen Zwänge, die Größe der Unternehmen und die nationalen Möglichkeiten einer Auslagerung der Weiterbildung durch die Unternehmen.

Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß institutioneller Zwänge und den Angaben der Unternehmen – französische Besonderheiten

Institutionelle Zwänge könnten den Abweichungen zwischen den Formen der Weiterbildung in den verschiedenen europäischen Ländern zugrunde liegen. Für Frankreich stellten Cam et al. (1995) fest, wie wichtig „externe Forde-

rungen“ im Prozess der Formalisierung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen sind. Die Autoren vertreten die These, dass die Gründe dafür, dass die Unternehmen nur bestimmte Formen der Weiterbildung in Erinnerung haben und aufzeichnen, einerseits darin liegen, dass die gesetzliche Definition der Weiterbildung nicht präzise genug ist, und andererseits darin, dass es sich um eine gesetzliche Verpflichtung handelt. Die Folge daraus sei eine Unter- oder Überbewertung bestimmter Weiterbildungsmaßnahmen.

Unter Berücksichtigung dieser Sichtweise haben wir postuliert, dass die verschiedenen Organisationsformen der Weiterbildungssysteme unterschiedliche Ausmaße des Zwangs widerspiegeln können. Dies würde zu stärkeren oder schwächeren Formalisierungsgraden bei den Weiterbildungsmaßnahmen führen. Mit anderen Worten: je höher das Ausmaß des Zwangs, umso stärker die Formalisierung der Weiterbildungsmaßnahmen und umso größer die beobachtete Differenz zwischen den bevorzugten Kursen und den anderen Formen der Weiterbildung. Daher müssten Österreich und Frankreich die Länder sein, in denen die Organisation der Weiterbildung den stärksten Zwängen ausgesetzt ist.

Die Daten, die eine „Typisierung“ der Organisationsweisen im Weiterbildungssystem ermöglichen, stammen aus den Arbeiten von Aventur und Möbus (1998, 1999) sowie Aventur et al. (1999). Diese Autoren halten vier mögliche Organisationstypen für das System der beruflichen Weiterbildung in europäischen Ländern fest. Der erste besteht in der Finanzierungsverpflichtung für den Arbeitgeber. Diese gilt insbesondere in Frankreich und Griechenland. Im Gegensatz dazu steht das System, bei dem der Arbeitgeber die „freie Wahl“ hat, wie es in Deutschland, Finnland, Schweden und Portugal der Fall ist. Zwischen diesen beiden Extremen sind zwei weitere Formen angesiedelt. Die erste nähert sich dem Konzept der „freien Wahl“ des Arbeitgebers an. Die Staaten mussten Anreize für Weiterbildungspraktiken schaffen, wie z. B. eine steuerliche Abzugsfähigkeit. Dies ist im Vereinigten Königreich, in Österreich und Norwegen der Fall. Die zweite Mischform für die Organisation der Weiterbildung liegt näher an der Finanzierungsverpflichtung. Es handelt sich um ein so genanntes System der „eingeschränkten Verpflichtungen“, das bei den Arbeitgebern tarifvertraglich eingeführt wurde. Diese Organisationsweise des Weiterbildungssystems findet sich in Italien, in den Niederlanden, in Dänemark, Belgien, Irland und Spanien (Drei-Parteien-Abkommen). In Tabelle 2 werden die Organisationsweisen der Weiterbildungspolitik und die Angaben zu den Formen der Weiterbildung zusammengeführt.

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des bestehenden Zwangs für die Unternehmen zur Finanzierung der Weiterbildung und den eingesetzten Formen der Weiterbildung

	Finanzierungs- verpflichtungen	Eingeschränkte Verpflichtungen	Freie Wahl mit Anreizen	Freie Wahl
Starker Überhang von Weiterbildungskursen	Frankreich	Niederlande	Österreich	
Geringe Differenz zwischen den verschiedenen Formen der Weiterbildung, aber mehrheitliche Nutzung von Kursen		Dänemark Spanien Italien	Norwegen	Schweden Finnland
Überhang bei den „anderen Formen der Weiterbildung“	Griechenland	Irland Belgien	Vereinigtes Königreich	Portugal Deutschland

Im Falle Österreichs besteht kein nachweislicher Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Zwangs und den Angaben der Unternehmen, da es sich hier um ein Land handelt, in dem Finanzierung und Organisation der Weiterbildung im Rahmen einer „Freien Wahl mit Anreizen“ erfolgen. Dagegen scheint der Fall Frankreichs die These zu untermauern, dass ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Zwangs und der Formalisierung der Weiterbildung besteht. Die Finanzierungsverpflichtung der französischen Unternehmen könnte zur Folge haben, dass mehr Angaben zu einer ganz speziellen Form der Weiterbildung gemacht werden. Verdier (1990) erinnert daran, dass das Gesetz von 1971 auf einem stark formalisierten Weiterbildungsbegriff beruht. Die Maßnahmen müssen *„gemäß einem Programm erfolgen, das je nach zuvor festgelegten Zielen die einzusetzenden pädagogischen Mittel und personellen Ausstattungen festlegt und ein Instrument definiert, mit dem die Durchführung dieses Programms verfolgt werden kann und mit dem sich die Ergebnisse einschätzen lassen [...]“*. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass *„der Archetyp daher der Kurs außerhalb der Produktionsstätten“* ist. Die anderen europäischen Länder setzen jedoch einen Kontrapunkt und bestätigen diese Hypothese nicht, da die Ergebnisse für Belgien und Griechenland im klaren Widerspruch zu den erwarteten Ergebnissen stehen. Selbst wenn die Angaben der französischen Unternehmen durch eine gesetzliche Verpflichtung beeinflusst werden, die mit dem Gesetz von 2004 aufrecht erhalten wurde, handelt es sich nicht um ein Argument, das sich auf die anderen Länder übertragen lässt.

Auswirkungen der Unternehmensgröße und der Möglichkeiten für eine Auslagerung

Blumberger et al. (2000) interessieren sich insbesondere für Österreich und geben uns Erklärungen, mit denen sich die Weiterbildungspraktiken in diesem Land rechtfertigen lassen. Bei ihnen heißt es auf Seite 78: Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung für die Entwicklung von Qualifikationen in der Wirtschaft treten deutlich zu Tage, wenn man weiß, dass unter den zwei Millionen Beschäftigten der Unternehmen in Industrie und Handel 52 % in Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten arbeiten. In ihren Schlussfolgerungen hoben die Autoren hervor, wie kooperativ die österreichischen Unternehmen mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung zusammenarbeiten. Sie geben uns eine Erklärung für die erdrückende Dominanz schulischer Formen der Erwachsenenbildung gegenüber anderen möglichen Formen. Laut den Autoren haben die KMU eine besonders breite und gut organisierte Palette an Weiterbildungseinrichtungen zur Verfügung. Dies vereinfacht für die Beschäftigten dieser Unternehmen die Nutzung von Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Palette an Einrichtungen erleichtert die Auslagerung der Weiterbildung und somit auch die Nutzung von Kursen als Form der Weiterbildung. Wir werden diese Hypothese als mögliche Antwort prüfen.

• Auswirkungen der KMU: Zumindest ein Argument für Österreich

Zu den österreichischen Charakteristika gehört laut Blumberger et al. (op. cit.) oder Aventura und Möbus (op. cit.) die Tatsache, dass sich die Produktionslandschaft aus einer hohen Anzahl an KMU zusammensetzt. Die Größe der Unternehmen ist in der Tat ein wichtiger Faktor dafür, wie intensiv Weiterbildungsmaßnahmen genutzt werden. Immer wieder ergibt sich eine Parallele zwischen dem Anstieg der Weiterbildungsmaßnahmen (ganz gleich welcher Form) und dem Anstieg der Unternehmensgröße, die proportional zueinander erfolgen. In diesem Fall müsste Österreich, da es über eine hohe Rate an KMU verfügt, die Weiterbildung in geringerem Maße nutzen als europäische Länder, bei denen man davon ausgeht, dass die großen Unternehmen stärker vertreten sind. Und die bevorzugte Erklärung lautet, dass die KMU aufgrund ihrer Struktur in geringerem Maße in der Lage sind, formalisierte interne Maßnahmen der Weiterbildung zu nutzen als große Unternehmen. Aus Tabelle 3 geht hervor, wie viel Prozent der Beschäftigten in den einzelnen europäischen Ländern im Jahr 2002 in Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten gearbeitet haben.

Tabelle 3: **Prozentsatz der Unternehmen in jedem Land, die angaben, im Jahr 1999 mindestens eine Weiterbildung durchgeführt zu haben**

	Jede Form der beruflichen Weiterbildung	Anteil der Beschäftigten, die 2002 in einem KMU arbeiteten (*)		Jede Form der beruflichen Weiterbildung	Anteil der Beschäftigten, die 2002 in einem KMU arbeiteten (*)
Verein. Königreich	87 %	13 %	Belgien	70 %	29 %
Niederlande	88 %	17 %	Dänemark	96 %	30 %
Irland	79 %	18 %	Norwegen	86 %	31 %
Finnland	82 %	22 %	Griechenland	18 %	32 %
Frankreich	76 %	25 %	Italien	24 %	34 %
Schweden	91 %	25 %	Spanien	36 %	35 %
Deutschland	75 %	26 %	Portugal	22 %	41 %
Österreich	72 %	29 %	Mittel	66 %	28 %

(*) Hier Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten.

Quellen: Eurostat

In Österreich arbeiten 29 % der Erwerbstätigen in einem Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten. Damit liegt das Land etwas über dem europäischen Mittel. Dies könnte eine der Erklärungen dafür sein, warum in der Weiterbildung bevorzugt auf die Kursform zurückgegriffen wird, auch wenn keine extremen Zahlenverhältnisse vorliegen. Dagegen ist das Argument nicht auf den Fall Frankreichs anwendbar. Der Anteil der KMU liegt dort unter dem Mittel der aufgeführten Länder.

Die Hypothese, dass sich die Größe der Unternehmen auf die Form der Weiterbildung auswirkt, scheint zumindest im Falle Österreichs richtig zu sein, selbst wenn sie für andere europäische Länder nicht zutrifft. Die vier Länder, die das Ranking anführen, sind südeuropäische Länder, in denen mehr als 30 % der Erwerbstätigen in KMU beschäftigt sind. Wir haben gesehen, dass es sich um Länder handelt, welche die Weiterbildung im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in sehr schwachem Maße nutzen. Lässt man diese südeuropäischen Länder einmal außer Acht, dann befindet sich Österreich in der Spitzengruppe der Länder mit einem hohen Prozentsatz an Beschäftigten, die in KMU arbeiten, und die parallel dazu eine hohe Weiterbildungsrate aufweisen. Aber die Tatsache, dass Norwegen, Dänemark und Belgien dieser Gruppe angehören, zeugt davon, dass nur ein geringer Kausalzusammenhang zwischen der Größe der Unternehmen und der Nutzung einer speziellen Form der Weiterbildung besteht. Tabelle 1 zeigte in der Tat, dass Belgien eine Differenz zwischen den schulischen und außerschulischen Formen der Weiterbildung aufweist (-19 Punkte), während die Dif-

ferenz bei Dänemark einen Punkt und bei Norwegen 6 Punkte betrug. Genau wie der Vorschlag von Blumberger et al. (op. cit.) muss die Hypothese, dass sich die Unternehmensgröße auswirkt, in Verbindung mit den Möglichkeiten einer Auslagerung gesehen werden, die für die KMU bestehen.

- *Auswirkungen der Auslagerung – Ein überzeugenderer Grund im Falle Frankreichs*

Wir sollten uns kurz in Erinnerung rufen, dass die Nutzung von Kursen in Verbindung mit den Besonderheiten der Weiterbildungseinrichtungen gesehen werden kann. Bei der Auslagerung von Weiterbildung ist zu vermuten, dass bevorzugt schulische Weiterbildungen (Kurse) genutzt werden, da selbstgesteuertes Lernen oder Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz, um nur einige zu nennen, von der Auslagerung ausgeschlossen sind. Auf der Grundlage dieser Feststellung zeigt Tabelle 4 getrennt nach Ländern, wie viele Unternehmen im Jahr 1999 mindestens eine Weiterbildung in Kursform genutzt haben. Bei den Weiterbildungen im Unternehmen wird zwischen internen und externen Weiterbildungen unterschieden. Die Summe ist ungleich hundert, da ein Unternehmen möglicherweise beide Formen genutzt hat, denn die eine schließt die andere nicht zwangsläufig aus.

Tabelle 4: **Prozentsatz an Unternehmen, die Kurse zur Weiterbildung anbieten, getrennt nach Kurstyp und Größe im Jahr 1999**

Interne Kurse			Externe Kurse		
Land	Anteil an den Unternehmen insgesamt	Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten	Land	Anteil an den Unternehmen insgesamt	Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten
Spanien	33 %	25 %	Griechenland	76 %	66 %
Niederlande	32 %	26 %	Portugal	81 %	80 %
Belgien	42 %	38 %	Italien	85 %	83 %
Finnland	47 %	41 %	Verein. Königreich	89 %	87 %
Frankreich	49 %	42 %	Irland	88 %	89 %
Dänemark	55 %	47 %	Deutschland	91 %	90 %
Portugal	55 %	48 %	Schweden	91 %	90 %
Irland	58 %	51 %	Spanien	92 %	92 %
Österreich	57 %	52 %	Norwegen	93 %	92 %
Deutschland	59 %	53 %	Belgien	93 %	93 %
Griechenland	60 %	54 %	Finnland	95 %	93 %
Norwegen	60 %	55 %	Frankreich	95 %	94 %
Schweden	63 %	56 %	Dänemark	95 %	95 %
Italien	64 %	60 %	Österreich	97 %	97 %
Verein. Königreich	68 %	62 %	Niederlande	97 %	97 %
Mittel	53 %	47 %	Mittel	91 %	89 %

Quellen: Eurostat CVTS-2

Interpretationshilfe: Unter den österreichischen Unternehmen, die im Jahr 1999 Weiterbildungen in Form von Kursen genutzt haben, geben 57 % an, dass mindestens ein Kurs intern gegeben wurde.

Diese Tabelle zeigt uns, dass die österreichischen Unternehmen zwar angeben, eine hohe Zahl an externen Kursen angeboten zu haben, allerdings unterscheidet sie die Anzahl nicht von der Praxis in anderen Ländern. Von den 15 Ländern weisen zehn einen Prozentsatz an Unternehmen auf, der über 91 % liegt. Scheinbar finden die Kurse, welche die Unternehmen in Europa ihren Beschäftigten anbieten, zumeist außerhalb des Unternehmens statt. Die in den zuvor zitierten Arbeiten erwähnte Auslagerung könnte durch die Organisation des Weiterbildungsangebots in Österreich begünstigt werden. Dies trifft aber auf eine Vielzahl von Ländern zu. Daher können wir nicht sagen, dass es sich um ein österreichisches Alleinstellungsmerkmal handelt, umso weniger, da die österreichischen Unternehmen nicht durch die geringe Durchführung „interner Kurse“ auffallen, was eigentlich eine der Folgen der Auslagerungen wäre. Österreich liegt in dieser Hinsicht sogar über dem europäischen Mittel. Das bedeutet, dass die Auslagerung zwar etwas

höher ist als in anderen Ländern (abgesehen von den Niederlanden), dass aber auch Weiterbildungen in Form von Kursen innerhalb der Unternehmen genutzt werden, und zwar überdurchschnittlich im europäischen Vergleich (57 % bei den österreichischen Unternehmen gegenüber einem europäischen Schnitt von 53 %). Diesbezüglich scheint die Größe der Unternehmen kein Hindernis zu sein, denn 52 % der KMU geben an, zumindest eine Weiterbildung in Form eines „internen Kurses“ durchgeführt zu haben.

Auch die französischen Unternehmen heben sich nicht durch eine stärkere Auslagerung ab (sie weisen Ähnlichkeiten mit den österreichischen auf), aber sie fallen durch eine schwache Ausprägung der internen Weiterbildung auf und dies zeigt sich in noch stärkerem Maße bei den KMU. Daher scheint uns die Hypothese, dass eine Möglichkeit (bzw. Notwendigkeit) der Auslagerung zu einer bevorzugten Nutzung von Weiterbildungskursen führt, ein Argument zu sein, das eher für die französischen Unternehmen festgehalten werden sollte. Die für Österreich gedachte Erklärung scheint auf Frankreich besser zuzutreffen.

Dies waren die strukturellen Faktoren, die sowohl für Österreich als auch für Frankreich gelten und mit denen sich rechtfertigen lässt, warum die Unternehmen bevorzugt Kurse als Form der Weiterbildung wählen. Einige dieser Faktoren lassen sich nur auf eines der beiden Länder anwenden. Daher wenden wir uns nun einer eher „kulturellen“ Betrachtung der Verhaltensweisen zu.

Die formelle Bedeutung des Bildungsbegriffs als gemeinsames Element

Heikkinen (2004) stellte sehr richtig die Notwendigkeit fest, die gesellschaftlichen Bildungsmodelle aus einer historischen und kontextuellen Sicht zu betrachten, um die aktuellen Funktionsweisen zu begreifen. In dieser doppelten Dimension verstehen wir auch den von uns vorgeschlagenen kulturellen Ansatz. Hierbei werden Österreich und Frankreich ebenfalls nacheinander betrachtet.

Der österreichische „Bildungsformalismus“ als Erklärung dafür, warum die Unternehmen bevorzugt Weiterbildungskurse nutzen

Auch wenn die Weiterbildung streng genommen nicht unter den gesetzlichen Rahmen fällt, haben sich die österreichischen Behörden immer wieder für sie interessiert, und zwar in erster Linie im Bereich der Erwachsenenbildung, deren Ursprünge zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu sehen sind und auf das Betreiben sozialer Gruppen zurückgehen, wie der Kirche, der Arbeitgebervertretungen, der Gewerkschaften und der politischen Parteien. Das Inter-

esse an der Weiterbildung bestand, obwohl die Erwachsenenbildung in der föderativen Verfassung nicht ausdrücklich erwähnt ist.

Das gesamte österreichische Weiterbildungssystem entstand daher um den Begriff der Erwachsenenbildung, aber auch um den der zweiten Chance. Dies wird auch innerhalb des vom österreichischen Staat eingerichteten Bildungszweigs ausdrücklich so formuliert. Das erklärte Ziel besteht in der sozialen Förderung des einzelnen Menschen. Diese Förderung erfolgt über den Erwerb von Titeln, mit denen ein angeeigneter Wissensstand bestätigt wird. Dieser Bildungsbegriff, der Organisation und Aufbau des Weiterbildungssystems zugrunde liegt, prägte das Denken der Bürger so, dass der Begriff Weiterbildung instinktiv mit einer speziellen schulischen Praxis in Verbindung gebracht wird, d. h. mit Kursen. Mit anderen Worten wirkt sich der Weiterbildungsbegriff (das Bild, das von der Weiterbildung besteht), dahingehend aus, dass ein bedeutender Teil der Weiterbildungsmaßnahmen von den Mitgliedern der österreichischen Gesellschaft nicht zwangsläufig als Weiterbildung angesehen wird. Zumindest wirkt sich der Weiterbildungsbe-griff so aus, dass eine formalisiertere Form systematisch bevorzugt wird.

Die Hypothese, dass der Kurs als Form der Weiterbildung übermäßig vertreten ist, findet sich in der Feststellung von Bjørnåvold (2000) zum österreichischen System wieder. Laut dem Autor fällt es dieser Nation verglichen mit anderen europäischen Ländern schwer, eine Diskussion über die Anerkennung nicht formeller Weiterbildungsmaßnahmen zu führen. Unter den genannten Gründen scheinen uns vier von grundlegender Bedeutung zu sein: Stellenwert und Funktionsweise des extrem formalisierten Erstausbildungssystems; ein sehr ausgeprägter Spezialisierungseffekt, der sich in sehr eng gefassten Berufsprofilen widerspiegelt; ein stark hierarchisches System, in dem keine „kapitalisierbaren Einheiten“ bestehen und das dazu führt, dass nicht abgeschlossene Ausbildungen nicht anerkannt werden; die Spezialisierung im Ausbildungssystem, die eine „berufliche Sperre“ mit sich bringt, welche die horizontale oder vertikale Durchlässigkeit sehr erschwert.

Genau wie der Autor können wir die Schlussfolgerungen der Vertreter der Sozialpartner (Mayer et al. 1999) übernehmen und insbesondere die des Arbeitgebervertreters, der sich folgendermaßen äußerte: Ich bedaure sagen zu müssen, dass wir große Formalisten sind und dass wir davon ausgehen, dass alles das, was nicht zertifiziert ist, nicht formell erlernt ist und folglich nicht existiert (vergleiche S. 67). Die Gründe für eine mangelnde Berücksichtigung und Anerkennung der partiellen und nicht formellen Kompetenzen liegen daher in dem hohen Status und in der Legitimität des Erstausbildungssystems (vergleiche S. 67). Die Schlussfolgerungen dieser Arbeiten stützen unsere Äußerungen und liefern eine Erklärung, warum die Unternehmen bei der Weiterbildung in so hohem Maße die Kursform nutzen. Organisationsweise, Legitimität sowie der hohe Status des österreichischen Bildungssys-

tems und damit auch sein Formalismus beschränken sich nicht auf die Erstausbildung, sondern dehnten sich auch auf die Weiterbildung aus. Diese Sichtweise deckt sich somit vollständig mit den Daten zu den Praktiken der österreichischen Unternehmen (hoher Anteil an internen und externen Kursen).

Aber diese Formalisierung bleibt nicht ohne Folgen für das Bild, das man sich von der Weiterbildung macht. Die Weiterbildungspraktiken sind in der Tat das Ergebnis eines bestimmten Bildes von der Weiterbildung, das seinerseits zur Identifizierung einer bestimmten Form der Weiterbildung beiträgt. Wendet man diese These auf unsere Aussagen an, kann die Formalisierung der Erstausbildung und Weiterbildung in Österreich zu Praktiken führen, die allein formellen Weiterbildungen zugewandt sind und all die Praktiken ausschließen, die diesen Merkmalen nicht entsprechen. Die Angaben der Unternehmen wären dann Echo eines speziellen Weiterbildungsbegriffs, d. h. eines schulischen Bildungsbegriffs. Durch einen Gewöhnungseffekt, der auf einen in der Gesellschaft geprägten Begriff zurückgeht, wird die Form des Weiterbildungskurses bevorzugt, z. B. auf Kosten von Weiterbildungen am Arbeitsplatz. In Frankreich werden wir einen ähnlichen Prozess beobachten.

Weiterbildung „auf Französisch“ – Erbe eines schulischen Bildungsbegriffs

Die Weiterbildung ist in Frankreich genau wie in Österreich rund um den Begriff der sozialen Aufstiegsförderung und im Rahmen einer „zweiten Chance“ entstanden (Dubar 2000, 1999a...). Die Arbeiten von Tanguy (2001) vermitteln, wie die Weiterbildung *„zum Gegenstand eines öffentlichen Bildes wurde, zu dem eines Gemeinguts, da sie zugleich ein Mittel zur Weiterentwicklung der Anpassungsfähigkeit im beruflichen Rahmen geworden ist (im Interesse der Unternehmen), ein Mittel zur beruflichen Förderung und Mobilität (im Interesse der Beschäftigten) und ein Mittel zur Dynamisierung der Wirtschaft (im nationalen Interesse).“* Wie die Autorin feststellt, *„konnte sich die Idee der Weiterbildung als Synonym eines universellen Guts durch Überzeugungsarbeit allgemein durchsetzen.“*

Im Übrigen gehen die Arbeiten von Dubar (1999b) in diese Richtung, aber er erläutert, dass der französische Weiterbildungsbegriff weiterhin dem einen Modell folgt, *„das systematisch die Erstausbildung gegenüber der Weiterbildung bevorzugt, die schulische Ausbildung gegenüber anderen Formen der Berufsausbildung und staatliches Handeln gegenüber konkreten sozialen Innovationen“.*

Definiert man die schulische Form der Bildung anhand von Kriterien, die von Fusulier und Maroy (1994) festgehalten wurden (auf Grundlage der Definition von Perrenoud, 1990), als einen Didaktik-Vertrag zwischen einem Ausbilder und einem Lernenden sowie als eine andersartige und von anderen Praktiken getrennte soziale Praxis, dann lässt sich zeigen, dass dieser Bildungszweig von dem Moment an, in dem das französische Bildungssystem eines der beiden Merkmale aufgab, zugunsten einer „reineren“ Form an Wert verloren hat. Dies war insbesondere bei der beruflichen Bildung der Fall.

In diesem Teil des französischen Bildungssystems werden mehr oder weniger enge Verbindungen zwischen der schulischen und der beruflichen Sphäre hergestellt. Die Berufsausbildung oder ein alternierendes System, die beide eine Komponente dieser Art von Bildung darstellen, stützen sich auf Kurse in Unternehmen. Dies steht im Gegensatz zu den aktuellen Praktiken im allgemeinen Bildungssystem. In diesem Fall wird nicht mehr zwischen schulischer Sphäre und beruflicher Sphäre unterschieden. Géhin und Méhaut (1993) erinnern daran, dass die berufliche Bildung in Frankreich einen sehr geringen sozialen und wirtschaftlichen Status genoss. *„Die Entscheidungen erfolgten auf einer negativen Basis, d. h. nach Scheitern auf dem langen Bildungsweg. Der kurze Bildungsweg ermöglichte anschließend nur schwerlich eine Rückkehr auf den langen Bildungsweg. Kinder aus höheren sozialen Schichten waren in diesen Ausbildungsgängen praktisch nicht vertreten.“* Genauso beharren sie auf der Tatsache, dass sich die Berufsausbildung auf bestimmte Wirtschaftszweige beschränkt, die im Wesentlichen durch kleine Unternehmen vertreten werden (Bauwesen, Hotellerie, Friseurwesen). Die Berufsausbildung erscheint als *„minderwertiger Ausbildungsgang am Rande eines Systems der beruflichen Bildung, das von der schulischen Form dominiert wird“*. Dies soll auch mit den Arbeiten von Tanguy (1991) und Verdier (1997) gezeigt werden. Seit das französische Bildungssystem mit der ursprünglichen schulischen Form gebrochen hat, erfuhr dieser Teil der Bildung eine Abwertung.

Genau wie in Österreich bewirkt in Frankreich die Bedeutung, mit welcher der Begriff Bildung belegt ist, dass die schulische Form auf Kosten anderer Bildungsformen bevorzugt wird. Daher ist es nur plausibel, dass sich dieses spezielle Bild in der post-schulischen Ausbildungspraxis wieder findet. Die Tatsache, dass die Unternehmen in beiden Ländern die schulische Form der Weiterbildung bevorzugen, scheint genauso mit den spezifischen strukturellen Faktoren in beiden Ländern in Verbindung zu stehen (Ausmaß des Zwangs, Größe der Unternehmen und Möglichkeiten der Auslagerung) wie mit kulturellen Faktoren, die beiden Nationen gemein sind. Die Bedeutung des Begriffs Bildung als gesellschaftliches Merkmal ist einer der Faktoren, die am besten geeignet sind, die Dominanz der Kursform in der Praxis zu be-

legen, lässt aber auch sehr stark ein Prinzip vermuten, demzufolge die anderen Formen unterrepräsentiert sind. Also neigen wir eher zu der Idee eines schulischen Bilds von der Weiterbildung, das den Weiterbildungsakt allein auf diese Form reduziert und die anderen Praktiken unberücksichtigt lässt. Wir werden sehen, dass sich die Anzahl der Angaben zu den „anderen Formen“ der Bildung erhöht, sobald das Bildungsspektrum in den Fragen zu den post-schulischen Bildungspraktiken erweitert wird.

Die Angaben verhalten sich proportional dazu, wie „weit“ die Bedeutung des Begriffs Weiterbildung gefasst ist

Der Vergleich vier verschiedener Umfragen zu den Weiterbildungspraktiken ist interessant, da sich daran zeigen lässt, dass in den Umfragen umso mehr Angaben zu außerschulischen Weiterbildungen gemacht werden, je weiter die Bedeutung des Worts Weiterbildung gefasst ist. Hält man sich an die Angaben der Umfrage FQP93 ⁽¹⁾, dann sind Weiterbildungen außerschulischer Art nicht existent, weil keine Fragen dazu gestellt wurden. In der Umfrage *Formation Continue 2000* ⁽²⁾ hingegen, erklärten 19,4 % der Personen, die in den Genuss einer Weiterbildung kamen, eine Weiterbildung am Arbeitsplatz erhalten zu haben und 5,5 % gaben an, selbstgesteuertes Lernen praktiziert zu haben. Das sind im Zeitraum von Januar 1999 bis März 2000 insgesamt 24,9 %. Im Vergleich zur ersten Umfrage ergeben sich nun Weiterbildungen in Höhe von fast 25 %. Aus der CVTS-2-Umfrage geht hervor, dass 41 % der französischen Unternehmen angeben, 1999 mindestens eine „andere Form der Weiterbildung“ genutzt zu haben.

Außerdem sollten wir zur Kenntnis nehmen, dass aus der Eurostat-Umfrage *Life Long Learning 2003*, die zwischen informellen Weiterbildungen ⁽³⁾ und anderen Weiterbildungen unterscheidet, hervorgeht, dass 53,8 % der französischen Beschäftigten angeben, im Jahr 2003 zumindest in den Genuss einer informellen Weiterbildung gekommen zu sein. Sicherlich sind diese Umfragen schwer miteinander vergleichbar, da sie sich nicht auf dieselben Populationen beziehen. Immerhin ergibt sich daraus jedoch, dass in nah beieinander liegenden Zeiträumen die Erweiterung der Bedeutung des Begriffs Weiterbildung in den Fragebögen dazu führt, dass mehr Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden.

Was in Frankreich zu beobachten ist, gilt auch für Österreich, da laut „Life Long Learning 2003“ 82,2 % der österreichischen Beschäftigten angeben, in diesem Zeitraum an einer informellen Weiterbildung teilgenommen

⁽¹⁾ *Formation Qualification Professionnelle*: Umfrage zur beruflichen Bildung und Qualifikation aus dem Jahr 1993.

⁽²⁾ *Formation Continue 2000* ist eine ergänzende Umfrage zur Beschäftigungsumfrage, die insbesondere Licht in die Weiterbildungspraktiken der Menschen in Frankreich bringen soll.

⁽³⁾ Berufliche Bildung, die sich zufällig oder in Verbindung mit alltäglichen Tätigkeiten ergibt.

zu haben. Wir sollten uns in Erinnerung rufen, dass die Arbeitgeber einige Jahre zuvor erklärt hatten, 1999 in 27 % der Fälle „andere Formen der Weiterbildung“ durchgeführt zu haben als Kurse.

Daher können wir, wenn wir unseren Überlegungen diesen Ansatz der Bedeutungen des Begriffs in der Gesellschaft zugrunde legen, eine Hypothese dazu vorlegen, wie es zu den unterschiedlichen Angaben bei Arbeitgebern (CVTS-2) und Beschäftigten (*Life Long Learning 2003*) kommt. Der Grund dafür könnte eine fehlende Ausweitung des Weiterbildungsspektrums in der CVTS-2-Umfrage sein, und zwar bei einer Population (Arbeitgeber), die häufig zu einer „formellen“ Weiterbildungsmaßnahme gezwungen ist: Diese beiden „Parameter“ galten für die Beschäftigten bei *Life Long Learning 2003* nicht.

Letztlich können wir anregen, dass bei kommenden Umfragen zu Weiterbildungspraktiken unter den Arbeitgebern ein breiteres Weiterbildungsspektrum zugrunde gelegt wird, so wie dies bei den Beschäftigten in der Umfrage *Life Long Learning 2003* der Fall war. Nur dann sind wir in der Lage, die mögliche Differenz zwischen den Angaben der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer zu bewerten. Dies würde auch unbestreitbar eine viel präzisere Abschätzung der verschiedenen Bedeutungen des Wortes Weiterbildung erlauben. Genau wie Jourdan (op. cit.), die den Aufbau eines gemeinsamen Bezugssystems für die Kompetenzen in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft empfiehlt, könnten wir dafür plädieren, dass im Rahmen von Umfragen zu diesem Thema ein gemeinsames Bezugssystem für Weiterbildungsmaßnahmen genutzt wird.

Schließlich müssen wir, bevor wir unsere Ausführungen beenden, die Grenzen eines quantitativen Ansatzes, so wie wir ihn hier dargestellt haben, erwähnen. Uns scheint es diesbezüglich erforderlich, auf stärker qualitativ ausgerichtete Ansätze zurückzugreifen, also auf Ansätze, die wir als klassisch bezeichnen würden. Und dies, weil Umfragen, die anhand von Interviews durchgeführt werden, den Interviewten die Möglichkeit lassen, vielfältigere Bilder von Weiterbildungen einfließen zu lassen, aber auch weil sie eine Gegenüberstellung der verschiedenen Weiterbildungsbegriffe der Akteure in den Unternehmen ermöglichen. Die verschiedenartigen Bedeutungen könnten somit erklären, warum einige Beschäftigte kein „Verlangen“ nach Weiterbildungen haben, welche ihnen das Unternehmen, das sie beschäftigt, anbietet.

Bibliografie

- Aventur, F.; Möbus M. (Hg.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, édition enrichie, Magnard-Vuibert-Multimédia, 1999.
- Aventur F.; Campo C.; Möbus M.: Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze, *Bref Céreq* Nr. 150, Februar 1999.
- Aventur F.; Möbus M. (Hg.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard-Vuibert-Multimédia, März 1998.
- Aventur et al. Les activités des organismes de formation continue, *Bref Céreq* Nr. 115, Dezember 1995.
- Bentabet E.; Trouvé P. Les très petites entreprises. Pratiques et représentations de la formation continue, *Bref Céreq* Nr. 123, September 1996.
- Bentabet et al. Pratiques et représentations de la formation professionnelle dans les très petites entreprises, *Documents Céreq*, Februar 1997.
- Blumberger et al. *Le système de formation professionnelle en Autriche*, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000.
- Cam, P.; Chambrier, L.; Favennec, F. *Les politiques de formation professionnelle continue dans l'entreprise*, Université de Nantes, faculté de Droit et des Sciences politique, Commissariat général du Plan, Frankreich, 1995.
- Cedefop; Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences, Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000.
- Cedefop; Mayer, K.; Jerome G.; Lassning, L. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozessen – Österreich*, unveröffentlichtes Arbeitsdokument. Thessaloniki, 1999.
- Dubar, C. De la deuxième chance au co-investissement: une brève histoire de la promotion sociale (1959-1993), in Dubar, C.; Gadéa, C. (Hg.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, 1999a.
- Dubar, C. Pour une approche compréhensive de la promotion sociale, in C.Dubar et C. Gadéa (Hg.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, 1999b.
- Dubar, C.; Podevin, G. Formation et promotion en France depuis vingt ans, *Bref Céreq* Nr. 59, 1990.
- Eurostat. *Concepts et définitions pour l'EFPC2*, Ausgabe 1999.
- Fournier, C.; Lambert M.; Perez C. *Les Français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques*, Dokument CEREQ Nr. 169, série observatoire, November 2002.

- Fusulier, B.; Maroy C. *Modernisation des entreprises et formation des salariés*, Programme de recherche en sciences sociales, Organisation de l'entreprise, Services fédéraux des Affaires Scientifiques et culturelles, Louvain-La-Neuve, 1994.
- Géhin, J.P.; Méhaut, P. *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Coll. Pour l'emploi, éd. L'Harmattan, Paris, 1993.
- Géhin, J.P. L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité (1973-1985), *Formation Emploi*, Nr. 25, 1989.
- Greinert, W.D. Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung, *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 32, 2004.
- Heikkinen, A. Berufsbildungsmodelle, Berufsbildungsparadigmen oder Berufsbildungskulturen, *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 32, 2004.
- Jourdan, H. Lisbonne, Copenhague, Maastricht, Helsinki..., des étapes sur le chemin de la formation professionnelle en Europe, *Éducation Permanente*, Nr. 165, Dezember 2005.
- Margirier, G. La place de la formation dans le changement technique, *Formation-Emploi* Nr. 34, 1991.
- Perrenoud, P. Quelques traits distincts de la forme scolaire, *document de travail*, Genf, 1990.
- Europäische Zeitschrift Berufsbildung*. Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz, Nr. 32, 2004.
- Steiner, K. Endbericht Österreich: „Bestandsaufnahme zur Ausbidersituation in Österreich“ in *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise – Allemagne, Autriche, Espagne, France*, Enquête-Analyse Leonardo pilotée par Françoise Gérard, Centre INFFO, 1997.
- Tanguy, L. Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971), *Travail et Emploi*, Nr. 86, 2001.
- Tanguy, L. Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France? *La Documentation Française*, Paris, 1991.
- Théry, M.; Rousset, P.; Zygmunt, C. L'Europe de la formation tout au long de la vie reste à construire. CEREQ, *Bref*, Nr. 187, 2002.
- Verdier, É. L'insertion des jeunes «à la française»: vers un ajustement structurel?, *Travail et Emploi* Nr. 69, 1997.
- Verdier, É. L'efficacité de la formation continue dans les PME, *Sociologie du travail* Nr. 3, pp 295-320, 1990.
- Zamora, P. Changements organisationnels, technologique et pratiques de formation dans les entreprises industrielles, Veranstaltung vom 4./5. Dezember 2003, organisiert vom Centre d'Études de l'Emploi, 2003.

Über den Umgang mit unterschiedlichen und konvergenten unternehmenskulturellen Werten in Europa

Asta Savanevičienė

Außerordentliche Professorin an der Technischen Universität Kaunas, Fakultät für Wirtschaft und Management, Litauen.

Gerhard Stark

Projektleiter der wissenschaftlichen Begleitung und Geschäftsführer des Instituts für sozialwissenschaftliche Beratung GmbH (ISOB), Wenzenbach/Regensburg, Deutschland.

Schlagwörter

Leonardo da Vinci, comparative analysis, cultural environment, management attitude, labour relations, small medium enterprise.

Leonardo da Vinci, Vergleichsanalyse, multikulturelles Umfeld, Haltung des Managements; Arbeitsbeziehungen, kleine und mittelständische Unternehmen

ZUSAMMENFASSUNG

Schnelle Entwicklungen in Bezug auf die Art und Weise der Zusammenarbeit internationaler Unternehmen führen zu zahlreichen Problemen, wenn die beteiligten Geschäftspartner die in ihrem jeweiligen kulturellen Umfeld geformten Standpunkte, Erwartungen und Verhaltensweisen anwenden. Geschäftspartner berücksichtigen häufig nicht die Traditionen und Wertesysteme im Managementbereich der Länder, in denen sie ein Unternehmen aufbauen möchten. Die Unternehmensentwicklung hängt stark von einem kulturellen Bewusstsein ab. Dies erfordert Kenntnisse über die kulturellen Werte und deren Feinheiten im Kontext einer internationalen Zusammenarbeit.

Der Artikel befasst sich mit einer Vergleichsanalyse unternehmenskultureller Werte in vier europäischen Ländern (Griechenland, Spanien, Litauen und Österreich). Die Analyse basiert auf den Ergebnissen des Leonardo-da-Vinci-Pilotprojekts *Training methodology of European cross-cultural business values* [Schulungsmethodik der kulturübergreifenden Unternehmenswerte in Europa] (Nr. LT/03/B/F/PP-171000).

Einleitung

Kulturelle Werte sind Merkmale einer langfristigen Unternehmensentwicklung und umfassen unter anderem die Art und Weise, wie die Beschäftigten ihre Aufgaben und mögliche Lösungswege, ihre Kollegen, die Unternehmensführung und deren Reaktionen beurteilen, sowie ihre Haltung gegenüber Ereignissen und Erweiterungstendenzen. Kulturelle Unterschiede führen im Kontext der internationalen Zusammenarbeit häufig zu Missverständnissen (Czinkota, Ronkainen und Moffett, 2003; Söderberg und Holden, 2002; Lewis, 2002; Krieger, 2001; Mathur, Zhang und Neelankavil, 2001; Kreikebaum, 1998; Jewell, 1998). Kulturübergreifende Unterschiede sind nicht nur durch landesspezifische Besonderheiten, sondern auch durch die unterschiedlichen historischen Hintergründe und Wirtschaftssysteme der jeweiligen Länder bedingt. All diese Faktoren nehmen Einfluss auf die Grundlagen der Organisation von Unternehmensaktivitäten und formen verschiedene kulturelle Werte und Erfordernisse. Jackson erklärt, dass Europa insbesondere im Vergleich zu Japan oder den Vereinigten Staaten ganz unterschiedliche, voneinander abweichende Werte in der Unternehmenskultur aufweist. An keinem anderen Ort der Welt gebe es auf einem verhältnismäßig so kleinen Raum so viele verschiedene Geschichten, Kulturen und Sprachen (Jackson, 2002). In der Europäischen Union gibt es keine nationale Identität, keine gemeinsame Sprache und keine gemeinsame Kultur. Vielmehr existierten in Europa mehr als 70 Jahre lang zwei völlig verschiedene Wirtschaftssysteme mit unterschiedlichen kulturellen Werten.

Dieser Artikel befasst sich mit einer Vergleichsanalyse unternehmenskultureller Werte in vier europäischen Ländern (Griechenland, Spanien, Litauen und Österreich). Im ersten Kapitel wird ein theoretisches Modell unternehmenskultureller Werte in Europa beschrieben. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Forschungsmethodik, die bei der Studie und der Analyse zur Anwendung kam. Im dritten Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Vergleichsanalyse vorgestellt. Im letzten Kapitel werden die Lösungsmöglichkeiten im Hinblick auf verschiedene, durch unterschiedliche unternehmenskulturelle Werte bedingte Probleme erörtert.

1. Theoretisches Modell zu unternehmenskulturellen Werten

Die Unternehmenskultur ist sehr vielschichtig und umfasst viele verschiedene Aspekte. Es ist nicht möglich, alle Dimensionen zu erörtern. Die wichtigsten Aspekte können und sollten jedoch hervorgehoben und im Hinblick auf die bedeutendsten unternehmenskulturellen Werte untersucht werden. Das Modell zu unternehmenskulturellen Werten wurde auf der Grundlage des theoretischen und empirischen Forschungsansatzes entwickelt und folgt den zwei nachstehend genannten Prinzipien:

- (1) Die ausgewählten Dimensionen verdeutlichen die offensichtlichsten kulturellen Unterschiede, die in den Typologien der Unternehmenskultur dargestellt werden;
- (2) Gegensätze werden nicht durch die Gegenüberstellung verschiedener Aspekte dargestellt, sondern durch die Analyse ihrer Besonderheiten.

Die Dimensionen des Modells (1)

Kulturelle Werte werden in der Regel als Dimensionspaare oder Pole dargestellt.

Bei der Bewertung der Bedeutung des Faktors Mensch stehen sich zwei unterschiedliche unternehmenskulturelle Dimensionen gegenüber, nämlich die *Ausrichtung an Beziehungen im Unternehmen* und die *Ausrichtung an der unternehmerischen Effizienz*. Kotter und Heskett (1992) vertreten die Auffassung, dass in einer Kultur, die sich an der unternehmerischen Effizienz orientiert, das Hauptaugenmerk auf der Aufgabe selbst liegt. Die grundlegenden Faktoren sind hierbei eine effiziente Arbeitsweise, Ziel und Aufgabenerfüllung. In einer Unternehmenskultur, die sich an zwischenmenschlichen Beziehungen orientiert, zählt nicht nur die Leistung bei der Aufgabenerfüllung, sondern auch die Lebensqualität der Beschäftigten und die Beziehungen innerhalb des Unternehmens. Die meisten Wissenschaftler schätzen eine unternehmenswirksame Kultur als leistungsorientiert ein. Sie verneinen zwar die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen nicht, unterstreichen sie aber auch nicht. In ihrer Formulierung der Typologie einer auf Wertzuwachs ausgerichteten Unternehmenskultur betonen Pümpin, Kobi und Wüthrich (1983), dass eine ergebnisorientierte Unternehmenskultur eine Erwartungshaltung, Arbeitsintensität, Bemühungen und Ergebenheit erfordere, wobei insbesondere der letzte Faktor zum Unternehmenserfolg beitrage (Kutscher, 2002).

Erscheinungsformen dieser Aspekte sind auch in der Unternehmens-typologie nach Cameron und Quinn (1999) zu erkennen. Hierbei sind Beziehungen der wichtigste Faktor in einer Clan-Kultur im Gegensatz zu der ergebnisorientierten Ansicht in einer Marktkultur gegenüber steht.

Schein (1992) erklärt, dass bei der Entwicklung kulturübergreifender unternehmerischer Kompetenzen der Aspekt des Lernens von enormer Bedeutung sei, da hierbei sowohl die unternehmerische Effizienz (Lernerwartungen) als auch der Aspekt der Beziehungen (Toleranz gegenüber anderen Kulturen) abgedeckt ist. Er hebt außerdem hervor, dass in einem stabilen Umfeld die Ausrichtung am Konzept der unternehmerischen Effizienz sicherer sei, da der Schwerpunkt hierbei auf den Aufgaben und Ergebnissen liege. In einer dynamischen Umgebung mit einem beträchtlichen Anteil an technologischen und anderweitigen Abhängigkeiten sollte Beziehungen jedoch eine größere Be-

(1) Das theoretische Modell zu unternehmenskulturellen Werten wird von Savanevičienė (2002, 2004) detailliert beschrieben.

deutung beigemessen werden, da sie das Vertrauen und die Zusammenarbeit fördern, wobei insbesondere der Aspekt der Zusammenarbeit einen wichtigen Beitrag zur Lösung komplexer Probleme leistet. Schein räumt ein, dass die Erfüllung von Aufgaben und das Streben nach positiven Ergebnissen sich ohne den Aufbau geeigneter Beziehungen teilweise sehr schwierig gestalten können.

Alles in allem haben beide Dimensionsprofile ihre Berechtigung und widersprechen sich nicht zwangsläufig. Die Definition von Werten und das Streben nach Profit liegen in der Natur eines jeden Unternehmens, und die Ausrichtung an Beziehungen kann daher als wichtige zusätzliche Bedingung für eine hohe unternehmerische Wirksamkeit betrachtet werden.

Die Frage, ob eine Ausrichtung am *Kollektivismus* oder des *Individualismus* vorzuziehen sei, ist bislang unbeantwortet, da die Antworten darauf von der jeweiligen Situation abhängen. Trompenaars (1993) betont, dass dieser Aspekt nicht dichotom sei, da sowohl Individualismus als auch Kollektivismus parallel existieren können.

Hofstede (2000) hat als Erster den Individualismus als gefühlsmäßige Unabhängigkeit von dem Unternehmen beschrieben, wobei er den individuellen Zielen und Lösungen Priorität einräumt. Trompenaars (1993, 1997) beschreibt Individualismus als Streben nach persönlicher Freiheit und Verantwortlichkeit.

Trotz dieser kulturellen Vielfalt wurden einige Leitlinien für die kulturelle Entwicklung erstellt. Hofstede (2000) vertritt die These, dass in Ländern mit einer ausgeprägten individualistischen Kultur eine hohe Mobilität und ein starkes Selbstbewusstsein der Arbeitnehmer zu einer unternehmerischen Effektivität beitragen. Pümpin, Kobi und Wüthrich (1983) betonen, dass eine Orientierung am Unternehmen sich in einer Identifizierung mit dem Unternehmen, Gruppenarbeit und Toleranz den Kollegen gegenüber ausdrückt (in: Kutscher, 2002).

Bleicher (1992) betrachtet Kulturen, die auf Individuen aufbauen, als perspektivisch. Persönlichkeit ist im Wettbewerb die Hauptantriebskraft für Unternehmen, wobei die individuellen Leistungen eines Arbeitnehmers erkannt und dessen Kompetenzen und Verantwortlichkeiten klar definiert sind. Eine von Kollektivismus geprägte Kultur (das Unternehmen wird über die Abhängigkeit der Mitarbeiter definiert, jeder leistet seinen Beitrag im Rahmen seiner Möglichkeiten, es herrschen eine gemeinsame Verantwortung und eine indirekte Bewertung vor) wird jedoch als ineffektiv erachtet, da eine Tendenz zur Entpersonalisierung besteht.

Mehrere Wissenschaftler haben sich mit dem Konzept der *Formalisierung* oder der *Kooperation* als charakteristisches Merkmal der Unternehmenskultur beschäftigt (Hofstede, 2000; Cameron und Quinn, 1999; Kotter und Heskett, 1992; Trompenaars, 1993, 1997). Hofstede (2004) zufolge ist ein we-

sentliches kulturelles Merkmal die Vermeidung von Unsicherheit. Ein Unternehmen kann definiert werden als eine Struktur, die über eine beachtliche Anzahl an schriftlichen Regeln verfügt.

Die kulturellen Profile in Unternehmen sind häufig entweder am Konzept des Universalismus oder am Partikularismus ausgerichtet. Kotter und Heskett (1992) beschreiben Universalismus als Betonung abstrakter Regeln und unterstreichen die Möglichkeit, universelle Lösungen und Methoden in verschiedenen Situationen einzusetzen. Partikularismus zeichnet sich durch die Betonung von Beziehungen und die Suche nach individuellen Lösungen in neuen Situationen aus. Trompenaars (1993, 1997) erklärt, dass Verfechter des Universalismus Chaos vermeiden möchten und eine zentrale Verwaltung nicht ablehnen („*We do not wish chaos and do not want to refuse centralised management.*“), während die Verfechter des Partikularismus keine Bürokratie und Stagnation wünschen („*We do not want bureaucracy and stagnation.*“). Die Untersuchung hat gezeigt, dass in Großbritannien, Deutschland, der Schweiz und Österreich das Konzept des Universalismus vorherrscht, wohingegen in Russland der Partikularismus weit verbreitet ist. Der Bedarf an Formalisierungen scheint in Ost- und Westeuropa unterschiedlich wahrgenommen zu werden. Trompenaars (1993, 1997) ist der Meinung, dass eine zentrale Verwaltung mit ausreichend Handlungsfreiheit ihren Zweck erfüllt.

Cameron und Quinn (1999) bezeichnen die auf Formalitäten ausgerichtete Kultur als Hierarchie-Kultur und bringen sie mit Webers Bürokratie-Konzept in Verbindung. Es handelt sich hierbei um eine Kultur, in der das gesamte Unternehmen sich an formalen Regeln und offiziellen Strategien orientiert und formalisierte Arbeitsplätze sowie eine ganze Reihe von Prozessen, die die Aktivitäten und die Planerfüllung der Beschäftigten genau festlegen, an der Tagesordnung sind. Diese Art der Kultur ist geeignet für Unternehmen in einem stabilen Umfeld.

In einem dynamischen Umfeld hingegen ist die Verwaltung des Informationsflusses für die Gewährleistung einer effektiven Arbeitsorganisation einer der wichtigsten Faktoren. Bleicher (1992) merkt an, dass nicht standardisierte, sondern vielmehr situationsbedingte Wege der Informationsübermittlung zweckmäßiger seien. Bleicher bezeichnet an Formalitäten ausgerichtete Unternehmen, die mithilfe von Regeln und Vorschriften an Sicherheit gewinnen möchten, als opportunistisch. Ein solches Unternehmen entspricht jedoch nicht der realen Situation. Empirische Forschungen haben gezeigt, dass in Unternehmen selbst unter den aktuellen Gegebenheiten die Tendenz zu Formalisierungen besteht (Cameron und Quinn, 1999).

Hofstede (2000) beschäftigte sich als Erster mit dem Problem der *Kooperation von Vorgesetzten und Untergebenen* gegenüber einem *autokratischen Führungsstil* und stellte das Konzept der Machtdistanz vor. Hofstede hebt die Merkmale einer auf die Zusammenarbeit von Vorgesetzten und unter-

geordneten Mitarbeitern ausgerichteten Kultur hervor: Dezentralisation, flache Hierarchiestrukturen, wenige Personen in Machtpositionen, unwesentliche Unterschiede im Hinblick auf das Gehalt, hohe Qualifikationen der Mitarbeiter in den unteren Hierarchiestufen, keine Statusunterschiede zwischen Angestellten und Arbeitern. Hofstede's Untersuchungen haben gezeigt, dass die Kultur, die auf die Zusammenarbeit von Vorgesetzten und untergeordneten Mitarbeitern ausgerichtet ist, die in Europa vorherrschende Kultur ist (geringe Machtdistanz).

Pümpin, Kobi und Wüthrich (1983) betonen in ihrer Typologie der Unternehmenskulturen die Mitarbeiterorientierung, die in Form von Vertrauen, Kooperation und gegenseitiger Kommunikation zum Ausdruck kommt (in Kutschner, 2002).

Bleicher (1992) hebt zwei Managementprofile hervor, nämlich die Unternehmenskultur und die technokratische Kultur. Diese Profile entsprechen einer auf die Kooperation von Vorgesetzten und Untergebenen ausgerichteten Kultur bzw. dem autokratischen Führungsstil. Die technokratische Kultur wird definiert als eine auf Methoden, Mittel und Unterordnung ausgerichtete Kultur. Unternehmenskultur wird verstanden als Führung und Einbindung der untergeordneten Mitarbeiter. Hagemanns (2000) Untersuchungsergebnisse zu Deutsch-Rumänischen Joint-Ventures zeigen, dass die großen Unterschiede zwischen Führungskräften, die lange Zeit in unterschiedlichen Wirtschaftssystemen tätig waren, sowie die unterschiedlichen Führungsstile häufig zu Konflikten führen.

Die Analyse kultureller *Offenheit oder Verschlossenheit* von Trompenaars (1993, 1997) ergibt, dass die Ausrichtung eines Unternehmens an einer kulturellen Offenheit oder Verschlossenheit die Richtung widerspiegelt, die dieses Unternehmen einschlägt. Das Unternehmen kann sich entweder auf interne Meinungen und Verpflichtungen konzentrieren oder sich von außen leiten lassen und sich damit nach externen Signalen und Entwicklungstrends richten.

Im Hinblick auf die kulturelle Offenheit von Unternehmen ist die Haltung des Unternehmens gegenüber seinen Kunden einer der am häufigsten genannten Faktoren (Cameron und Quinn, 1999; Scholz, 2000; Bleicher, 1992 et al.). Die wichtigsten Fragen lauten in diesem Zusammenhang: Möchte das Unternehmen die Bedürfnisse seiner Kunden kennenlernen? Wie reagiert das Unternehmen auf Probleme seiner Kunden? Werden diese Probleme als Hindernisse angesehen?

Die Analyse der kulturellen Offenheit bzw. Verschlossenheit im Kontext unternehmerischer Beziehungen führt zu einem weiteren Aspekt: der Haltung gegenüber Änderungen (Bleicher, 1992; Koch, 2000). Die Haltung des Unternehmens gegenüber Änderungen und die kulturelle Offenheit sind stark voneinander abhängig. Eine positive Einstellung gegenüber Änderungen macht

das Unternehmen offener und bereitwilliger, Herausforderungen anzuerkennen und auf sie zu reagieren. Eine negative Einstellung gegenüber Änderungen führt zu Verschlossenheit und der Ablehnung externer Einflüsse.

Im Hinblick auf die Ursachen kultureller Verschlossenheit kann der Wunsch nach Stabilität angeführt werden. Eine allgemeine Treue gegenüber bestimmten Standpunkten und Werten bedingen eine gewisse Stabilität der Unternehmensaktivitäten. Der Wunsch nach Stabilität bedeutet jedoch gleichzeitig einen Widerstand gegenüber Änderungen, es sei denn, die Kultur orientiert sich an Änderungen. Dominierende und tief verwurzelte Standpunkte und Meinungen in einem Unternehmen können die Bereitschaft für Änderungen stark einschränken (Mintzberg, Ahlstrand und Lampel, 1998). Das Problem, mithilfe von Strategien kulturelle Trägheit überwinden zu wollen, war bereits Gegenstand mehrerer Studien und sollte bei der Bewertung des Grads der kulturellen Offenheit berücksichtigt werden. Um eine Kultur nicht zu einem Hindernis werden zu lassen, ist laut Lorsch (1986) die Verantwortung der Führungskräfte in Bezug darauf wichtig, Flexibilität als einen der wichtigsten Bestandteile von Unternehmenskultur anzuerkennen.

Aktivität – Passivität. Im Hinblick auf die Analyse des Ursprungs menschlicher Aktivität stellt Schein (1992) die Frage, ob die Menschen eher reaktiv und damit schicksalsergebene und passive Beobachter der Entwicklung in ihrem Unternehmen seien oder doch vielmehr selbst die Initiative ergreifen und prognostizierten Ereignissen vorbeugen können. Dieser Aspekt der Unternehmenskultur ist eng mit dem Lernaspekt verbunden. In einer dynamischen, sich rasch entwickelnden Umgebung führen eine passive Beobachtung und eine zögerliche Einstellung gegenüber dem Lernen zu einem Verlust an unternehmerischen und wettbewerbstechnischen Potenzialen. Das Konzept des lernenden Unternehmens gewinnt immer mehr an Bedeutung und macht die Entwicklung einer lernorientierten Kultur erforderlich, die sich durch aktive Mitarbeiter auszeichnet, die bereit sind zu lernen und somit wichtige Kompetenzen für die Zukunft zu entwickeln.

Cameron und Quinn (1999) heben in ihrer Definition einer Adhocracy-Kultur die Bedeutung des aktiven Handelns hervor. Diese Organisationsform zeichnet sich durch kreative und dynamische Arbeitsplätze aus und bietet den aktiven Mitarbeitern die nötigen Voraussetzungen für deren Selbstverwirklichung. Auch Hofstede beschreibt in seiner fünften Kulturdimension der Langfristigen Orientierung (*Long-Term Orientation*, LTO) die Aspekte im Hinblick auf Aktivität und Passivität (Hofstede, 2000). Bei dieser Kulturdimension Hofstedes handelt es sich um einen langfristigen Orientierungsindex, in dem neue Anforderungen an die Unternehmen hervorgehoben werden. Ein langfristiger Orientierungsindex zeichnet sich durch eine nicht ausreichende Initiative, eine geringe Risikobereitschaft und wenig Innovationsgeist aus. Loermans (2002) greift Kims Aussage auf und erklärt, dass der Prozess des unternehmerischen Ler-

nens eine Möglichkeit ist, die Fähigkeit des Unternehmens zu effektivem Handeln zu stärken.

Schein (1992) zieht eine wichtige Schlussfolgerung im Hinblick auf die Anerkennung kulturübergreifender Unterschiede im Rahmen der europäischen Integration. Er behauptet, dass durch die Anerkennung kulturübergreifender Unterschiede ein lernendes Unternehmen kulturübergreifende unternehmerische Kompetenz erlangen und somit künftig besser auf neue Anforderungen reagieren könne.

Das Gleichgewicht zwischen Arbeit sowie persönlichen Bedürfnissen und Familie ist ein wichtiger Aspekt und erfordert die Definition von Prioritäten im Leben und das Wissen, wie diese beiden wichtigen Lebensbereiche miteinander in Einklang gebracht werden können.

Dies kann aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln angegangen werden: Wie beeinflusst das Privatleben das Arbeitsleben des Einzelnen bzw. wie beeinflusst die Arbeit das Privatleben? Eine zu enge Orientierung an den persönlichen Lebenszielen führt häufig zu einer zu lockeren Einstellung bei der Arbeit. In der Regel werden solche Mitarbeiter als unverantwortlich angesehen oder von den Unternehmen nicht als vollwertige Mitarbeiter bewertet. Häufig wird das Desinteresse dieser Mitarbeiter an ihrer Arbeit durch langweilige Aufgaben, ein schlechtes Mikroklima im Unternehmen usw. hervorgerufen. Auf den ersten Blick scheint daher aus unternehmerischer Sicht eine starke Mitarbeiterorientierung an der Arbeit wünschenswert. Das Bestreben, ihre Fähigkeiten bei der Arbeit einzusetzen und zu verwirklichen oder eine Beförderung zu erhalten, motiviert die Arbeitnehmer zu harter Arbeit und zum Einsatz all ihrer Fähigkeiten. Viele Forscher jedoch (Jewell, 1998; Newstrom und Devis, 1997) nehmen in ihren Arbeiten Bezug auf das „Burnout-Syndrom“, an dem viele Arbeitnehmer leiden. Die ständigen Bemühungen, die Arbeit immer perfekt erledigen zu wollen, sowie eine intensive Arbeitsbelastung und ein hoher Wettbewerb beeinträchtigen sowohl die physischen als auch die psychischen Kräfte der Arbeitnehmer.

Kutscher (2002) kam bei seinen Untersuchungen in England zu dem Schluss, dass Arbeit den Menschen aus verschiedenen Kulturen unterschiedlich wichtig ist. Eine Umfrage unter Amerikanern, Deutschen und Japanern hat ergeben, dass die Japaner der Arbeit einen weitaus höheren Stellenwert zu-messen als Amerikaner und Deutsche.

Motivation ist ein im Kontext kulturübergreifender Unterschiede häufig analysierter Aspekt.

Im Hinblick auf die Liste der Motivationsfaktoren wurden die Maslow-sche Bedürfnispyramide und deren Interpretation verwendet. Ende der 1950er Jahre stellte Herzberg die Behauptung auf, dass Motivatoren (Anerkennung, Karriere, Selbstverwirklichung usw.) zu besserer und produktiverer Arbeit führten, während Hygienefaktoren (Arbeitsbedingungen, Ent-

lohnung und Gehalt usw.) für die Leistung an sich weniger wichtig wären (Scholz, 2000).

Eine der umfassendsten Typologien zu Motivation ist die Kulturtypologie nach Kluckhohn und Strodtbeck (Kutscher, 2002). Die Autoren unterscheiden zwischen den Aspekten des Handelns und des Daseins sowie des „Daseins im Werden“. In einer Kultur des Handelns zählen insbesondere externe Motivationsfaktoren (höhere Löhne, Prämien, Beförderungen usw.). Die daseinsgeprägte Kultur zeichnet sich durch interne Motivationsfaktoren (Zufriedenheit bei der Arbeit usw.) aus.

Kluckhohn und Strodtbeck haben bewiesen, dass die amerikanische Kultur stark handlungsorientiert ist. Gute Arbeit wird anerkannt, schlechte Arbeit wird bestraft. Dies wurde auch von Mathur, Zhang und Neelankavil (2001) belegt. Ihre Studie hat gezeigt, dass finanzielle Belohnungen für amerikanische Manager einer der wichtigsten Motivationsfaktoren sind. Manager in China, Indien und auf den Philippinen messen diesem Faktor nicht so viel Bedeutung bei. In der amerikanischen Kultur werden finanzielle Belohnungen auch als ein Mittel der Anerkennung und des Erfolgs angesehen. Manager in China hingegen lassen sich stark von der Möglichkeit des Wachstums und der Zusammenarbeit motivieren.

Dies zeigt, dass es verschiedene Antworten auf die Frage gibt, welche Faktoren den höchsten Motivationswert besitzen. Studien haben in verschiedenen Ländern beträchtliche Unterschiede deutlich gemacht. Die Durchführung von Studien in verschiedenen europäischen Ländern könnte weitere Informationen über Motivationsfaktoren liefern.

Auf der Grundlage der analysierten Typologien und der empirischen Studien wurde das theoretische Modell entwickelt, das sich aus acht Bestandteilen zusammensetzt und durch Polaritäten gekennzeichnet ist, die gegensätzliche Merkmale unternehmenskultureller Werte in Europa beschreiben.

Polaritäten werden unterschieden, kontrastieren jedoch nicht mit den Dimensionen, sondern definieren klar deren Besonderheiten gemäß der obenstehenden Erörterung. Ein Unternehmen orientiert sich beispielsweise nicht einzig und allein an Beziehungen oder an unternehmerischer Effizienz oder ist nur durch eine offene oder nach Außen hin abgeschlossene Unternehmenskultur geprägt.

Das theoretische Modell unternehmenskultureller Werte mit seinem Profil, den Dimensionen und Unterscheidungsmerkmalen ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: **Theoretisches Modell zu unternehmenskulturellen Werten**

(1A) Beziehungen • Vertrauen • gutes Arbeitsklima • Unternehmen ist wie eine große Familie	(1B) Unternehmerische Effizienz • ergebnisorientiert • Bemühungen und Ergebenheit gegenüber dem Unternehmen • organisatorische und technische Dimension
(2A) Individualismus • Anerkennung des Individuums als Persönlichkeit • Betonung persönlicher Erfolge • individuelle Verantwortlichkeit und Freiheit	(2B) Kollektivismus • Identifikation mit dem Unternehmen • erweiterte Profile der Mitarbeiter (vielfältige Qualifikationen) • Teamarbeit
(3A) Kooperation • zielgesteuertes Management • Kontrolle der Endergebnisse • abteilungsübergreifende Kooperation	(3B) Formalisierungen • schriftliche Anweisungen • förmliche Beziehungen • standardisierte Übermittlung von Informationen
(4A) Kooperation von Vorgesetzten und Untergebenen • Beteiligung der Mitarbeiter an Entscheidungsfindungsprozessen • Manager – Führungskraft • Delegieren von Aufgaben	(4B) Autokratischer Führungsstil • hierarchische Beziehungsstruktur zwischen Manager und untergeordnetem Mitarbeiter • untergeordneter Mitarbeiter als ausführende Kraft • Kontrolle der Arbeitsprozesse
(5A) Kulturelle Offenheit • Schwerpunkt auf externen Anforderungen • positive Einstellungen gegenüber Änderungen • Flexibilität	(5B) Kulturelle Verschlossenheit • Schwerpunkt auf internen Faktoren • Vermeidung von Risiken
(6A) Aktivität • Entwicklung künftiger Kompetenzen • Bereitwilligkeit zum Lernen • Innovation	(6B) Passivität • finanzielle Entschädigungen als wichtigster Motivationsfaktor • passives Beobachten der Ereignisse
(7A) Aspekt der persönlichen Bedürfnisse, Familie • Familie • Gesundheit • Freizeit	(7B) Aspekt der Arbeit • Karriere • berufliche Weiterentwicklung • berufliche Verpflichtungen
(8A) Motivatoren Schwerpunkt auf: • Anwendung des eigenen Potenzials • Beförderungsmöglichkeiten • Selbstrespekt und Erfolge	(8B) Hygienefaktoren Schwerpunkt auf: • Gehalt • Sozialversicherung, Sicherheitsgefühl • gute Arbeitsbedingungen

Auf der Grundlage des theoretischen Modells wurde eine Forschungsmethodik entwickelt, um kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede in vier europäischen Ländern zu identifizieren.

2. Forschungsmethodik

Thomas (2002) zufolge weisen viele Studien über interkulturelle Probleme im Managementbereich mindestens einen der folgenden Mängel auf, da:

- in osteuropäischen Ländern kaum Umfragen durchgeführt werden;
- nur große Unternehmen analysiert werden;
- nur eine Mitarbeiterebene befragt wurde (Manager oder Beschäftigte).

Mit dieser Studie sollten diese Mängel behoben werden.

Eine Pilotstudie über unternehmenskulturelle Werte wurde als Leonardo-da-Vinci-Projekt in vier europäischen Ländern (Griechenland, Spanien, Litauen und Österreich) durchgeführt. Dabei wurden in jedem Land mehrere mittelständische Unternehmen (50-250 Mitarbeiter gemäß EU-Klassifizierung) befragt. In Griechenland, Spanien und Österreich wurden insgesamt 50 Fragebögen an Manager und 100 an untergeordnete Mitarbeiter verteilt. In Litauen wurden 100 Fragebögen an Manager und 400 an untergeordnete Mitarbeiter verteilt. Bei der Untersuchung handelt es sich um eine explorative Studie.

An der Umfrage waren insgesamt 32 nationale Unternehmen beteiligt; 455 der Befragten folgten diesem Aufruf: In Österreich füllten 14 Manager und 30 untergeordnete Mitarbeiter (aus 8 Unternehmen) die Fragebögen aus, in Litauen waren es 72 Manager und 298 untergeordnete Mitarbeiter (aus 10 Unternehmen), in Spanien 15 Manager und 21 untergeordnete Mitarbeiter (aus 10 Unternehmen), und in Griechenland sandten 34 Manager und 71 untergeordnete Mitarbeiter (aus 4 Unternehmen) die Fragebögen zurück.

Die Rückmeldequoten in Österreich und Spanien lagen bei 20-30 % und waren damit relativ niedrig. In Griechenland und Litauen lag die Beteiligung bei 68-71 % und war damit relativ hoch. Rund 90 % der befragten Unternehmen waren mittelständische Unternehmen.

Die angewandte Forschungsmethodik ist universell und kann auf alle Unternehmen angewendet werden, unabhängig von der Art und dem Betätigungsfeld. Durch Eingrenzen der befragten Unternehmen auf Sektoren können Verzerrungen im Hinblick auf die Ergebnisse durch allgemeine Schlussfolgerungen für jedes Land minimiert werden. Daher wurden Textilfirmen und Unternehmen aus der Nähindustrie sowie Möbel- und Lebensmittelindustrien aufgrund ihrer Präsenz in den teilnehmenden Ländern ausgewählt.

Eine Abhängigkeit der Ergebnisse von einer einzigen Hierarchieebene von Mitarbeitern in dem Unternehmen wird vermieden (gemäß dem dritten Hindernis nach Thomas (2002)). Zur Ermittlung unternehmenskultureller Werte

in europäischen Unternehmen (siehe Tabelle 1) wurden zwei Fragebögen entwickelt, einer für Manager, der andere für deren Untergebene. Der Fragebogen für die Manager behandelte Fragen hinsichtlich des Verhaltens der ihnen untergeordneten Mitarbeiter, die Untergebenen wiederum wurden nach dem Managementsystem und dem Verhalten der Manager in ihrem Unternehmen befragt. Ziel der Untersuchung war die Darstellung einer objektiven und umfassenden Einschätzung der kulturellen Werte in verschiedenen Unternehmen. In Tabelle 2 sind vier Antwortbeispiele enthalten.

Tabelle 2: **Beispiele für Fragestellungen**

	Kulturelle Verschlossenheit	Aktivität
Fragestellung für Manager	Untergebene arbeiten nach dem Prinzip: „Die Aufgabe des Managers ist es, zu denken, die Aufgabe des Untergebenen ist es, zu handeln.“	Die Mitarbeiter tauschen gern und freiwillig ihr Wissen und ihre Erfahrungen aus.
Fragestellung für Untergebene	Manager arbeiten nach dem Prinzip: „Die Mitarbeiter sollen die Anweisungen des Managers ausführen.“	Der Austausch von Wissen und Erfahrungen wird im Unternehmen gefördert.

Zu den ersten sieben Ausrichtungen wurden fünf Aussagen formuliert, bei denen drei mögliche Antworten zur Verfügung stehen: „Ja, ich stimme zu“, „Ich stimme teilweise zu“ und „Nein, ich stimme nicht zu“. Die zehn wichtigsten Motivationsfaktoren sind in Form eines Ranking aufgeführt. Dies erlaubt die Anordnung der Motivationsfaktoren gemäß ihrer Bedeutung. Zum Beschreiben der Untersuchungsergebnisse wurde die Analyse der deskriptiven Statistiken eingesetzt. Die Unterscheidung der unternehmenskulturellen Werte in verschiedenen Ländern wurde gemäß den Mann-Whitney-Kriterien überprüft.

3. Unternehmenskulturelle Werte in vier europäischen Ländern: die Ergebnisse einer Pilotstudie

Die Unterscheidung der unternehmenskulturellen Werte wird in Tabelle 3 dargestellt. Zum Überprüfen der Hypothesen wurde die Bedeutungsebene 0,05 gewählt. Die Hypothesen über Gleichheit wurden nicht aufgenommen (die Unterschiede wurden als statistisch wesentlich bedeutender und verlässlicher eingestuft), da das Paket p_value den Wert 0,05 nicht überschritt.

Tabelle 3: Die Differenzierung unternehmenskultureller Werte

	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B	7A	7B	8A	8B
Aus Sicht der Manager:																
Österreich – Griechenland	0,062	0,626	0,695	0,717	0,043*	0,002*	0,299	0,729	0,182	0,107	0,311	0,236	0,043*	0,002*	0,269	0,269
Österreich – Litauen	0,003*	0,135	0,764	0,120	0,100	0,512	0,078	0,416	0,169	0,188	0,813	0,005*	0,100	0,512	0,120	0,092
Österreich – Spanien	0,033*	0,788	0,100	0,002*	0,172	0,983	0,505	0,198	0,170	0,122	0,982	0,081	0,172	0,983	0,001*	0,002*
Griechenland – Litauen	0,054	0,150	0,919	0,028*	0,457	0,000*	0,001*	0,649	0,839	0,000*	0,430	0,496	0,457	0,000*	0,571	0,466
Griechenland – Spanien	0,390	0,491	0,620	0,002*	0,476	0,001*	0,948	0,210	0,026*	0,003*	0,374	0,002*	0,476	0,001*	0,001*	0,000*
Litauen – Spanien	0,500	0,128	0,582	0,000*	0,279	0,517	0,051	0,078	0,010*	0,839	0,712	0,000*	0,043*	0,002*	0,269	0,269
Aus Sicht der Untergebenen:																
Österreich – Griechenland	0,088	0,037*	0,072	0,228	0,029*	0,005	0,003*	0,602	0,609	0,000*	0,189	0,050	0,029*	0,005*	0,002*	0,003*
Österreich – Litauen	0,019*	0,115	0,144	0,261	0,032*	0,972	0,006*	0,921	0,015*	0,049*	0,316	0,000*	0,032*	0,972	0,001*	0,001*
Österreich – Spanien	0,823	0,170	0,310	0,938	0,056	0,343	0,516	0,316	0,376	0,151	0,832	0,922	0,056	0,343	0,588	0,402
Griechenland – Litauen	0,000*	0,000*	0,000	0,002*	0,516	0,000*	0,000*	0,482	0,000*	0,000*	0,000*	0,180	0,516	0,000	0,942	0,474
Griechenland – Spanien	0,031*	0,862	0,665	0,463	0,762	0,001*	0,005*	0,451	0,242	0,141	0,425	0,108	0,762	0,001*	0,158	0,380
Litauen – Spanien	0,073	0,011*	0,025*	0,362	0,900	0,166	0,194	0,230	0,324	0,304	0,289	0,006*	0,900	166	0,171	0,325

(*) Unterschiede sind statistisch relevant, wenn $p_value \leq 0,05$ (Bühl, Zöfel, 2000).

Es ist offensichtlich, dass die Meinungen der Manager über das Verhalten ihrer Mitarbeiter sich in Griechenland und Litauen sowie in Griechenland und Spanien stark voneinander unterscheiden. Das gleiche gilt für die Einschätzungen der Mitarbeiter im Hinblick auf das Managementsystem in Österreich und Griechenland sowie in Österreich und Litauen und in Griechenland und Litauen (mehr als vier Dimensionen mit $p_value \leq 0,05$). Die Meinungen aller Teilnehmer deckten sich nur bei der Bewertung des Konzepts eines autokratischen Führungsstils ($p_value > 0,05$, siehe Spalte 4B).

Die Ergebnisse der Pilotstudie sind im Anhang detailliert beschrieben. Jede Dimension der kulturellen Werte wird aus fünf Fragen abgeleitet, daher werden der Mittelwert, die Standardabweichung und die prozentuale Abweichung zu jeder Dimension (siehe Tabelle 4) sowie das Verteilungsmuster der Antworten zu jeder Frage (Tabellen 5 bis 18) dargestellt. Die Mittelwerte für jede kulturübergreifende Wertedimension werden in Tabelle 4 dargestellt. Sie reichen von 1,74 bis 2,67 (1A-7B). Unbedeutende Unterschiede zwischen den Dimensionen werden durch die Ungleichheit der Dimensionen für die verschiedenen Merkmale bedingt. Dies geht aus der Streuung der Merkmale bei einer Standardabweichung von rund 0,22 bis 0,81 (1A-7B) hervor. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einige der Aussagen stärker in der Studie berücksichtigt werden, wobei die höchste Unterscheidung unternehmenskultureller Werte oder verschiedene Standpunkte den Ausschlag gaben.

Im Hinblick auf die Dimensionen der *persönlichen Beziehungen* und der *unternehmerischen Effizienz* konnte in keinem der teilnehmenden Länder eine deutlich stärkere Orientierung hin zu einer der beiden Dimensionen festgestellt werden. Eine geringe Betonung der Dimensionen der persönlichen Beziehungen und der unternehmerischen Effizienz geht aus den Antworten der Manager und Mitarbeiter aus Litauen hervor. Eine der Aussagen über die Dimension persönlicher Beziehungen wurde sowohl von den Managern als auch von den untergeordneten Mitarbeiter aus Griechenland, Spanien und Litauen eher negativ bewertet: Die meisten Befragten betonten, dass die Unternehmen keine eigenen Möglichkeiten für Freizeitaktivitäten böten und diese auch nicht förderten. Im Hinblick auf die Dimension der persönlichen Beziehungen deckten sich die am positivsten ausgefallenen Bewertungen der Manager und untergeordneten Mitarbeiter aus Österreich und Griechenland. Die meisten gaben an, dass informelle Diskussionen zwischen Managern und Mitarbeitern in ihren Abteilungen stattfinden, z. B. in den Kaffeepausen. Dabei werden Probleme besprochen, die sich sowohl auf die Arbeit als auch auf den persönlichen Bereich beziehen.

Manager und untergeordnete Mitarbeiter in Österreich und Griechenland sowie Manager in Spanien und Litauen betonten insbesondere eine Aussage im Hinblick auf die unternehmerische Effizienz, nämlich die Schaffung der technisch-organisatorischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Erfüllung der Aufgaben.

Die Koordination von *Kollektivismus* und *Individualismus* wird durch ähnliche Mittelwerte zu diesen Dimensionen in jedem der beteiligten Länder sichtbar. Die Meinungen der Manager über die Merkmale von Individualismus in ihren Unternehmen stimmten überein. Es sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Verantwortlichkeit der Mitarbeiter (außer in Spanien) und deren Innovationssinn eher als gering eingestuft wurde. Es wurde außerdem anerkannt, dass die individuellen Erfolge der Mitarbeiter im Lohnsystem nicht vollständig berücksichtigt werden. Die Mitarbeiter gaben zudem an, dass die Übernahme von Verantwortung oder innovative Ideen nicht besonders stark gefördert werden. Befragte aus allen teilnehmenden Ländern stimmten mit der Aussage zur Dimension des Individualismus größtenteils überein, dass die Mitarbeiter ihre eigenen Meinungen hätten und diese auch zum Ausdruck brächten. Alle Manager und untergeordneten Mitarbeiter (außer die österreichischen) hoben insbesondere ein Merkmal des Kollektivismus hervor, nämlich die Fähigkeit, Kollegen zu ersetzen. Manager aus Österreich und Spanien bewerteten den Wunsch der Mitarbeiter nach Teamarbeit sehr hoch, die Untergebenen hingegen betonten das hohe Ausmaß an gegenseitiger Hilfe unter den Mitarbeitern.

Kooperation und Formalisierung. Die Ausrichtung auf das Konzept der Kooperation ist in Litauen am wenigsten stark ausgeprägt. Es sollte betont wer-

den, dass sich die Meinungen der Manager und Mitarbeiter in Litauen hinsichtlich der schlechten Kooperation der Abteilungen im Problemlösungsprozess deckten. Diese Aussage wurde von den untergeordneten Mitarbeitern in Österreich und Griechenland ebenfalls am geringsten eingestuft. Spanische Manager bewerteten die Tendenz zu Kooperation in ihren Unternehmen am höchsten von allen. Sie betonten hierbei eine gute vertikale und horizontale Übermittlung von Informationen. Alle Befragten, außer den Managern aus Österreich und Litauen, betonten, dass die Position, die jemand im Unternehmen innehat, eine wichtige Rolle spielt. Die Mitarbeiter in den teilnehmenden Unternehmen aus Litauen und Österreich, insbesondere jedoch aus Griechenland, betonten, dass es ein starkes Lohngefälle im Hinblick auf die verschiedenen Mitarbeiterebenen oder im Vergleich von Managern und untergeordneten Mitarbeitern gebe.

Zusammenfassend kann in österreichischen Unternehmen eine durchschnittliche Orientierung sowohl am Konzept der Kooperation als auch an Formalisierungen festgestellt werden. Die Tendenz zu Formalisierungen ist in Griechenland höher. Im Vergleich zu den anderen Ländern wurde in diesem Bereich die höchste Punktzahl erzielt. Im Einklang mit den entsprechenden Indizes betonten Manager aus Spanien und Litauen die Kooperation, während die Untergebenen eher eine Ausrichtung auf Formalität wahrnahmen. Dies kann durch eine gewisse Subjektivität erklärt werden, wenn Manager versuchen, die besten Merkmale ihres Unternehmens darzustellen, während die Mitarbeiter diesen Bereich eher kritisch bewerten.

Die Ausrichtung an *einer Kooperation von Führungskräften und Untergebenen* ist in allen befragten Unternehmen ebenso vertreten wie die Ausrichtung am *autokratischen Führungsstil*. Dies kann durch die breit gefächerten Untersuchungsergebnisse erklärt werden. Im Hinblick auf die Kooperation von Führungskräften und Mitarbeitern bewerteten die meisten Untergebenen aus Litauen und Österreich den Versuch der Manager, ihre Mitarbeiter zu besseren Ergebnissen bei neuen Aufgaben zu motivieren, als relativ schwach. Es mag paradox erscheinen, aber die meisten Manager aus Litauen stimmten zu, dass die Mitarbeiter von den Führungskräften stärker gefördert werden müssten, damit sie neue Aufgaben übernehmen und nach besseren Ergebnissen streben. Dies spiegelt die Tatsache wider, dass die Manager häufig zwar eine Situation erkennen, dann aber keine Maßnahmen ergreifen. Beim Bewerten eines autokratischen Führungsstils deckten sich die Ansichten der meisten Manager in allen Ländern. Die Manager stimmten überein, dass die Qualität der Arbeit und die Arbeitsergebnisse besser sind, wenn die Arbeitsprozesse kontrolliert werden. Untergebene in Litauen stimmten häufig der Aussage zu, dass die Entscheidung eines Managers immer endgültig sei, während die Untergebenen in Spanien dieser Aussage kaum zustimmten.

Bei der Zusammenfassung der Konzepte der kulturellen *Offenheit* und *Verschlossenheit* bewerteten alle Manager aus den teilnehmenden Ländern eine

offene Kultur als wünschenswert. Maßnahmen zur Förderung der Offenheit wurden von den Untergebenen jedoch kritisch bewertet, sie stimmten eher den Merkmalen einer kulturellen Verslossenheit zu. Es ist bemerkenswert, dass Unternehmen in Litauen als Ausnahme betrachtet werden können, da sie die geringste kulturelle Offenheit und somit die höchste Ausrichtung an Verslossenheit aufweisen. Zwei der am geringsten bewerteten Aussagen sind, dass die Untergebenen kein Interesse an neuen Technologien und modernen Formen der Arbeitsorganisation zeigen, und dass Manager in den Augen der Untergebenen keine Möglichkeiten bieten, sich mit den Änderungen vertraut zu machen. Eine positive Einstellung gegenüber Änderungen im Unternehmen und eine Orientierung an externen Anforderungen und den Bedürfnissen der Kunden werden im Kontext der kulturellen Offenheit hoch bewertet; die kulturelle Offenheit ist jedoch viel weniger ausgeprägt als die Dimension der Passivität.

Aktivität – Passivität. Beim Vergleich der Ergebnisse sei anzumerken, dass viele der Befragten aus Litauen der Passivität eine höhere Priorität beimessen, während die Dimension der Aktivität als eher gering eingestuft wurde. Eine allgemeine Schlussfolgerung über Passivität könnte sein, dass gemäß den Managern die Mitarbeiter eher passiv seien und sich nur durch finanzielle Lockmittel motivieren ließen. Darüber hinaus betrachten Manager die Kontrolle als effektivstes Mittel. Dies spiegelt ein hohes Maß an fehlendem Vertrauen wider. Die Mitarbeiter hingegen sind der Auffassung, dass die Manager nach dem Grundsatz leben, dass die Untergebenen nur die Anweisungen der Manager auszuführen haben.

Nichtsdestotrotz betonen alle Manager die Bereitschaft der Mitarbeiter, ihre Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.

Die Meinungen der Manager aus Griechenland, Spanien, Litauen und Österreich sind im Hinblick auf die *persönlichen Bedürfnisse* ähnlich. Manager aus Griechenland zeigen eine höhere Orientierung an *Arbeit* und betonen insbesondere die Bedeutung der Karriere: Verantwortlichkeit und Bereitschaft zur Arbeit, z. B. zu Überstunden, sofern erforderlich. Die Mitarbeiter aus allen teilnehmenden Ländern (außer Litauen) stimmen darin überein, dass durch die alleinige Ausrichtung auf die Arbeit das Privatleben zu sehr vernachlässigt wird.

Sowohl Manager als auch Mitarbeiter legen mehr Wert auf die *Hygienefaktoren* (zwei der motivierendsten Faktoren sind Gehalt und gute Arbeitsbedingungen) als auf *Motivatoren* (Tabelle 11).

4. Diskussion

Alles in allem hat die Untersuchung trotz ihrer explorativen Natur Unterschiede in den unternehmenskulturellen Werten gezeigt. Kreikebaum (1998) merkt an, dass das Verhalten der Führungskräfte und der Mitarbeiter von der Unter-

nehmenskultur und den kulturellen Werten des entsprechenden Landes abhängt. Es ist durchaus natürlich, dass die vorherrschenden Werte in den litauischen Unternehmen sich von den anderen Ergebnissen abheben. Die Ausrichtung auf einen autokratischen Führungsstil ist dort besonders stark vertreten. Die Orientierung an persönlichen Beziehungen, unternehmerischer Effizienz, Individualismus, Kollektivismus, Kooperation, Aktivität und Offenheit wurden dagegen geringer bewertet. Unternehmenskulturelle Werte wurden von einem System der Planwirtschaft und später von wirtschaftlichen Übergangsbedingungen beeinflusst. Es kann daher angenommen werden, dass diese Prozesse von äußerster Wichtigkeit für die heutigen Standpunkte der Manager und Mitarbeiter im Hinblick auf ihre Aufgaben, Lösungen, Veränderungen und Erweiterungstendenzen waren. Nichtsdestotrotz sollte erwähnt werden, dass diese Unterschiede auch in anderen Ländern auftreten. Die Kultur des jeweiligen Landes, mit dem eine Zusammenarbeit erfolgt, kann nicht gänzlich ignoriert werden. Je höher der Grad an kulturellen Unterschieden, desto wahrscheinlicher sind mögliche Konflikte.

Im Hinblick auf die Konvergenz und Divergenz der kulturellen Werte gibt es zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen bezüglich der Möglichkeiten einer kulturellen Integration (Glase, 2000; Scholz, 2000; Czinkota, Ronkainen und Moffett, 2003 usw.). Die Konvergenztheorie vertritt die These, dass unter den gegenwärtigen Bedingungen der Marktwirtschaft, Globalisierung und wissenschaftlich-technischen Errungenschaften die Entwicklung von Unternehmen in verschiedenen Ländern auf der Grundlage eines modernen Managements und moderner Kommunikationsmethoden erfolgt und kulturelle Unterschiede dadurch abgebaut werden. Thomas (2000) argumentiert folgendermaßen für eine kulturelle Konvergenz:

- (1) kulturelle Faktoren haben weniger Einfluss auf ein Unternehmen als technische und wirtschaftliche Faktoren. Kulturspezifische Unterschiede bestehen natürlich in gewissem Maße, könnten jedoch als kulturelle Varianten in den Industrienationen angesehen werden;
- (2) kulturelle Konvergenz ist insbesondere dort stark ausgeprägt, wo bestimmte Aspekte sich in verschiedenen Ländern gleichmäßig entwickeln.

Die zweite Ansicht basiert auf der Annahme der Divergenztheorie, der zufolge kulturelle Unterschiede im Prozess der Unternehmensentwicklung erhalten bleiben und sich unter den Bedingungen der Globalisierung noch stärker herausbilden. Man kann sogar prognostizieren, dass die Möglichkeit zur Assimilation formaler Management- und Kommunikationsstrukturen in Unternehmen einmal gegeben sein wird. Das Verhalten der Mitarbeiter infolge kultureller Wertesysteme ändert sich jedoch nicht.

Zweifellos beeinflussen veränderte äußere Bedingungen auch die Änderung der kulturellen Werte. Diese Änderungen können jedoch nicht schnell

erreicht werden, da diese Werte relativ stabil sind. Einige Phasen bei der Schaffung zielgerichteter unternehmenskultureller Werte können herausgehoben werden. Erstens ist es wichtig, sich mit den Unterschieden der unternehmenskulturellen Werte vertraut zu machen. Laut Adler (2002) schränkt die Kulturbblindheit, d. h. der Unwille, kulturelle Unterschiede zu erkennen, unsere Fähigkeit ein, von der kulturellen Vielfalt zu profitieren, die potenziellen Möglichkeiten der kulturellen Vielfalt zu nutzen und das Auftreten möglicher Probleme zu minimieren. Zweitens muss man die Unterschiede der unternehmenskulturellen Werte verstehen lernen. Drittens muss man verstehen, welche der unternehmenskulturellen Werte relevant sind und daher weiter entwickelt werden sollten, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu steigern.

Einige der Aspekte, die die Entwicklung unternehmenskultureller Werte beeinflussen, sind klar erkennbar: die Aufgabe der höheren Bildung zur Umsetzung eines grundsätzlichen und lebenslangen Lernprozesses und die Rolle des Unternehmens bei der Entwicklung der wichtigsten Leitlinien zur Schaffung unternehmenskultureller Werte.

Soweit es die Unterscheidung von unternehmenskulturellen Werten betrifft, können gewisse Einschränkungen auftreten, die es den ehemaligen Sowjetrepubliken nicht einfach machen, sich in den westeuropäischen Märkten zu integrieren. Einige Einschränkungen im Hinblick auf den Einfluss der höheren Bildung sollten hierbei nicht unerwähnt bleiben. Beispielsweise ergab die Analyse der Altersstruktur an der Technischen Universität Kaunas in Litauen, dass das Durchschnittsalter von Professoren bei 61 Jahren, das von außerordentlichen Professoren bei 51 und das Durchschnittsalter aller Bediensteten der Universität bei 47 Jahren liegt. Es ist anzunehmen, dass der Bildungsprozess an dieser Universität daher stark von den Meinungen und Ansichten der Sowjetzeit beeinflusst ist. Die Umsetzung moderner Managementkonzepte und die Förderung unternehmenskultureller Werte wie Kollektivismus, die Kooperation von Managern und Untergebenen sowie Grundsätze persönlicher Beziehungen unterschieden sich jedoch in gewisser Hinsicht von diesen alten Konzepten. Die Beziehung von Managern und Untergebenen hat sich zum Beispiel über obligatorische Systeme entwickelt, bei denen die Mitarbeiter nur formal in die Prozesse zur Unterbreitung und Erörterung von Vorschlägen eingebunden waren, was zu der illusorischen Annahme geführt hat, an der Entscheidungsfindung beteiligt gewesen zu sein. Es wurde eine verzerrte Wahrnehmung dieser Konzepte geschaffen und darüber hinaus in Bezug auf ihre Umsetzung und Wirksamkeit Zweifel verbreitet. Dennoch sollte anerkannt werden, dass der am wenigsten beachtete Aspekt bei den wissenschaftlich-pädagogischen Mitarbeitern ihre unzureichenden Fremdsprachenkenntnisse sind, was ihre Sichtweise, ihre Möglichkeit zur Kooperation und zum Austausch von Erfahrungen sowie die Attraktivität

der Einrichtung für ausländische Studierende stark einschränkt. Aus diesem Grund ist das Bildungssystem nicht ausreichend offen ausgerichtet. Eine Umstellung des Systems ist unerlässlich, um grundlegende Haltungen hinsichtlich unternehmenskultureller Werte und deren Unterscheidung zu schaffen, damit sie kein Hindernis mehr für die Integration auf dem internationalen Markt darstellen.

Die Konvergenz unternehmenskultureller Werte ist stark von der Unternehmensstrategie abhängig. Eine zweckgerichtete Aufklärung über unternehmenskulturelle Werte ist ein komplexer Prozess, der den Bedarf einschließt, sich mit diesen Werten in den Unternehmen verschiedener Länder vertraut zu machen und die wichtigsten Leitlinien zu Unternehmenswerten in bestimmten Unternehmen zu schaffen. Dieser Prozess sollte sich selbst überlassen bleiben. Es ist möglich, einige der Aspekte hervorzuheben, die im Hinblick auf die Entwicklung unternehmenskultureller Werte für jedes Unternehmen als wichtig erachtet werden. Zunächst sollten die unternehmenskulturellen Werte klar definiert und den Mitarbeitern vorgestellt werden. Zweitens sollten ausgereifte Studienpläne auf der Grundlage der Seminaraktivitäten erstellt werden, die theoretisches Wissen und praktische Informationen vermitteln und die Bedeutung der unternehmenskulturellen Werte und die Schwierigkeiten bei ihrer Entwicklung erörtern. Drittens sollte ein System geschaffen werden, mit dem die Interessen der Mitarbeiter unterstützt und gefördert werden können.

Alles in allem führt der europäische Integrationsprozess zu vielfältigen kulturellen Interaktionen. Das schnelle Voranschreiten der Konvergenz unternehmenskultureller Werte hängt von der Fähigkeit der Bildungseinrichtungen ab, zweckgerichtete kulturelle Werte für einen innereuropäischen Geschäftsbereich zu schaffen. Darüber hinaus hängt er von der Bereitschaft der Unternehmen ab, neue Entwicklungstrends und Anforderungen anzunehmen und die Möglichkeiten zu schaffen, um systematisches Lernen im Hinblick auf die Unterschiede und die Bedeutung der unternehmenskulturellen Werte zu gewährleisten.

Bibliografie

- Adler, N. J. *International dimensions of organizational behaviour*. 4. Aufl., Cincinnati, OH: South-Western College Publishing, 2002.
- Bühl, A., Zöfel, P. *SPSS Version 10: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. 7. Aufl., Boston: Addison Wesley, 2000.
- Bleicher, K. *Das Konzept integriertes Management*. Frankfurt: Campus-Verlag, 1992.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E. *Diagnosing and changing organizational culture*. Boston: Addison Wesley, 1999.
- Czinkota, M. R., Ronkainen, I. A., Moffett, M. H. *International business*. Mason, Ohio: Thomson/South-Western, 2003.
- Glaser, E. *Cultural divergence or convergence: what is better for the individual, the group, and the organisation?* Linz: Johannes Kepler University. Online: http://www.lang.uni-linz.ac.at/Glaser/research/Cultural_divergence.htm [Stand: 31.01.2008].
- Hagemann, H. *Die Diagnose und Handhabung interkultureller Konfliktpotentiale und Konflikte in deutschen Tochtergesellschaften und Joint-Ventures in Rumänien*. Bamberg: Universität Bamberg, 2000.
- Hofstede, G. *Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations*. 2. Aufl., London: Sage, 2000.
- Jackson, T. *International HRM: a cross-cultural approach*. London: Sage, 2002.
- Jewell, L. N. *Contemporary industrial/organizational psychology*. 3. Aufl., Brooks Cole Publishing, 1998.
- Koch, R. *The Financial Times guide to strategy: how to create and deliver a useful strategy*. 2. Aufl., London: Financial Times Prentice Hall, 2000.
- Kotter, J. P., Heskett, J. L. *Corporate culture and performance*. New York: Free Press, 1992.
- Kreikebaum, H. *Organisationsmanagement internationaler Unternehmen: Grundlagen und neue Strukturen*. Wiesbaden: Gabler, 1998.
- Krieger, C. *Erfolgsfaktoren interkultureller Strategischer Allianzen*. Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität, 2001.
- Kutscher, M. *Internationales Management: mit 100 Textboxen*. 2. Aufl., London: Oldenbourg, 2002.
- Lewis, R. *Kult r sand ra*. Vilnius: Alma littera, 2002, S. 430.
- Loermans, J. Synergizing the learning organization and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 6, No 3, 2002, S. 285-294.
- Lorsch, J. W. Managing culture: the invisible barrier to strategic change. *California Management Journal*, Vol. 28, No 2, 1986, S. 95-109.
- Mathur, A., Zhang, Y., Neelankavil, J. P. Critical managerial motivational factors: a cross cultural analysis of four culturally divergent countries.

- International Journal of Cross Cultural Management*, Vol. 1, No 3, 2001, S. 251-267.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B.; Lampel, J. *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. London: Prentice Hall, 1998.
- Newstrom, J. V.; Devis, K. *Organizational behavior: human behavior at work*. London: McGraw-Hill, 1997.
- Savanevičienė, A. Preconditions of the model formation for intereuropean values of business culture. *Engineering Economics*, Vol. 28, No 2, 2002, S. 26-30.
- Savanevičienė, A. The inspiration of cultural business values in Europe. *Inžinerinė ekonomika*, Vol. 40, No 5, 2004, S. 82-89.
- Schein, E. H. *Organizational culture and leadership*. 2. Aufl., San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- Scholz, C. *Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltens-theoretische Grundlagen*. München: Vahlen, 2000.
- Søderberg, A. M.; Holden, N. Rethinking cross cultural management in a globalizing business world. *International Journal of Cross Cultural Management*, 2002, Vol. 2, No 1, 2002, S. 103-121.
- Thomas, A. Einführung in die Problematik kultureller Unterschiede. In *China Conference Review: Dokumentation der China Conference in Bayreuth 27-29.6.1999*. Bayreuth: AIESEC Bayreuth, 2000, S. 21-32.
- Thomas, D.C. *Essentials of international management: a cross-cultural perspective*. London: Sage, 2000.
- Trompenaars, F. *Handbuch globales Management: wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. Düsseldorf: ECON Verlag, 1993.
- Trompenaars, F.; Hampden-Turner, C. *Riding the waves of culture understanding cultural diversity in business*. 2. Aufl., London: Nicholas Brealey, 1997.

Anhang – Tabellen 4 bis 19

Tabelle 4: Dimensionen kulturübergreifender Werte: Anzahl der Fälle (N); Mittelwert (MN), Standardabweichung (SD) aus Sicht der Manager (M) und Untergebenen (S) je Land

Land	Position	Dimension	N	MN	SD	V (in %)	Dimension	N	MN	SD	V (in %)
AT	M	Beziehung (1A)	14	2,54	0,57	22	Unternehmerische	14	2,41	0,49	20
	S		30	2,27	0,69	30	Effizienz (1B)	30	2,16	0,66	30
EL	M		34	2,30	0,63	29		34	2,39	0,57	24
	S		71	2,27	0,65	28		71	2,33	0,64	27
ES	M		15	2,17	0,73	33		15	2,39	0,66	27
	S		21	2,15	0,74	34		21	2,32	0,78	33
LT	M		82	2,11	0,77	36		82	2,25	0,68	30
	S		297	1,86	0,76	41		297	2,06	0,71	34
AT	M	Individualismus (2A)	14	2,35	0,49	21	Kollektivismus (2B)	14	2,38	0,53	22
	S		30	2,15	0,58	27		30	2,31	0,59	25
EL	M		34	2,32	0,65	28		34	2,37	0,56	24
	S		71	2,27	0,67	29		71	2,39	0,57	24
ES	M		15	2,36	0,66	28		15	2,67	0,46	17
	S		21	2,23	0,66	29		21	2,32	0,71	31
LT	M		82	2,18	0,65	30		82	2,13	0,63	29
	S		297	1,93	0,70	36		297	2,17	0,71	32
AT	M	Kooperation (3A)	14	2,21	0,43	19	Formalisierung (3B)	14	2,27	0,51	22
	S		30	2,29	0,65	28		30	2,14	0,65	30
EL	M		34	2,11	0,69	32		34	2,44	0,50	20
	S		71	2,21	0,73	33		71	2,53	0,60	23
ES	M		15	2,35	0,63	26		15	2,16	0,64	30
	S		21	2,01	0,74	36		21	2,31	0,81	35
LT	M		82	2,06	0,66	32		82	2,12	0,70	33
	S		297	1,99	0,71	36		297	2,28	0,67	29
AT	M	Kooperation von Managern und Untergebenen (4A)	14	2,19	0,47	21	Autokratischer Führungsstil (4B)	14	2,08	0,42	20
	S		30	2,19	0,64	29		30	2,06	0,67	32
EL	M		34	2,38	0,66	27		34	2,26	0,63	27
	S		71	2,19	0,57	26		71	2,25	0,65	29
ES	M		15	2,15	0,66	30		15	1,92	0,58	30
	S		21	2,15	0,63	29		21	2,01	0,76	38
LT	M		82	2,21	0,69	31		82	2,27	0,63	28
	S		297	2,08	0,71	34		297	2,29	0,66	28
AT	M	Offenheit (5A)	14	1,99	0,46	23	Verschlossenheit (5B)	14	2,07	0,26	12
	S		30	1,97	0,38	19		30	2,19	0,35	15
EL	M		34	2,27	0,40	17		34	2,19	0,34	15
	S		71	2,24	0,46	20		71	2,17	0,37	17

Land	Position	Dimension	N	MN	SD	V (in %)	Dimension	N	MN	SD	V (in %)
ES	M		15	2,24	0,57	25		15	2,00	0,28	14
	S		21	1,90	0,52	27		21	2,08	0,36	17
LT	M		82	1,93	0,48	24		82	2,16	0,37	17
	S		297	1,74	0,46	26		297	2,20	0,35	16
AT	M	Aktivität (6A)	14	2,04	0,31	15	Passivität (6B)	14	2,16	0,28	13
	S		30	2,1	0,54	25		30	1,95	0,39	20
EL	M		34	2,24	0,42	18		34	2,14	0,35	16
	S		71	2,16	0,57	26		71	2,16	0,42	19
ES	M		15	2,07	0,43	20		15	2,2	0,44	20
	S		21	2,22	0,58	26		21	1,98	0,43	21
LT	M		82	1,94	0,45	23		82	2,42	0,32	13
	S		297	1,97	0,55	27		297	2,29	0,32	14
AT	M	Persönliche Bedürfnisse, Familie (7A)	14	2,33	0,31	13	Arbeit (7B)	14	2,15	0,35	16
	S		30	2,47	0,34	13		30	2,14	0,44	20
EL	M		34	2,08	0,52	25		34	2,47	0,54	22
	S		71	2,24	0,49	21		71	2,39	0,46	19
ES	M		15	2,17	0,30	13		15	2,16	0,32	14
	S		21	2,31	0,22	9		21	2,04	0,43	21
LT	M		82	2,19	0,35	16		82	2,22	0,39	17
	S		297	2,32	0,37	16		297	2,16	0,36	16

Anmerkung: Die Aussagen konnten mit Werten von 1 bis 3 bewertet werden: „Ja, ich stimme zu“ = 3, „Ich stimme teilweise zu“ = 2 und „Nein, ich stimme nicht zu“ = 1.

Tabelle 5: **Beziehungen (Antworten in Prozent)**

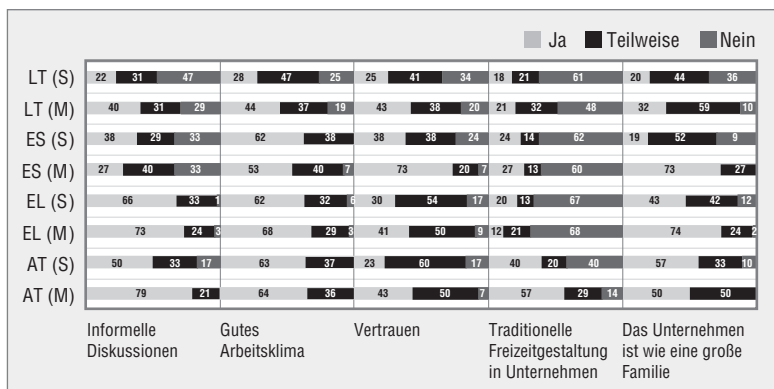


Tabelle 6: Unternehmerische Effizienz (Antworten in Prozent)

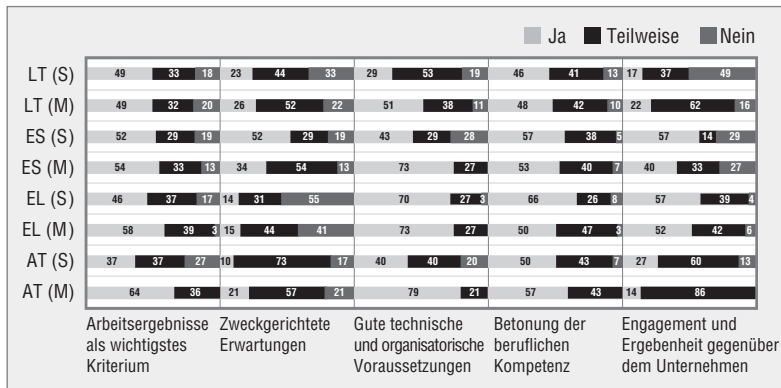


Tabelle 7: Individualismus (Antworten in Prozent)

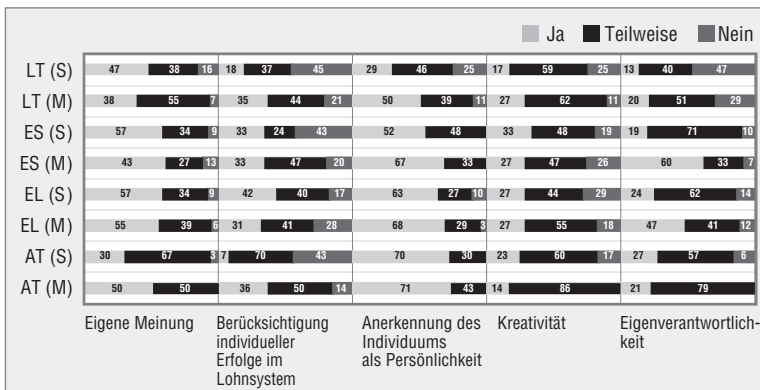


Tabelle 8: Kollektivismus (Antworten in Prozent)

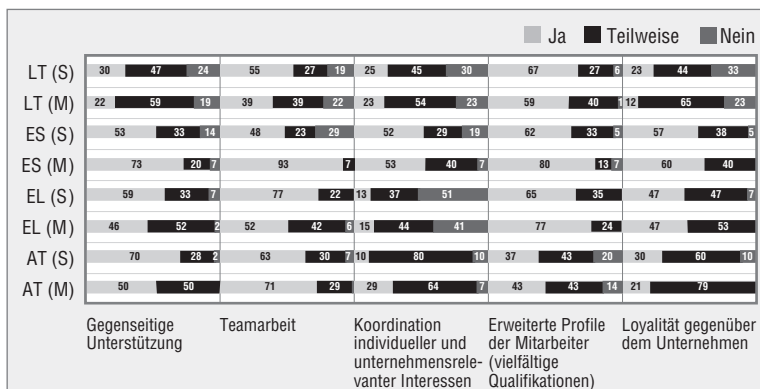


Tabelle 9: **Formalisierung (Antworten in Prozent)**

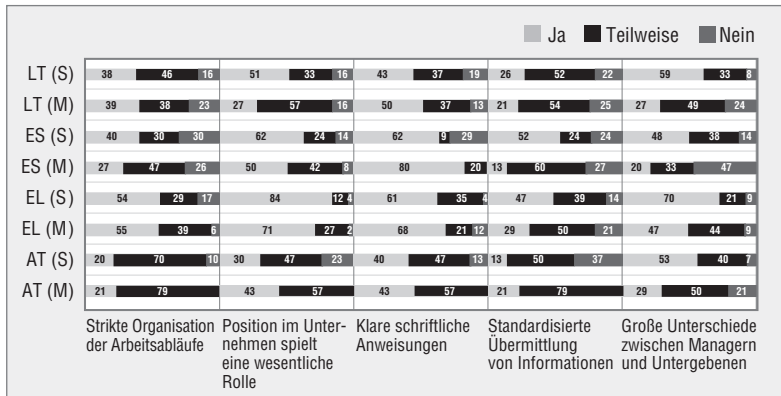


Tabelle 10: **Kooperation (Antworten in Prozent)**

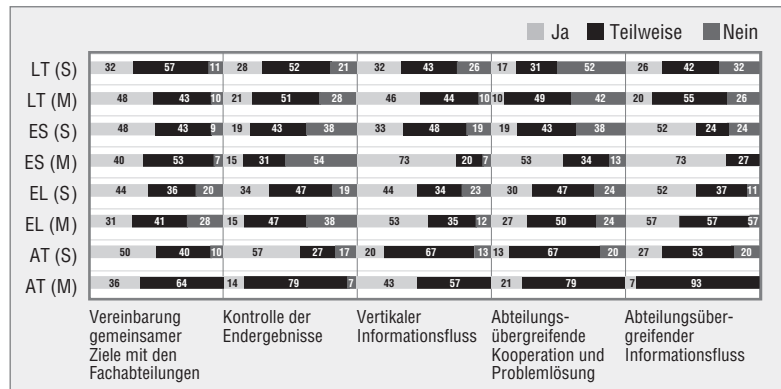


Tabelle 11: **Kooperation von Managern und Untergebenen (Antworten in Prozent)**

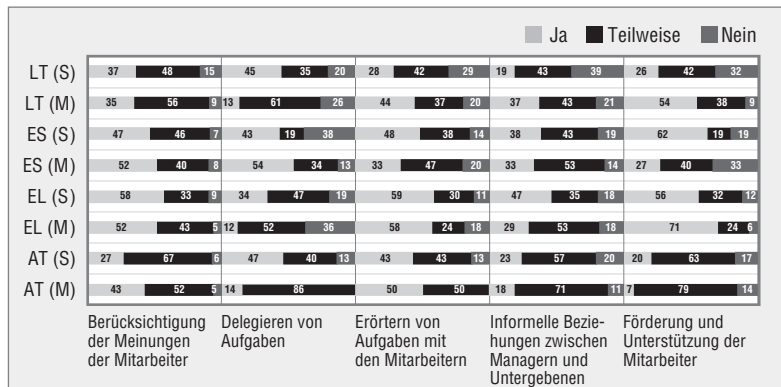


Tabelle 12: Autokratischer Führungsstil (Antworten in Prozent)

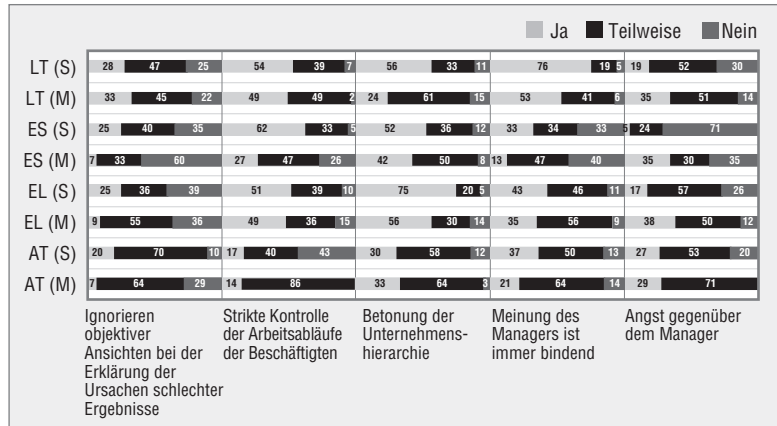


Tabelle 13: Kulturelle Offenheit (Antworten in Prozent)

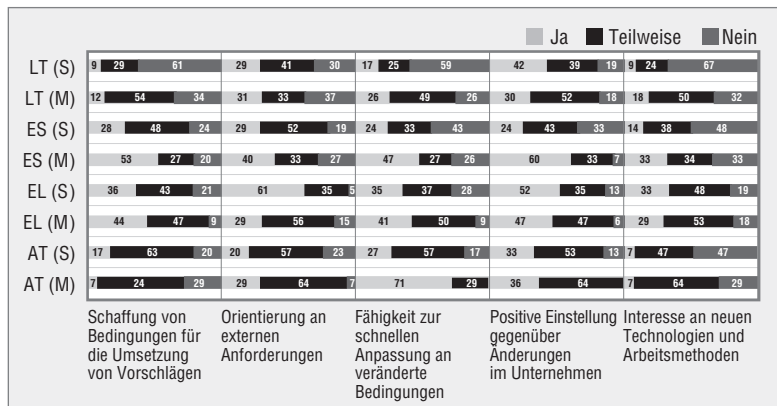


Tabelle 14: Kulturelle Verschlossenheit (Antworten in Prozent)

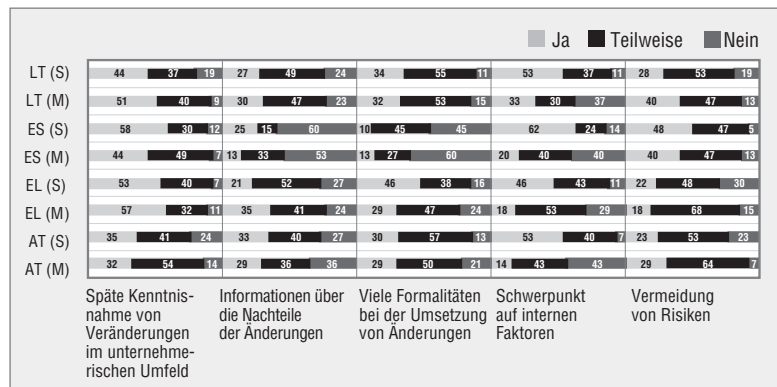


Tabelle 15: **Aktivität (Antworten in Prozent)**

	Ja			Teilweise			Nein		
LT (S)	23	40	37	39	36	25	39	36	25
LT (M)	13	61	26	38	48	15	38	48	15
ES (S)	48	33	19	53	33	14	29	43	28
ES (M)	27	40	33	53	40	7	73	20	7
EL (S)	37	45	18	46	29	25	44	39	17
EL (M)	30	64	6	53	38	9	27	53	21
AT (S)	30	33	37	30	53	17	27	53	20
AT (M)	14	79	7	36	64		86	14	
	Entwicklung neuer Ideen			Austausch von Wissen und Erfahrungen			Unabhängige Entwicklung von Qualifikationen und unabhängiges Lernen		
							Aktive Nutzung der Möglichkeit zum Lernen		
							Aktive Annahme neuer Aufgaben		

Tabelle 16: **Passivität (Antworten in Prozent)**

	Ja			Teilweise			Nein		
LT (S)	71	23	6	20	49	31	42	41	17
LT (M)	37	54	10	39	39	22	76	17	7
ES (S)	30	45	25	10	33	57	47	10	43
ES (M)	33	20	47	40	33	27	67	13	20
EL (S)	46	39	15	27	41	32	56	31	13
EL (M)	27	39	33	24	47	29	82	18	
AT (S)	47	43	10	23	30	47	13	50	37
AT (M)	7	64	29	29	57	14	36	64	
	Untergebener als ausführende Kraft			Vermeidung von Veränderungen			Kontrollierte Arbeit ist effektiver		
							Finanzielle Vergütung sind der wichtigste Motivationsfaktor		
							Passives Beobachten der Ereignisse		

Tabelle 17: **Persönliche Bedürfnisse, Familie (Antworten in Prozent)**

	Ja			Teilweise			Nein		
LT (S)	39	47	15	33	47	20	41	43	17
LT (M)	30	51	19	22	43	35	35	54	11
ES (S)	67	29	14	53	33		20	45	35
ES (M)	50	43	7	13	33	54	20	40	40
EL (S)	39	41	20	27	53	20	44	28	29
EL (M)	30	49	21	12	58	30	30	42	27
AT (S)	33	67		40	43	17	73	27	
AT (M)	21	71	8	93	7		43	43	14
	Das persönliche Leben ist wichtiger als die Karriere			Ich verbringe mehr Zeit mit Freunden und Familie			Die Arbeit garantiert materiellen Wohlstand, ist jedoch nicht das wichtigste Ziel		
							Wer nur arbeitet, vernachlässigt sein Privatleben		
							Die Arbeitgeber müssen sich um die Belange der Arbeitnehmer bei persönlichen und gesundheitlichen Problemen kümmern		

Tabelle 18: Arbeit (Antworten in Prozent)

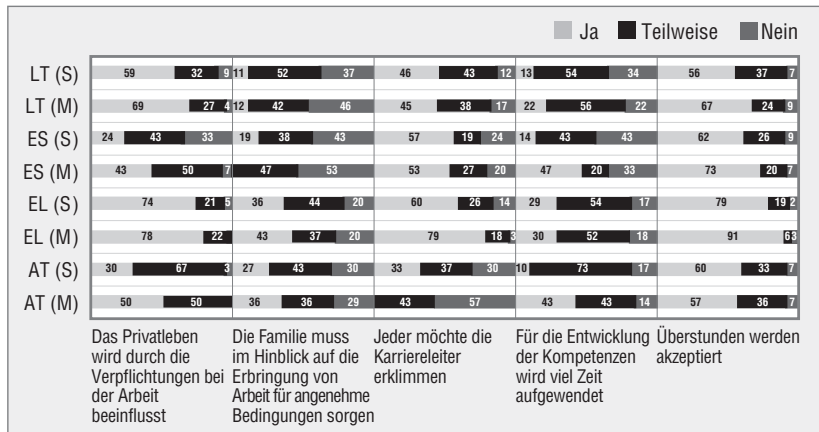
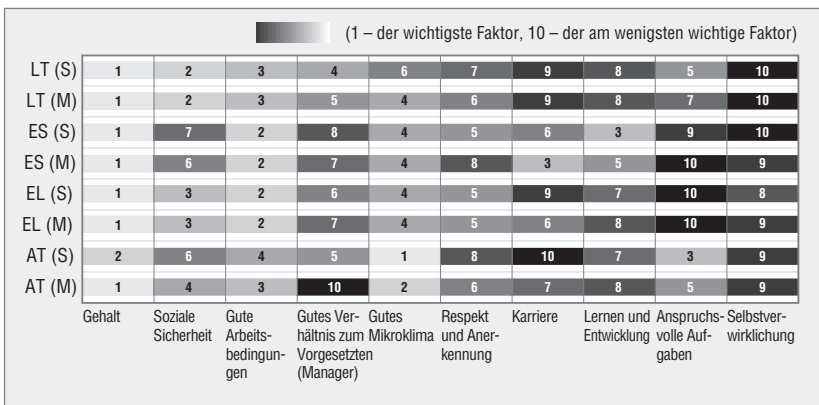


Tabelle 19: Reihenfolge der Motivationsfaktoren für Arbeitnehmer



Die gesellschaftliche Konstruktion von Qualifikationen: Perspektiven im Bereich des Gastgewerbes

Tom Baum

Professor für Internationalen Tourismus und Gastgewerbemanagement
Strathclyde Business School, University of Strathclyde,
Glasgow, Schottland, t.g.baum@strath.ac.uk

Schlagwörter

Service work, tourism,
hospitality, skills, experience economy,
employment, less
developed countries

Dienstleistungen,
Tourismus,
Gastgewerbe,
Kompetenzen,
Erlebniswirtschaft,

Beschäftigung, weniger
entwickelte Länder

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag setzt sich mit dem Charakter der Qualifikationen der Dienstleistungsberufe unter besonderer Berücksichtigung des internationalen Fremdenverkehrs sowie dessen Unterbereich, dem Gastgewerbe, auseinander. Hierbei wird untersucht, welche Rolle den empirischen Faktoren (kulturellen, emotionalen sowie ästhetischen) bei der Wissensvermittlung gegenüber den Beschäftigten zukommt, die ihre Arbeit in diesem Bereich neu aufnehmen. So wird dem spezifischen Kontext der Arbeit in Entwicklungsländern sowie innerhalb der Gemeinschaften der Wanderarbeitnehmer Europas Rechnung getragen. Abschließend wird in dem Artikel die These aufgestellt, dass die kulturelle und kontextbezogene Erfahrung bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs der Arbeit im Gastgewerbe einen wichtigen Faktor darstellt.

Einleitung

Tätigkeiten, die in Dienstleistungsbereichen wie dem Fremdenverkehr und insbesondere dem Gastgewerbe angesiedelt sind, wurden häufig sowohl in der wissenschaftlichen Literatur (Westwood, 2002) als auch in der Boulevardpresse als geringfügig qualifizierte Arbeiten charakterisiert. Dies spiegelt Aspekte der Arbeit dieses Bereichs wider, über die häufig berichtet wurde und bei denen vor allem ein geringes Qualifikationsniveau, niedrige Löhne, hohe Abhängigkeit von Saisonarbeit, eine hohe Personalfuktuation und weitere verwandte Themen im Blickpunkt des Interesses standen. Es handelt sich hierbei um eine Beschreibung, die auf die Industrieländer zutrifft. Diese stereotype Auffassung

wurde jedoch in den Beiträgen einzelner Autoren (Baum, 1996; Burns, 1997) mit der Begründung in Frage gestellt, dass ein solcher Standpunkt sowohl ein technisches als auch westlich ausgerichtetes Verständnis von Arbeit und Qualifikationen widerspiegele. Diese Problemstellungen werden in Analysen entwickelt, die die These vertreten, dass Qualifikationen im Bereich der Erlebnisdienstleistungen (Pine und Gilmore, 1999) ein umfangreiches und breitgefächertes „Bündel“ an Attributen beinhalten, die über das traditionelle Verständnis dieser Arbeit hinausgehen, das sich vorrangig auf die technischen Aspekte der Produkterbringung konzentrierte. Derartige Begriffserweiterungen beinhalten sowohl die Anerkennung der Bedeutung der so genannten „typischen Qualifikationen“ (Kommunikation, Problemlösung, IKT, Sprachen) (Baum, 2006) als auch emotionale (Hochschild, 1983) und ästhetische (Nickson, Warhurst und Witz, 2003) Dimensionen als Merkmale im Rahmen der Qualifikationsbündelung im Bereich Erlebnisdienstleistungen. Die Komplexität der Arbeitsplatzanforderungen, die selbst an Mitarbeiter gestellt werden, die man als angelernt bezeichnen könnte, wird in diesem Gewerbesektor im wachsenden Maße anerkannt (Cedefop; Jonckers, 2005). Die komplexe Bündelung der Qualifikationen im Gastgewerbesektor stellt eine Bestätigung der durch Rigby und Sanchis (2006, S. 36) aufgestellten These dar, dass Qualifikationen ein soziales Konstrukt bilden und „in einem gesellschaftlichen Prozess definiert werden, einem Prozess, der auch zu Ungerechtigkeiten geführt hat, die Ausdruck bestehender Machtverhältnisse sind“. In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass die Auffassung, die für den Gastgewerbebereich erforderlichen Qualifikationen fußen auf gesellschaftlicher und kultureller Erfahrung, insbesondere für das internationale Gastgewerbe von Relevanz ist. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass dieser Sektor aufgrund seiner Betriebs- und Managementkultur von einem Paradigma abhängig ist, das fest in den westlichen, im allgemeinen eher in amerikanischen und, in geringerem Maße, in den europäischen Traditionen verwurzelt ist (Nickson und Warhurst, 2001).

Dieser Artikel stellt stereotype Qualifikationsdefinitionen des Gastgewerbebereichs in Frage und legt dar, dass es sich hierbei größtenteils um kontextbezogene Definitionen handelt, die nur im begrenzten Maße außerhalb der entwickelten Wirtschaftssysteme Westeuropas und Nordamerikas Anwendung finden. Auf praktischer Ebene enthalten die abschließenden Bemerkungen dieser Analyse Schlussfolgerungen für die Ausbildung im Gastgewerbebereich zahlreicher europäischer Staaten, die sehr stark von Wanderarbeitkräften aus anderen europäischen Ländern und weiteren Staaten abhängig sind.

Qualifikationen und der Gastgewerbebereich

Versucht man, eine Definitionsbestimmung des Begriffs Qualifikation – und damit eine Ausgangsbasis für diese Diskussion – zu finden, so stellt sich dies als kein leichtes Unterfangen dar. Riley et al. (2002) weisen darauf hin, dass „Qualifikationen stets im Mittelpunkt einer Kontroverse stehen, denn deren Wahrnehmung und Verständnis sind höchst subjektiv und relativ. Es entsteht unausweichlich die Problematik, wen man als qualifiziert – oder auch nicht – bezeichnen kann“. (S. 143). Bradley et al. (2000) weisen auf die differierenden Kriterien hin, die bei der Qualifikationsdefinition angewandt werden können. Sie stellen dabei zur Debatte, ob man die formal von einer Person erworbenen Qualifikationen, den Umfang der für die Ausübung der Tätigkeit erforderlichen Berufsausbildung oder aber die Fähigkeit des Individuums, komplexe Arbeitsaufgaben zu bewältigen, berücksichtigen sollte. In der Realität spielen alle diese Kriterien beim Gestaltungsprozess unseres Verständnisses des Begriffs Qualifikationen eine Rolle und sie werden überdies von dem gesellschaftlichen Konstrukt überlagert, das Tradition, Geschlecht und Ethnizität unserer Auffassung dessen auferlegen, was als qualifizierte oder unqualifizierte Arbeit anzusehen ist.

So ließe sich – oberflächlich betrachtet – behaupten, dass nur ein geringer Anteil der im Gastgewerbe anfallenden Arbeiten sowie der dort erforderlichen Qualifikationen für diesen Sektor wirklich einzigartig sind. Es lassen sich jedoch mehrere, in Studien nachgewiesene Belege dafür anführen (siehe beispielsweise Lashley und Morrison über die Charakteristika des Gastgewerbes, 2000; Hochschild, 1983, in ihrer Untersuchung der emotionalen Arbeit; und der Beitrag von Nickson, Warhurst und Witz (2003), in denen sie das Konzept der ästhetischen Arbeit der Qualifikationsbündelung in dem Gewerbesektor hinzufügen), dass es der Kontext sowie die Kombination dieser Qualifikationen sind, die einzigartige Attribute entstehen lassen. Der Kontext des Gastgewerbes, der in mannigfaltiger Hinsicht sehr facettenreich ist, nimmt sich insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Personalwirtschaft und Humanressourcen sehr interessant aus. Der Gastgewerbebereich ist im Allgemeinen durch eine vorherrschende Präsenz kleiner Unternehmen gekennzeichnet, neben denen in den letzten Jahren ein Wachstum an größeren, multinationalen Betrieben beobachtet werden konnte. In geografischer Hinsicht ist der Sektor weithin verstreut und in den meisten Gesellschaften als Gewerbebezweig angesiedelt und dort in seinen Einrichtungen und Dienstleistungen jeweils dem Standort, dem Klima und der Marktkonzentration angepasst. Gastgewerbebetriebe sind häufig durch ein temporäres Geschäftsgebarren, Saisonarbeit, jedoch auch durch täglich und wöchentlich flexible Arbeitszeiten gekennzeichnet. Diese Charakteristika wirken sich auch auf die Rolle aus, die Arbeitnehmer bei der Herstellung und Erbringung von Produkten und Dienst-

leistungen im Gastgewerbebereich spielen. Sie tragen zu den Merkmalen der Humanressourcen bei, die Keep und Mayhew (1999, S. 8-9) folgendermaßen zusammenfassen:

- Tendenz zu niedrigen Löhnen, sofern nicht ein Mangel an qualifizierten Kräften dem entgegenwirkt;
- weite Verbreitung unsozialer Arbeitszeiten und familienfeindlicher Schichtmodelle;
- nur seltene Anwendung der Chancengleichheitsgrundsätze sowie männliche Vorherrschaft in höher qualifizierten und besser bezahlten Tätigkeiten;
- schlechte oder nicht vorhandene Karrierestrukturen;
- informelle Personalgewinnungspraktiken;
- Ablehnung und Unterlassen der Einführung von geregelten Modellen der „bewährten Praktiken und des guten Geschäftsgebarens“ im Bereich des Personalmanagements und dessen Entwicklung;
- Mangel an signifikanter Gewerkschaftspräsenz;
- ein hohes Maß an Personalfluktuations;
- Schwierigkeiten bei der Beschaffung und Bindung von Personal.

Die Debatte über die Qualifikationsfragen im Bereich des Gastgewerbes wird durch eine breitere, allgemeinere Betrachtung der Qualifikationen im Kontext wechselnder Beschäftigungsverhältnisse, Technologien und Berufsbildung sowohl in entwickelten als auch weniger entwickelten Wirtschaftssystemen aufschlussreich erörtert. Die wichtigste Verständnislücke, der in diesem Beitrag Rechnung getragen werden soll, betrifft das Ausmaß, in dem Arbeit, die im westlichen, entwickelten Kontext als „geringfügig qualifiziert“ wahrgenommen und eingestuft wird, in einem anderen Kontext in dieser Form aufgrund der differierenden empirischen, kulturellen, kommunikativen, sprachlichen und beziehungsrelevanten Voraussetzungen, die diesen Tätigkeiten in weniger entwickelten Ländern zugrunde liegen, beschrieben werden kann. Der Bereich des Gastgewerbes wird in seiner internationalen und globalisierten Form sehr stark von einem in betrieblicher und kultureller Hinsicht westlich geprägten Leitbild beherrscht (Dunning und McQueen, 1982; Nickson und Warhurst, 2001), sodass es zu einer so genannten „kulturellen und empirischen Nähe“ zwischen der Art, in der die Unternehmen in westlich entwickelten Gesellschaften geführt werden, sowie den Erfahrungen der Mehrheit der Arbeitnehmer kommt, die im traditionellen Sinne für die Gäste Produkte herstellen und Dienstleistungen erbringen. So haben die Mitarbeiter in diesem Sinne bereits selbst sowohl Dienstleistungen erbracht, diese aber auch schon in Anspruch genommen und daher bereits selbst „in den Schuhen“ der Gäste gesteckt, die sie bedienen. Im Gegensatz hierzu existieren jedoch signifikante kulturelle und empirische Lücken zwischen den ähnlich geführten inter-

nationalen Gastgewerbebetrieben in weniger entwickelten oder verwestlichten Staaten und den Mitarbeitern dieser Unternehmen, die für die Gäste Produkte herstellen und Dienstleistungen erbringen. Diese Beschäftigten haben aller Wahrscheinlichkeit nach zuvor nicht „in den Schuhen“ ihrer Gäste gesteckt und verfügen nicht über die gemeinsame Erfahrung in Personalunion als Konsument und Dienstleistungserbringer. Mit anderen Worten: In Standorten, in denen die Beschäftigten des Gastgewerbebereichs das internationalisierte Modell der Erlebniswirtschaft als Verbraucher selbst nicht in exponierter Form kennenlernen konnten und es auch nicht verbreitet Anwendung findet, existiert eine potenzielle Qualifikationslücke bei der Erbringung von Dienstleistungen und den Erfahrungen gegenüber den internationalen Verbrauchern. Der Hintergrund eines erheblichen Teils der jüngst in großer Anzahl als Wanderarbeitnehmer nach Westeuropa eingewanderten Migranten, von denen viele zunächst in Gastgewerbebetrieben eine Beschäftigung finden, lässt erkennen, dass sie kulturell ebenso gut aus dem Gewerbesektor, in dem sie arbeiten, entfernt werden könnten (Baum, 2006).

Im allgemeinen Sinne sind die Tätigkeiten im Gastgewerbe (und daher auch die damit verbundenen erforderlichen Qualifikationen) durch eine Vielfalt sowohl in horizontaler als auch vertikaler Hinsicht gekennzeichnet. Auf horizontaler Ebene sind in dem Sektor eine Bandbreite von Berufen in verschiedenen Schlüsselproduktions- und Dienstleistungsbereichen angesiedelt. Forschungsarbeiten über diese Tätigkeiten konzentrieren sich im allgemeinen auf Bereiche, in denen vorwiegend Verpflegungsdienstleistungen erbracht werden und widmen sich in geringerem Maße den Hotellerie/Beherbergungs- und Fluggesellschaftsdienstleistungen. So wird der Erörterung dieser Diskussion durch Guerrier et al. (1998) sowie weitere Kollegen Rechnung getragen. Dagegen sind Forschungsarbeiten über größere Bereiche der Gastgewerbetätigkeiten, insbesondere jene, die im Zuge der Expansion der Dienstleistungen und Funktionen in dem Bereich entstanden sind (Empfang, Freizeit, Unterhaltung, Reservierungs-Callcenter) nur sehr unzureichend vertreten. So lässt sich die gerechtfertigte Behauptung aufstellen, dass – trotz der seit langem geführten Debatte, ob dieser Gewerbesektor „einzigartig“ sei (Lashley und Morrison, 2000) – nur ein geringer Zweifel daran besteht, dass es nur einen geringen Anteil dessen gibt, das im Hinblick auf die technischen und in der Tat umfassenderen Qualifikationen, die zum Einsatz kommen, denn einzigartig genannt werden könnte. Die meisten der in diesem Sektor zum Einsatz kommenden Qualifikationen sind auch in anderen Branchen und Bereichen der Wirtschaft relevant und finden dort ebenfalls Anwendung. So werden sich diejenigen Beschäftigten, die in Bereichen tätig sind, in denen es erhebliche Qualifikationsüberschneidungen zwischen Tourismus und Gastgewerbe – wie in den oben aufgeführten Bereichen – gibt, nach ihrem eigenen Verständnis eher aufgrund ihrer typischen

Qualifikationsbereiche beurteilen und nicht als Teil dieses separaten Arbeitsmarktes.

Die Merkmale sowie die Organisation dieses Gewerbesektors unterliegen einem ständigen Umstrukturierungsprozess und einem evolutionären Wandel. So treten die wichtigsten, für den Arbeitsmarkt und die Qualifikationen ausschlaggebenden Auswirkungen dieses Wandels dann zutage, wenn Unternehmen das von ihnen angebotene Dienstleistungsspektrum neu gestalten (Hjalager und Baum, 1998) oder auf Mode- und Trendvorgaben auf dem Konsumentenmarkt reagieren. Vertikale Vielfalt in Tourismus- und Gastgewerbeberufen spiegelt sich in einer eher traditionellen Klassifizierung wider, die in ihrem Spektrum von ungelernten über angelernten und qualifizierten bis hin zu überwachenden und geschäftsführenden Tätigkeiten reicht. Dieser traditionelle Ausblick auf Arbeit und damit auch auf Qualifikationen wird teilweise von Riley (1996, S. 18) in diesem Sinne und unter der Annahme dahingehend beschrieben, dass der proportionale Anteil der Beschäftigten auf ungelerntem und angelernten Niveau 64 % betrage, während der Anteil der qualifizierten Arbeitnehmer bei weiteren 22 % der Gesamtzahl liege. Azzaros ermittelte Werte (2005) für Malaysia, die nicht auf direkt miteinander vergleichbaren Daten beruhen, stützen die Annahme, dass sich Tätigkeiten in der Tourismusbranche, bei denen es sich nicht um leitende Positionen handelt, in ungelernte (19 %) sowie qualifizierte/angelernte (42 %) Stellen aufgliedern lassen. Diese Zahlen verweisen auf einige Unterschiede in der Wahrnehmung der Qualifikationen innerhalb des Sektors, die zwischen entwickelten und weniger entwickelten Wirtschaftssystemen zutage treten.

Diese Vereinfachungen verschleiern die große unternehmerische und organisatorische Vielfalt der Branche, in der sich Größe, Standort und die Eigentümerschaft der Unternehmen widerspiegeln. Der tatsächliche Berufs- und Qualifikationsanteil der Beschäftigten im Sektor wird durch diese Faktoren präzisiert, sodass übliche Berufsbezeichnungen (z.B. Restaurantmanager, Souschef, Reiseleiter) mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ein sehr unterschiedliches Spektrum der Verantwortlichkeiten, Aufgaben und Qualifikationen in den Berufen in unterschiedlichen Kontexten kaschieren.

Riley ist hierbei durch seine Anwendung des internen Schwächen-Stärken-Arbeitsmarktmodells hilfreich, das er zur Veranschaulichung der Beziehung heranzieht, die seine Beschäftigtenstruktur zu den verschiedenen äußeren Faktoren unterhält und die auch Bildungsanforderungen, Eintrittsbeginn ins Arbeitsleben, Arbeitsplatz, Lohnunterschiede und gewerkschaftlichen Organisationsgrad einschließt. Diese Analyse hat wichtige Auswirkungen auf den Status der Tourismus- und Gastgewerbearbeit sowie die wahrgenommene Attraktivität des Sektors sowohl im Hinblick auf die Beschäftigung als auch für die Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten. Wie wir bereits gesehen haben, verweisen Keep und Mayhew (1999) darauf, dass die Merkmale der Gast-

gewerbearbeit tendenziell eher Rileys schwache interne Arbeitsmarktzuordnung bestätigen.

Das Qualifikationsprofil des Sektors wird im Gegenzug wiederum durch den ihm zur Verfügung stehenden Arbeitsmarkt beeinflusst, sowohl in direkter Hinsicht als auch durch Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen. Die schwachen internen Arbeitsmarktmerkmale üben selbst einen nach unten gerichteten Druck auf die Qualifikationserwartungen der Arbeitgeber an deren Mitarbeiter aus und dies wiederum beeinflusst Art und Niveau der Ausbildung, die durch die Bildungssysteme geleistet werden. So existiert ein offenkundiger Kreislauf der Qualifikationsabstufung, teilweise als Reaktion auf den tatsächlichen Arbeitskräftebedarf im Sektor oder aufgrund der Verbrauchererwartungen im Hinblick darauf, was diese Branche an Leistungen erbringen könne, jedoch auch als Ergebnis der Wahrnehmung potenzieller Mitarbeiter und der von den Arbeitgebern ihnen gegenüber gehegten Erwartungen.

Wie zuvor bereits erwähnt, wird ein großer Teil der im Gastgewerbe geleisteten Arbeit vielfach sowohl in der Boulevardpresse als auch in akademischen Quellen als ein von geringfügigen Qualifikationen beherrschtes Profil beschrieben. Shaw und Williams (1994) merken hierzu an, dass derartige Arbeit oft in eher brutaler und unfairer Form als Tätigkeit charakterisiert wird, die von „ungebildeten, unmotivierten, ungeschulten, ungelernten und unproduktiven Menschen ausgeübt werde“ (S. 142); diese Stimmen finden in der Äußerung von Westwood (2002) einen Widerhall, da er von Dienstleistungsarbeit als einer Tätigkeit spricht, die „schlecht bezahlte, mit geringem Ansehen honorierte, würdelose, nur einen geringen Nutzen in sich tragende, zukunftslose Berufe“ biete (S. 3). Bradley et al. (2000) verwenden diese Schimpfworte auch im Zusammenhang mit einem breiteren Dienstleistungsbegriff oder der neuen Wirtschaft, indem sie Annahmen über eine Qualifikationsrevolution in Großbritannien hinterfragen und hierzu anmerken, dass „die Berufe meistens den Charakter der geringfügigen Qualifikationen weiterhin nicht verlieren, insbesondere in den am schnellsten wachsenden Bereichen“ (S. 129).

Burns jedoch hinterfragt (1997) die Grundlage der Kategorisierung der Tourismusberufe und das Einteilen in Kategorien wie „qualifiziert“ und „unqualifiziert“ und erörtert in dem postmodernen Fall, dass diese Einteilung letztlich Teil eines gesellschaftlichen Konstrukts sei. Erstens ist dieses Konstrukt in den Paradigmen der Personalbedarfsplanung des produzierenden Gewerbes verwurzelt und, zweitens in der traditionellen Macht der Gewerkschaften begründet, die diese bei der Kontrolle des Eintritts in das Arbeitsleben durch lange Ausbildungszeiten ausüben. Burns stützt diese Behauptung auf eine nützliche Betrachtung der Definition der Qualifikationen im Tourismus und Gastgewerbe und merkt hierzu an, dass:

„...die verschiedenen Sektoren, die zum Industriezweig des Gastgewerbes gehören, verschiedene Ansätze gegenüber ihren Humanressourcen verfolgen und dass einige dieser Unterschiede sich darauf zurückführen lassen, ob die Mitarbeiter auf eine Tradition der ‚organisierten‘ Unternehmenskultur zurückblicken können (entweder in Form von Gewerkschaften oder Mitarbeiterverbänden mit geregelten Kommunikationsabläufen“) (S. 240).

Diese überzeugende interne Arbeitsmarkanalyse führt Burns zu der Behauptung, Qualifikationen in „organisierten“ Sektoren wie Fluggesellschaften und Hotelbetrieben mit eindeutig definierten Mitarbeiterbeziehungsstrukturen seien anerkannt und erführen Wertschätzung. Im Gegensatz hierzu würden Catering- und Fast Food-Unternehmen „im Rahmen einer Unternehmenskultur geführt, in der Arbeit als Kostenfaktor betrachtet werde, der auf dem denkbar niedrigstem Niveau gehalten werden müsse“ (S. 240) und in der Qualifikationen daher keine Wertschätzung erführen oder entwickelt würden. Burns unternimmt mit seiner Definition der Sektorqualifikationen den Versuch, über die rein technischen Fertigkeiten, die von jenen Autoren beschrieben werden, die Begriffe wie „unqualifiziert“ oder „gering qualifiziert“ verwenden, hinauszugehen. Dies lässt sich in Verbindung zu Ritzers Dramenalogie (2004) für den Dienstleistungsarbeitsplatz setzen, und zwar in dem Sinne, dass das Arbeiten in diesem Umfeld größere Anforderungen stelle als die Fähigkeit, auf einem technischen Niveau Dienste zu verrichten. So würden an die Mitarbeiter emotionale Anforderungen gestellt, die diesen abverlange, stets in positiver, fröhlicher und scherzhafter/verspielter Stimmung zu sein. Das Vermögen, diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, müsse als faktische Qualifikation anerkannt werden.

Dieser Fall wird auch von Poon (1993) erörtert, der anmerkt, dass neue Mitarbeiter in der Tourismusbranche

„darin geschult sein müssen, ein loyales, flexibles, tolerantes, liebenswürdiges und verantwortungsbewusstes Verhalten zu zeigen ... in jedem erfolgreichen Betrieb des Gastgewerbes sind es die Mitarbeiter, die sich durch ihr Verhalten auszeichnen und als solche herausragen. Technologie kann keine Mitarbeiter ersetzen, die ihre Gäste begrüßen“ (S. 262).

Burns' Betonung der „emotionalen Anforderungen“ als eine zusätzliche Dimension der Qualifikationen in dem Sektor wurde von Hochschild (1983) entwickelt, die das Konzept der Gefühlsarbeit in der Dienstleistungswirtschaft anhand einer Studie über Flugbegleiter einführte. Hochschild vertritt die Auffassung, dass von Mitarbeitern der Dienstleistungsberufe gefordert werde, ihre Emotionen zum Wohle der Kunden einzusetzen und diese Beschäftigten teil-

weise hierfür ihre Entlohnung erhielten. In dieser Weise erachtet auch Seymour den Beitrag der von ihr so bezeichneten „emotionalen Arbeit“ für die Beschäftigung in Schnellimbissbetrieben und traditionellen Bereichen der Dienstleistungsarbeit und gelangt zu der Schlussfolgerung, dass in beiden Bereichen außer den offenkundig verlangten technischen Qualifikationen ein erhebliches Maß an emotionalen Elementen gefordert sei.

Es lassen sich zu den Anforderungen der emotionalen Arbeit im Gastgewerbebereich auch die von Nickson, Warhurst und Witz (2003) als ästhetische Arbeit bezeichneten Qualifikationsanforderungen hinzufügen, worunter die erforderlichen Fähigkeiten zu verstehen sind, Erscheinungsbild, verbale Artikulation und das Benehmen in einer Form einzusetzen, die mit den Anforderungen des Berufs und den Erwartungen der Kunden vereinbar ist. In vielen Fällen beinhaltet die ästhetische Arbeit auch die durch die Mitarbeiter zu erbringende Demonstration ihrer Fähigkeiten, auf Mode- und Trendvorgaben auf dem Konsumentenmarkt entsprechend reagieren zu können, und zwar in einer Weise, die viele Gruppen und Kulturen innerhalb der Gesellschaft ausschließt. Ästhetische Arbeit umfasst das Erscheinungsbild, kann aber auch durch einen so genannten kulturellen Speicher untermauert werden, der die Fähigkeit der in direktem Kontakt mit den Kunden stehenden Mitarbeiter beinhaltet, gegenüber den Gästen ein kulturelles Verständnis aufzubringen und aktiv mit diesen hierüber über Themen zu kommunizieren, die von den Kunden vorgegeben werden. Daher ist es für Dienstleistungsmitarbeiter im Rahmen einzelner Kontexte (Fluggesellschaften, Luxushotels, Trendbars und Nachtclubs) erforderlich, sich in zwangloser Form mit ihren Gästen oder Kunden über Politik, Musik, Sport und alle nur denkbaren Themen auszutauschen und dies oft aus internationaler Sichtweise. Diese Anforderung setzt ein bestimmtes Niveau an Vorbildung und eine kulturelle Exposition sowie das Engagement, über diese Themengebiete fortwährend auf dem neuesten Stand zu bleiben, voraus.

Arbeit im Gastgewerbe und der Begriff der sozialen Distanz

Burns, der oben zitiert wurde, behauptet sehr zutreffend, dass die Auffassung über die so genannten geringfügigen Qualifikationen in dem zur Diskussion stehenden Bereich kontextspezifisch ist und durch ein westlich geprägtes Verständnis der Arbeit im Tourismus- und Gastgewerbesektor begründet ist. Er führt die Unangemessenheit dieser Auffassungen an, sofern diese auf ein Umfeld wie etwa die Salomonen, Sri Lanka und die Cook-Inseln übertragen werden. Ebenso stellt Baum (1996) die Stichhaltigkeit einzelner Behauptungen in Frage, das Gastgewerbe stelle angeblich einen Arbeitsbereich dar, in dem

generell geringfügige Qualifikationen angesiedelt seien. Ein großer Teil der Diskussion zur Universalität der Qualifikationen hat sich auf Managementkompetenzen konzentriert und Lubatkin et al. (1997) entwickelten unter anderem die begründete These, dass es auf der Ebene administrativer Verantwortlichkeiten größere Gemeinsamkeiten zwischen der von Managern in entwickelten und weniger entwickelten Ländern ausgeübten Arbeit gebe als trennende Elemente. Es hat jedoch nur eine geringe Anzahl vergleichbarer Beiträge gegeben, die sich auf die Untersuchung der Kundenbetreuungsarbeit im Direktkontakt konzentrierten, und so sprechen sich denn auch Farashahi und Molz (2004) für die Anerkennung der Divergenz in den Unternehmenskulturen aller Betriebe aus, die in unterschiedlicher Weise in entwickelten und weniger entwickelten Staaten ihre Geschäftstätigkeit ausüben. Baums These gründet sich auf den kulturellen Vorstellungen, die der Beschäftigung im Bereich der verwestlichten, internationalen Tourismus- und Gastgewerbearbeit zugrunde liegen, während technische Qualifikationen im Sinne eines relativ nahtlosen Übergangs vom häuslichen Leben sowie dem des Verbrauchers bis hin zum Arbeitsplatz definiert werden. Diese Vorstellungen lassen sich aber nicht auf weniger entwickelte Länder übertragen, da die Mitarbeiter dort ihre Beschäftigungsverhältnisse in den Tourismus- und Gastgewerbebetrieben ohne vorherige westliche Akkulturation aufnehmen, also beispielsweise ohne Kenntnisse der Arbeitsgeräte und Zutaten der westlichen Kochkunst und des Bedienens. So ist das Lernen auf technischem Niveau dort daher wesentlich anspruchsvoller als es in westlichen Gesellschaften der Fall sein dürfte. Gesellschaftliche und interpersonelle Qualifikationen erfordern daher erheblich größere Anstrengungen, die bereits durch vorausgegangenes Lernen zu unternehmen sind, sei es nun, dass sich dies auf Sprachkenntnisse bezieht (so ist Englisch für die Arbeit in diesem Dienstleistungssektor in vielen Ländern eine weit verbreitete Voraussetzung) oder umfangreichere kulturelle kommunikative Fähigkeiten. Ausgehend von der Grundlage dieser Behauptung vertritt Baum die Auffassung, dass Arbeit, die in Australasien, Europa und den USA als unqualifiziert eingestuft wird, in anderen Regionen jedoch ein erhebliches Maß an Investition in Bildung und Ausbildung erfordert und daher nicht generell als „geringfügig qualifiziert“ bezeichnet werden kann. Dieses Thema gewinnt in Westeuropa zunehmend an Bedeutung, da eine Kombination aus Arbeitskräftemangel im Dienstleistungssektor und einer wachsenden Migration aus den neuen Beitrittsstaaten der Europäischen Union und anderen Ländern auch impliziert, dass traditionelle Qualifikationsvorstellungen über die Beschäftigten, die Ausbildung und Arbeit in dem Bereich neu aufnehmen, nun eine geringere Gültigkeit als in der Vergangenheit besitzen.

Will man den Zusammenhang der Gastgewerbequalifikationen angesichts der kontextuellen Gegebenheiten eines Entwicklungslands begreifen, so ist

die Reflexion über die Art der Beziehungen hilfreich, die zwischen den Beschäftigten dieses Sektors und ihren Kunden im Hinblick auf deren Hintergrund und der Exposition gegenüber den internationalen Industrieparadigmen bestehen. Baum (2006) nimmt diese Betrachtung im Zusammenhang mit der so genannten „sozialen Distanz“ vor, die bei der Abwicklung einer Transaktion im Tourismussektor zwischen den beiden hierin involvierten Interessenvertretern existiert. Baum merkt hierzu an, innerhalb dieses Sektors sei es in den entwickelten Staaten mittlerweile zu einer Massenpartizipation gekommen, die einen zunehmenden Trend hin zur Schaffung einer Arbeitnehmerschaft erkennen lasse, die den Konsumentenmarkt in seiner Bandbreite der Erfahrungen widerspiegele. Das Wachstum der saisonalen, in Teilzeitarbeit ausgeübten oder befristeten Beschäftigungsmöglichkeiten in den meisten Bereichen dieses Wirtschaftszweiges bedeute auch, dass für zahlreiche junge Menschen Arbeitsverhältnisse in tourismusnahen Unternehmen eine frühe Bekanntschaft mit der Arbeitswelt ermöglichen. Gleichzeitig handelt es sich bei diesen Mitarbeitern häufig um relativ erfahrene und selbstbewusste routinierte Verbraucher, die sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene Reiseerfahrungen in erheblichem Maße erworben haben. Darüber hinaus hat die komplexe Sozialisation dieser Menschen im Kindes- und Jugendalter innerhalb eines kulturellen Paradigmas stattgefunden, das viele Gemeinsamkeiten mit zahlreichen Aspekten des internationalen Tourismus und Gastgewerbes im Hinblick auf Werkzeuge, Produkte und Verhaltensregeln aufweist, die sowohl im häuslichen Umfeld als auch dem des Wirtschaftszweigs anzutreffen sind. Daher findet sich in entwickelten Staaten ein erheblicher Anteil der Beschäftigten, die im Hinblick auf die Bedürfnisse ihrer Kunden versiert und erfahren sind, sodass einer Lücke zwischen beiden Personengruppen nicht mehr die Bedeutung zukommt, die sie in der Vergangenheit möglicherweise noch hatte.

Eine der Triebkräfte bei diesem Wandlungsprozess ist natürlich wirtschaftlicher Natur innerhalb des allumfassenden Wohlstands in entwickelten Staaten gewesen, die in Kombination mit einer allgemeinen Senkung der für die Partizipation an Leistungen des Tourismus- und Gastgewerbebereichs erforderlichen realen Kosten nun dazu geführt hat, dass die Partizipation des Verbrauchers an diesen Dienstleistungen viel erschwinglicher geworden ist. Doch ist die Demokratisierung sowohl der Verbraucherpartizipation als auch der Arbeit kein ausschließlich in entwickelten Staaten auftretendes wirtschaftliches Phänomen. Wie bereits aufgezeigt wurde, hat sich der Charakter der Arbeit in seiner vorwiegend technischen Basis verändert, da nun auch eine Bandbreite an wohl anspruchsvollen typischen Qualifikationen wie Kommunikationsdienstleistungen, Sprachen, Informationstechnologien sowie emotionale und ästhetische Arbeitsaspekte miteinbezogen wurden. Als Folge hieraus versucht der Sektor Mitarbeiter zu gewinnen, die dazu in der Lage

sind, den emotionalen und ästhetischen Arbeitsanforderungen zu entsprechen, damit diese Beschäftigten dann einen viel engeren Kontakt mit ihren Kunden pflegen können. Einige Arbeitgeber halten es für notwendig, Mitarbeiter zu gewinnen, die Nickson, Warhurst und Witz (2003) als Beschäftigte mit dem „passenden Stil“ beschreiben, also Menschen, die physisch und emotional zum Umfeld ihres Arbeitsplatzes passen und in der Lage sind, sich mit den Produkten und Dienstleistungen, die sie verkaufen, zu identifizieren und die Erwartungen und Kaufziele ihrer Kunden durch Empathie völlig nachvollziehen können. Guerrier et al. (1998) verweisen auf diesen Prozess im Zusammenhang mit Singapur, wo Dienstleistungsbeschäftigte höchst „markenbewusst“ bei der Wahl ihres Arbeitsplatzes sind, sodass

„die moderne junge Bürgerin von Singapur nicht gewillt ist, in einem Dienstleistungsberuf zu arbeiten, sofern das Image des Produkts nicht zufällig mit ihrem Modegeschmack übereinstimmt. Arbeiten bei Gucci heißt dann, dass das Produkt Teil ihrer eigenen Accessoiresauswahl wird“ (Guerrier et al., 1998, S. 34).

Wir müssen die Diskussion nun aus dem Kontext der entwickelten Welt lösen und die Aufmerksamkeit auf die Situation der Entwicklungsländer lenken, die auch zu den jüngeren Partizipatoren an der Entwicklung des internationalen Gastgewerbewirtschaftszweigs gehören und wo die Konsumentenpartizipation sich nicht auf demselben Niveau befindet. Dort herrscht noch eine beträchtliche soziale Distanz zwischen Kunden und Gästen und diese ähnelt jener, die in den Anfängen der Handelsbeziehungen in den Regionen verbreitet war, die heute als die Staaten der entwickelten Welt bekannt sind. So existieren nachweisbare offenkundige wirtschaftliche Schranken, die die Teilhabe am Konsum für die Beschäftigten des Gastgewerbesektors in den ärmeren Ländern Afrikas, Asiens und den karibischen Staaten versperren. Die soziale Distanz ist jedoch, wie bereits erwähnt, kein ausschließlich wirtschaftliches Phänomen und in vielen Regionen der entwickelten Welt nimmt sie ebenso kulturelle und politische Dimensionen an. Die Art, in der der internationale Tourismus- und Gastgewerbebereich präsentiert wird und die auch für dessen Unternehmenskultur Anwendung findet, die vorrangig westlich geprägt ist, ist viel weiter von dem Alltagsleben der Menschen in Indien, Tansania oder Kuba entfernt als etwa von dem Leben der Bürger Australiens, Kanadas oder der Niederlande. Es ist diese Kombination aus Divergenzkriterien (in wirtschaftlicher, kultureller, politischer und empirischer Hinsicht), die ein hohes Maß an sozialer Distanz zwischen Kunden und Beschäftigten in Entwicklungsländern entstehen lässt. Die soziale Distanz hilft uns aber auch wiederum bei der Ermittlung des unterschiedlichen Qualifikationsbedarfs im Hinblick auf die Arbeit in Entwicklungsländern im Vergleich zu dem Umfeld, in dem eine

größere kulturelle und empirische Nähe zwischen den Mitarbeitern und Kunden existiert.

Bisher wurde diese Diskussion auf der Grundlage einer konzeptionellen Analyse geführt. Es ist schwierig, eine empirische Analyse, die über anekdotenhafte Einzelberichte hinausgeht, zu finden. Eine Studie, die sich mit diesem Thema auseinandersetzt, wurde durch Baum et al. (2006) erarbeitet. (2006). Ihre ausführliche empirische Studie über die kundenbezogene Arbeit des Gastgewerbebereichs, die in sieben Staaten auf vier Kontinenten (Brasilien, China, Ägypten, Irland, Kenia, Kirgisistan und Malaysia) sowohl in der entwickelten als auch weniger entwickelten Welt durchgeführt wurde, wurde erstellt, um ein Profil der Mitarbeiter im Kundendienstbereich der Hotellerie zu erstellen im Hinblick auf den Hintergrund der Beschäftigten, Ausbildungsprofile, Arbeitserfahrung und der Wahrnehmung der Qualifikationen und Qualifikationsentwicklung. Die Ergebnisse verweisen auf erhebliche Unterschiede in der Laufbahn und den Ausbildungsprofilen der Mitarbeiter in diesem Bereich des Gastgewerbes. Die wichtigsten Schlussfolgerungen dieser Studie verdienen es, hier zusammengefasst zu werden:

- Die Mitarbeiter bringen sehr unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsbiografien in einen größtenteils allgemein üblichen (technischen) Arbeitsplatz ein – in denen sich wirtschaftliche, arbeitsmarktrelevante und auch kulturelle Faktoren widerspiegeln. Beschäftigte in weniger entwickelten Ländern haben häufig ein formales Schulungsprogramm zum Erwerb technischer Qualifikationen als Vorbereitung auf ihre Arbeit abgeschlossen, worin sie sich von ihren Kollegen in entwickelten Ländern unterscheiden;
- kundenbezogene Arbeit weist in verschiedenen kulturellen Umfeldern eine eindeutige Geschlechterdifferenzierung auf, wobei ein viel höherer Anteil männlicher Beschäftigter in Entwicklungsländern in diesem Bereich tätig ist.
- die Mitarbeiter bringen sehr unterschiedliche Qualifikationsprofile in die verschiedenen Arbeitsbereiche ein wie zum Beispiel Fremdsprachenkenntnisse – Beschäftigte in weniger entwickelten Ländern verfügen über eine größere Bandbreite dieser Qualifikationen als ihre Kollegen in entwickelten Ländern;
- die Beschäftigungsdauer schwankt sehr in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext – so reicht die Dauer der Anstellungsverhältnisse in einem bestimmten Hotel und in bestimmten Berufen von kurzen Anstellungen bis hin zu einer ziemlich langen Beschäftigungszeit, wobei eine eindeutige Beziehung zwischen der Dauer des Beschäftigungsverhältnisses und der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes besteht – die Personalfluktuationsrate ist in entwickelten Staaten weitaus größer;
- die Karriereambitionen sind in Abhängigkeit vom Kontext sehr unterschiedlich

und reichen von einem klaren Bekenntnis zur kundenbezogenen Arbeit und dem Hotelsektor im Allgemeinen bis hin zu einem eher laxeren Engagement in diesem Arbeitsbereich. Arbeitnehmer in höher entwickelten Ländern scheinen ein viel niedrigeres Karrierebewusstsein gegenüber dem Wirtschaftszweig zu haben;

- es existiert eine erhebliche Divergenz unter den befragten Personen im Hinblick auf die Bedeutung spezifischer Aspekte der kundenbezogenen Arbeit, und diese Unterschiede variieren jeweils kontextabhängig. Beschäftigte in Entwicklungsländern messen traditionellen technischen Qualifikationen eine größere Bedeutung bei – im Gegensatz zur größeren Bündelung von Qualifikationen, die man an höher entwickelten Standorten erwartet;
- es gibt offenkundige Abweichungen im Verständnis des Berufsstatus, der wahrgenommenen Position innerhalb der Qualifikationshierarchie, der Karriere und Karrieremöglichkeiten, des beruflichen Engagements sowie der Qualifikationsentwicklung am Arbeitsplatz zwischen den Mitarbeitern in weniger entwickelten und entwickelten Ländern.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten vorläufig auf die Bestätigung der in diesem Beitrag entwickelten These hin, dass die Anforderungen der Arbeit im Gastgewerbe in Abhängigkeit vom wirtschaftlichen und entwicklungsbezogenen Kontext variieren. Aufgrund dieser Forschungsarbeit kann die Meinung vertreten werden, dass die Beschäftigten in Entwicklungsländern zur Mitarbeit in internationalen Gastgewerbebetrieben ein höheres Niveau einer spezifischen Schulung sowie allgemeine Bildungsattribute an den Arbeitsplatz miteinbringen müssen, um die Anforderungen des Berufs erfüllen zu können. Es besteht die eindeutige Notwendigkeit einer Ausweitung dieser Forschungsarbeit auf andere Arbeitsbereiche des Gastgewerbesektors, insbesondere auf die Bereiche, die normalerweise mit der Beschreibung der geringfügigen Qualifikationen – wie Nahrungs- und Getränkedienstleistungen – assoziiert werden.

Abschließende Bemerkungen und Schlussfolgerungen

Die These, dass der Zugang zu Qualifikationen sich aus der sozialen und kulturellen Erfahrung herleitet, beinhaltet sowohl für Berufsbildungslehrer als auch Arbeitgeber praktische Schlussfolgerungen. Die wirkliche Herausforderung für die internationalen Gastgewerbebetriebe, die Mitarbeiter aus Ländern beschäftigen, in denen das soziale und kulturelle Erfahrungsniveau von dem der Unternehmenskultur des Wirtschaftszweigs abweicht, besteht darin, ihren Mitarbeitern dabei zu helfen, die Kluft zu überwinden. Dies ist keine geringe oder

durchschnittliche Herausforderung, die wohl nicht durch konventionelle Schulungsprozesse bewältigt werden kann. Innerhalb des Wirtschaftszweigs des internationalen Gastgewerbes ist diese Frage heute ein Thema, mit dem sich die Unternehmen, die diese Dienstleistungen in Entwicklungsländern erbringen, auseinandersetzen müssen, und so erfordert diese Problematik denn Maßnahmen im Hinblick auf Mitarbeitergewinnung, Ausbildung sowie für die Schulungsprogramme, die für den Sektor im Rahmen der Berufsbildungssysteme angeboten werden. Traditionelle Berufsbildungsprogramme, die für junge Menschen und deren künftige Arbeit im Gastgewerbesektor konzipiert wurden, werden im Allgemeinen auf der Grundlage einer Bandbreite kultureller Erwartungen der Anbieter an deren Schüler und Auszubildende entwickelt. In den heutigen, im Wandel begriffenen, multikulturellen Gesellschaften vieler westeuropäischer Länder können diese Auffassungen jedoch nicht länger als gültig hingenommen werden und die Träger der beruflichen Schulungsprogramme sollten einige der grundsätzlichen Auffassungen, die dem Konzept ihrer Schulungsprogramme zugrunde liegen, neu überdenken (Devine et al., 2006). Als ein Beispiel für eine solche Reaktion, lassen sich die durch Fáilte Ireland in der irischen Republik (Fáilte Ireland, 2005) vorgenommenen Initiativen für ein ausbildungsbezogenes und kulturelles Bewusstsein anführen, die zur Ergänzung der offenkundig vorhandenen technischen Qualifikationen, die Arbeitnehmer mit Migrationshintergrund mitbringen, entwickelt wurden, jedoch auch, um die häufig zu Tage tretenden Defizite dieser Migranten in emotionaler und empirischer Hinsicht auszugleichen.

In praktischer Hinsicht empfiehlt diese Studie daher, dass in Schulungsprogrammen zur Arbeit im Gastgewerbebereich eine vollständige Berücksichtigung des bildungsbezogenen und kulturellen Hintergrunds derjenigen, die eine solche Ausbildung beginnen, erfolgt, mit entsprechendem Bezug zu den Arbeitserwartungen der Arbeitgeber im internationalen Gastgewerbebereich. Dies trifft für die in Entwicklungsländern angebotenen Programme zu, aber auch für entwickelte Staaten in Europa, Nordamerika und andere Länder, in denen die Ausbildungsprogramme für den Gastgewerbebereich eine beträchtliche Anzahl von Bewerbern aus Migrantengesellschaften ansprechen. Diese Programme müssen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Auszubildenden in folgender Hinsicht gerecht werden:

- Dauer der Ausbildung, um zusätzliche, weitere von den Lernenden benötigte Zeit zu berücksichtigen, die Schüler mit nicht-traditionellem Migrationshintergrund unter Umständen benötigen, um technische, kulturelle und sprachliche Qualifikationen zu erwerben;
- verstärkte Entwicklung der Sprachkenntnisse im Rahmen der Programme;
- Ansätze zu einer Schulung für Dienstleistungsqualifikationen;
- Karriereentwicklung und Modelle zur bildungsbezogenen Entwicklung.

Die Diskussion im Rahmen dieses Beitrags führt, sofern die diesem Artikel zugrunde liegende These Akzeptanz findet, auch zur Aufstellung einer umfangreichen Agenda zur weiteren Forschung, wenn nicht sogar zu der Notwendigkeit einer empirischen Untersuchung, ob es in den Merkmalen der Arbeit und Qualifikationen des Gastgewerbebereichs als Folge des Entwicklungskontexts eine Variabilität gibt. Wenn die Präsenz der sozialen und kulturellen Erfahrungsqualifikationen im internationalen Gastgewerbebereich empirisch demonstriert werden kann, ist die Entwicklung von Maßstäben zur Untersuchung und Messung dieser Lücken vielleicht möglich, und somit vielleicht auch die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen, die dazu beitragen könnten, diese Lücken zu schließen. Ein weiteres potenzielles und sehr faszinierendes Forschungsthema könnte in der Untersuchung bestehen, welche Auswirkungen sich bei Beschäftigten des Gastgewerbebereichs mit relativ divergierenden sozialen und kulturellen Erfahrungsprofilen feststellen lassen, sobald diese in internationalen Betrieben ihre Arbeit aufnehmen. Möglicherweise wird von ihnen dann erwartet, diese Lücken durch Schulungen und der Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen zu schließen, und als Folge hiervon könnten sie gezwungen werden, dann „außerhalb von Kulturzugehörigkeit“ zu handeln und „außerhalb persönlicher Erfahrung“. Hochschild (1983) konzentriert sich auf die Schädigungen, die Flugbegleiter durch die emotionale Arbeit erleiden. Es mag Fälle geben, in denen die Erwartung an die Mitarbeiter, empirische und kulturelle Lücken zu überbrücken, ähnliche negative Folgen mit sich bringt. Es sei hierzu alternativ die Frage gestellt, ob Bolton und Boyds (2003) Fallbeispiel, dass emotional geforderte Arbeitnehmer diesen Anforderungen gerecht werden und „verschiedene Arten der emotionalen Arbeit für sich, abhängig vom situativen Kontext, zusammenführen“ (S. 29), ein alternatives Antwortmodell sein kann, das im Zusammenhang mit der hier erörterten thematischen Diskussion von Bedeutung ist? Können daher Korczynskis (2003) „Gemeinschaften des Bewältigens“ als Gegenmittel für den durch emotionale Arbeit entstehenden Stress dienen oder als Strategie für Arbeitnehmer von Bedeutung sein, die mit dem Druck der divergierenden sozialen und kulturellen Erfahrungsprofile im internationalen Gastgewerbe konfrontiert sind? Auch dies stellt ein Gebiet dar, das es verdient, Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung zu sein.

Diese Diskussion hat sich auf das Konzept der sozialen und kulturellen Erfahrungsprofile als Indikator des Gegensatzes zwischen entwickelten und weniger entwickelten Länderkontexten konzentriert, und die These aufgestellt, dass das Ausmaß der Nähe und Exposition gegenüber den amerikanisierten Modellen der internationalen Gastgewerbes die Anforderungen an die zu erlernenden Qualifikationen für die Beschäftigten beeinflusst, die ihre Arbeit in dem Sektor beginnen. Dieser Beitrag vertritt weiterhin die These, dass eine ähnliche Auffassung innerhalb der Gesellschaften der entwickelten Wirt-

schaftssysteme auch Stichhaltigkeit besitzt und zwar in dem Sinne, dass eine kulturelle Vielfalt, die durch die jüngsten Migrationsbewegungen auch im Gastgewerbebereich in zahlreichen westeuropäischen Staaten entstanden ist, auch Auswirkungen auf die Schulung von Qualifikationen in empirischer und kultureller Hinsicht hat. Ferner ließe sich der Fall untersuchen, ob Erwartungen benachbarter gesellschaftlicher und kultureller Erfahrungsprofile im Bereich der Arbeit wie dem internationalen Gastgewerbe auch auf eine Weise fungieren, die gesellschaftlich ausschließlich in westlichen entwickelten Gesellschaften auftritt. Nickson et al. (2002) führen in ihrer Studie über Dienstleistungsarbeit in Glasgow an, dass die ästhetischen Arbeitsanforderungen der Arbeitgeber eindeutig gesellschaftlich exklusiv seien und diese Anforderungen zum Nachteil der Teile der wirtschaftlichen und sozialen Unterschicht in der Stadt fungierten. Eine Agenda, die hier nicht erörtert wurde, könnte eine ähnliche Untersuchung der Arbeit im internationalen Gastgewerbe im Hinblick auf die impliziten empirischen Qualifikationen beinhalten, die in den wichtigsten Städten Europas und Nordamerikas verlangt werden.

Die gesellschaftliche und kulturelle Erfahrung als Komponente bei der Einbringung der im Gastgewerbe erforderlichen Qualifikationen wird hier als Konzept zur Debatte gestellt und soll eine Orientierungshilfe bei der Reflektion über dieses wichtige akademische und in der Praxis bedeutsame Gebiet sein. Ohne weitere Forschungsarbeiten in diesem derzeit vernachlässigten Gebiet wird dessen Wert nur schwer zu ermitteln sein. Es besteht auch eine dringende und anerkannte Notwendigkeit, sich dem Charakter der Qualifikationsdefizite des Gastgewerbes in weniger entwickelten Ländern zu widmen (Kaplan, 2004). Dieser Artikel möchte als Beitrag zu einem besseren Verständnis der Merkmale dieses extrem komplexen Qualifikationsbündels des Sektors verstanden werden, in der Hoffnung, dass er dabei Hilfe leisten kann, dieser Notwendigkeit Rechnung zu tragen.

Bibliografie

- Azzaro, L. The potential of the human resources in the Malaysian tourism. In: *Environment: the way ahead in the 21st century: proceedings of the APacCHRIE, conference*. Kuala Lumpur: APacChRIE, 2005, S. 777-788.
- Baum, T. *Human resource management in the European tourism and hospitality industry*. London: Chapman and Hall, 1995.
- Baum, T. Unskilled work and the hospitality industry: myth or reality? *International Journal of Hospitality Management*, Band. 15, No 3; 1996, S. 207-209.
- Baum, T. *Managing people in international tourism, hospitality and leisure*. London: Thomson, 2006.

- Baum, T. et al. Reflections on the social construction of skills in hospitality: preliminary findings from comparative international studies. In O'Mahony, B.; Whitelaw, P. (Hg.). *Proceedings of the city and beyond: 16th Annual CAUTHE conference*, Melbourne, February, 2006.
- Bolton, S.; Boyd, C. Trolley dolly or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's managed heart. *Work, Employment & Society*, Band 17, Nr 2, 2003, S. 289-308.
- Bradley, H. et al. *Myths at work*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- Burns, P.M. Hard-skills, soft-skills: undervaluing hospitality's 'service with a smile'. *Progress in Tourism and Hospitality Research*, Band. 3, No 3, 1997, S. 239-248.
- Devine, F. et al. Modelling the implications of contemporary cultural diversity on the hospitality curriculum. In *Proceedings of the CHME Annual conference*, Nottingham, May 2006, 2006a.
- Dunning, H.; McQueen, M. Multinational corporations in the international hotel industry. *Annals of Tourism Research*. Vol. 9, 1982, p. 69-90.
- Fáilte Ireland. *Cultural diversity: strategy and implementation plan*. Dublin: Fáilte Ireland, 2005.
- Guerrier, Y. et al. *In the world of hospitality .. Anything they can do, we can do better*. London: Council for Hospitality Management Education, 1998.
- Guerrier, Y.; Deery, M. Research in hospitality human resource management and organizational behaviour. *International Journal of Hospitality Management*, Vol. 17, No 2, 1998, p. 145-160.
- Hjalager, A-M.; Baum, T. *Upgrading human resources: an analysis of the number, quality and qualifications of employees required in the tourism sector*. Paper for the High Level Working Group on Tourism and Employment. Brussels: Commission of the European Union, 1998.
- Hochschild, A.R. *The managed heart: commercialisation of human feeling*. Berkeley: University of California Press, 1983.
- Jonckers, P. General trends and skill needs in the tourism sector in Europe. In Cedefop; Strietska-Ilina, O.; Tessaring, M. (Hg.). *Trends and skill needs in tourism*, S. 7-12. 2005.
- Kaplan, L. Skills development in tourism: South Africa's tourism-led development strategy. *GeoJournal*, Band 60, Nr 3, 2004, S. 217-227.
- Keep, E.; Mayhew, K. *Skills task force research group: paper 6: the leisure sector*. London: DfEE, 1999.
- Korczynski, M. Communities of coping: collective emotional labour in service work. *Organization*, Vol. 10, No 1, 2003, p. 55-80.
- Lashley, C.; Morrison, A. *In search of hospitality*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2000.
- Lubatkin, M.; Ndjaye, M.; Vengroff, R. The nature of managerial work in de-

- veloping countries: a limited test of the universalist hypothesis. *Journal of International Business Studies*, Vol. 28, No 4, 1997, p. 711-724.
- Nickson, D.; Warhurst, C. From globalization to internationalization to Americanization: the example of "Little Americas" in the hotel sector. In Hughes, M.; Taggart, J. (Hg.). *Multinationals in a new era: international strategy and management*, 2001, p. 207-225.
- Nickson, D. et al. *Skills, organizational performance and economic activity in the hospitality industry: a literature review*. Oxford: ESRC SKOPE, 2002.
- Nickson, D.; Warhurst, C.; Witz, A. The labour of aesthetics and the aesthetics of organization. *Organization*. Vol. 10, No 1, 2003, p. 33-54.
- Pine, J.; Gilmore, J. *The experience economy: work is theatre and every business a stage*. Boston: Harvard Business School Press, 1999.
- Poon, A. *Tourism, technology and competitive strategies*. Wallingford: CABI, 1993.
- Rigby, M.; Sanchis, E. Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion, *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 37, 2006, S. 22-33. Im Internet unter folgender Adresse verfügbar: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/430/37_de_rigby.pdf [zuletzt aufgerufen am 31.1.2008].
- Riley, M. Labour markets and vocational education. In Baum, T. (ed.). *Human resource issues in international tourism*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993.
- Riley, M. *Human resource management in the hospitality and tourism industry*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996.
- Ritzer, G. *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2004.
- Shaw, G.; Williams, A. *Critical issues in tourism: a geographical perspective*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Warhurst, C.; Grugulis, I.; Keep, E. *The skills that matter*. Basingstoke: Palgrave, 2004.
- Westwood, A. *Is new work good work?* London: The Work Foundation, 2002.

Ein preisgekröntes System wird verändert – zum Besseren oder zum Schlechteren?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Doktorandin, Forschungsbeauftragte

Universität Aalborg

Fachbereich für Wirtschaft, Politik und Öffentliche Verwaltung

ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Abhandlung geht es um den aktuellen Strukturwandel im dänischen System der beruflichen Bildung, ein System, das bislang ein duales System war, d. h. das sich durch das alternierende Prinzip zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ausgezeichnet hat. Der Strukturwandel kann als ein Paradigmenwechsel beschrieben werden, der im Vergleich zum dänischen System der beruflichen Bildung, das 1999 mit dem Bertelsmann-Preis ausgezeichnet wurde, eine Verschlechterung bedeutet. Der Paradigmenwechsel kann in gewisser Hinsicht auch als ein Rückschritt bei der Verwirklichung der politischen Programme und Ziele wie z. B. der Lissabon-Strategie gesehen werden.

Schlagwörter

Apprentice, qualification, labour market, VET system, policy, lifelong learning

Lehrlingsausbildung, Qualifikation, Arbeitsmarkt, Berufsbildungssystem, Politik, lebenslanges Lernen

Das alternierende Prinzip – zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung

Die Politik im Bereich der beruflichen Erst- und Weiterbildung der letzten Jahrzehnte ist zu einem immer wichtigeren politischen Instrument innerhalb und außerhalb des politischen Kontexts der Arbeitsmarktpolitik im Umgang mit Problemen in Verbindung mit globalen wirtschaftlichen Entwicklungen und den Bemühungen, sich zu einer Lerngesellschaft zu entwickeln, geworden. Bei der Diskussion über die Frage, wie spezielle Übergangsmechanismen für den Einstieg in den Arbeitsmarkt geschaffen werden können, die dem Einzelnen,

aber auch Unternehmen und der Gesellschaft allgemein zugute kommen, dreht sich häufig alles um das Prinzip des Wechsels zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung („duales System“).

Dieses alternierende Prinzip gilt als einzigartiges Beispiel für einen Brückenschlag zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor und zwischen Schule und Arbeit (Heinz, 2002; Ryan, 2004). Die berufliche Bildung ist in den letzten Jahren Gegenstand eines wachsenden politischen und wissenschaftlichen Interesses geworden (Lave und Wenger, 1991; Heikkinen und Sultana, 1997; Nielsen und Kvale, 2003). Der Grund für dieses zunehmende Interesse liegt darin, dass bei Untersuchungen von Begriffen wie „Qualifikationen“, „Kompetenzen“ und „Lernen“ in der Regel versucht wurde, diese Begriffe im Zusammenhang mit Arbeit und dem Lernpotenzial, das dem Erwerbsleben innewohnt, zu untersuchen und zu diskutieren, also insbesondere etwas, das über ein rein institutionelles Verständnis hinausgeht.

Im dänischen Bildungssystem im Allgemeinen wurde der Aufbau der beruflichen Bildung, also die Organisation der beruflichen Bildung für qualifizierte Arbeitskräfte, häufig so dargestellt, als ob diese aufgrund ihrer spezifischen Merkmale etwas ganz Besonderes darstellte. Damit ist einerseits gewährleistet, dass die Ausbildung in bestimmten Berufen den Anforderungen des Arbeitsmarkts entspricht. Andererseits sind die Programme, die auf dem alternierenden Prinzip beruhen, bei dem die Auszubildenden auch in der Produktion der Betriebe mitarbeiten, realistisch und tragen den aktuellen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen Rechnung.

Es ist allgemein bekannt, dass das dänische System der beruflichen Bildung dem korporatistischen Lenkungsmodell des Wohlfahrtsstaates angehört, das sich durch die Einbindung der Sozialpartner auf allen Stufen des Bildungswesens auszeichnet.

Die Interaktion zwischen den Akteuren des dänischen Systems der beruflichen Bildung und die internationale Anerkennung des alternierenden Prinzips beruflicher Ausbildungsgänge haben unter anderem dazu geführt, dass das dänische System der beruflichen Bildung 1999 mit dem renommierten deutschen Carl-Bertelsmann-Preis ausgezeichnet wurde.

Der Carl-Bertelsmann-Preis wird für innovative Konzepte und nachahmenswerte Lösungsansätze verliehen, und bei der Entscheidung für Dänemark hat die Jury besonders die Fähigkeit des dänischen Systems der beruflichen Bildung hervorgehoben, sich ständig zu verbessern. Mit diesem Preis kann Dänemark sich selbst dazu beglückwünschen, „das beste Berufsbildungssystem der Welt“ zu besitzen.

Doch trotz dieser Anerkennung wurden Anfang 2000 erste Anzeichen dafür sichtbar, dass eine Abkehr von der traditionellen Sichtweise auf das dänische System der beruflichen Bildung und dessen alternierendes Prinzip des Wechsels der Ausbildung zwischen Theorie und Praxis im Gange war.

2003 wurde diese Abkehr im Zusammenhang mit einem politischen Kompromiss spürbar und führte unter anderem dazu, dass der Dänische Ausschuss der Wirtschaftsberater in einem im Herbst 2003 erschienenen Bericht seiner Besorgnis Ausdruck verlieh. Bevor wir näher auf diese Besorgnis bezüglich der künftigen Entwicklung des Systems der beruflichen Bildung eingehen, müssen wir zunächst einen Schritt zurück machen und in groben Zügen auf die unterschiedlichen, gegensätzlichen Interessen eingehen, um besser verstehen zu können, wie und weshalb Dänemark den Bertelsmann-Preis gewinnen konnte.

Von den Angehörigen derselben Gewerke zu getrennten Berufsgruppen

Die Wurzeln der Lehrlingsausbildung bzw. die Tradition, als Lehrling unter einem Meister zu dienen, reichen bis ins Mittelalter zurück, als die berufliche Bildung noch von den Zünften geregelt und reguliert wurde (Jespersen, 2003).

In den Jahren 1860 bis 1880 wurde die dänische Lehrlingsausbildung von einer schweren Krise geschüttelt, die durch das Gesetz über die Handelsfreiheit 1857 und die Liberalisierung von Lehrverträgen ausgelöst worden war, welche damals in privatrechtliche Verträge umgewandelt wurden. Diese Änderung war mit schwerwiegenden Folgen für die Qualität der Lehrlingsausbildung verbunden. Sie stellte eine Bedrohung für die quantitativen und qualitativen Aspekte sowohl der Lehrlingsausbildung als auch der Nachfrage nach qualifizierten Handwerkern dar. Die Liberalisierung brachte Nachwuchsprobleme in den einzelnen Gewerken mit sich (Sørensen, 1988; Sigurjonsson, 2003).

Selbstverwaltung der Gewerke und Regulierung von Quantität und Qualität der Berufsbildungsprogramme

Anfang der 1900er Jahre wurde die Stimme der Gewerkschaftsbewegung in den Gremien der Berufsschulen immer lauter, denn die Gewerkschaften befassten sich ernsthaft mit den Ausbildungsbedingungen in den Betrieben und erklärten den theoretischen und fachlichen Unterricht zu einer zusätzlichen Pflichtveranstaltung der Lehrlingsausbildung. Damit war der Weg offen, um die Lehrlingsausbildung in ein kooperatives Projekt für die Sozialpartner umzuwandeln, da Gewerkschaften und Arbeitgeber die Lehrlingsausbildung aus Sicht einer quantitativen und qualitativen Kontrolle als eine gemeinsame Aufgabe ansahen. Diese Zusammenarbeit hat sich zunehmend institutionalisiert und hat zum Gesetz über das Lehrlingswesen aus dem Jahr 1937 geführt, mit dem diese Form der Zusammenarbeit auf alle Berufe ausgedehnt wurde (Sørensen, 1988; Lassen, 2002).

Anfang der 1950er Jahre traten in der beruflichen Bildung mit einer Reihe von staatlichen Initiativen, mit denen der Arbeitsmarkt auf die erwartete rasche technische und industrielle Entwicklung vorbereitet werden sollte, Veränderungen ein. Mit der Begründung, dass die Betriebe zu wenig Lehrlinge ausbildeten, wurde versucht, das Gesetz über das Lehrlingswesen 1956 vorzubereiten, um die Ausbildung von Lehrlingen für Betriebe attraktiver zu machen. Die weitreichendsten Änderungen im Gesetz von 1956 bezogen sich auf den schulischen Part der Lehrlingsausbildung. So war im neuen Gesetz geregelt, dass alle Gewerke über einen Zeitraum von acht Jahren anstatt der Abendschulen tagsüber Schulunterricht anbieten mussten. Dies bedeutete, dass der schulische Teil neben der betrieblichen Ausbildung immer unabhängiger wurde, wobei er weiterhin der „Selbstverwaltung der Gewerke“ unterstand (Mathiesen, 1976; Sørensen, 1977, 1988).

Die Achillesferse des Berufsbildungssystems – das Nachwuchsproblem

Ende der 1960er Jahre begann das Angebot an Lehrlingen zu stagnieren. Gleichzeitig wurde auf Seiten der Lehrlinge Kritik am System laut, die von den Gewerkschaften weitgehend mitgetragen wurde und bei den Arbeitgebern teilweise auch auf Verständnis stieß (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988).

Aufgrund dieser Kritik wurde ein Reformausschuss eingesetzt, der ein neues Modell namens EFG-System ⁽¹⁾ (System der beruflichen Erstausbildung) erarbeitete. Ziel des EFG bestand darin, dass jede Lehrlingsausbildung mit einem Jahr schulischen Vollzeitunterrichts beginnen sollte, gefolgt von zwei oder drei Jahren praktischer Ausbildung in einem Betrieb. Die meisten politischen Parteien waren vom neuen Modell der beruflichen Bildung, das noch bis in die 1970er Jahre parallel zum „alten“ Lehrlingsausbildungsmodell existierte, begeistert. Zuvor war es weder klar noch statistisch nachweisbar, wie viele potenzielle Lehrlinge vergeblich nach einem Ausbildungsplatz gesucht oder wie viele Arbeitgeber vergeblich Lehrstellen angeboten hatten (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988). Diese Probleme wurden erst mit der Einführung des EFG-Systems offenkundig. Allmählich wurden die Zahlen registriert und Statistiken erstellt. Dies ebnete den Weg dafür, dass die berufliche Bildung zu einem wichtigen Punkt auf der politischen Tagesordnung wurde.

Ab dem Ende der 1970er bis spät in die 1980er Jahre hinein versuchten Politiker, die berufliche Bildung attraktiver zu gestalten, indem sie Betrieben, die sich bereit erklärten, zusätzliche Lehrstellen anzubieten, zusätzliche Subventionen gewährten. Allgemein haben das politische System und die Ar-

⁽¹⁾ *Erhvervsfaglig grunduddannelse* – übersetzt: berufliche Erstausbildung, doch im Dänischen wird der Begriff abgekürzt mit EFG.

beitsmarktorganisationen verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Probleme zu lösen, doch trotz all dieser Bemühungen blieb die Zahl der Lehrstellen weiterhin unzureichend (Sørensen, 1987).

Das System der berufspraktischen Ausbildung an der Schule

Aufgrund des Lehrstellenmangels blieben viele Jugendliche nach dem ersten Jahr der schulischen Ausbildung in ihrer Lehre ihrem Schicksal überlassen. Anfang der 1990er Jahre wurde mit einem neuen Gesetz ein berufspraktisches Ausbildungssystem an der Schule eingeführt, welches diesen Jugendlichen die Gewähr bot, ihre Lehre zu Ende führen zu können – die so genannte Jugendausbildungsgarantie (*Undervisningsministeriet*, 2002a). Infolgedessen war in Dänemark – neben dem üblichen dualen Lehrlingsausbildungssystem – die Möglichkeit der Teilnahme an einer berufspraktischen Ausbildung an der Schule (SPT – *school-based practical training*) gegeben, ein „Rettungsanker“ für Jugendliche, die keine Lehrstelle fanden. Das SPT-System wurde durch einen Rückerstattungsmechanismus für Arbeitgeber, die Lehrlinge ausbildeten, finanziert, der auf Dänisch die Bezeichnung AER (*Arbejdsgivernes Elevrefusion*) ⁽²⁾ trägt.

Während dieser berufspraktischen Ausbildung an der Schule sind Lehrlinge – und rechtlich gesehen sind sie Lehrlinge – verpflichtet, sich weiterhin nach einem „normalen“ Lehrvertrag umzusehen. Vielen ist dies auch geglückt, und einige haben die Hälfte ihrer Lehrlingsausbildung mit dieser „schulischen“ praktischen Ausbildung verbracht und die andere Hälfte bei einer praktischen Ausbildung als Arbeitnehmer in einem Betrieb im Rahmen eines Lehrvertrags.

Die Ausbildungsdauer und die Lehrpläne der berufspraktischen Ausbildung an der Schule sind dieselben wie bei einer Lehrausbildung im Rahmen eines normalen Vertrags.

Trotz der Einrichtung des Systems der berufspraktischen Ausbildung an der Schule wurde es in den 1990er Jahren erforderlich, verschiedene strategische Instrumente einzusetzen, um zu versuchen, dem Mangel an Lehrstellen entgegenzuwirken. Dabei kamen insbesondere Überzeugungs- oder Motivationsprogramme zum Einsatz, jedoch ohne nennenswerten Erfolg. In der Zeit von 1993 bis 1996 stieg die Zahl der normalen Lehrverträge von rund

(²) Das Rückerstattungssystem für Arbeitgeber (AER) sorgt für mehr berufspraktische Ausbildungsverträge innerhalb des Systems der beruflichen Bildung. Öffentliche und private Arbeitgeber zahlen Beiträge in das AER ein, und Arbeitgeber, Auszubildende, Schulen und örtliche Ausbildungsausschüsse können eine finanzielle Unterstützung bekommen, wenn sie Lehrlinge ausbilden. 1977 hat das dänische Parlament das AER als unabhängige Einrichtung eingeführt. Das AER wird von einem Gremium verwaltet, dem die Sozialpartner angehören. Rund 90 000 Arbeitgeber zahlen in das AER ein. Wenn Arbeitgeber sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor Lehrstellen anbieten und dafür Subventionen aus dem AER beziehen, müssen sie allerdings auch mit Kosten rechnen, die ihnen aufgrund der Ausbildung entstehen. AER unterstützt die Regierung durch die Verwaltung der Verträge und sorgt dafür, dass mehr Ausbildungsverträge mit den Arbeitgebern geschlossen werden können.

34 000 auf etwa 38 000 an, ging jedoch seither auf 31 000 im Jahr 2000 zurück. Infolgedessen ist die Zahl der Verträge über eine berufspraktische Ausbildung an der Schule im gleichen Zeitraum von rund 3 700 1993 auf 7000 im Jahr 2003 stark gestiegen, da die Zahl der normalen Verträge auf 26 000 sank. Und all dies geschah trotz einer dreiseitigen Vereinbarung zwischen der damaligen sozialdemokratisch geführten Koalitionsregierung, dem dänischen Gewerkschaftsbund und dem dänischen Arbeitgeberverband, die 2000 geschlossen wurde mit dem Ziel, mindestens 36 000 normale Lehrverträge bis 2004 sicherzustellen (Undervisningsministeriet, 2000). In nachstehender Tabelle 1 wird das Problem aus statistischer Sicht dargestellt.

Tabelle 1

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Abgeschlossene Verträge	34 094	36 734	39 600	38 274	31 228	34 512	31 285	31 007	28 954	27 667	26 476
**Gesamtheit der Suchenden	10 516	9 298	7 600	7 346	7 227	7 900	*	7 387	9 733	10 076	10 771
Gesamtheit SPT	3 700	3 880	3 304	2 957	3 265	3 444	*	5 791	6 125	6 235	7 562

Quelle: Undervisningsministeriet [Bildungsministerium], 2000; Undervisningsministeriet [Bildungsministerium], 2004a.

* Aufgrund einer Umstellung der Register von einem IT-System auf ein anderes IT-System liegen keine stichhaltigen Daten über die Grundgesamtheit der Suchenden und die SKP-Grundgesamtheit vor.

** In der Grundgesamtheit der Suchenden ist die SKP-Grundgesamtheit enthalten.

Auch in den Jahren 1995 bis 2003 fand eine signifikante Verschiebung in der Verteilung der Ströme im System der beruflichen Bildung statt:

Tabelle 2

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Normal	94 %	92 %	86 %	82 %	78 %	76 %	74 %	73 %	72 %
Erwachsene Auszubildende	1 %	1 %	4 %	10 %	10 %	9 %	10 %	10 %	7 %
SPT	5 %	6 %	9 %	9 %	12 %	14 %	16 %	17 %	21 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: AER, "Frafald på erhvervsuddannelsens hovedforløb", 2004.

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass 5 % der Auszubildenden ihre Ausbildung 1995 in Form einer berufspraktischen Ausbildung an der Schule (SPT) begannen, eine Zahl, die im Laufe des Berichtszeitraums auf 21 % der Gesamtstroms 2003 anstieg. Auch die Zahl der erwachsenen Auszubildenden, die einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen hatten und mit ihrer Ausbildung begannen, stieg in diesem Zeitraum. Aus früheren Analysen geht hervor, dass die Zahl der erwachsenen Auszubildenden nicht von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, sondern von den Teilnahmebedingungen beeinflusst wurde, insbesondere von den Zuschüssen der öffentlichen Arbeitsverwaltung (AER, 2004).

Individualisierung der Berufsbildungspolitik

In den 1990er Jahren wurden im Bereich der beruflichen Bildung viele Reformen durchgeführt, in deren Mittelpunkt zunehmend die Individualisierung stand; dies gilt insbesondere für die Reform 2000. Ziel dieser Reform war es, das System der beruflichen Bildung attraktiver und das System sowie individuelle Programme weniger restriktiv zu gestalten; dabei ging man von zwei Prinzipien aus: eine vereinfachte Struktur und mehr Flexibilität für die Programme (*Undervisningsministeriet*, 1999).

Inmitten des Reformprozesses 2000 wurde Dänemark mit dem Bertelsmann-Preis ausgezeichnet, und das dänische System der beruflichen Bildung wurde international als „das beste der Welt“ anerkannt. Doch schon gab es für die Protagonisten im Bildungsbereich aufgrund einer Reihe von Umständen Anlass zur Sorge. Dazu zählten ein Rückgang der Zahl der Lehrverträge, ein Anstieg der Abbrecherquote, wachsende Zahlen von Auszubildenden, die an der berufspraktischen Ausbildung an der Schule teilnahmen, ein Rückgang der Bewerber für die Programme und enttäuschende Zahlen von Lehrlingen, die nach Abschluss ihrer beruflichen Erstausbildung noch an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnahmen.

Aufgrund des Lehrstellenmangels und der hohen Abbrecherquote wurden im Jahr 2000 Versuche gestartet, diesem Problem in Form einer dreiseitigen Vereinbarung entgegenzuwirken, allerdings ohne großen Erfolg. 2002 wurde vom politischen System ein weiterer Versuch unternommen, die Probleme in den Griff zu bekommen. Dabei wurde auch eine Gesetzesvorlage ausgearbeitet, um in allen Berufsbildungsgängen „Vereinfachung und erhöhte Flexibilität“ zu fördern. Diese Gesetzesvorlage ging auf eine Abmachung der Mitte-Rechts-Regierung im Jahr 2002 mit dem dänischen Gewerkschaftsbund und dem dänischen Arbeitgeberverband zum Thema berufliche Bildung sowie auf einen Haushaltskompromiss zurück, den die Minderheitsregierung mit zwei kleineren Parteien ausgehandelt hatte. Die Gesetzesvorlage löste Besorgnis und Proteste auf Seiten der Arbeitnehmerorganisationen, der Lehrerverbände, der regionalen Beschäftigungsräte, der Einrichtungen der be-

beruflichen Bildung, der Berufsausschüsse und der Vertretungsorgane der Auszubildenden aus.

Modernisierung des alternierenden Prinzips in Berufsbildungsgängen

Der Haushalt 2003 wurde zwischen der Minderheitsregierung und zwei anderen liberalen Parteien vereinbart, um allgemeine Verbesserungen im Bildungssystem zu erzielen. Aufgrund dieser Vereinbarung hat die Regierung im Juni 2002 einen Bericht vorgelegt, der einen „Aktionsplan für eine bessere Ausbildung“ umfasste. Dieser Aktionsplan sah speziell im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung vor, dass das alternierende Prinzip erneut bewertet und überdacht und die Anforderungen an die Dauer der Ausbildungsgänge und an die Lehrstellen weniger restriktiv gehandhabt werden sollten (*Undervisningsministeriet*, 2002a).

Vor der offiziellen Vorlage dieses Aktionsplans hatte ein Ausschuss, dem Vertreter der Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Lehrerverbände, Gremien der Berufsschulen und Vertreter des Bildungsministeriums angehörten, seine Arbeit aufgenommen. Der Ausschuss legte zwei Berichte vor, die beide Vorschläge für strukturelle und inhaltliche Änderungen der Berufsbildungsgänge enthielten. Diese Berichte wurden vom politischen System als allgemeine Empfehlungen für die neue Gesetzesvorlage gewertet (*Undervisningsministeriet*, 2002b, 2003c, 2003e). Das folgende Zitat, das dem ersten Bericht entnommen ist, vermittelt eine Vorstellung von der neuen Denkweise in Abkehr vom herkömmlichen dänischen alternierenden Prinzip:

„Heute führen Berufsbildungsgänge nach ihrem erfolgreichen Abschluss zu einer einzigen Stufe: Facharbeiter. Die Erfahrung in anderen Ländern jedoch (Niederlande) zeigt, dass Berufsbildungsgänge auch so aufgebaut werden können, dass sie Abschlüsse auf mehreren Stufen umfassen, die alle für sich genommen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt vermitteln. Sie alle führen zu Beschäftigung“ [eigene Übersetzung] (*Undervisningsministeriet*, 2002b).

Bevor der Ausschuss seine Arbeit aufgenommen hat, haben drei große Arbeitgeberorganisationen, die dänische Handels- und Dienstleistungsorganisation, der Dachverband der dänischen Industrie und der Arbeitgeberverband Handel, Transport und Dienstleistungen, ein gemeinsames Papier erstellt, das im gleichen Monat, in dem auch der Ausschuss für die Modernisierung des Systems der beruflichen Bildung seine Arbeit aufnahm, vorgelegt wurde.

In diesem Papier haben die drei Organisationen wiederholt auf die Notwendigkeit verwiesen, ein Berufsbildungssystem einzurichten, das sich auf

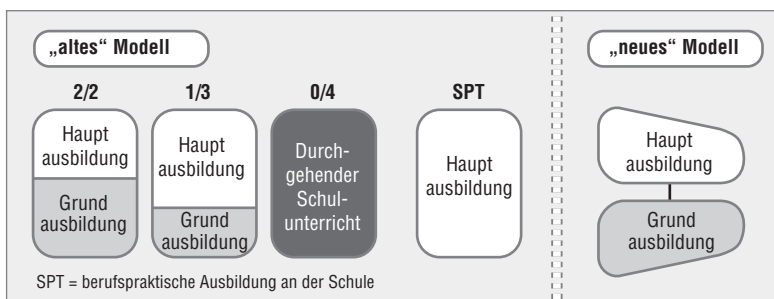
die betriebliche Komponente der Lehrlingsausbildung konzentriert und dem rapiden Wandel, dem Unternehmen unterliegen, große Aufmerksamkeit widmet. Den drei Organisationen zufolge würde dieses Ziel am besten durch die Einrichtung eines modular aufgebauten Systems der beruflichen Bildung erreicht, bei dem das Konzept des Theorieunterrichts, der mit der betrieblichen Ausbildung alterniert, unter neuen Rahmenbedingungen zur Anwendung gelangt.

Bezüglich des künftigen Inhalts der Programme hielten es die drei Organisationen für angemessen, die den Berufsausschüssen übertragenen Aufgaben, für ein besseres Angebot an Lehrstellen zu sorgen, zu beenden, da die Organisationen der Auffassung waren, dass künftig im Prinzip der/die Auszubildende alleine für die Gestaltung seines bzw. ihres eigenen Programms verantwortlich sein sollte.

Der Inhalt des Arbeitgeberpapiers wurde weitgehend in den Berichten des Ausschusses aufgegriffen; dies zeigt, dass es in vielerlei Hinsicht die Arbeitgeber waren, die bei der Überarbeitung des Systems der beruflichen Bildung im Wesentlichen die neue Richtung vorgaben.

Von der Gesetzesvorlage zum Gesetz

Im Sommer 2003 wurde aus der Gesetzesvorlage ein Gesetz, mit dem das neue Modell für Berufsbildungsgänge eingeführt wurde. Aufgrund der mit dem neuen Gesetz eingeführten Änderungen hatten Auszubildende allgemein gesprochen fortan die Möglichkeit, ihre Ausbildung schneller als vorgeschrieben abzuschließen, und die Ausbildungsgänge selbst konnten von kürzerer Dauer sein, auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten werden und sich aus Teilen aus einem oder mehreren Programmen zusammensetzen (technische und kaufmännische Berufsbildungsgänge können kombiniert werden) (*Undervisningsministeriet*, 2003f, 2003g). Die Änderungen lassen sich in groben Zügen folgendermaßen beschreiben:



Beim „alten“ Modell dauerten Ausbildungsgänge rund dreieinhalb bis vier Jahre. Dazu gehörte auch die Grundausbildung, die im Durchschnitt 20 Wochen (10 bis 60 Wochen) für technische Berufe sowie ein oder zwei Jahre für kaufmännische und Büroberufe (Modelle 2/2 und 1/3) dauerte. Rund die Hälfte bis zwei Drittel der gesamten Ausbildungszeit waren der betrieblichen Ausbildung gewidmet.

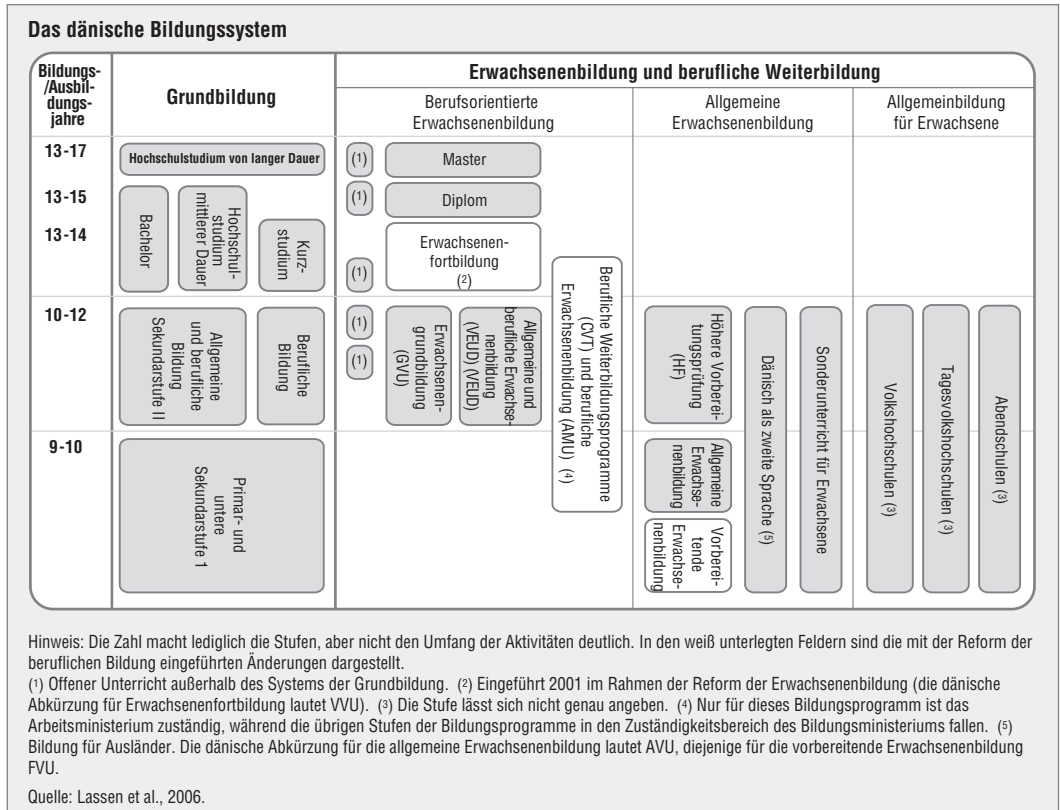
Der schulische Ausbildungsteil beruhte auf einem Lehrplan, der vier Bestandteile umfasste: Grundfächer, berufsbezogene Fächer, Spezialfächer und fakultative Fächer. Sobald die Auszubildenden einen Ausbildungsplatz gefunden hatten, wurde zwischen ihnen und dem Unternehmen ein Ausbildungsvertrag geschlossen. Dieser Vertrag erstreckte sich auf die gesamte Ausbildung – die Ausbildungsblöcke am Arbeitsplatz, die schulische Ausbildung und die Abschlussprüfungen. Neben diesen Modellen gab es ein alternatives Modell 0/4 (eigentlich das älteste Modell). Bei diesem Modell fanden die Auszubildenden von Anfang an einen Ausbildungsplatz und konnten mit ihrer betrieblichen Ausbildung beginnen, ohne die berufliche Grundausbildung an der Schule zu absolvieren.

Für Auszubildende, die nach maximal zwei Jahren noch immer keinen Ausbildungsplatz finden konnten, boten Berufsschulen eine berufspraktische Ausbildung an der Schule an.

Bei dem vorstehenden Modell handelt es sich um eine vereinfachte Darstellung, die jedoch die Änderungen insgesamt deutlich macht. Aufgrund der geänderten Rechtsgrundlage der Programme der beruflichen Bildung wurde es möglich, flexible Programme sowohl im Hinblick auf die Dauer als auch auf den Inhalt zu konzipieren. Das Stichwort im Zusammenhang mit dieser erhöhten Flexibilität lautet „Kompetenzbewertung“, was bedeutet, dass die Berufsschule bei der Aufnahme eines Programms der beruflichen Bildung die Qualifikationen und Kompetenzen eines jeden Auszubildenden für eine mögliche Anrechnung von Studienleistungen bewertet; dabei handelt es sich um Qualifikationen und Kompetenzen, die sowohl im Rahmen der vorangegangenen schulischen Ausbildung als auch im Rahmen von früheren Beschäftigungsverhältnissen erworben wurden. Außerdem gab es keine besonderen Anforderungen mehr, etwa an die Gewichtung der Grund-, berufsfachlichen, Spezial- oder fakultativen Ausbildungsgänge. Den Durchführungsverordnungen für einige der neuen Programme zufolge besteht der Sinn und Zweck nicht darin, dass die Auszubildenden alle dieselben Qualifikationen erwerben, sondern vielmehr, dass sie Kompetenzen gemäß ihrem individuellen Ausbildungsplan und dem Ziel des Programms erwerben. In den Durchführungsverordnungen wird darauf hingewiesen, dass es bei den Programmen auch darum geht, für jeden Auszubildenden ein individuelles Tätigkeitsprofil zu erstellen, um seine Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden, zu verbessern.

Die Absicht, die sich hinter den Änderungen verbirgt, die sich im politischen Jargon „Modernisierung des alternierenden Prinzips und neue Initiativen zur Ersetzung des berufspraktischen Ausbildung an der Schule“ nannten, bestand darin, das Problem des Lehrstellenmangels an der Wurzel zu packen.

Die nachstehende Abbildung zeigt das derzeitige dänische System der beruflichen Bildung als Teil des gesamten Bildungssystems.



Der Grundgedanke dahinter bestand kurz gesagt in der Absicht, darauf hinzuwirken, dass mehr Auszubildende ein Programm der beruflichen Bildung im Rahmen eines normalen Lehrvertrags absolvieren konnten, und dafür zu sorgen, dass weniger Auszubildende eine berufspraktische Ausbildung an der Schule absolvieren mussten. Dies sollte unter anderem über die neuen kürzeren Programme geschehen, über eine Entschädigung der Schulen für jeden neuen Lehrvertrag, der unter Dach und Fach gebracht werden konnte, über eine Verschärfung der Regelungen über die berufliche und geografische Mobilität der Auszubildenden, über die Kürzung der finanziellen Unterstützung für Auszubildende in der berufspraktischen Ausbildung an der Schule, über

mehr Transparenz und Flexibilität auf dem Lehrstellenmarkt und über eine Begrenzung der Zahl der Ausbildungsplätze an Schulen in ausgewählten Fachbereichen mit dem Ziel, die Gesamtzahl der neu Auszubildenden von rund 7000 pro Jahr (2004) auf maximal 1200 pro Jahr 2005 zu verringern (*Undervisningsministeriet*, 2003a).

Darüber hinaus wurden zur Erreichung der Ziele von Phase II dem Bildungsminister mehr Befugnisse eingeräumt, um Ad-hoc-Ausschüsse einzusetzen. Solche Ausschüsse können eingesetzt werden, um Aufgaben und Funktionen zu übernehmen, die normalerweise von den nationalen Berufsausschüssen wahrgenommen werden, um neue Programme einzuführen für den Fall, dass der Minister der Auffassung ist, dass die betreffenden Organisationen oder Berufsausschüsse nicht genügend Eigeninitiative in dem jeweiligen Bereich zeigen. Der Minister wurde auf diese Weise ermächtigt zu verfügen, dass ein Ad-hoc-Ausschuss Programme in bestimmten Beschäftigungsbereichen bzw. Sparten ausarbeitet (dieses politisch-strategische Instrument wurde 2004 eingesetzt, um 29 neue Kurzprogramme vorzustellen, die alle ab 1. Januar 2005 startbereit waren. Diese Programme dauern ein- einhalb bis zwei Jahre, einige werden ausschließlich an Schulen angeboten, andere wiederum umfassen auch eine kurze Lehrzeit im Betrieb ⁽³⁾).

Ab dem 1. Januar 2004 übernahm der Staat vom Rückerstattungssystem für Arbeitgeber (AER) die Kosten der Finanzierung der berufspraktischen Ausbildung an der Schule. Heute zahlen Arbeitgeber Beiträge zur VEU-Beihilfe, die für die Teilnahme erwachsener Lernender an der beruflichen Aus- und Weiterbildung bestimmt ist. Mit anderen Worten, die Unternehmen übernehmen mehr Verantwortung für die Fort- und Weiterbildung.

Die Art und Weise, wie sich das dänische System der beruflichen Bildung seit der Verleihung des Bertelsmann-Preises weiterentwickelt hat, lässt sich zusammenfassend als eine Entwicklung beschreiben, die stark von Anreizen für mehr Flexibilität und Individualisierung geprägt ist. Lehrlinge bzw. Auszubildende sollen ihr eigenes, auf ihre persönlichen Bedürfnisse zugeschnittenes Programm der beruflichen Bildung selbst gestalten, und Berufsschulen, Unternehmen und Auszubildende werden angehalten, neue, kürzere (oder längere) Berufsbildungsprogramme einzurichten. Diese Entwicklung hat sowohl Besorgnis als auch Proteste bei vielen Protagonisten in diesem Bereich ausgelöst.

⁽³⁾ Beispiele für neue, kurze Programme der beruflichen Bildung: Elektroanlageninstallateur (Kurzprogramm im Zuständigkeitsbereich des Ausschusses für den Elektroinstallateurberuf), Bauschlosser (Kurzprogramm im Zuständigkeitsbereich des Ausschusses der Zimmerleute), Bürofachfrau/-mann für Gesundheitsfragen (Kurzprogramm im Rahmen des Programms für Arzthelferinnen), Büroangestellte(r) (Kurzprogramm im Rahmen des Programms für Verwaltungsassistenten).

Besorgnis über die aktuellen Entwicklungen des Systems der beruflichen Bildung

Rund 40 % einer Kohorte Jugendlicher beginnen alljährlich ein Programm der beruflichen Bildung. Die Gesetzesvorlage des Jahres 2002 stellte einen Versuch dar, den Problemkomplex, der auf dem Berufsbildungssystem lastete, abzubauen, aber auch, die politische Absicht zu äußern, Anreize für neues Wachstum und neue Dynamik in der Gesellschaft zu schaffen. In diesem Zusammenhang muss das dänische System der allgemeinen und beruflichen Bildung den hohen internationalen Standards und Qualitätsanforderungen gewachsen sein, um mit dem Wettbewerb in einer globalisierten Welt mithalten zu können.

Zu diesen Änderungen im Bereich der beruflichen Bildung schrieb der Nationale Ausschuss der Wirtschaftspolitischen Berater:

„Das Problem des Missverhältnisses zwischen den besonderen Berufswünschen der jungen Menschen und der Zahl der vorhandenen Lehrstellen wird mit der Vereinbarung über die berufspraktische Ausbildung an der Schule abgebaut. Die Verringerung der Zahl dieser berufspraktischen Ausbildungsplätze kann allerdings unbeabsichtigte negative Folgen mit sich bringen, beispielsweise, dass Jugendliche die Berufsausbildung zugunsten einer allgemeinen Hochschulausbildung aufgeben – oder aber sich dafür entscheiden, nach der Schule keinerlei Ausbildung mehr zu absolvieren“ (Nationaler Ausschuss der Wirtschaftspolitischen Berater, 2003) (eigene Übersetzung).

Ähnliche Bedenken wurden auf Seiten des dänischen Gewerkschaftsbundes und der Gewerkschaft Holz und Bau geäußert. In einer Mitteilung des Bildungsministeriums heißt es, dass nach einer Sitzung mit dem Nationalen Rat für Berufliche Bildung und den Berufsausschüssen im September 2003 die Berufsausschüsse generell davon ausgehen, dass auf dem Arbeitsmarkt kaum Bedarf an kürzeren Programmen besteht und dass folglich nur wenige Ausschüsse diese Option überhaupt in Betracht ziehen.

Trotz dieser besorgten Kommentare und Proteste arbeiteten die vier politischen Parteien, die hinter dieser Abmachung standen, ihre Pläne weiter aus, und am 1. Januar 2005 wurden die Kurz- und Hochschulprogramme der beruflichen Bildung Realität.

Aus der politisch-analytischen Perspektive heraus bedeuten Phase I und Phase II des mehrjährigen Kompromissabkommens einen Paradigmenwechsel bei der Steuerung der beruflichen Bildung und des traditionellen dänischen alternierenden Prinzips, das den Programmen zugrunde lag. In Bezug auf die Steuerung wurde die Position des Bildungsministeriums, das fortan auch Ad-hoc-Ausschüsse einsetzen konnte, gegenüber den Sozialpartnern gestärkt. Im Grunde ist es möglich, die beruflichen Bildungspro-

gramme so zu ändern, dass Lehrstellen völlig ausgenommen und die Programme im Wesentlichen an Schulen vermittelt werden. Dies wird allerdings nicht als politisches Ziel präsentiert, da die Parteien, die hinter dem Kompromiss stehen, unterstreichen, dass sie das alternierende Prinzip beibehalten und stärken und die Sozialpartner in die Ausbildungsprogramme mit einbeziehen wollen.

Bevor wir zur Erörterung der Frage kommen, welche Art von Problemen diese Entwicklung des dänischen Systems der beruflichen Bildung auslösen könnte, werden im nächsten Abschnitt die politischen Programme und Ziele sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene beschrieben, um zu versuchen, den Inhalt dieser Abhandlung mit der europäischen Debatte über Beschäftigung und Ausbildung zu verknüpfen.

Bessere Ausbildung und bessere Arbeitsplätze

Auf dem Gipfeltreffen in Lissabon im Jahr 2000 einigten sich die Staats- und Regierungschefs der EU auf ein gemeinsames Ziel, welches lautete, Europa zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen, mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt. Der Europäische Rat hat außerdem unterstrichen, dass zur Verwirklichung dieses Ziels neben der Forderung nach einer radikalen Umwandlung der gesamten europäischen Wirtschaft auch ein ehrgeiziges Programm zur Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme erforderlich ist (Europäischer Rat, Lissabon, März 2000).

Auf einer Ministertagung, die im Herbst 2002 im Rahmen des dänischen Ratsvorsitzes stattfand, unterzeichneten 30 europäische Bildungsminister die Erklärung von Kopenhagen „Über eine verstärkte europäische Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“. Die Erklärung von Kopenhagen sowie andere Erklärungen im Rahmen von politischen Programmen zu der Frage, wie die festgelegten Ziele erreicht werden können, unterstreicht das Leitbild, einen besseren Zugang für alle zum lebenslangen Lernen und zum Erwerb der erforderlichen Kompetenzen zu schaffen.

Die Begriffe „Kompetenzen“ und „lebenslanges Lernen“ wurden in mehreren Berichten der EU und der OECD definiert. Ein gemeinsames Merkmal dieser Definitionen lautet, dass Kompetenz eine weiter gefasste Bedeutung hat als Wissen und dass Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten kontextgebunden sind und daher auch nicht ein für alle Mal festgelegt werden können.

Allgemein wird in den politischen Dokumenten den Begriffen „Kompetenzen“ und „lebenslanges Lernen“ große Bedeutung beigemessen, es wird jedoch hervorgehoben, dass diese neben ihren beschäftigungsbezogenen Aspek-

ten auch Aspekte wie aktive Bürgerschaft, persönliche Zufriedenheit und soziale Eingliederung umfassen.

Die Beschäftigung der OECD und der EU mit „lebenslangem Lernen“ und „Kompetenzen“ zusammen mit den Erklärungen von Lissabon und Kopenhagen deuten darauf hin, dass Bildung im Allgemeinen und berufliche Bildung im Besonderen im 20. Jahrhundert und mehr noch im 21. Jahrhundert gesellschaftlich eine Schlüsselrolle spielen.

In der politischen Debatte heißt es oft, dass es äußerst wichtig sei, dass die Arbeitskräfte, die Beschäftigten, in die Lage versetzt werden müssen, mehr Verantwortung zu übernehmen, kreativ, bereit und in der Lage zu sein, ihr Wissen in funktionsübergreifenden Teams einzubringen, und dass sie darauf vorbereitet werden müssen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen ihr ganzes Leben lang auf den neuesten Stand zu bringen.

Vor dem Hintergrund der politischen Erklärungen und Ziele auf internationaler wie nationaler Ebene wird im nächsten Abschnitt die Frage aufgeworfen und diskutiert, ob die Entwicklung des Systems der beruflichen Bildung in Dänemark bis zu einem gewissen Grad zur Erreichung dieser politischen Programme und Ziele als ein Rückschritt gesehen werden kann.

Zwei unterschiedliche Märkte für die Nachfrage nach und das Angebot an Auszubildenden

Mitte des 19. Jahrhunderts wurden mit dem Gesetz über die Handelsfreiheit in Dänemark die Grundlagen der soziologischen und politischen Mechanismen der Regulierung der Lehrlingsausbildung untergraben. Dies hatte unmittelbare Auswirkungen auf die Quantität und Qualität der Facharbeiter. Der sich daraus ergebende politische Kampf mit dem Ziel, unter anderem die Interessen der Lehrlinge als Arbeitnehmer zu schützen, führte dazu, dass eine zusammenfassende Darstellung des dänischen Steuerungsmodells im Bereich der beruflichen Bildung erstellt wurde. Facharbeitergewerkschaften und ihre Counterparts auf der Arbeitgeberseite auf nationaler Ebene formulierten gemeinsam ihre Anforderungen an die fachlichen und beruflichen Qualifikationen, die der Staat den Auszubildenden zu vermitteln hatte. Diesen Forderungen hat der Staat weitgehend zugestimmt.

Allgemein hatte sich aufgrund des Drucks, der von den Arbeitsmarktparteien ausgeübt worden war, die Rolle der Schulen und des Staates zu Beginn des 20. Jahrhunderts erweitert. Es überrascht nicht, dass der Staat sich selbstverständlich dazu entschlossen hat, den Forderungen der Organisationen nachzugeben. Der Grund ist, dass der Markt der beruflichen Bildung in Wirklichkeit nicht ein einziger Markt ist in dem Sinne, dass das Angebot an Lehrstellen genau der Nachfrage der Unternehmen nach Facharbeitern entspricht.

Es ist vielmehr so, dass zwei Märkte nebeneinander existieren und das Angebot einer bestimmten Zahl von Lehrstellen nicht mit der tatsächlichen Nachfrage der Unternehmen nach Facharbeitern übereinstimmt.

Diese Logik der zwei Märkte beruht darauf, dass viele häufig große Unternehmen, die in der Tat einen enormen Bedarf an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen haben, nicht in der Lage sind, die Facharbeiter selbst auszubilden und zu schulen, unter anderem aufgrund des hohen Spezialisierungsgrades, der Technologie, des raschen Wandels, der hohen Fluktuation bei den Beschäftigten usw. Aufgrund der internen oder externen Bedingungen ist es unmöglich oder zumindest schwierig, den Anforderungen an die Ausbildung zu entsprechen – diese Unternehmen können als Unternehmen beschrieben werden, die Lehrlinge einstellen. Umgekehrt sind einige häufig kleinere Betriebe, etwa Handwerksbetriebe, möglicherweise durchaus in der Lage, den Anforderungen der Bestimmungen und Regelungen im Bereich der beruflichen Bildung zu entsprechen, und die Ausbildung von Lehrlingen bringt ihnen auch eine Reihe finanzieller Vorteile, doch entweder haben sie keinen Bedarf, oder sie verfügen nicht über die finanziellen Mittel, um diese Lehrlinge nach Abschluss ihrer Ausbildung zu übernehmen. Diese Betriebe können als Betriebe bezeichnet werden, die Lehrlinge hervorbringen. Mit anderen Worten, manche Unternehmen verfügen zwar über die erforderlichen Mittel und Möglichkeiten, um die Qualifikationen hervorzubringen, die andere wiederum nicht haben, doch verfügen diese über die entsprechenden Mittel und Möglichkeiten und haben auch Bedarf an der Einstellung qualifizierter Arbeitskräfte.

So sehen also im Wesentlichen die beiden Märkte aus: 1) der erste Markt bezieht sich auf die Nachfrage Jugendlicher nach Lehrstellen und auf das Angebot der Unternehmen an Lehrstellen; 2) der zweite Markt bezieht sich auf das Angebot an frisch ausgebildeten Facharbeitern einerseits und die Nachfrage nach qualifiziertem Personal andererseits (für weitere Erläuterungen zu dieser Logik der zwei Märkte siehe Sørensen et al., 1984; Lassen und Sørensen, 2004).

Insgesamt lässt sich daraus ein Muster erkennen: die meisten Lehrlinge werden in kleinen und mittelständischen Unternehmen ausgebildet, die jedoch nur einen relativ geringen Anteil an der Beschäftigung ausmachen, während die großen Unternehmen, in denen ein Großteil der Arbeitnehmer beschäftigt ist, nur eine kleine Zahl von Lehrlingen ausbilden (Bildungsministerium, 2000). Das Verhältnis zwischen denjenigen, die Lehrlinge hervorbringen, und denen, die sie einstellen, fällt je nach Wirtschaftszweig und Beruf unterschiedlich aus, doch generell findet sich dieses Muster bis zu einem gewissen Grad in allen Kategorien.

Unternehmen, die Facharbeiter einstellen, und Unternehmen, die Fachkräfte hervorbringen

Diese Unterteilung der Unternehmen in solche, die Facharbeiter einstellen, und solche, die Facharbeiter hervorbringen, ist wichtig angesichts der Tatsache, dass die berufliche Bildung zunehmend auf die Ausbildung an der Schule angewiesen ist. Dabei sollte man berücksichtigen, dass historisch gesehen, als für die betriebliche Ausbildung nachdrücklich umfassende berufliche und pädagogische Ziele gefordert wurden, dies oft dazu geführt hat, dass die Zahl der Betriebe sank, die bereit und in der Lage waren, Lehrstellen anzubieten. In der Praxis hatte dies gewöhnlich zur Folge, dass steigende oder veränderte Anforderungen an die Qualifizierung auf die Berufsschulen verlagert wurden. Auf diese Weise war es möglich, den Qualifizierungsgrad anzuheben, ohne die Schraube bei den Anforderungen gegenüber den Unternehmen allzu sehr anzuziehen und einen Rückgang der Zahl der Lehrstellen in Kauf nehmen zu müssen. Da die Unternehmen Schwierigkeiten hatten, den Vorschriften und Regelungen in Bezug auf die Breite und Tiefe der Qualifikationen der Ausbildungsprogramme zu entsprechen, haben im Lauf der Jahre die Berufsschulen zunehmend die Verantwortung für eine solche qualifizierte Ausbildung übernommen.

Angesichts der neuen Initiativen zur Einführung von kürzeren Ausbildungsprogrammen und einer erheblichen Verkürzung der berufspraktischen Ausbildung an der Schule zusammen mit der Einführung einer echten Kompetenzbewertung, individueller Ausbildungspläne und individueller Tätigkeitsprofile könnte man durchaus meinen, dass die Vorstellung von einem einzigen Markt doch offenbar in den Köpfen vorherrscht. Dies könnte als ein eher nachfragegesteuertes System bezeichnet werden. Im Hinblick auf die Entwicklung der Qualifikationen von Facharbeitern geben die Perspektiven, die sich dabei abzeichnen, allerdings Anlass zur Sorge.

Wenn die neuen Kurz- und Hochschulprogramme für viele Unternehmen, die Lehrlinge ausbilden, attraktiver werden, könnte dies vor allem dazu führen, dass sich das Qualifikationsspektrum verengt, was die Möglichkeiten der Mobilität der Jugendlichen, bei einem anderen Betrieb in ihrem Gewerbe einen Arbeitsplatz zu finden, nicht unbedingt verbessert. Die Dauer der Ausbildung ist sehr wichtig, um Zugang zu bestimmten Arbeitsplätzen und damit auch zu dem entsprechenden Gehaltsniveau zu bekommen. Unter dem Mangel an Arbeitsplätzen leiden meist diejenigen, die nur eine gewisse Mindestausbildung absolviert haben, und entscheidend für die individuellen Einkommenschancen ist die Stellung jedes Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt (Hansen, 2003; Andersen und Sommer, 2003).

Zweitens ist dies auch für Unternehmen, die einstellen, problematisch, denn sie brauchen Facharbeiter mit breiten, zeitgemäßen Qualifikationen. Die Verbreitung der echten Kompetenzbewertung und der individuellen Tätigkeits-

profile ist noch keine Garantie dafür, dass die Arbeitskräfte Kompetenzen erwerben, die sowohl ihre Fähigkeiten zu arbeiten als auch die Bereitschaft zu arbeiten umfassen, was ein zentraler Punkt in den Definitionen der EU und der OECD des Begriffs „Kompetenzen“ ist. Obwohl Unternehmen fast dieselben Technologien bzw. Fertigungseinrichtungen haben, sind die Tätigkeitsprofile und die Arbeitsorganisation häufig völlig verschieden, ebenso wie die Qualifikationsanforderungen. In diesem Zusammenhang wird häufig die Elastizitätshypothese angeführt, d.h., ein und dieselbe Technologie lässt sich mit verschiedenen Formen der Arbeitsorganisation und damit auch mit unterschiedlichen Anforderungen an die Qualifikation vereinbaren. Bei einer solchen Sichtweise ist es wichtig zu verstehen, dass sich die Ausbildung sowohl auf die Breite als auch die Tiefe eines Berufs erstrecken muss (Sørensen, 1988; Jørgensen et al., 2004).

Schlussfolgerung – Änderungen zum Besseren oder zum Schlechteren?

Die Tatsache, dass sich das Augenmerk in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik zunehmend auf die allgemeine und berufliche Bildung gerichtet hat, kann nicht nur dem Typ der sich neu abzeichnenden Wirtschaft und den damit einhergehenden Forderungen nach einer Umwandlung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte zugeschrieben werden – Themen, wie sie in der aktuellen Debatte „angesagt“ sind. Ein Problem, das sich speziell im dänischen Kontext stellt, betrifft auch die Tatsache, dass mehr als ein Drittel der Arbeitskräfte keinerlei berufliche oder andere Qualifikationen besitzt und rund ein Fünftel der Kohorte der Schulabbrecher es noch immer nicht schafft, einen formellen Abschluss welcher Art auch immer zu erwerben. Ein weiteres Problem besteht darin, dass viele Jugendliche, die eine Berufs- oder eine andere Ausbildung beginnen, diese Ausbildung abbrechen und ohne Bildungsabschluss aus dem System aussteigen (Ausschuss der Wirtschaftsberater, 2003).

Allgemein wird in den politischen Dokumenten der EU und der OECD den Begriffen „Kompetenzen“ und „lebenslanges Lernen“ große Bedeutung beigemessen, es wird jedoch hervorgehoben, dass diese sich neben ihren beschäftigungsbezogenen Aspekten auch auf Aspekte wie bürgerschaftliches Engagement, persönliche Zufriedenheit und soziale Eingliederung erstrecken. Sieht man sich Dokumente wie z. B. die Lissabon-Strategie und die Erklärung von Kopenhagen etwas genauer an, werden darüber hinaus auch Ziele wie beispielsweise die Schaffung von mehr und besseren Arbeitsplätzen und eines größeren sozialen Zusammenhalts für einen besseren Zugang aller zum lebenslangen Lernen hervorgehoben.

Angesichts der neuen Initiativen zur Einführung von kürzeren und Stufen-Programmen und einer echten Kompetenzbewertung, individueller Ausbildungspläne und individueller Tätigkeitsprofile könnte man vorbringen, dass die Veränderungen im dänischen System der beruflichen Bildung auf jeden Fall positiv sind, weil mehr Auszubildende die Chance bekommen, einen Berufsabschluss zu erwerben. Das System ist heute nach dem Muster des lebenslangen Lernens aufgebaut. So gesehen können die Ziele der sozialen Eingliederung und des Zugangs aller zum lebenslangen Lernen erreicht werden.

In Dänemark war das System der berufspraktischen Ausbildung an der Schule eine Gewähr dafür, dass ein Jugendlicher einen Berufsabschluss erwerben konnte. Gleichzeitig konnte es auch als Instrument genutzt werden, um die Dauer des praktischen Ausbildungsteils der Programme je nach Bedarf der einzelnen Gewerke anzupassen. Anstatt die berufspraktische Ausbildung an der Schule (SPT) auszubauen, wurde auf politischer Ebene beschlossen, neue Programme der beruflichen Bildung von kürzerer Dauer einzuführen. Diesen neuen Programmen mag es vielleicht gelingen, die Zahl der Jugendlichen, die einen Berufsabschluss erwerben, zu erhöhen, doch wenn der Preis dafür eine so geringe Qualität der Programme ist, dass erst gar nicht erwartet werden kann, dass die Fähigkeit der Auszubildenden zum eigenständigen Handeln, Denken und zur interaktiven Nutzung der Werkzeuge oder auch zur Arbeit in Teams oder sozialen Gruppen dabei gefördert wird, dann ist das Ergebnis möglicherweise eine verschärfte Polarisierung und Elitedenken. In diesem Fall erscheinen die politischen Ziele der Förderung der sozialen Eingliederung und des sozialen Zusammenhalts höchst fragwürdig (Hansen, 2003; Lassen und Sørensen, 2004). Außerdem könnte diese Sichtweise dem Ziel von Lissabon zufolge kurzfristig zwar mehr Arbeitsplätze hervorbringen, doch zugleich Fragen nach der Art dieser Arbeitsplätze aufwerfen. Mit anderen Worten, führt dies wirklich zu besseren Arbeitsplätzen, und wird es den zukünftigen Anforderungen und der veränderten Arbeitsplatzstruktur gerecht?

Bezüglich der Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden, könnte vorgebracht werden, dass es von maßgeblicher Bedeutung ist, dass die Arbeitsuchenden die fachlichen und beruflichen Qualifikationen in der angemessenen Breite erworben haben, um auf einem bestimmten Teilarbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Diejenigen, die über breit gefächerte berufliche Kompetenzen verfügen, entwickeln häufig eine berufliche Identität, also ein Bild von sich selbst als Profi, der alle Qualifikationen besitzt, die für die Ausübung seines Berufs erforderlich sind. Solche Menschen werden sich kaum mit einer Weiterbildung begnügen, die ganz eng auf den aktuellen Bedarf einer einzelnen Firma zugeschnitten ist. Hier kann vorgebracht werden, dass das alternierende Prinzip mit seiner Kombination aus Berufsschulunterricht und praktischer Ausbildung am Arbeitsplatz dazu beiträgt, dass Jugendliche eine berufliche Identität entwickeln, die auf einem Verständnis für Breite und Tiefe des Berufs aufbaut

(Rasmussen, 1990; Juul, 2004; Smistrup, 2004; Lassen und Sørensen, 2004).

Ohne eine solche berufliche Identität und das Verständnis der berufsbezogenen Qualifikationen kann eine Grundlage geschaffen werden, um die Notwendigkeit von Weiterbildung als eine Notwendigkeit auszulegen, den besonderen Interessen einer Einzelperson oder einer einzelnen Firma zu dienen, wobei allerdings die gesellschaftliche Deutung der Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vollkommen ausgeblendet wird. Die Art und Weise, wie sich die berufliche Bildung derzeit entwickelt, und die Anforderungen an Breite und Tiefe der Ausbildungsprogramme hängen im Prinzip davon ab, für welche Module sich die Jugendlichen und ihre Arbeitgeber bzw. die Berufsschulen letztendlich entscheiden. Die Entwicklung von Kompetenzen kann sich zu einer hochgradig differenzierten Angelegenheit entwickeln und nicht unbedingt zu etwas, das zu einer tief verwurzelten beruflichen Identität führt (Jørgensen, 2001).

Eine berufliche Identität setzt voraus, dass man die Chance bekommt, Arbeitsplätze auf einem offenen Arbeitsmarkt auszusuchen, und die Fähigkeit und das Selbstbewusstsein besitzt, an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen zu wollen und zu können. Wenn sich keine solche tief verwurzelte berufliche Identität herausbilden kann, dann wirkt dies möglicherweise den politischen Zielen eines besseren Zugangs zum lebenslangen Lernen entgegen.

Darüber hinaus zeigen die neuen Möglichkeiten des Aufbaus der beruflichen Bildungsprogramme die Perspektive auf, dass die berufliche Bildung in Dänemark zukünftig in der Praxis darauf beschränkt wird, flexible und so genannte kompetente Arbeitskräfte hervorzubringen, was auf Kosten der demokratischer geprägten Ziele der allgemeinen und bürgerrechtlichen Kompetenzen geht, denen damit ein niedrigerer Stellenwert zugewiesen wird. Aus diesem Grunde ist es möglicherweise schwierig, die politischen Ziele zu erreichen, wonach jeder die Chance bekommen soll, mehrere persönliche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, und auch, das Anliegen zu realisieren, Werte wie das Recht der freien Meinungsäußerung, Gleichstellung, Toleranz und Demokratie hochzuhalten (Sørensen und Lassen, 2004; Andersen und Sommer, 2003).

Das dänische System der Lehrlingsausbildung ist Teil des Systems der beruflichen Erstausbildung. Es handelt sich dabei um eine berufliche Grundausbildung, die nicht nur jeden Einzelnen dazu befähigen muss, sich im Berufsleben zu behaupten, sondern auch, an der Gesellschaft, am alltäglichen Leben und an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

In diesem Artikel wurde versucht, die Dynamik der Entwicklung von Reformen des dänischen Systems der beruflichen Bildung zu erläutern, indem die Ergebnisse dieser Reformen erörtert wurden. Die zentrale Frage dabei lautet, ob die Entwicklungen des Systems den Anforderungen des zukünftigen Arbeitsmarktes im Allgemeinen gerecht werden und den Auszubildenden

die Fähigkeiten vermitteln können, die entscheidend sind, um einen Berufsabschluss zu erwerben, der sie im Streben nach einem besseren Leben und einen höheren Stellenwert auf dem Arbeitsmarkt unterstützt? Was die Frage anbetrifft – Änderungen des Systems: zum Besseren oder zum Schlechteren? –, so hält die Verfasserin dieses Artikels diese Aussicht für äußerst beunruhigend.

Bibliografie

- Andersen, A.S.; Sommer, F. *Uddannelsesreformer og levende mennesker*. Roskilde Universitets Forlag, 2003.
- Arbejdsgiverforeningen for Handel, Transport og Serviceerhvervene. *Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven: start på livslang læring*. København, 2002.
- AER – Arbejdsgivernes elevrefusion. *Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb*. København: AER, 2004.
- Bertelsmann Stiftung. *Hintergrundsinformation: Carl Bertelsmann-Preis 1999: Berufliche Bildung der Zukunft*. Berlin. Bertelsmann Stiftung, 1999.
- Crouch, C.; Finegold, D.; Sako, M. *Are skills the answer? The political economy of skills creation in advanced industrial countries*. Oxford: University Press, 1999.
- Europäische Kommission. *The Copenhagen declaration: declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Abrufbar im Internet: 2002. http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [zitiert 31.1.2007].
- Europäische Kommission. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. (SEC (2005) 419), 2005. Abrufbar im Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [zitiert 31.1.2007].
- Hansen, E.J. *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag, 2003.
- Heikkinen, A.; Sultana, R.G.: *Vocational education and apprenticeships in Europe*. Tampere: University of Tampere, 1997.
- Heinz, W. Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, Band 60, Nr. 2, 2002, S. 220-240.
- Jespersen, Ejgil. Lavvælde og statsmagt: træk af mesterlærers historie. In Nielsen, K.; Kvale, S. (eds). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet* København: Akademisk Forlag, 2003.

- Juul, I. Læringsmuligheder i skole og praktik. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol 6, Nr. 1, 2004.
- Jørgensen, A.L.; Sørensen, J.H.; Lassen, M. *The elasticity thesis: how a CVT system can serve the diversified skills needs of industry as well as promote mobility and re-integration of the unemployed*. Paper for the 7th European Congress of the International Industrial Relations Association in Lisbon, September 2004.
- Lassen, M.; Sørensen, J.H. Falske læringsmodstillinger.-Mere frisk luft og et fugleperspektiv også, tak! *Dansk Pædagogisk tidsskrift*. Nr. 1, 2004, S. 78-90.
- Lassen, M. Leverandørforholdet og styring af grunduddannelserne. In *Be-tænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*, Nr. 1112, 1986.
- Lassen, M. Educational policy. In Jørgensen, H. *Consensus, cooperation and conflict: the policy making process in Denmark, 2002*.
- Lassen, M. et al. *Skill needs and the institutional framework conditions for enterprise-sponsored CVT: the case of Denmark*. Berlin: Social Science Research Center. (Discussion paper; SP I 2006-121), 2006.
- Lauglo, J. Yrkesuddanningens organisasjonsformer, med eksemplene Sverige, Tyskland og Japan. In Halvorsen, T.; Olsen, O.J. (eds). *Det kvalifiserede samfunn?* Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992, S. 173-203.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- Mathiesen, A. *Uddannelse og produktion*. København: Munksgaard, 1976.
- Mathiesen, A. *Uddannelsespolitikken, Uddannelsesfordelingen og Arbejds-markedet*. København: Lavindkomstkommissionen. (Arbejdsnotat; 4), 1979.
- Mathiesen, A. *Uddannelsernes sociologi*. Århus: Christian Ejlers Forlag, 2000.
- Nielsen, K.; Kvale, S. *Praktikkens læringslandskab*. København: Akademisk Forlag, 2003.
- Økonomiske Råd – formandskabet. *Dansk økonomi efteråret 2003: kon-junkturvurdering: uddannelse*. København: Økonomiske Råd, 2003.
- Rasmussen, P.H. Erhvervsuddannelsernes betydning for differentiering i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte. In Rasmussen, P. *Kvalificering: til hvad? – for hvem?* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1990.
- Ryan, P. *Institutional requirements of apprenticeship training*. Speech at ITAC Third Conference on Apprenticeship Cork Institute of Technology, King's college London, 2004.
- Sigurjonsson, G. Fra mesterlære til skolastisk læring. In Nielson, K; Kvale, S. (Hg.). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet*. København: Akademisk Forlag, 2003.
- Smistrup, M. Fag og fagidentitet: en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Band 6, Nr. 4, 2004.

- Sørensen, J.H. *Dansk uddannelsespolitik: staten og klasserne*. København: Munksgaard, 1977.
- Sørensen, J.H. Erhvervsuddannelserne i et historisk perspektiv. In Jacobsens, A. *Erhvervsuddannelse: Krise?: Fornyelse?*, 1984.
- Sørensen, J.H. *Arbejdsmarkedets partners rolle i ungdoms- og voksenerhvervsuddannelserne*. Aalborg: Aalborg Universitet, 1988.
- Sørensen, J.H. et al. *Lærlinge: uddannelse og udbytning: om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*. 2. Ausgabe Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1984.
- Telhaug, A.O.; Tønnessen, R.T. *Dansk utdanningspolitikk under Bertel Haarder 1982-1992*. Oslo: Universitetsforlaget Oslo, 1992.
- Uddannelsesrådet. *Uddannelse og erhvervsuddannelse 2010: Lissabon-strategiens succes afhænger af gennemførelsen af hastende reformer: fælles midtvejsrapport fra Rådet og Kommissionen om gennemførelsen af det detaljerede arbejdsprogram for opfølgning af uddannelsessystemernes mål i Europa*, København: Uddannelsesrådet, 2004.
- Undervisningsministeriet. *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*. København: Undervisningsministeriet. (Betænkning; 1112), 1986.
- Undervisningsministeriet. *Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000*. København: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temaseriehæfte; 20) 1999.
- Undervisningsministeriet. *Rapport om praktikpladsproblematikken*. København: Undervisningsministeriet, 2000.
- Undervisningsministeriet. *Bedre uddannelse: handlingsplan*. København: Undervisningsministeriet, 2002a.
- Undervisningsministeriet. *Rapporten fra udvalget om de merkantile uddannelser*. København: Undervisningsministeriet, 2002b.
- Undervisningsministeriet. *Enigt Europa bag styrkelse af erhvervsuddannelser*. Press release of 30th November 2002. København: Undervisningsministeriet, 2002c.
- Undervisningsministeriet. *Aftale om fase II: fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*. København: Undervisningsministeriet, 2003a.
- Undervisningsministeriet. *Brev til erhvervsskolerne om opfølgning på lov nr. 448 og på flerårsaftalen*. København: Undervisningsministeriet, 2003b.
- Undervisningsministeriet. *På vej mod bedre erhvervsuddannelser*. København: Undervisningsministeriet, 2003c.
- Undervisningsministeriet. *Tal der taler: uddannelsesnøgletal 2003*. København: Undervisningsministeriet, 2003d.
- Undervisningsministeriet. *Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekseluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser*. Kopenha-

gen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; 3) 2003e.

Undervisningsministeriet. *Opfølgning af lov 448*. København: Undervisningsministeriet, 2003f.

Undervisningsministeriet. *Brev til de faglige udvalg – opfølgning på lov 448*. København: Undervisningsministeriet, 2003g.

Undervisningsministeriet. *Uddannelse på kryds og tværs*. København: Undervisningsministeriet, 2004a.

Undervisningsministeriet. *Orientering om ny bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelse)*. København: Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriet (2004c). *Anmodning om indstilling vedr. nye, korte erhvervsuddannelser*. København: Undervisningsministeriet, 2004b.

Undervisningsministeriet. *The Danish vocational education and training system*. København: Undervisningsministeriet, 2005.

Winther-Jensen, T. *Kompetence og livslang læring om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*, København: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004.

Schülerbewegungen und Beschäftigungschancen vor und nach Einführung eines dritten Jahres in den beruflichen Bildungsgängen der Sekundarstufe II

Åsa Murray

Außerordentliche Professorin für Erziehungswissenschaft
am Stockholm Institute of Education

Sven Sundin

Pädagogischer Direktor der Nationalen Bildungsagentur Schwedens

ZUSAMMENFASSUNG

Thema der vorliegenden Studie sind die Schülerbewegungen vor und nach der jüngsten Reform des Sekundarbereichs II, mit der ein drittes Jahr, ein neues Benotungssystem und neue Aufnahmevoraussetzungen für die beruflichen Bildungsgänge eingeführt wurden. Als Ausgangsbasis für die Studie dienen veröffentlichte und unveröffentlichte Daten zu den Schülerbewegungen im oberen Sekundarbereich vor und nach der Reform.

Wie die Untersuchung zeigt, ist die Zahl der Schüler, die die Sekundarstufe II ohne Abschluss verlassen, seit der Reform drastisch gestiegen. Allerdings erfolgen die meisten Abbrüche erst gegen Ende des dritten Jahres. In dieser Gruppe waren die Beschäftigungschancen weitaus besser als bei den Schülern, die bereits im ersten oder zweiten Jahr abgingen, aber nicht so gut wie bei denen, die einen berufsbildenden Abschluss der Sekundarstufe II erlangten.

Schlagwörter

Dropouts, vocational upper secondary education, flows of pupils/students, School policy, longitudinal study, employment opportunities

Schulabbrecher, berufliche Bildungsgänge der Sekundarstufe II, Schülerbewegungen, Schulpolitik, Longitudinalstudien, Beschäftigungschancen

Einleitung

Im schwedischen Schulsystem haben sich im vergangenen Jahrhundert tiefgreifende Veränderungen vollzogen. Die allgemeine Schulpflicht wurde zwar 1842 beschlossen, aber erst um die Jahrhundertwende eingeführt (Marklund, 1980). Damals gingen pro Jahrgang nur 1 bis 2 % der Schüler in die obere

Sekundarstufe über (Erikson und Jonsson, 1993). Heute setzen fast alle Jugendlichen nach der neunjährigen einheitlichen Pflichtschule ihre Ausbildung in der Sekundarstufe II fort (2004: 98 %) (Nationale Bildungsagentur, 2005). Allerdings vollzog sich dieser Wandel nicht kontinuierlich. Die meisten Veränderungen fanden in den 1950er Jahren und danach statt. Die Reform der Sekundarstufe II begann in den 1960er Jahren. Zunächst wurden 1965 die Technischen Schulen (vier Jahre) und die Handelsschulen (drei Jahre) mit dem allgemeinbildenden oberen Sekundarbereich (drei Jahre) zu einer einheitlichen Sekundarstufe II zusammengelegt. Einige Jahre später, 1971, kamen zweijährige berufliche Bildungsgänge mit allgemeinbildenden Elementen hinzu. Außerdem wurden einige berufsbildende Fachrichtungen von in der Regel einjähriger Dauer neu eingeführt. Andere Bildungszüge, die weder berufsbildenden noch rein hochschulvorbereitenden Charakter trugen, wurden auf zwei Jahre verlängert. Durch diese Reform sollte mehr Gleichheit bei den Bildungschancen geschaffen werden (Härnqvist und Svensson, 1980). Weitere Ziele waren die Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung und die Erleichterung beruflicher Veränderungen infolge technischer Entwicklungen (Olofsson, 2005).

Anfang der 1990er Jahre wurde bei einer Reform des oberen Sekundarbereichs eine einheitliche Dauer aller Bildungsgänge von drei Jahren festgelegt. Doch schon bald galten die oberen Sekundarschulen als nicht mehr zeitgemäß, und es folgten neuerliche Vorschläge und Diskussionen. Die Änderungsvorschläge stießen auf massive Kritik und gelangten im Parlament gar nicht erst zur Abstimmung. Stattdessen brachte die Regierung eine Gesetzesvorlage für eine Neuordnung in 11 Schritten ein (Regierungsvorlage 2003/04:140), die 2007 umgesetzt worden wäre, wenn die Wahlen im September 2006 keinen Regierungswechsel gebracht hätten. Die neue Regierung erklärte, dass sie eine über den 11-Stufen-Plan hinausgehende Neugestaltung der Sekundarstufe II anstrebe, und stoppte die schrittweise Reform. Geplant ist eine neue Studie zur Sekundarstufe II.

Die Schulpolitik, der angesichts der rasanten Veränderungen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt ausschlaggebende Bedeutung zukommt, ist somit Gegenstand einer anhaltenden Debatte. In diesem Zusammenhang ist von Interesse, welche Veränderungen sich seit der letzten Reform der Sekundarstufe II vollzogen haben, bei der ein drittes Jahr für die beruflichen Bildungsgänge und ein neues Benotungssystem eingeführt wurden. Vor allem stellt sich die Frage, wie sich seither die Schülerbewegungen in der oberen Sekundarstufe und die Beschäftigungschancen für junge Erwachsene entwickelt haben.

Ziele der Studie

Das Ziel dieser Studie besteht in der Untersuchung der Schülerbewegungen in der Sekundarstufe II vor und nach der letzten Reform dieses Bereichs im Jahre 1991. Es soll ermittelt werden, ob die Zahl der Jugendlichen ohne obere Sekundarbildung nach der Reform gestiegen ist. Bei der Untersuchung der Bildungsverläufe gehen wir bis in die 1960er Jahre zurück, um die Veränderungen über einen längeren Zeitraum hinweg zu verfolgen und nicht nur seit der Zeit kurz vor der Reform. Ein weiterer Untersuchungsgegenstand sind die Beschäftigungschancen junger Erwachsener mit und ohne Abschluss der reformierten Sekundarstufe II. Ist es für Letztere schwerer, einen Arbeitsplatz zu finden, als vor der Reform?

Methode und Daten

Aufgrund eines Längsschnittsprojekts („*Evaluation through Follow-up*“), bei dem in fünfjährigen Abständen Daten zu einer Stichprobe von Schülern eines bestimmten Geburtsjahrgangs erhoben wurden, sind die Bildungsverläufe im schwedischen Schulsystem sehr gut dokumentiert (Härnqvist, 1998). Die Stichprobengröße beträgt etwa 10 000 Schüler je betrachteter Kohorte. Die erste Kohorte wurde 1948 geboren, die letzte 1987. Die auf dieses Projekt bezogenen statistischen Angaben wurden veröffentlichten Berichten entnommen bzw. daraus abgeleitet.

Aufschluss über Schülerbewegungen im oberen Sekundarbereich geben auch Studien, bei denen der weitere Werdegang von Absolventen der neunjährigen Einheitsschule (*grundskola*) verfolgt wird. *Statistics Sweden* untersuchte ihren Bildungsstand und beruflichen Status im Alter von 23 Jahren. Die erste Erhebung fand 1978 statt (*Statistics Sweden*, 1980). Erfasst wurden Personen, die die Einheitsschule 1971 im Alter von 16 Jahren verließen. Zugleich waren sie die ersten, die nach den Neuerungen von 1971 die integrierte Sekundarstufe II (*gymnasieskola*) besuchten. Weitere Folgeerhebungen zu Personen, die jeweils sieben Jahre zuvor von der allgemeinbildenden Schule abgegangen waren, wurden 1986 und 1995 durchgeführt (*Statistics Sweden*, 1987; 1996). Sie basierten auf umfangreichen Stichproben junger Erwachsener (12 800 bis 16 000 Personen).

Die in unserem Beitrag vorgestellten statistischen Angaben zum Bildungsstand stammen aus veröffentlichten Berichten über diese Studien. Bei den Statistiken zum Beschäftigungsstatus handelt es sich um unveröffentlichte Daten aus gesonderten Forschungsprojekten, die auf den erwähnten Folgestudien beruhten (Murray, 2000). Allerdings fanden nach 2000 keine Folgeerhebungen mehr statt. Stattdessen führte *Statistics Sweden* Registerda-

ten zum Bildungsstand und Daten aus Beschäftigungsregistern für das Jahr 2002 in einer Datenbank für die Nationale Bildungsagentur zusammen (Nationale Bildungsagentur, 2005). Die Register enthalten Daten zur Gesamtbevölkerung, die zum Teil in einem schwedischen Bericht veröffentlicht wurden (Nationale Bildungsagentur, 2005). Folglich werden in der vorliegenden Studie sowohl früher veröffentlichte Angaben als auch unveröffentlichte Statistiken verwendet.

Die Einführung der Einheitsschule und der integrierten Sekundarstufe II

Anfang der 1950er Jahre, als ein Modellprojekt für die neunjährige einheitliche Pflichtschule anliefe, gingen pro Jahrgang nur 10 % der Schüler in die Sekundarstufe II über (Erikson und Jonsson, 1993). Das schwedische Schulsystem war verglichen mit dem anderer europäischer Länder höchst unmodern (Marklund, 1980). Damals hatte Schweden gerade die siebenjährige Schulpflicht eingeführt.

Erst 1962 fasste das Parlament den Beschluss über die neunjährige Einheitsschule. Damals beteiligte sich etwa die Hälfte der schwedischen Verwaltungsbezirke an einem Modellprojekt für diesen Schultyp. Die praktische Umsetzung der neunjährigen Pflichtschulbildung begann in den 1960er Jahren und dauerte bis in die 1970er Jahre hinein. Auf den Beschluss über die neunjährige Einheitsschule folgte die Reform des oberen Sekundarbereichs. In den 1970er Jahren wurden im ganzen Lande neue integrierte Sekundarschulen der Stufe II gebaut, die sich wachsender Schülerzahlen erfreuten, was vielleicht zum Teil auf den Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit zurückzuführen war. In den 1980er Jahren erklärte die Regierung den Übergang aller Jugendlichen in die Sekundarstufe II zum politischen Ziel. Die höhere Sekundarbildung sollte für alle Jugendlichen zum normalen Ausbildungsweg gehören (Dahlgren, 1985).

Schülerbewegungen in den 1960er und 1970er Jahren

Schon vor Einführung der integrierten Sekundarstufe II im Jahre 1971 war ein drastischer Anstieg der Zahl der Schüler zu verzeichnen, die ihre Ausbildung nach der Pflichtschule fortsetzten (Tabelle 1). Der Besuch der neunjährigen Einheitsschule war bis zum Alter von 16 Jahren Pflicht.

Tabelle 1. Prozentualer Anteil der Jugendlichen, die sich im Alter von 17 Jahren (ein Jahr nach Beendigung der Pflichtschule) weiter in der schulischen Ausbildung befanden, am Altersjahrgang

Geburtsjahr	10. Schuljahr	Anteil der 17-Jährigen, die weiter die Schule besuchten (in %)	Anteil derer, die die neunjährige Einheitsschule besucht hatten (in %)
1948	1964/65	41	33
1953	1969/70	63	80
1958	1974/75	73	100

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten aus Härnqvist und Svensson, 1980, S. 17-19.

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, befanden sich einige Jahre nach dem Beschluss über die neunjährige Einheitsschule 41 % des betreffenden Jahrgangs im Alter von 17 Jahren (d. h. nach der Pflichtschule) noch in der schulischen Ausbildung. Nur ein Drittel hatte die neue Einheitsschule besucht. Fünf Jahre später, 1969/70, hatten bereits 80 % der 17-Jährigen die Einheitsschule durchlaufen. In jenem Jahr waren die meisten 17-Jährigen noch an der Schule. Innerhalb von fünf Jahren war dieser Anteil um 22 Prozentpunkte gestiegen. Noch einmal fünf Jahre später, 1974/75, hatten alle 17-Jährigen die neunjährige Pflichtschule besucht. Auch in diesem Zeitraum war ein starker Anstieg zu verzeichnen, der jedoch um die Hälfte geringer ausfiel als fünf Jahre zuvor. Der große Sprung in der Bildungsbeteiligung an den weiterführenden beruflichen und allgemeinbildenden Schulen vollzog sich also bereits vor der landesweiten Einführung des integrierten Sekundarbereichs II im Jahr 1971; er fiel in die Zeit der Einführung der neunjährigen Pflichtschule.

Vermutlich bestand in großen Teilen der Bevölkerung ein unerfüllter Wunsch nach weiterführender Bildung. Die Wirtschaft expandierte und mit ihr der Bedarf an Fachkräften. Durch die neunjährige Pflichtschulbildung stellte der Übergang in die Sekundarstufe II jetzt eine geringere Hürde dar. Das galt vor allem für die ländlichen Gegenden. Vor Einführung der neunjährigen Einheitsschule mussten die Eltern ihre Kinder im Alter von 11 bis 13 Jahren an eine auswärtige Schule schicken, wenn sie die Sekundarstufe I besuchen sollten, was Voraussetzung für den Übergang in die Sekundarstufe II war. Nach Einführung der neunjährigen Einheitsschule fiel die Entscheidung über den Wechsel zur Sekundarstufe II leichter. Für 16-Jährige war dies ein kleinerer Schritt als für 11- bis 13-Jährige.

Die jüngste Reform der Sekundarstufe II

Nach langjährigen Modellprojekten folgte zu Beginn der 1990er Jahre eine erneute Reform der Sekundarstufe II. Der gesamte obere Sekundarbereich wurde auf dreijährige Bildungszüge umgestellt. Schwedisch bzw. Englisch als Zweitsprache, Englisch und Mathematik waren nunmehr in allen beruflichen Bildungsgängen als Pflicht-Kernfächer vorgeschrieben. In der Folge wurden die beruflichen Bildungsgänge um ein Jahr verlängert und andere zweijährige Kurse in eine dreijährige, nicht rein allgemeinbildende künstlerische Programme umgewandelt. Das Ziel bestand darin, junge Menschen auf die gestiegenen Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen vorzubereiten und bessere Grundlagen für Weiterbildung und lebenslanges Lernen zu schaffen. Außerdem ging es um die Angleichung des Status der beruflichen Bildungsgänge an den der allgemeinbildenden (Olofsson, 2005). Hinzu kam das bereits in den 1980er Jahren verfolgte Ziel des Übergangs aller Jugendlichen in die Sekundarstufe II. 1993 erfolgte die praktische Einführung der dreijährigen Bildungsgänge an allen oberen Sekundarschulen. Für die Schüler, die in jenem Jahr in die Sekundarstufe II übergingen, standen nur landesweite dreijährige Bildungszüge zur Auswahl. Eine weitere Änderung nach Einführung der dreijährigen Bildungszüge war das neue Benotungssystem für die Einheitsschule und die Sekundarstufe II. Es wurde 1994 erstmals bei den Schülern angewandt, die damals die erste Klasse der oberen Sekundarstufe besuchten. Seither erfolgt die Benotung kriteriumsorientiert in vier Notenstufen: ungenügend, genügend, gut und sehr gut. Das vorherige Benotungssystem war normorientiert und umfasste fünf Notenstufen von 5 (ausgezeichnete Leistungen) bis 1 (sehr geringe Leistungen). Wer in allen Fächern eine Note – egal welcher Stufe – erhielt, wurde versetzt. Für den Besuch der Sekundarstufe II galten noch keine formellen Qualifikationsvoraussetzungen. Jeder Schüler mit einem Abgangszeugnis der Einheitsschule konnte in die obere Sekundarstufe überwechseln. Allerdings war die Auswahl an Fachrichtungen für Schüler mit einem niedrigen Notendurchschnitt eingeschränkt.

Seit 1998 gelten neue Aufnahmebedingungen für die Sekundarstufe II. Voraussetzung für die Aufnahme in einen der landesweiten Bildungsgänge ist ein Abschluss in Schwedisch oder Englisch als Zweitsprache, Mathematik und Englisch oder die vorherige Teilnahme am sogenannten „Individualprogramm“ (Vorbereitungsprogramm für die landesweiten Bildungsgänge) zwecks Verbesserung der Kenntnisse.

Dezentralisierung der Sekundarstufe II

Die Trägerschaft der oberen Sekundarschulen ging 1991 vom Staat auf die Gemeinden über. Damit wurden die Gemeinden zu Arbeitgebern der Lehrer. Sie konnten neue Schulen errichten und ihrem Bedarf entsprechende Sonderprogramme auflegen. Diese Veränderung führte nicht zu der erwarteten Zunahme der kommunalen Unterschiede in der Ressourcenausstattung der Schulen (Ahlin und Mörk, 2005). Durch die Reform verbesserten sich Angebot und Verfügbarkeit im oberen Sekundarbereich, doch galt dies vor allem für die allgemeinbildenden Fachrichtungen. Die neu errichteten Sekundarschulen waren meist klein und boten nur wenige Fachrichtungen an. Die beruflichen Bildungsgänge aber waren für kleine Gemeinden zu spezialisiert und zu teuer. Daher standen viele berufsbildende Programme nach der Reform nur noch in begrenztem Maße zur Verfügung, was insbesondere für bestimmte Regionen galt (Nationale Bildungsagentur, 2002). Eine weitere Veränderung für die Schüler in den beruflichen Bildungsgängen bestand darin, dass sie in Fächern wie Schwedisch, Englisch und Mathematik nicht mehr nur mit den Teilnehmern ihres eigenen Bildungsgangs verglichen wurden, sondern auch mit den Schülern der allgemeinbildenden Zweige. Dies führte dazu, dass die Schüler in den beruflichen Bildungsgängen im Durchschnitt schlechtere Noten erhielten als die Schüler in den allgemeinbildenden Fachrichtungen.

Schülerbewegungen vor und nach Einführung des dritten Jahres in den beruflichen Bildungsgängen

Interessant ist eine Betrachtung der Schülerbewegungen nach Einführung des dritten Jahres in den beruflichen Fachrichtungen, aber vor Einführung des Benotungssystems und der neuen Aufnahmevoraussetzungen. Die Kohorte, die 1993 in die Sekundarstufe II übergang, besuchte zwar dreijährige Bildungsgänge, doch galten noch das alte Benotungssystem und die alten Aufnahmebedingungen. Diese Kohorte wurde 1997 im Alter von 20 Jahren bei der oben genannten Längsschnittstudie *Evaluation through follow-up* erfasst (Härnqvist, 1998) und kann mit zwei früheren Jahrgängen und einem späteren Jahrgang verglichen werden, die im selben Alter betrachtet wurden. Im Falle der jüngsten Kohorte waren bereits das neue Benotungssystem und die neuen Aufnahmevoraussetzungen in Kraft. Tabelle 2 zeigt den Bildungsstand der vier Kohorten jeweils im Alter von 20 Jahren.

Tabelle 2. Bildungsstand im Alter von 20 Jahren bei vier Kohorten; Anteile an der jeweiligen Kohorte (in %)

Männer / Bildungsstand	1987	1992	1997	2002
Abschluss der Sekundarstufe II	81	85	82	69
Abbruch der Sekundarstufe II	8	8	12	27
Noch in der Sekundarstufe II	-	-	3	2
Nicht in die Sekundarstufe II übergegangen	10	7	3	2
Gesamt	100	100	100	100
Frauen / Bildungsstand	1987	1992	1997	2002
Abschluss der Sekundarstufe II	82	84	84	76
Abbruch der Sekundarstufe II	10	9	10	21
Noch in der Sekundarstufe II	-	-	4	1
Nicht in die Sekundarstufe II übergegangen	8	7	3	2
Gesamt	100	100	100	100

Quelle: Statistics Sweden, 2003, S. 7.

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, nahm der Anteil derer, die in die Sekundarstufe II übergingen, bei jeder dieser Kohorten zu. Außerdem wird ersichtlich, dass sich der Anteil der 20-Jährigen mit Abschluss der Sekundarstufe II in der Zeit von 1992 (vor der Umsetzung der Reform) bis 1997 (praktische Einführung der dreijährigen Bildungsgänge) nicht wesentlich veränderte. Ein drastischer Rückgang des Anteils der Jugendlichen mit abgeschlossener oberer Sekundarbildung war jedoch bei Männern wie auch bei Frauen im Jahr 2002 zu beobachten, als das neue Benotungssystem und die neuen Aufnahmevoraussetzungen für die Sekundarstufe II galten. Besonders hoch war die Abbruchquote bei den jungen Männern.

Die Verlängerung der beruflichen Bildungsgänge auf drei Jahre war möglicherweise nicht der Hauptgrund für den Rückgang des Anteils der 20-Jährigen, die erfolgreich die Sekundarstufe II absolviert hatten. Es müssen auch andere Veränderungen berücksichtigt werden, so beispielsweise das neue Benotungssystem und die neuen Kriterien für die Aufnahme in ein landesweites Programm des oberen Sekundarbereichs, die beide erst nach den dreijährigen beruflichen Bildungsgängen eingeführt wurden.

Schülerbewegungen vor und nach Einführung des dritten Jahres und des neuen Benotungssystems

Bei den Folgeerhebungen zum Bildungsstand der Einheitsschulabsolventen im Alter von 22/23 Jahren wurde auch die erste Kohorte erfasst, die 1971 in die integrierte Sekundarstufe II überging, so dass die Entwicklung des Bildungsstandes der 22/23-Jährigen bis in die 1970er Jahre zurückverfolgt werden kann. Die Daten für 2002 sind noch detaillierter als in Tabelle 2. Sie geben Auskunft darüber, ob der Schulabbruch in den ersten beiden Jahren oder im dritten Jahr erfolgte. Allerdings musste die Kohorte, die 2002 im Alter von 22 Jahren betrachtet wurde, noch nicht die neuen Aufnahmekriterien erfüllen. Als sie 1996 in die reformierte obere Sekundarschule mit den dreijährigen beruflichen Ausbildungsgängen und dem neuen Benotungssystem wechselte, waren diese Kriterien noch nicht in Kraft.

Tabelle 3 zeigt den Bildungsstand der vier Kohorten im Alter von 22/23 Jahren. Als Grundlage dienen Folgerhebungen von *Statistics Sweden* (*Statistics Sweden*, 1980, 1987, 1996) sowie Angaben zum Bildungsstand aus der Datenbank der Nationalen Bildungsagentur.

Tabelle 3. Bildungsstand im Alter von 22/23 Jahren bei vier Kohorten; Anteile an der jeweiligen Kohorte (in %)

Männer / Bildungsstand	1978 ⁽¹⁾	1986 ⁽¹⁾	1994 ⁽²⁾	2002 ⁽²⁾
Abschluss eines 3-bis 4-jährigen bzw. eines neuen 3-jährigen Bildungsgangs	25	25	40	72
Abschluss eines 2-jährigen Bildungsgangs	33	43	41	-
Abschluss eines Bildungsgangs der Sekundarstufe II	58	68	81	72
Beruflicher Bildungsgang (1 Jahr)	7	4	3	-
Abbruch in den Jahren 1 bis 3	12	8	10	-
Abbruch in Jahr 3	-	-	-	17
Abbruch in Jahr 1 oder 2	-	-	-	11
Nicht in die Sekundarstufe II übergegangen	24	20	7	1
Gesamt	100	100	100	100
Frauen / Bildungsstand	1978 ⁽¹⁾	1986 ⁽¹⁾	1994 ⁽²⁾	2002 ⁽²⁾
Abschluss eines 3-bis 4-jährigen bzw. eines neuen 3-jährigen Bildungsgangs	20	25	46	78
Abschluss eines 2-jährigen Bildungsgangs	35	43	36	-
Abschluss eines Bildungsgangs der Sekundarstufe II	55	68	82	78
Beruflicher Bildungsgang (1 Jahr)	11	7	3	-
Abbruch in den Jahren 1 bis 3	12	7	9	-
Abbruch in Jahr 3	-	-	-	12
Abbruch in Jahr 1 oder 2	-	-	-	10
Nicht in die Sekundarstufe II übergegangen	21	17	7	1
Gesamt	100	100	100	100

Quelle: Statistics Sweden 1980, 1987, 1996 und Daten aus der Schüler-Datenbank der Nationalen Bildungsagentur für das Jahr 2002.

⁽¹⁾ Daten aus Fragebögen für die Altersstufe 23 Jahre.

⁽²⁾ Daten aus Registern zum oberen Sekundarbereich für die Altersstufe 22 Jahre.

Tabelle 3 zeigt wie bereits Tabelle 2, dass immer mehr Jugendliche in die Sekundarstufe II übergangen und der Anteil derer, die nicht überwechselten, von 21 bzw. 24 % in den 1970er Jahren auf nur 1 % bis Ende der 1990er Jahre zurückging. Trotz der Zunahme der Übergänge in die obere Sekundarstufe kam es zunächst nicht zu einer Zunahme des Anteils der Abbrecher, der – wie in Tabelle 2 – erst in der letzten Kohorte stieg. Der Anteil der Jugendlichen mit abgeschlossener oberer Sekundarbildung sank bei den Männern von 81 auf 72 % und bei den Frauen von 82 auf 78 %. Zugleich stieg die Abbruchquote, was insbesondere für das dritte Jahr gilt. Allerdings erfolgten viele dieser Abgänge erst spät im dritten Jahr, oft am Schuljahresende. Es handelte sich um Schüler, die nicht alle Fächer bestanden und daher als Abbrecher eingestuft wurden (Nationale Bildungsagentur, 2002). Vor der Reform erwarb jeder einen Abschluss, der in allen Fächern eine – egal wie schlechte – Note erhalten hatte. Auch Schüler mit schlechten Noten fielen also nicht durch.

Die Abbruchquote ist bei den verschiedenen landesweiten Bildungsgängen unterschiedlich hoch und korreliert stark mit dem Notendurchschnitt des Pflichtschulzeugnisses der betreffenden Schüler. Im naturwissenschaftlichen Bildungsgang, dessen Teilnehmer den höchsten Notendurchschnitt aufweisen, liegt sie bei etwa 10 %. In der Fachrichtung Fahrzeugtechnik bricht jeder dritte Schüler die Ausbildung ab. Bei den meisten landesweiten Bildungsgängen der Sekundarstufe II beträgt die Abbruchquote ca. 20 bis 25 % (Nationale Bildungsagentur, 2002).

Wie der Vergleich von Männern und Frauen in Tabelle 2 zeigt, wiesen die Männer in der ersten Kohorte einen etwas höheren Bildungsstand auf als die Frauen. Sowohl der Anteil der Absolventen der Sekundarstufe II als auch der Anteil derer, die einen dreijährigen Bildungsgang absolviert hatten, war bei den Männern höher als bei den Frauen. Dieser Vorsprung war bei den 23-Jährigen des Jahres 1986 nicht mehr vorhanden. 1994 hatten die 22-jährigen Frauen die Männer ihres Altersjahrgangs überholt. Mehr Frauen als Männer hatten eine dreijährige Ausbildung durchlaufen. 2002, als die dreijährigen Bildungsgänge an die Stelle der zweijährigen getreten waren, war der Bildungsvorsprung der jungen Frauen infolge der höheren Abbruchquote der Männer noch größer geworden.

Somit kam der Aufwärtstrend beim Anteil der Jugendlichen mit oberem Sekundarabschluss nach der Einführung der dreijährigen beruflichen Bildungsgänge und des neuen Benotungssystems in der Sekundarstufe II zum Stillstand. Dennoch wechselten nach der Reform zahlreiche Jugendliche in die obere Sekundarstufe über, und die meisten Abbrecher gingen erst im dritten Jahr ab. Damit hatten sie zumindest zwei Jahre lang die Sekundarstufe II besucht, was dem Bildungsstand der Jugendlichen entsprach, die vor der Reform einen beruflichen Bildungsgang der Sekundarstufe II abgeschlossen hatten, und viele Abbrecher verfügten sogar über eine dreijährige Sekun-

darschulbildung, auch wenn sie nicht in allen Fächern bestanden hatten. Das könnte bedeuten, dass sich ihr Bildungsstand nicht wesentlich von dem der Jugendlichen unterscheidet, die früher einen Abschluss der Sekundarstufe II erwarben. Die jungen Frauen, die vor der Reform häufiger in den allgemeinbildenden dreijährigen Fachrichtungen anzutreffen waren als ihre männlichen Altersgenossen, haben sich offenbar besser an die reformierte Sekundarstufe II angepasst. Ihre Abbruchquote war niedriger als die der Männer (22 % verglichen mit 28 %).

Bildungsstand in anderen europäischen Ländern

Ende 1990 wurde eine Vergleichsstudie zum Bildungsstand der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16- bis 64-Jährige) in Frankreich, den Niederlanden, Portugal, Schweden, im Vereinigten Königreich und in der alten Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass der Bevölkerungsanteil ohne weiterführenden Bildungsabschluss (unterhalb von Stufe 3 der UNESCO-Standardklassifikation für das Bildungswesen – ISCED) weit stärker variierte als der Anteil der Hochschulabsolventen. Am niedrigsten war der Anteil der Erwerbsaltersbevölkerung ohne weiterführenden Bildungsabschluss in der alten Bundesrepublik und in Schweden. Dies galt auch für die jüngeren Altersgruppen. In diesen beiden Ländern hatten nur 14 % der 25- bis 27/28-Jährigen keinen weiterführenden Abschluss, verglichen mit 21 % in Frankreich und 43 % in Großbritannien (Murray und Steedman, 2001).

Bei späteren Vergleichen des Bildungsstandes der 25- bis 28-Jährigen in den Jahren 1994, 1998 und 2003 stellten Steedman, McIntosh und Green (2004) jedoch fest, dass sich die Unterschiede zwischen Frankreich, dem Vereinigten Königreich und der alten Bundesrepublik in der Zeit von 1994 bis 2003 deutlich verringert hatten. Das deutet darauf hin, dass die anderen europäischen Länder den oberen Sekundarbereich ausbauen und die jüngeren Altersgruppen dort wahrscheinlich bald ein ähnliches Bildungsniveau aufweisen werden wie in der alten Bundesrepublik und Schweden.

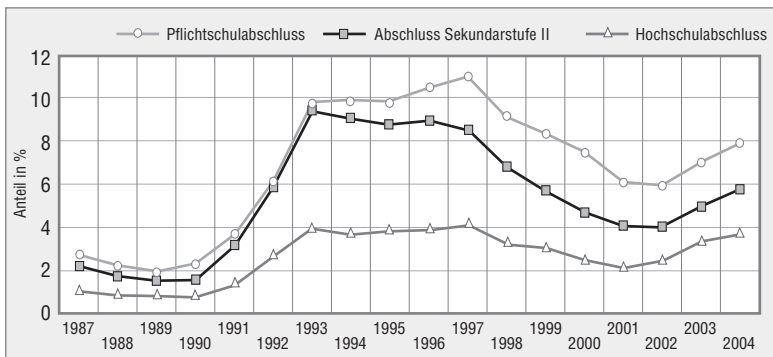
Die Veränderung der Position Schwedens im Ländervergleich und politische Kritik an der hohen Abbrecherquote veranlassten die politischen Entscheidungsträger zu einem verstärkten Engagement für die Verbesserung des Verbleibs an der Sekundarstufe II, um nicht hinter andere europäische Länder zurückzufallen. Einige der 11 vorgeschlagenen Schritte zur Verbesserung der Bildungsqualität in der Sekundarstufe II (Regierungsvorlage 2002/04) galten der Bekämpfung der hohen Abbruchquoten im oberen Sekundarbereich. Der Unterricht in den Kernfächern sollte besser an die Inhalte der berufsbildenden Fachrichtungen angepasst werden. In einer weiteren Stufe sollten Kurse durch Fächer ersetzt werden, um die Möglichkeit zur Verbesserung von Noten zu schaffen, die nach Abschluss eines Kurses nicht mehr gegeben ist.

Vorgesehen war außerdem die Einführung von Berufsbildungsprogrammen in Form einer Lehrausbildung, und nicht zuletzt wurde eine bessere Mittelausstattung für die Individualprogramme versprochen. Vielleicht hätten diese Maßnahmen in gewissem Maße dazu beigetragen, den Erwerb eines Abschlusses zu erleichtern. Allerdings wird die neue Regierung den 11-Stufen-Plan nicht umsetzen. Sie plant zwar umfangreichere Neuerungen, die jedoch erst später und nach einer neuen Studie eingeführt werden sollen. Wie sich diese Veränderungen auf die Schülerbewegungen im Sekundarbereich II auswirken werden, ist unklar. Ausschlaggebend dürften die neuen Leistungsanforderungen an den Sekundarschulen sein.

Beschäftigungssituation junger Erwachsener mit und ohne weiterführenden Bildungsabschluss

Im folgenden Abschnitt wird die Entwicklung der Beschäftigungschancen junger Erwachsener mit und ohne Abschluss der Sekundarstufe II vor und nach der Reform von 1991 untersucht. Ein Indikator für die Beschäftigungssituation sind die Arbeitslosenquoten. Allerdings sind Jugendliche und junge Erwachsene in Krisenzeiten stärker betroffen (Wadensjö, 1987). Abbildung 1 zeigt die Arbeitslosenquoten der Bevölkerung im Erwerbsalter (16 bis 64 Jahre) nach Bildungsstand.

Abbildung 1. **Arbeitslosigkeit in der Erwerbsaltersbevölkerung (16 bis 64 Jahre)**



Quelle: Arbeitskräfteerhebung, Statistics Sweden.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, war die Arbeitslosigkeit Ende der 1980er Jahre sehr niedrig, stieg dann aber von 1991 bis 1993 insbesondere bei den Gruppen ohne Hochschulabschluss steil an. Erst 1998 waren die Arbeitslosenquoten wieder rückläufig. Dieser Rückgang dauerte bis 2001 und 2002 an. Danach kam es zu einem neuerlichen Anstieg. Die Arbeitslosigkeit befand sich also 1994 auf einem sehr hohen und 2002 auf einem weit niedrigeren Stand. Ein Vergleich der Arbeitslosenquoten in den Zeiträumen 1988-1990 und 2002-2003 zeigt, dass die Werte für 2002-2003 höher liegen. Außerdem besteht ein größerer Abstand zwischen den Bildungsgruppen. 1988 betrug der Unterschied in der Arbeitslosenquote je nach Bildungsstand 0,9 bzw. 1,9 %; 2001 waren es 2,2 bzw. 6,1 %.

Die Gruppe, deren Bildungschancen vor und nach der Reform untersucht werden sollen, sind die jungen Erwachsenen ohne weiterführenden Bildungsabschluss, also diejenigen, die nicht in die Sekundarstufe II übergangen bzw. dort keinen Abschluss erwarben. Als Vergleichsgruppe wurden Männer und Frauen aus derselben Kohorte ausgewählt, die in der Einheitsschule schlechte Noten erhielten, aber einen beruflichen Ausbildungsgang der Sekundarstufe II abschlossen. Die Auswahlmethode wird in Anhang 1 beschrieben.

Tabelle 4 zeigt die prozentualen Anteile der erwerbstätigen jungen Erwachsenen in vier Kohorten, die die Erwerbsarbeit als „Hauptbeschäftigung“ angaben. Alle Teilnehmer der Folgerhebungen wurden nach dem Schulabgang jährlich im Herbst erneut nach ihrer Hauptbeschäftigung gefragt. Die Angaben in Tabelle 4 beziehen sich auf den Herbst, in dem sie 22 Jahre alt waren bzw. wurden. Der Beschäftigungsstatus im Jahr 2002 wurde anhand von Daten ermittelt, die zu einkommensteuerlichen Zwecken von den Arbeitgebern erhoben worden waren.

Tabelle 4. Anteil der erwerbstätigen 22-Jährigen nach Bildungsstand

Männer / Bildungsstand	1977	1985	1994	2002
Nicht in die Sekundarstufe II übergegangen	89	82	70	49
Abbruch der Sekundarstufe II	85	74	53	61
Abschluss in Metallverarbeitung	91	91	70	-
Abschluss in Fahrzeugtechnik	-	-	67	90
Abschluss in Kinderbetreuung	-	-	-	76
Frauen / Bildungsstand	1977	1985	1994	2002
Nicht in die Sekundarstufe II übergegangen	69	67	45	30
Abbruch der Sekundarstufe II	62	66	44	55
Abschluss in Hauswirtschaft	63	73	49	-
Abschluss in Kinderbetreuung	-	-	-	74
Abschluss in Krankenpflege	72	76	60	81

Quelle: Statistics Sweden 1980, 1987, 1996 und Daten aus der Schüler-Datenbank der Nationalen Bildungsagentur für 2002.

Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, waren die Beschäftigungsquoten in den Gruppen, die nicht in die Sekundarstufe II übergangen bzw. dort keinen Abschluss erwarben, vor der Umsetzung der Reform von 1991 sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen rückläufig. Nach der Reform gingen sie in der sehr kleinen Gruppe derer, die nicht in die Sekundarstufe II überwechselten (1 % der Kohorte) noch weiter zurück. In der ungleich größeren Gruppe der Abbrecher stiegen sie an, erreichten aber nicht den Stand von 1977 und 1985.

Die Beschäftigungsquoten der jungen Erwachsenen mit zweijähriger beruflicher oberer Sekundarbildung lagen generell über denen ihrer Altersgenossen ohne derartige Bildung. 2002 waren die Beschäftigungsquoten der Personen mit dreijähriger beruflicher oberer Sekundarbildung weit höher als die vergleichbarer Gruppen im Jahre 1994; sie entsprachen in etwa dem Stand von 1977 und 1985. Daraus lässt sich schließen, dass der Unterschied zwischen den Beschäftigungschancen von Personen mit beruflicher oberer Sekundarschulbildung und Personen ohne derartige Bildung nach der Reform des Sekundarbereichs II größer wurde, obwohl es sich bei den Vergleichsgruppen um junge Erwachsene mit Abschlüssen in Fachrichtungen mit sehr geringen Aufnahmeanforderungen handelte.

Für das Jahr 2002 stehen detailliertere Angaben zum Beschäftigungsstatus zur Verfügung als bei den früheren Jahrgängen. Es liegen Informationen über die Beschäftigungsquoten der Personen vor, die die in Tabelle 5 betrachteten Bildungsgänge im 1. oder 2. Jahr bzw. im 3. Jahr abbrachen.

Tabelle 5. Anteil der 22-Jährigen, die 2002 erwerbstätig waren, nach Bildungsstand

Männer / Bildungsstand	Fachbereich Fahrzeugtechnik N=2270	Fachbereich Kinderbetreuung N=974	Fachbereich Krankenpflege N=352
Abbruch in Jahr 1 oder 2	63	48	40
Abbruch in Jahr 3	83	73	80
Abschluss eines landesweiten Bildungsgangs	90	76	80
Frauen / Bildungsstand	Fachbereich Fahrzeugtechnik N=46	Fachbereich Kinderbetreuung N=3 428	Fachbereich Krankenpflege N=2 111
Abbruch in Jahr 1 oder 2	58	52	40
Abbruch in Jahr 3	63	70	80
Abschluss eines landesweiten Bildungsgangs	76	74	81

Tabelle 5 zeigt, dass die Beschäftigungsquoten umso niedriger ausfielen, je eher die Schüler von der Schule abgingen. Der Anteil der Erwerbstätigen war bei denjenigen jungen Erwachsenen, die bereits im ersten oder zweiten Jahr abgingen, niedriger als bei denen, die die Ausbildung in Jahr 3 abbrachen. Erwartungsgemäß waren die höchsten Beschäftigungsquoten in der Gruppe mit abgeschlossener Ausbildung zu verzeichnen. Allerdings besteht der größte Unterschied in den Beschäftigungschancen nicht zwischen den erfolgreichen Absolventen und den Abbrechern, sondern zwischen den Abbrechern des 1./2. Jahres und denen des 3. Jahres. Das könnte daran liegen, dass viele der Nicht-Absolventen das dritte Ausbildungsjahr vollendet, aber nicht alle Kurse bestanden haben. Der sehr geringe Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten derer, die im dritten Jahr abgingen, und derer, die erfolgreich einen Bildungsgang in Kinderbetreuung oder Krankenpflege absolviert hatten, erklärt sich daraus, dass 6 bis 9 % gerade ein Hochschulstudium absolvierten. Im Fachbereich Fahrzeugtechnik war dieser Unterschied größer, weil nur 0,5 % studierten.

Schlussfolgerungen und Diskussion

Sofort nach Einführung der neunjährigen Pflichtschule in Schweden gingen immer mehr Jugendliche in die Sekundarstufe II über. Der größte Sprung in der Bildungsbeteiligung an weiterführenden Einrichtungen erfolgte in den letzten Jahren der praktischen Einführung der Einheitsschule, d. h. Ende der 1960er Jahre. Nach der Einführung der neuen integrierten Sekundarstufe II (die auch

zweijährige berufliche Bildungsgänge umfasste) Anfang der 1970er Jahre stieg die Zahl derjenigen, die in die Sekundarstufe II übergegangen sind, weiter an. 2004 wechselten nur 2 % der Pflichtschulabsolventen nicht direkt in die obere Sekundarschule. Allerdings belegten 9 % der Schulabgänger keinen landesweiten Bildungsgang, sondern nahmen in Vorbereitung auf einen solchen an einem „Individualprogramm“ teil (Nationale Bildungsagentur, 2005).

Der Anteil der Jugendlichen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II nahm in den 1980er und 1990er Jahren bis zur Reform der Sekundarstufe II zu. Die Einführung eines dritten Jahres in den beruflichen Bildungsgängen hatte keinen sehr großen Einfluss auf den Anteil der erfolgreichen Absolventen; nur bei den jungen Männern gab es eine geringe Veränderung. Als jedoch später ein neues Benotungssystem und neue Aufnahmevoraussetzungen für die landesweiten Bildungsgänge eingeführt wurden, nahm dieser Anteil ab, während die Abbruchquote drastisch anstieg. Allerdings gingen die meisten Abbrecher erst im dritten und letzten Jahr der Sekundarstufe II ab. Viele vollendeten das dritte Jahr, bestanden dann aber nicht alle Prüfungen und erwarben daher keinen Abschluss der Sekundarstufe II.

Männer und Frauen

Wie wir feststellten, wiesen die Männer in den 1970er Jahren einen etwas höheren Bildungsstand auf. Sowohl der Anteil der Absolventen der Sekundarstufe II als auch der Anteil derer, die ein dreijähriges allgemeinbildendes Programm absolviert hatten, war bei ihnen höher als bei den Frauen. In den 1980er Jahren verschwand dieser Unterschied, und zu Beginn der 1990er Jahre verfügten mehr Frauen als Männer über einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe II. Nach der jüngsten Reform bauten die Frauen ihren Bildungsvorsprung noch weiter aus. Der Anteil derer, die ohne Abschluss von der oberen Sekundarschule abgingen, war bei den Männern höher als bei den Frauen. Offenbar haben sich also die jungen Frauen besser an die reformierte Sekundarstufe II angepasst. Das Bildungsniveau der Frauen nahm schneller zu als das der Männer; ein Trend, der bereits in den 1970er Jahren einsetzte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reform zwar allem Anschein nach große Veränderungen bei den Schülerbewegungen zur Folge hatte, diese Veränderungen bei näherer Betrachtung aber gar nicht so einschneidend sind. Vor der Reform von 1991 erhielten gut 80 % der Schüler eines Jahrgangs eine Schulbildung der Sekundarstufe II, die in fast der Hälfte der Fälle nur von zweijähriger Dauer war. Nach der Reform erhielten rund 70 % eine Schulbildung der Sekundarstufe II, die in allen Fällen von dreijähriger Dauer war. Darüber hinaus nahmen 12 bis 17 % für mindestens zwei Jahre, oft auch drei Jahre, am Sekundarschulunterricht teil – zusammen mit dem Anteil derer, die die dreijährige Ausbildung erfolgreich abschlossen, ergibt sich

ein Wert von über 80 %, was dem Stand vor der Reform entspricht. Insgesamt gesehen hat sich der Bildungsstand der jungen Erwachsenen im Alter von 19 bis 20 Jahren durch die Reform erhöht. Sie haben mehr Jahre im Bildungswesen verbracht als die Kohorten vor der Reform. Andererseits haben auch mehr junge Erwachsene das Gefühl, nicht erfolgreich gewesen zu sein, weil sie keinen Abschluss der Sekundarstufe II erwarben.

Der Grund für die hohe Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II nach der Reform ist die Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen 16- bis 19-jähriger Jugendlicher. Da nur sehr wenige von ihnen Arbeit finden, ist die Erwerbstätigkeit anders als in den 1970er und 1980er Jahren keine Alternative zum Schulbesuch. Diejenigen, die sich nicht für einen landesweiten Bildungsgang qualifizieren, können auf das so genannte „Individualprogramm“ ausweichen. Dadurch verlängert sich allerdings die dreijährige berufliche Bildung um ein weiteres Jahr. Verglichen mit den früheren zweijährigen Programmen ist es – vor allem für schulumüde Jugendliche – schon ein großer Unterschied, wenn die Ausbildung jetzt drei Jahre plus ein Zusatzjahr im Individualprogramm dauert. Die Folge sind höhere Abbruchquoten. Es gibt jedoch noch weitere Faktoren, die die gestiegene Zahl der Abbrecher erklären. Der reformierte Sekundarbereich II ist in mehrerlei Hinsicht „akademischer“ geworden. Durch die Übertragung der Zuständigkeit auf die Gemeinden sind die Schulen der Sekundarstufe II zwar für Jugendliche außerhalb der Großstädte besser zugänglich geworden, aber das Angebot an den kostenaufwändigeren beruflichen Bildungsgängen hat sich in vielen Regionen verringert. Für die jungen Frauen stehen weniger „weibliche“ Ausbildungsberufe zur Verfügung (Nationale Bildungsagentur, 2002). Die Einführung von allgemeinbildenden Fächern, so genannten Kernfächern (Schwedisch oder Schwedisch als Zweitsprache, Englisch und Mathematik), in allen beruflichen Bildungsgängen war eine weitere Neuerung, durch die die beruflichen Ausbildungsgänge einen akademischeren Charakter annahmen, was ebenso für den Inhalt der eher theoretischen Fächer gilt. Auf die Integration der Kernfächer in die beruflichen Programme ist es vielleicht auch zurückzuführen, dass ein Großteil der Schüler das dritte Ausbildungsjahr vollendet haben, jedoch ohne einen Abschluss zu erwerben. Sie bestehen zwar in den berufsbildenden Kursen, fallen aber in einigen Kernfächern durch.

Eine weitere Erklärung für den Anstieg der Abbruchquote nach der Reform liegt möglicherweise darin, dass der Unterricht in der reformierten Sekundarstufe II nicht in Fächer untergliedert ist, in denen die Schüler ihre Noten im Laufe der Schulzeit verbessern könnten, sondern in Form von Kursen erteilt wird, so dass die Noten für die Kurse der Jahre 1 und 2 endgültig feststehen und nicht mehr verbessert werden können. Die Möglichkeit zur Notenverbesserung ist lediglich in den Erwachsenenbildungseinrichtungen der

Sekundarstufe II gegeben. Für Schüler, die einige Kurse nicht bestanden haben, besteht daher ein geringerer Anreiz, die Ausbildung zu vollenden.

Nicht zuletzt verbesserte sich Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre die Situation auf dem Arbeitsmarkt, so dass Jugendliche insbesondere im Alter von 18 oder 19 Jahren, die der Schule überdrüssig waren, bessere Aussichten auf Arbeit hatten als ihre Altersgenossen im Jahr 1994.

Vorschläge für Maßnahmen zur Bekämpfung der hohen Abbruchquoten

Einige der vorgeschlagenen 11 Schritte zur Steigerung der Qualität der Sekundarstufe II (Regierungsvorlage 2002/04), auf die in der Einleitung eingegangen wurde, hatten die Bekämpfung der hohen Abbruchquoten im Sekundarbereich II zum Ziel. So sollte der Unterricht in den Kernfächern stärker an den Inhalt der beruflichen Bildungsgänge angepasst werden. In einem weiteren Schritt sollten Kurse durch Fächer ersetzt werden, um die Möglichkeit zur Verbesserung von Noten zu schaffen, die nach Abschluss eines Kurses nicht mehr gegeben ist. Vorgesehen war außerdem die Einführung von Berufsbildungsprogrammen in Form einer Lehrausbildung, und nicht zuletzt wurde eine bessere Mittelausstattung für die Individualprogramme versprochen. Wahrscheinlich hätten diese Maßnahmen in gewissem Maße dazu beigetragen, den Erwerb eines Abschlusses zu erleichtern. Allerdings wird die neue Regierung den 11-Stufen-Plan nicht umsetzen. Sie plant zwar umfangreichere Neuerungen, die jedoch erst später eingeführt werden sollen.

Veränderungen bei den Beschäftigungschancen

Die Betrachtung der Beschäftigungssituation junger Erwachsener mit und ohne Abschluss der Sekundarstufe II ergab, dass die Absolventen beruflicher Bildungsgänge der Sekundarstufe II in allen Kohorten (mit einigen Ausnahmen) höhere Beschäftigungsquoten aufwiesen als die anderen Gruppen. Nach der Reform vergrößerte sich diese Diskrepanz, doch bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die Beschäftigungsquote der Gruppe, die im dritten Jahr von der Schule abging, jeweils nicht wesentlich niedriger war als die der Absolventengruppe. Der größte Unterschied bestand zwischen den Absolventen und den Abgängern des 1./2. Jahres bzw. der sehr kleinen Gruppe, die nicht in die Sekundarstufe II überging. Ob die Teilnehmer der reformierten Bildungsgänge „Fahrzeugtechnik“ und „Kinderbetreuung“, in denen die geringsten Aufnahmeanforderungen bestehen, auf dem Arbeitsmarkt besser gestellt sind als früher die Schüler in den Fachrichtungen „Metallverarbeitung“ und „Hauswirtschaft“, ist schwer zu sagen, weil die 22-Jährigen des Jahres 1994 ganz andere Arbeitsmarktbedingungen vorfanden als die 22-Jährigen des Jahres 2002. Ein Vergleich zwischen den Beschäftigungsquoten junger Erwachsener mit zweijähriger bzw. dreijähriger beruflicher Bildung ergab jedoch

für denselben Zeitraum, dass die Jugendlichen mit dreijähriger Bildung leicht im Vorteil waren (Murray und Skarlind, 2005). Generell unterscheidet sich die Arbeitsmarktsituation von Jugendlichen mit Abschluss der Sekundarstufe II deutlich von der ihrer Altersgenossen ohne solchen Abschluss (siehe Abbildung 1). Junge Erwachsene mit einem beruflichen Abschluss der reformierten Sekundarstufe II nehmen auch deshalb eine Art Sonderstellung ein, weil der Anteil der Jugendlichen ohne Abschluss der Sekundarstufe II nach der Reform zugenommen hat und den Anteil bei den Jugendlichen übersteigt, die in den 1990er Jahren vor der Reform einen beruflichen Bildungsabschluss erlangten.

Im reformierten Sekundarbereich II hat sich offenbar eine neue Gruppe herausgebildet: diejenigen, die die Ausbildung im dritten und letzten Jahr abgebrochen haben. Ihre Beschäftigungsquoten sind anscheinend recht gut und reichen nahe an die der erfolgreichen Absolventen heran, was darauf hindeutet, dass viele von ihnen erst zum Ende des dritten Jahres abgegangen sind. Somit hat die große Gruppe junger Erwachsener, die zwar keinen beruflichen Abschluss der Sekundarstufe II erworben, aber die obere Sekundarschule drei Jahre lang besucht haben, fast ebenso gute Beschäftigungschancen wie die Gruppe der Absolventen. Wie sich ihr beruflicher Werdegang auf lange Sicht gestalten wird, ist eine andere Frage. Eine nicht abgeschlossene Ausbildung könnte sich als Nachteil erweisen.

Die wahren Verlierer der Reform der Sekundarstufe II sind diejenigen, die die Ausbildung im ersten oder zweiten Jahr abbrechen. Im Vergleich zu denjenigen Männern, die vor der Reform sehr geringe Beschäftigungsquoten aufwiesen (diejenigen, die nicht in die Sekundarstufe II übergingen oder die Ausbildung abbrachen), ist diese Gruppe um zwei Prozentpunkte angewachsen. Andererseits war bei der Gruppe junger Frauen mit sehr niedrigen Beschäftigungsquoten seit der Reform ein Rückgang um fünf Prozentpunkte zu verzeichnen.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Arbeitgeber Wert auf eine weiterführende Ausbildung und auf die Teilnahme an einem landesweiten Bildungsgang legen, selbst wenn kein Abschluss erworben wird. Vielleicht versagen viele Schüler nur in allgemeinbildenden Fächern, die für ihren Berufswunsch keine Rolle spielen. Es wäre aber auch eine andere Auslegung denkbar. Diejenigen Schüler, die an der Schule verbleiben, bringen bessere Voraussetzungen für den weiteren Schulbesuch und auch für den Arbeitsmarkt mit. Die Jugendlichen ohne weiterführende Bildung haben im Durchschnitt mehr Schwierigkeiten in der Schule als diejenigen, die eine Ausbildung abschließen, selbst wenn es sich um einen Bildungsgang mit geringen Aufnahmeanforderungen handelt (Murray, 1997).

Bibliographie

- Ahlin, Åsa; Mörk, Eva. *Effects of decentralization on school resources*. Uppsala: Institute for Labour Market Policy Evaluation, 2005. (IFAU Working Paper; 2005:5). Im Internet unter: <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-05.pdf> [aufgerufen am 25.6.2007].
- Dahlgren, Hans. *Gymnasieskolan: en skola för alla. Fortbildning och utvecklingsarbete: en uppföljning*. [Die obere Sekundarschule – eine Schule für alle: Weiterbildung und Entwicklungsarbeit]. Göteborg: Universität Göteborg – Institut für Pädagogik, 1985. (Bericht; 1985, S. 21).
- Erikson, Robert; Jonsson, Jan. O. *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. [Soziale Herkunft und Bildung. Selektive Aufnahme an höheren Bildungseinrichtungen]. Stockholm: Ministerium für Bildung, 1993. (Statens offentliga utredningar; 1993, S. 85).
- Regierungsvorlage 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet. Elva steg för utveckling av gymnasieskolans kvalitet*. [Wissen und Qualität – Elf Schritte zur Steigerung der Qualität der oberen Sekundarschulen]. Stockholm: Ministerium für Bildung, 2004.
- Härnqvist, Kjell. *A longitudinal program for studying education and career development*. Göteborg: Universität Göteborg – Institut für Pädagogik, 1998. (Bericht; 1998, S. 01).
- Härnqvist, Kjell; Svensson, Allan. *Den sociala selektionen till gymnasiet*. [Soziale Auswahl in der oberen Sekundarstufe]. Stockholm: Ministerium für Bildung, 1980. (SOU; 1980, S. 3).
- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950-1975: del 1: 1950 års reformbeslut*. [Schule in Schweden 1950-1975. Teil 1: Der Reformbeschluss von 1950]. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1980.
- Murray, Åsa. Changes on the labour market for young adults without further education and training. *Journal of Education and Work*, 2000, Nr. 3, S. 327-347.
- Murray, Åsa. Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1997, Nr. 2, S. 93-125.
- Murray, Åsa; Skarling, Anders. Was bringt eine Berufsausbildung jungen Erwachsenen am Arbeitsmarkt? *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 2005, Nr. 34, S. 18-31. Im Internet unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/409/34_de_murray.pdf
- Murray, Åsa; Steedman, Hilary. Qualifikationsprofile in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 2001, Nr. 22, S. 3-17. Im Internet unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_en_murray.pdf [aufgerufen am 25.6.2007].

- Nationale Bildungsagentur. *Efter skolan: en utvärdering av gymnasieutbildning*. [Nach der Schule: eine Bewertung der oberen Sekundarbildung]. Stockholm: Skolverket, 2002. (Bericht; 223).
- Nationale Bildungsagentur. *Väl förberedd?* [Gut vorbereitet?] Stockholm: Skolverket, 2005. (Bericht; 268).
- Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. [Berufsbildung in Schweden: Berufswahl aus internationaler Sicht]. Stockholm: SNS förlag, 2005.
- Statistics Sweden. *Grundskolan: elevuppföljning våren 1978*. [Folgeberhebung an Schülern im Frühjahr 1978]. Stockholm: Statistics Sweden, 1980. (Statistiska meddelanden U 1980, S. 13).
- Statistics Sweden. *Ungdomars verksamhet efter grundskolan*. [Erwerbstätigkeit junger Erwachsener im Anschluss an die Schule]. Stockholm: Statistics Sweden, 1987. (Statistiska meddelanden; U 44. SM8701).
- Statistics Sweden. *Ungdomars verksamhet sju år efter grundskolan*. [Erwerbstätigkeit junger Erwachsener sieben Jahre nach der Schule]. Stockholm: Statistics Sweden, 1996. (Statistiska Meddelanden; U 82 SM 9601).
- Statistics Sweden. *Elevpanel for longitudinella studier. Elevpanel 4 – Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998 – 2002*. [Panels für Längsschnittstudien. Panel 4 – Von der Pflichtschule bis zum Sekundarbereich II 1998 – 2002]. Stockholm: Statistics Sweden, 2003. (Statistiska Meddelanden; UF 73 SM 0301).
- Steedman, Hilary; McIntosh, Steve; Green, Andy. *International comparisons of qualifications: skills audit update*. London: Department for Education and Skills, 2004. (DfES Research report; RR548). Im Internet unter: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR548.pdf> [aufgerufen am 25.6.2007].
- Wadensjö, Eskil. The youth labour market in Sweden: changes in the 1980s. *Economia et Lavar*, 1987, S. 97-104.

Anhang 1

Auswahl der Bildungsgänge und Klassifikation von Abbrechern

Für die Untersuchung des Beschäftigungsstatus junger Erwachsener ohne weiterführende Bildung wurden Schüler spezieller Fachbereiche als Vergleichsgruppe ausgewählt. Ein Auswahlkriterium bestand darin, dass es sich um große Berufsbildungsgänge handeln sollte, die ohne nennenswerte weitere Bildungsanforderungen zum Beruf führen. Außerdem sollten sie eine mögliche Alternative für Jugendliche mit einem niedrigen Notendurchschnitt im Abschlusszeugnis der neunjährigen Pflichtschule darstellen. Für die Männer in der ersten, zweiten und dritten Kohorte war die „Metallverarbeitung“ einer der drei größten Berufsbildungsgänge. Außerdem wies er die niedrigsten Aufnahmeanforderungen auf (Murray, 1997). In der reformierten oberen Sekundarschule wird dieser Bildungsgang jedoch nicht mehr angeboten, und der Fachbereich, der ihm am ehesten entspricht, ist recht klein. Daher fiel die Wahl auf den Fachbereich „Fahrzeugtechnik“, der zum Zeitpunkt der Untersuchung der zweitgrößte Berufsbildungsgang für Männer war und zugleich von allen nationalen Programmen die niedrigsten Aufnahmeanforderungen stellte.

Bei den Frauen wurde für die ersten drei Kohorten der Bildungsgang „Hauswirtschaft“ ausgewählt. Er wurde von vielen Schülerinnen besucht und wies die niedrigsten Aufnahmeanforderungen von allen „weiblichen“ Ausbildungsberufen auf (Murray, 1997). Der größte frauenorientierte Fachbereich, die Krankenpflege, wurde ebenfalls ausgewählt, obwohl die Schülerinnen in diesem Bereich einen höheren Notendurchschnitt hatten als die Teilnehmerinnen des Bildungsgangs „Hauswirtschaft“. 2002 bestand der Fachbereich „Hauswirtschaft“ nicht mehr, und der Fachbereich „Krankenpflege“ war in die Bildungsgänge „Krankenpflege“ und „Kinderbetreuung“ unterteilt worden. Der für die vierte Kohorte ausgewählte Bildungsgang „Kinderbetreuung“ ist heute ein großer Fachbereich, der von allen frauenorientierten Programmen die niedrigsten Aufnahmeanforderungen stellt.

Die berufsbezogene Ausbildung für Arbeitslose und die Umwelt: Nachhaltigkeit und Beschäftigung ⁽¹⁾

Alberto Martínez Villar

Dozent für die berufsbezogene Ausbildung für Arbeitslose und Koordinator für den Bereich Umwelt bei FOREM – A (Málaga). Forscher für Ausbildung und Umwelterziehung an der Universität Granada.

Schlagwörter

Occupational training,
employment and
environment,
environmental
awareness,
evaluation,
sustainability,
indicators

Berufsbezogene
Ausbildung,
Beschäftigung und
Umwelt,
Umweltbewusstsein,
Evaluierung,
Nachhaltigkeit,
Indikatoren

ZUSAMMENFASSUNG

Die Einbindung eines Moduls zur Sensibilisierung für ökologische Fragen (MSA, *Módulo de Sensibilización Ambiental*) in die berufsbezogene Ausbildung zur Eingliederung Arbeitsloser in den Arbeitsmarkt (FPO, *Formación Profesional Ocupacional*) in Spanien wird angesichts der Notwendigkeit, allgemein in der Gesellschaft und insbesondere in den verschiedenen Berufen und Berufspraktika, welche nicht nur die Umwelt, sondern auch das Produktionssystem als Ganzes betreffen, eine Umweltkultur einzuführen, als äußerst wichtiges, entscheidendes Element angesehen. Die vorliegende Untersuchung behandelt nicht nur die aus der Sicht des Bildungssystems erforderlichen Veränderungen, die für die nachhaltige Entwicklung und Anwendung einer auf Nachhaltigkeit abzielenden Umwelterziehung von grundlegender Bedeutung sind, sondern auch die Veränderungen, die während der auf eine Beschäftigung vorbereitenden Ausbildung entscheidend sind. Es werden verschiedene Dimensionen dieses MSA analysiert, die mit seiner Erstellung, Entwicklung und Auswertung, mit den gesetzten Zielen, mit der Aufgabe der Ausbildungszentren sowie mit seiner Vermittlung an die Schüler in Beziehung stehen. Den Abschluss bildet ein Vorschlag für Qualitätskriterien.

⁽¹⁾ Die Untersuchung, auf die im vorliegenden Artikel Bezug genommen wird, wurde unter der Leitung zweier Doktoren der Universität Granada, José Gutiérrez Pérez, Professor für Untersuchungs- und Diagnosemethoden im Bildungsbereich, und F. Javier Perales Palacios, Professor für Erziehungswissenschaften, im Rahmen des interuniversitären Doktorandenprogramms für Umwelterziehung durchgeführt, an dem sich neun spanische Universitäten beteiligen.

Einführung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind die berufsbezogene Ausbildung für Arbeitslose (FPO, *Formación Profesional Ocupacional*) und die im Jahr 2000 begonnene Umsetzung des Moduls zur Sensibilisierung für ökologische Fragen (*Módulo de Sensibilización Ambiental – MSA*).

Die Erwachsenenbildung gliedert sich in Spanien in drei Bildungswege: die grundlegende Berufsbildung unter der Aufsicht der Bildungsbehörden, die berufsbezogene Ausbildung für Arbeitslose unter der Aufsicht der Arbeitsbehörden und die Weiterbildung der Arbeitnehmer.

Unter die FPO fallen zahlreiche Berufssparten, und erst vor kurzem wurde die Berufssparte Sicherheit und Umwelt geschaffen, die sich noch im Aufbau befindet. Bei der Ausarbeitung dieser Ausbildungskurse werden üblicherweise einige allgemeine Module wie die Arbeitsunfallverhütung oder die Beratung für die Arbeitssuche integriert. In jüngster Zeit wurde in sämtliche Kurse der Ausbildungspunkt Sensibilisierung für ökologische Fragen aufgenommen, mit dem das folgende allgemeine Ziel verfolgt werden soll:

„Durch die Motivierung und Einbeziehung eines jeden Bürgers soll ein Umweltbewusstsein beim Einzelnen entwickelt werden, um die Verhaltensweisen und das Konsumverhalten zu ändern und so die nachhaltige Entwicklung zu fördern. Angesprochen sind sowohl der private Bereich als auch das Arbeitsumfeld.“

Entsprechend hat sich das Netzwerk der Umweltbehörden (*Red de Autoridades Ambientales*) zur Aufgabe gesetzt, den Umweltaspekt in sämtliche vom Europäischen Sozialfonds im Zeitraum von 2000 bis 2006 kofinanzierte Maßnahmen zu integrieren. Dieses Netzwerk wurde damit betraut, den Ausbildungs- und Informationsbedarf der verschiedenen Wirtschaftssektoren und der regionalen und lokalen Verwaltungen zu ermitteln, um die Maßnahmen der Strukturfonds zu verbessern und so die im fünften Programm vorgesehene Anwendung der Umweltpolitik der Gemeinschaft zu gewährleisten. Im Verlauf des Jahres 1999 wurde seitens dieses Netzwerks eine Strategie im Bereich der Ausbildung erarbeitet, und eine der Grundlagen lautete dabei:

„In alle Ausbildungsprogramme muss unabhängig vom jeweiligen Fach ein MSA integriert werden, in dem allgemein über die gegenwärtige Umweltsituation, die bestehenden Probleme und die zukünftigen Risiken informiert wird, um bei jedem Einzelnen ein Umweltbewusstsein zu schaffen, welches einen schonenden, vernünftigen Umgang mit den natürlichen Ressourcen gestattet.“

Bis zur Einleitung der vorliegenden Untersuchung wurde seitens der zuständigen Behörden noch keine Auswertung hinsichtlich des Ausmaßes und

der Effizienz dieser Strategie vorgenommen. Daher wurden die folgenden grundlegenden Ziele vorgeschlagen:

1. **Analyse der Auslegung**, der Entwicklung und der Ergebnisse bei der Integration und Unterrichtung des MSA ausgehend von seinem Ursprung auf nationaler Ebene, seiner Entwicklung auf der Ebene der autonomen Gemeinschaften und konkreter durch eine Fallstudie in einem Berufsbildungszentrum in der Provinz Malaga (in der Autonomen Gemeinschaft Andalusien). Im Rahmen dieser Zielsetzung wurden vier Szenarien untersucht.
 - Auslegung der Strategie auf nationaler Ebene;
 - Ausgestaltung der Unterrichtsmaterialien (nationale Ebene und Ebene der autonomen Gemeinschaften);
 - Auslegung der Strategie auf der Ebene der autonomen Gemeinschaften (Autonome Gemeinschaft Andalusien);
 - Umsetzung des Moduls in einem Ausbildungszentrum. Lehrkräfte; Durchführung einer Fallstudie mit den Schülern in einem der Kurse.
2. **Gegenüberstellung der Auswertungsvorschläge**, die für das MSA entwickelt wurden, mit den in die Praxis umgesetzten Vorschlägen und Skizzieren anderer Auswertungsmöglichkeiten mit Hilfe eines Vorschlags von Indikatoren der Sensibilisierung für ökologische Fragen oder einer Auflistung von Qualitätskriterien.

Die Ausgangshypothese basiert auf der Suche nach Antworten auf Fragen zu verschiedenen Themenstellungen, allen voran die Möglichkeit, bei der FPO für ökologische Themen zu sensibilisieren. Die Pflicht zur Unterrichtung dieses Moduls bietet die Chance, die Umwelterziehung zu einem transversalen, grundlegenden Werkzeug für das Erzielen einer nachhaltigen Entwicklung zu machen. Wie kam es zu diesem wegbereitenden Ausbildungsvorschlag in der Berufsbildung? Welche pädagogischen Techniken sollten zum Einsatz kommen, um eine Sensibilisierung für ökologische Fragen zu erreichen? Kann in neun Unterrichtsstunden ein Umweltbewusstsein geweckt werden? Welches sind die konzeptuellen Inhalte, die es zu erlernen gilt? Welche Veränderungen bei den Einstellungen und Werten sind wünschenswert? Wie lassen sich diese Veränderungen herbeiführen? Welche Fertigkeiten sollten die Schüler erwerben? Welches wäre die geeignetste strategische Vorgehensweise? Ist ein Kommunikations- und Entwicklungsplan vorhanden?

Weitere wichtige und ebenfalls gestellte Fragen sind:

- *Wie kann das MSA in die Dynamik des Kurses integriert werden?*
Das Integrationskonzept geht mit einer transversalen Arbeit einher. Wie lässt sich dies angesichts der Dynamik der Lehrkräfte und der Bürokratie dieser Kurse verwirklichen?

- *Wie kann ein Kodex bewährter Umweltpraktiken auf die Kursdynamik angewandt und bewertet werden?*

Diese Anwendung erfordert die Einbeziehung des Fachlehrers und der Verwaltung des Ausbildungszentrums.

- *Wer soll für die Umsetzung des MSA zuständig sein?*

Selbst wenn die Fachlehrer diese Umsetzung übernehmen würden, ist es aufgrund der mangelnden Ausbildung derselben im Bereich von Umweltfragen und der konzeptuellen und methodologischen Schwierigkeiten des Themas angeraten, dass diese Aufgabe von spezialisierten Ausbildern für Umweltfragen übernommen wird.

- *Wie erfolgt die Auswertung beim MSA, was lässt sich auswerten?*

Ausgewertet werden können die konzeptuellen, verfahrensrelevanten und einstellungsrelevanten Inhalte. Es gibt jedoch Ziele wie die Realisierung der bewährten Umweltpraktiken im Verlauf des Kurses oder bei der Berufsausübung der Lernenden, die untersucht werden müssen, wenn die Schulungsmaßnahme abgeschlossen ist.

Um die Ausarbeitung und Entwicklung des Programms zu bewerten, wurden verschiedene Akteure, Zuständige und Experten ausgewählt (Abbildung 1, siehe Anhänge).

Die verwendete Methodik ist qualitativ-interpretativ, wobei berücksichtigt wurde, dass es bislang noch kein Auswertungswerkzeug gab, das bei der Anwendung dieses Programms praktische Umsetzung fand, dass es keine Auswertungsverzeichnisse seitens der psychopädagogischen Teams gibt und dass die Bewertung dieses Moduls keine Auswirkung auf die globale Bewertung der einzelnen Kurse hat. Formuliert wurde eine deskriptive Untersuchungsaufgabe, die auf die Umwandlung einer bestimmten sozialen Realität ausgerichtet ist.

Als Werkzeug für die qualitativ-interpretative Untersuchung kam eine eingehende Befragung ohne Vorgaben zum Einsatz. Des Weiteren wurde eine (eher deskriptive als interpretative) Fallstudie mittels Fragebogens verwendet – als Werkzeug, das die Ergebnisse der Befragungen ergänzen, kontrastieren und validieren sollte. Vervollständigt wurden diese Werkzeuge durch eine umfassende Analyse von Dokumenten, wobei der Autor vor Ort Beobachtungen anstellte und Aufzeichnungen führte.

Im theoretischen Referenzrahmen wird nicht nur das Konzept der Nachhaltigkeit vertieft, sondern es erfolgt auch die detaillierte Beschäftigung mit der Neuorientierung der Ausbildung im Hinblick auf die Nachhaltigkeit, wobei zwischen der Nachhaltigkeit der Lehre und der Lehre der Nachhaltigkeit unterschieden wird.

Für die geforderte transversale Fokussierung ist eine transdisziplinäre Arbeit erforderlich, welche mit der Anwendung konstruktivistischer Grundsätze

im Rahmen einer systematischen Fokussierung einhergeht. Nicht weniger wichtig ist die Suche nach Zusammenhängen zwischen den Strategien der Umwelterziehung und der nachhaltigen Entwicklung. Die Typologie der Ausbildungszentren, das Profil der Lehrkräfte, die Eigenschaften der Schüler und das Auswertungsmodell sind Faktoren, die ebenfalls Berücksichtigung finden und die sich in den festgehaltenen Überlegungen, Schlussfolgerungen und Vorschlägen niederschlagen, zu denen ein System von Indikatoren der Sensibilisierung für ökologische Fragen mit Hilfe einer Auflistung von Qualitätskriterien gehört.

Ausgangspunkt war die Hypothese, dass das MSA zwar eine Möglichkeit darstellt, das Erreichen einiger seiner Ziele in der Art, wie sie formuliert sind, jedoch sehr schwierig ist. Für das Programm ist eine grundlegende, auf einer detaillierten Auswertung basierende Neuformulierung nötig.

Theoretischer Referenzrahmen

Die Einbindung der Umweltkultur in die verschiedenen Berufspraktika der FPO stellt eine gemeinsame Herausforderung dar, die nach und nach gemeistert werden kann, was aus der Sicht der kohärenten Planung auch bedeutet, dass diese Umweltkultur die verschiedenen Ebenen der Entscheidungsfindung durchdringen muss und zwar in abgestimmter Weise zwischen den beiden Systemen, Verwaltungen und Handlungsbereichen: dem Umwelt- und dem Sozialarbeitsbereich. Die Aussöhnung zwischen Ökologie und Ökonomie war häufig Gegenstand von Diskussionen, seit auf der Rio-Konferenz im Jahr 1992 das Konzept der nachhaltigen Entwicklung popularisiert wurde, zu dem es verschiedene Begriffsbestimmungen gibt.

Es handelt sich um eine zentrale Frage: Entweder wird die Umwelt zu einer weiteren Variable im ökonomischen System, die als konventionell, klassisch und als eine Variable angesehen wird, die sich die Kosten für die Umwelt nicht zu Eigen macht (Carpintero, 2005, S. 16). Oder es ist die Ökonomie, die von der Ökologie, von der Biosphäre abhängt, durch deren (physikalische und biologische) Gesetze die Grundsätze festgelegt werden, auf denen die Gesellschaft basiert.

Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, dass für die gemeinsame Herausforderung der Nachhaltigkeit bei der Entwicklung der verschiedenen Berufe abgestimmte konzeptuelle Fragestellungen bezüglich der verschiedenen Konzepte wie Nachhaltigkeit, Umwelt und nachhaltige Entwicklung erforderlich sind.

Dies alles muss auf verschiedenen Ebenen der Entscheidungsfindung erfolgen. Gemäß Álvarez und Vega (2005, S. 2) lässt sich dies nicht mit jedem Modell verwirklichen, da die zu verfolgenden Ziele und die Methoden hierfür

von der zugrunde liegenden Ideologie abhängen, weshalb das betreffende Modell geklärt werden muss, da jeder Bildungsvorschlag der vorherigen Konkretisierung eines theoretischen Unterbaus bedarf.

Das Paradigma der Nachhaltigkeit. Versuch einer Definition der Nachhaltigkeit

Die Anwendung des MSA bei der FPO ist eine Strategie der Umwelterziehung, deren Hauptziel die Konsolidierung des MSA bei allen FPO-Kursen in Spanien bis 2007 ist. Wie bei jeder Strategie muss jedoch eine Alphabetisierung erzielt werden (Tilbury, 2001, S. 1).

Die nachhaltige Entwicklung ist diejenige Entwicklung, die grundlegende umweltrelevante, soziale und wirtschaftliche Dienste für alle Mitglieder einer Gemeinschaft bereitstellt, ohne die Überlebensfähigkeit der natürlichen, der vom Menschen geschaffenen und der sozialen Systemen zu gefährden, von denen das Angebot dieser Dienste abhängt. Wenn von einer nachhaltigen Entwicklung die Rede ist, geht es um verschiedene miteinander in Beziehung stehende Aspekte, die als Ganzes betrachtet werden müssen, wenn die Probleme untersucht werden und eine Lösung für sie gesucht wird.

Gemäß Mayer (2000) findet die Vorstellung von der Beziehung zwischen der ökologischen Krise und den Lebensformen bzw. der sozialen Produktion immer größere Verbreitung. Letztendlich geht es nur um das Erkennen *„der Notwendigkeit, die theoretischen, epistemologischen und methodologischen Grundlagen der Umwelterziehung ausgehend von ihrer Betrachtung als Wissenschaft der kritischen Erziehung zu schaffen“* (Caride, Meira; 2001, S. 214). Sauvé (1999, S. 10) erinnert uns daran, dass die sozialkritische Bewegung der Umwelterziehung unter anderem von Robotton und Hart beschrieben wurde und in den 1980er Jahren damit begonnen wurde, *„die Umwelterziehung in einen kritischen Analyseprozess der miteinander in Beziehung stehenden umweltrelevanten, sozialen und erzieherischen Realitäten (die Träger oder Spiegel der Ideologien sind) einzubinden, um sie umzuwandeln“*.

Dem Widerstand gegen Veränderungen muss durch die Schaffung eines Prozesses begegnet werden, bei dem wir die Ursachen der Umweltprobleme in unserer Gesellschaft und die möglichen Lösungswege kennen. *„Um die Komplexität der Umwelt verstehen zu lernen, müssen wir die altbekannten Kenntnisse ‚verlernen‘ und uns von ihnen befreien.“* (Leff, 2000).

Die „offizielle Definition“ der nachhaltigen Entwicklung wurde peu à peu verbreitet, seit 1972 eine im Auftrag des Club of Rome erstellte Studie mit dem Titel „Die Grenzen des Wachstums“ veröffentlicht wurde. Das Konzept der Nachhaltigkeit ist aktuell. Trotzdem gibt es bei diesem erklärten Konsens Schwier-

rigkeiten in der Praxis, die uns über die Mehrdeutigkeit des Konzepts nachdenken lassen und dazu führen, dass die Erziehung eine grundlegende Aufgabe für die Zukunft spielt.

Die „Prinzipien von Rio“ (1992) geben uns die Parameter an die Hand, mit deren Hilfe wir uns eine kulturell angemessene und lokal relevante nachhaltige Entwicklung für unsere Länder, Regionen und Gemeinschaften vorstellen können. Diese Prinzipien ⁽²⁾ helfen uns, das abstrakte Konzept der nachhaltigen Entwicklung zu verstehen und damit zu beginnen, es von Grund auf mittels der bereits bekannten Agenden 21 umzusetzen. Und es muss die Übereinstimmung der europäischen Strategie für nachhaltige Entwicklung mit dem Gipfel von Göteborg 2001 betont werden, auf dem ein wichtiger Schritt in Richtung einer Integration der wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Werte erzielt wurde, als Folgendes festgehalten wurde: „Um dieses Ziel zu erreichen, muss das Wirtschaftswachstum den Fortschritt im sozialen Bereich fördern und die Umwelt respektieren, muss die Sozialpolitik die Leistung der Wirtschaft unterstützen und die Umweltpolitik kostenwirksam sein.“ Diese Definitionen, die gleichzeitig ernsthafte Verpflichtungen sind, implizieren tiefgehende Veränderungen bei unserer Art des Produzierens, Konsumierens, Arbeitens und Forschens und logischerweise auch bei unserer Art des Ausbildens und Vorbereitens bei der Berufsbildung. Die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung bedeutet, unser gegenwärtiges Wachstum zu ändern und so an neue Modelle anzupassen, dass die europäische Gesellschaft der nächsten Jahre erkennen wird, wie sich ihre Lebens- und Arbeitsweisen verändern. Hier haben wir eine fundierte Idee – Produktion und Beschäftigung; die Gesellschaft und das Wirtschaftssystem benötigen definitiv ein neues Modell.

Die Nachhaltigkeit scheint als vermittelnder Begriff akzeptiert zu sein, der geschaffen wurde, um eine Brücke zwischen den durch eine tiefe Kluft getrennten Befürwortern der Entwicklung und den Umweltschützern zu schlagen. Wenn wir von nachhaltiger Entwicklung oder von Nachhaltigkeit sprechen, befassen wir uns mit einer konzeptuellen Mehrdeutigkeit, die sich nicht mit einfachen terminologischen Retuschen beheben lässt. Der englische Begriff „*sustainability*“ wird im Spanischen mit „*sostenibilidad*“ bzw. „*sustentabilidad*“ (beides: Nachhaltigkeit) oder mit „*durabilidad*“ (Dauerhaftigkeit) wiedergegeben. Es herrscht weitgehend Übereinstimmung, dass die Nachhaltigkeit drei Dimensionen hat: eine umweltpolitische, eine soziale und eine wirtschaftliche Dimension. Ganz sicher handelt es sich um eine Entwicklung, die hinsichtlich der Umwelt nachhaltig ist, mit der die „Belastungskapazität der Ökosysteme“ nicht überschritten wird, die aus wirtschaftlicher Sicht für die be-

⁽²⁾ Hierbei sind folgende Konzepte hervorzuheben: Umwelt, Zukunftsplanung, Lebensqualität, Gerechtigkeit, Vorsorgeprinzip, ganzheitliches Denken.

stehende autochthone Bevölkerung nachhaltig und realisierbar ist, die langfristig Vorteile durch eine umweltpolitische und soziale Verbesserung der jeweiligen Gegend mit sich bringt und die als eine Praxis gerechter Verhältnisse sozial nachhaltig ist.

Neuausrichtung der Ausbildung auf die Nachhaltigkeit: Bedeutung in der Praxis

Der Zehnjahreszeitraum 2005-2014 wurde von der UNO als Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Das gegenwärtige Paradigma der Ausbildung muss in einigen grundlegenden Aspekten eine Änderung erfahren: Heutzutage sollte eher aus Sicht des Lernens als aus Sicht des Lehrens gedacht werden; es geht um eine beständige lebenslange Weiterbildung; die Bildung muss multidisziplinär sein, auf das Geschlecht und die Vielfalt Rücksicht nehmen, partizipativ sein usw.

Das vorliegende Modul zur Sensibilisierung für ökologische Fragen in der Berufsbildung stellt einen sehr wichtigen Schritt dar, da es ein praktisches Beispiel dafür aufzeigt, wie die Bildung im Hinblick auf Nachhaltigkeit neu ausgerichtet werden kann.

Die Aufmerksamkeit richtet sich bei dieser Untersuchung auf die Ausgestaltung der Strategie, die in folgendem Dokument enthalten ist: *„La Integración del Medio Ambiente en las Acciones Cofinanciadas por el Fondo Social Europeo.“* (Die Integration ökologischer Themen in die vom Europäischen Sozialfonds kofinanzierten Maßnahmen, *Red de Autoridades Ambientales*, Valencia, 1999). Außerdem wurden die Unterrichtsmaterialien und die Umsetzung des Ausbildungsmoduls in den Ausbildungszentren untersucht, wobei ein Fall in Malaga (Autonome Gemeinschaft Andalusien) Berücksichtigung fand, für dessen Lehrkörper das Berufsprofil untersucht wurde. Die Fallstudie konzentriert sich auf die Situation vor und nach neun Stunden Unterricht des MSA in einem Kochkurs.

Die Auswertung der Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler nach neun Stunden Unterricht und insbesondere während und nach dem Kurs stellt uns jedoch vor methodologische Probleme, die die zeitliche Dimension der vorliegenden Arbeit sprengen. Die Untersuchung der veränderten Einstellung muss jedoch gemäß Alvarez, Gutiérrez und Perales (1996: II) *„ein vorrangiger Aspekt der didaktischen Untersuchung und Innovation sein, im Fall der Umwelterziehung ist sie absolut unentbehrlich ... Um eine Methodik hinsichtlich des Unterrichtswesens – des Erlernens umweltrelevanter Einstellungen als ersten Schritt – entwickeln zu können, müssen wir in Erfahrung bringen, worin diese Einstellungen bestehen, wie sie erworben werden und wie sie unsere Handlungen bestimmen sowie wie sie bewertet werden.“*

Eine der Herausforderungen besteht darin, wie die Integration der nachhaltigen Entwicklung angegangen werden sollte (UNESCO, 1998, S. 42-43). Michael Härte, Soziologe und Mitglied des wissenschaftlichen Ausschusses beim Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin, formuliert dies im Kapitel über Umwelterziehung und Bildung wie folgt:

„Effektiver Umweltschutz ist mehr als die Anwendung technologischer Kenntnisse und die Einhaltung von Vorschriften. Um mit umweltpolitischer Integrität zu handeln, ist es von höchster Bedeutung, dass das Individuum die Folgen seiner eigenen Handlungen versteht.“

In diesem Dokument wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass das Cedefop 1997 eine Untersuchung mit zwei Schwerpunkten durchführte:

- Untersuchung der Auswirkung von mit der Umwelt in Beziehung stehenden Veränderungen auf den Arbeitsmarkt.
- Untersuchung der Beziehung zwischen den beobachteten Veränderungen und den resultierenden neuen Fertigkeiten.

Die Mobilisierung für ein neues Paradigma erfordert eine Vorabprüfung der Werte, denn wenn wir von Nachhaltigkeit sprechen, sprechen wir nicht nur von einem neuen Konzept (Folch, 1998, S. 33-36). Es ist eine Notwendigkeit, die Pflicht zur Unterweisung eines breiten Spektrums von sozialen Gruppen in nachhaltigen Lebensformen zu stärken und gemeinsam zu tragen. (Tilbury, 2001, S. 67; UNESCO, 1997).

Anders als beim assoziationalistischen Lernmodell (García, 2004, S. 92) werden konstruktivistische Prinzipien angewandt – beispielsweise der Relativismus des Wissens und seine Gesamtkonstruktion, die die Menschen als aktive Agenten ihres eigenen Lernens und der Kontrolle desselben erachtet.

Ebenso wichtig ist die Transversalität als Teil des Prozesses. Bei der Ausgestaltung der Strategie für das MSA auf nationaler Ebene (Red de Autoridades Ambientales, Seeda und Analiter, 2001, S. 11) heißt es: *„Zweifelsohne ist einer der grundlegenden Aspekte dieses Moduls sein transversaler Charakter, d. h. die Kriterien der Sensibilisierung für ökologische Fragen müssen während des gesamten Kurses präsent sein...“*

Es handelt sich um eine Bemühung, mit dem Mechanizismus als alleinige Art des Wissenserwerbs zu brechen, indem ihm mit dem Holismus, der allgemeinen Systemtheorie von Bertalanffy oder den Komplexitätsgrundsätzen von Morin begegnet wird (Pujol 2003, S 18).

Berufsbezogene Ausbildung für Arbeitslose. Umwelt und Beschäftigung

Bei der FPO wird heutzutage davon ausgegangen, dass für die Ausübung jeglicher Tätigkeit, die eine Auswirkung auf die Umwelt hat, das Umweltmanagement unentbehrlich ist. Dies bedeutet eine Analyse auf legislativer, beruflicher und kompetenzrelevanter Ebene für die verschiedenen Sektoren, die mit dieser Notwendigkeit verknüpft sind, die Umweltrisiken zu minimieren.

Andererseits bestehen die Beiträge und Studien im europäischen Rahmen auf den wesentlichen Bedenken bei Umweltfragen und betonen dies auch. Und sie geben Empfehlungen für die Umsetzung aktiver angewandter politischer Maßnahmen für alle Akteure, die in die Definition, Umsetzung und Auswertung umweltpolitischer Maßnahmen eingebunden sind, sowie für die Untersuchung von auf lokaler, regionaler und globaler Ebene hiermit in Beziehung stehenden Themen.

Die Europäische Kommission plant neue Beschäftigungen in den Bereichen „Abfallwirtschaft“, „Wasserwirtschaft“, „Schutz und Erhaltung natürlicher Lebensräume“ sowie „Überwachung auf Verunreinigungen und Umweltmanagement“.

Die städtischen Ökosysteme, die Luftverschmutzung, das Trinkwasser, das Abwasser, die Flächennutzung der Städte, das Klima, der Müll, der Lärm, der Verkehr, die Umweltmanagementsysteme der Städte und Gemeinden usw. schaffen eine Reihe von Tätigkeiten mit ökonomisch-produktivem Charakter, die unter den Zuständigkeitsbereich des so genannten Umweltmanagements fallen und verschiedene Sektoren betreffen; hieraus resultiert ihr sektorenübergreifender, transversaler Charakter (INCUAL – Arbizu, 2002, S. 74-82).

Der Bildungsbedarf, der durch die umweltpolitische Herausforderung aufgelegt wird, hat mindestens fünf Dimensionen (INEM, 2003a), welche mit den jeweiligen wirtschaftlichen und institutionellen Kräften in Beziehung stehen:

1. Sektor der umweltschonenden Produktion;
2. Sektor des umweltrelevanten Wissens. Seine Entwicklung wird nicht nur durch das Entstehen neuer gesellschaftlicher Funktionen von strategischer Bedeutung vorangetrieben, sondern auch durch die steigende Nachfrage nach Umweltdienstleistungen seitens des Umweltsektors;
3. Einführung neuer Funktionen und Nutzungsformen der ökologischen Modernisierung des Fertigungsprozesses bei den traditionellen Aktivitäten (Umweltabteilungen und -bereiche) und in der Verwaltung;
4. die eigene Anpassung der öffentlichen Verwaltungen und der sozialen Organisationen an einen ökologisch sensibleren institutionellen und sozialen Rahmen;
5. die Veränderung des technologischen Paradigmas bringt eine neue Arbeitskultur und die Anpassung der Gewohnheiten aller Arbeitnehmer der

Organisation mit sich. Die Sensibilisierung und Qualifizierung für ökologische Fragen werden darauf abzielen, praktisch die gesamte Belegschaft zu erreichen – mit den entsprechenden Bildungserfordernissen, die der gesamte Änderungsprozess der Routinen erfordert.

Ein weiterer Aspekt, der unserer besonderen Aufmerksamkeit bedarf, ist die Frage, wie der Übergang zur Nachhaltigkeit vollzogen werden kann. Das vorliegende MSA leistet einen sehr wertvollen Beitrag in diesem Kontext.

Sensibilisierung für ökologische Fragen in der FPO. MSA

Für die Entwicklung und Umsetzung des Moduls hat das Netzwerk der Umweltbehörden ein strategisches Papier erarbeitet. Dieses Netzwerk hat seinen Ursprung unmittelbar in der Umweltpolitik der Europäischen Union und ist das praktische Ergebnis der Bestimmungen in der Rahmenverordnung 2081/93/EWG über die Strukturfonds, durch die festgelegt wird, dass die Mitgliedstaaten die Umweltbehörden beauftragen müssen, die über die Gemeinschaftsfonds finanzierten regionalen Entwicklungspläne und -programme auszuarbeiten und umzusetzen.

Hierzu hat die Europäische Kommission in sämtlichen Mitgliedstaaten die Schaffung von Netzwerken der Umweltbehörden gefördert.

Da eine der dem Netzwerk der Umweltbehörden übertragenen Aufgaben die Ermittlung des Ausbildungs- und Informationsbedarfs der verschiedenen Wirtschaftssektoren und der regionalen und lokalen Verwaltungen ist, um die Maßnahmen der Strukturfonds zu verbessern und so die im fünften Programm vorgesehene Anwendung der Umweltpolitik der Gemeinschaft zu gewährleisten (derzeit ist bereits das 6. Programm gültig), wird vorgeschlagen, Umweltaspekte in alle vom Europäischen Sozialfonds für den Zeitraum 2000-2006 kofinanzierten Maßnahmen zu integrieren.

In der Autonomen Gemeinschaft Andalusien wurde (wie in anderen autonomen Gemeinschaften) vom Regionalministerium für Arbeit und technologische Entwicklung in der Verordnung über die Ausschreibung und Entwicklung der Programme für die berufsbezogene Ausbildung vom 12. Dezember 2000, veröffentlicht im Amtsblatt Nr. 146 der Regionalregierung Andalusiens, die Einbindung eines Moduls zur Sensibilisierung für ökologische Fragen in sämtliche FPO-Kurse vorgeschlagen. In Auftrag gegeben wird die Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien sowie Handbüchern bewährter Umweltpraktiken. Die Ausbildungszentren schließen Dienstleistungsverträge mit Umwelterziehern für den MSA-Unterricht ab, und die Auszubildenden in den verschiedenen Kursen der verschiedenen Fachrichtungen erhalten eine neunstündige Ausbildung.

Methodik und Instrumente der Datenerfassung

Für die Auswertung der Entwicklung und Integration des MSA in die FPO kamen die folgenden qualitativ-interpretativen Untersuchungswerkzeuge zum Einsatz:

- eingehende Befragungen ohne Vorgaben;
- Fallstudie (eher deskriptiv denn interpretativ) mittels eines Fragebogens;
- Beobachtung;
- Aufzeichnungen vor Ort;
- Analyse von Dokumenten.

Ausgewertet wurde die Erstellung und Entwicklung des Programms. Hierzu wurden verschiedene Akteure, Zuständige und Experten der aufgeführten Phasen ausgewählt.

Die befragten Sachverständigen gehören verschiedenen Stufen an.

- Stufe 1: Verantwortliche / Experten für die Ausgestaltung der nationalen Strategie; Angehörige der staatlichen Verwaltung und einer autonomen Gemeinschaft.
- Stufe 2: Verantwortliche / Experten für die Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien.
- Stufe 3: Verantwortliche / Experten für die Ausgestaltung der Strategie in der Autonomen Gemeinschaft Andalusien.
- Stufe 4: Verantwortliche / Experten für den MSA-Unterricht in einem Ausbildungszentrum.

Die Stufen 1 und 3 stehen eher mit der Programmverwaltung in Zusammenhang. Sie verfügen über die wirtschaftlichen Mittel und eine gewisse Kapazität, um Entscheidungen zu treffen.

Die Stufen 2 und 4 stehen eher mit der Ausbildung in Zusammenhang. Die auf Stufe 2 ausgewählte Stichprobe betrifft Umwelterzieher, die Unterrichtsmaterialien ausarbeiten und dabei die Anweisungen der Stufen 1 und 3 befolgen (siehe Anhang – Abbildung 1).

Die Fragen, die elf Berufsvertretern bei der detaillierten Befragung gestellt wurden, beziehen sich (bei entsprechender Gruppierung) auf die Gestaltung, Entwicklung und Auswertung des Programms auf verschiedenen Stufen in einem Ausbildungszentrum und bei den Schülern. Die Übersicht 1 enthält die durchgeführte Befragung (siehe Anhänge).

Es wurde nicht nur ein offenes Kategoriensystem festgelegt (siehe Anhang – Übersicht 2), sondern auch eine manuelle Kodifizierung, um Wörter, Ausdrücke, Themen oder Absätze den einzelnen festgelegten Kategorien zuzuordnen. Hierbei handelt es sich um die folgenden Kategorien:

1. Professionalisierung (Bezug zu den Fragen 1, 2 und 3)

Bestimmung des Ausmaßes der Professionalisierung und des Erfahrungsgrads der Befragten hinsichtlich der Umwelterziehung und der FPO und das Ausmaß ihres Bezugs zum MSA. Wir befassen uns mit der Berufserfahrung der zuständigen Fachleute für die Ausgestaltung der Strategie auf nationaler Ebene und auf der Ebene der autonomen Gemeinschaften, der zuständigen Fachleute für die Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien und der für Koordinierung und Unterrichtung zuständigen Fachleute im Ausbildungszentrum.

Unterkategorien

- 1.1. Gegenwärtige Funktion
- 1.2. Erfahrungen
- 1.3. Abschluss und Ausbildung
- 1.4. Bezug zum MSA

2. Konzeptualisierung (Bezug zu den Fragen 4, 5, 9 und 10)

Grad der Kenntnisse und Vorstellungen der Fachleute auf den verschiedenen genannten Gebieten hinsichtlich der Ausbildung und der Sensibilisierung für ökologische Fragen, d. h. wozu dient sie, wie entwickelt sie sich und welche Probleme erschweren ihre Weiterentwicklung und in diesem Fall ihre Integration in die Dynamik der FPO.

In die Tat umgesetzte Möglichkeiten und Werkzeuge zur Auswertung der Kenntnisse und der Veränderungen bei den Einstellungen während und nach den Kursen sowie hierbei festgestellte Schwierigkeiten.

Wir versuchen, eine Liste von Elementen zu erstellen, die Qualitätskriterien darstellen könnten, wenn eine Kontrolle für die Prozesse der Sensibilisierung für ökologische Fragen im Zusammenhang mit diesem Modul festgelegt und mit den Antworten verglichen werden soll. Des Weiteren kann diese Liste Vorschläge für das Auswertungsmodell liefern.

Unterkategorien

- 2.1. Konzepte und Kenntnisse
- 2.2. Maßnahmen und Ziele
- 2.3. Probleme
- 2.4. Entwicklung
- 2.5. Indikatoren der Sensibilisierung für ökologische Fragen

3. Institutionalisierung (Bezug zu den Fragen 6, 7 und 8)

Wie entstand die Vorlage für das MSA, wie entwickelt es sich und wie wird es angenommen. Mit dieser Kategorie sollen auch die Möglichkeiten und das Ausmaß der Einbeziehung der bewährten Umweltpraktiken in die Dynamik der Ausbildungszentren und der verschiedenen Berufsbildungskurse der ver-

schiedenen Berufssparten betrachtet werden, da es sich hierbei um deren vorrangiges Ziel handelt. Chancen, sofern Strategien der nachhaltigen Entwicklung und der Umwelterziehung auf nationaler Ebene und auf der Ebene der autonomen Gemeinschaften existieren, die die Grundpfeiler für die Institutionalisierung des Moduls bilden – in der gleichen Weise wie andere strategische Dokumente wie beispielsweise das sechste Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaft für die Umwelt und die Existenz einer Dekade der Ausbildung für Nachhaltigkeit bei den Vereinten Nationen (2005-2014).

Unterkategorien

3.1. Erschaffung und Entwicklung

3.2. Chancen

3.3. Schwierigkeiten

Bezüglich der Befragungen präsentieren wir die Daten in Form dreier Übersichten, eine Übersicht je Kategorie (Tabellen 1, 2 und 3) (siehe Anhänge).

Ergänzend zur Untersuchung wurde ein Kochkurs im Rahmen der FPO (von 900 Stunden Dauer) ausgewählt. Aus den möglichen Berufen wurde der mit diesem FPO-Kurs in Beziehung stehende Beruf gewählt, da er einer der Berufe ist, die den größten Bezug zu Umweltfaktoren haben:

- biologische Vielfalt und natürliche Lebensräume;
- Wasser;
- Abfallentsorgung;
- Energie;
- Luft.

Außerdem hat sich der Tourismussektor zu einem der Stützpfeiler der spanischen Wirtschaft entwickelt. Im Hotel- und Gaststättengewerbe sind mehr als eine Million Personen beschäftigt, und es stellt innerhalb der Gesamtheit der Beschäftigungen einen der Beschäftigungszweige mit den meisten Arbeitnehmern dar. Im Bereich der Restauration gibt es mehr als 250 000 Unternehmen.

Für die Fallstudie wurde ein Kochkurs ausgesucht, bei dem die Schüler einen Fragebogen zu den von ihnen zu erreichenden konzeptuellen Zielen beantworten mussten. Die Ziele bezüglich der Einstellungen und Verhaltensweisen müssen Gegenstand einer anderen Untersuchung sein, die andere Zeitstufen umfasst als die vorliegende Untersuchung.

Der Fragebogen umfasst 14 Fragen. Fünf der Fragen betreffen die allgemeinen Ziele, die übrigen neun Fragen stehen in Beziehung zu den spezifischen Zielen.

Die Erfassung der Daten aus der Fallstudie wurde durchgeführt, indem die Antworten in Übersichten zusammengetragen wurden, so dass die Antworten

vor und nach der Durchführung des Moduls verglichen werden konnten (Fragebogen vorher vs. Fragebogen nachher). Der ausgewählten Gruppe wurde derselbe Fragebogen vor und nach dem Lehrgang vorgelegt, ohne dass den Befragten dieser Umstand mitgeteilt wurde. (siehe Anhang – Übersicht 3).

Analyse der Daten, Diskussion und Interpretation

In Bezug auf die Professionalisierung sind Abschlüsse und Erfahrungen auf zwei Gebieten wünschenswert – dem Umwelt- und dem Sozialbereich –, damit die Ansichten und Entscheidungen in den Kontext der berufsbezogenen Ausbildung für Arbeitslose und in den Kontext der Umwelterziehung für Nachhaltigkeit eingebunden werden. Außerdem halten wir die Koordinierung und Einbeziehung der zuständigen Verwaltungen auf den drei Stufen für unabdingbar, die wir andererseits auch bei der Wahl der Stichprobe berücksichtigen: national, regional und lokal.

Die Ausgestaltung dieser Strategie ist Bestandteil dessen, was wir als ein „System der geteilten Verwaltung“ bezeichnen könnten, weshalb zu erwarten ist, dass die den Kategorien und den verschiedenen beruflichen Qualifikationen auf den einzelnen Zuständigkeitsstufen zugeschriebenen Funktionen und Aufgaben zwar unterschiedlich sind, dass sie jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt und in Zukunft hinsichtlich der verschiedenen Aspekte bei der Anwendung des MSA zusammenkommen werden. Denn obwohl die ausgewählte Stichprobe qualitativ ist, so finden wir doch keine speziellen Funktionen und Aufgaben für die Verfolgung und Auswertung der Anwendung des MSA.

Die Ausbildung und der Abschluss haben wesentliche umweltrelevante Merkmale bei denjenigen Verantwortlichen, zu deren Aufgaben die Erteilung von Kursen (unter anderem der MSA-Kurse) und die Zusammenstellung der Materialien für die Umwelterziehung gehören. Größtenteils verfügen sie nicht über das akademische Rüstzeug oder über Erfahrungen auf dem Gebiet der Sozialarbeit. Beim eigentlichen Verwaltungspersonal, bei den Entscheidungsträgern und bei deren Beratern fehlt es praktisch vollständig an Erfahrung und Ausbildung in auf dem Gebiet der Ökologie.

Die Konzeptualisierung ist eine weitere Idee, zu der wir uns Gedanken gemacht haben. Unsere Option steht mit einer nachhaltigen Bildung in Beziehung, bei der der Lernvorgang als Prozess der Veränderung wahrgenommen wird und bei der die Betonung auf die Fähigkeit gelegt wird, nachhaltige aktive Gemeinschaften und Institutionen zu erschaffen. Nun, die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Ausbilder diese transformatorische Vision der Ausbildung deutlicher sehen, wenngleich es eine gewisse Überschneidung dabei gibt, die Umweltverbesserung mit Hilfe des Berufs als Ziel sowie als Maß-

nahme zum Erreichen des Kodex der bewährten Umweltpraktiken zu formulieren. Sowohl in den strategischen Dokumenten des Netzwerks der Umweltbehörden als auch in den erstellten Unterrichtsmaterialien auf nationaler Ebene und auf der Ebene der autonomen Gemeinschaften werden durchaus explizit die zu verfolgenden Ziele hinsichtlich der Verhaltens- und Vorgehensweisen genannt, was im Widerspruch zu der ausdrücklichen Nichtnennung der Ziele bezüglich der Verhaltensweisen im Programmdokument des MSA seitens der öffentlichen Arbeitsverwaltungen steht (siehe <http://prometeo.us.es/recursos/guias/formacioncompl/FC-AM02.doc>). Im eigentlichen Verwaltungsbereich herrscht die Einstellung vor, dass es sich um einen Prozess handelt, ökologische Fragen in die Realität der Berufsbildung und der einzelnen Berufe zu integrieren, und nur eine der zuständigen Personen verweist konkreter auf die Bewusstseinsbildung und auf die Berücksichtigung von Gewohnheiten. Bei den Ausbildern, die über den Unterricht Kontakt zu Menschen haben, gibt es zahlreiche Vorstellungen hinsichtlich der Veränderungen bei den Werten und Verhaltensweisen; sie vertreten sogar die Ansicht, dass eine Transformation notwendig ist, um zu einem neuen sozioökonomischen Paradigma auf der Grundlage der Nachhaltigkeit zu gelangen.

Beide Gruppen (Verwalter und Ausbilder) sehen als grundlegendes Problem, dass die Lehrkräfte anfangs nur unzureichend oder sogar überhaupt nicht auf ökologische Fragen vorbereitet waren. Deshalb sind wir der Ansicht, dass professionelle Umwelterzieher diese Funktion übernehmen und Spezialisierungskurse für die übrigen Lehrkräfte und das technische Personal abhalten sollten. Es besteht die Möglichkeit, dass die Dozenten des Kurses selbst dieses Modul unterrichten, sofern sie einen Universitätsabschluss oder eine gleichwertige Berufsausbildung haben, aber angesichts der fehlenden umweltrelevanten Befähigung des Lehrkörpers im Allgemeinen lassen sich nur schwer konzeptuelle Ziele erreichen; noch schwieriger ist es jedoch bei den Zielen, die sich auf eine Veränderung der Einstellungen beziehen. Daher erscheint es unabdingbar, dass diese Befähigung in ökologischen Fragen vermittelt wird, und wir sind der Ansicht, dass Verbesserungsmaßnahmen bezüglich der Qualität der Ausbilder und des Prozesses vielgestaltig und ergänzend sein können.

Die Bedeutung dieses MSA ist in der Phase der Strategieausgestaltung zwar klargestellt, aber in dieser Phase werden keine Maßnahmen für seine Umsetzung seitens der verschiedenen Akteure geplant, d. h. bezüglich des Verständnisses und der Akzeptanz für seine Bedeutung und der Potenzierung eines aktiven Protagonismus bei der Integration derselben.

Andererseits gibt es keinerlei Mechanismus, um die Veränderungen bei den Verhaltensweisen und beim Verfolgen der bewährten Umweltpraktiken im Verlauf der verschiedenen Berufsbildungskurse sowie nach Abschluss des Moduls auszuwerten.

Nicht weniger wichtig erscheint die Institutionalisierung. Es existiert ein strategischer Erstellungs- und Entwicklungsplan, bis dato wurde er jedoch noch nicht bewertet. Bei dieser Erstellung und Entwicklung wurde weder die Notwendigkeit betont, auf der Ebene der Verwalter und Ausbilder zu informieren und auszubilden, noch wurde die Notwendigkeit betont, Maßnahmen zu ergreifen, die sensibilisieren und darauf vorbereiten, die Bedeutung dieses MSA zu erfassen sowie über grundlegende Kenntnisse und Verhaltensweisen zu verfügen, um die Umweltproblematik und den Beitrag zu einer Lösung im Umfeld eines jeden Einzelnen zu erkennen.

Sowohl aus Sicht der Manager als auch aus Sicht der Ausbilder werden als entscheidende Aspekte die Unterstützung und Kontrolle seitens der Verwaltungen und ihre Koordinierung untereinander angesehen, denn wie wir bereits bei der Konzeptualisierung der Probleme gesehen haben, mangelt es an dieser Koordinierung, sie wird aber in sämtlichen Bereichen gefordert. Beide Gruppen erachten die Auswertung der Lernziele seitens der Schülerschaft und bezüglich des Erzielens bewährter Umweltpraktiken während des Kurses und bei Eintreten der Schüler ins Berufsleben für sehr wichtig, aber es muss sorgfältig zwischen den verschiedenen Teilen des Auswertungsprozesses unterschieden werden und es müssen die nötigen Werkzeuge geschaffen werden. Dies stellt einen Mangel dar. Ebenso ist es ein Mangel, dass keinerlei Auswertungsvorschlag existiert, der eine Auswirkung auf die Bewertung der langfristigen Zielerreichung hinsichtlich der Verhaltensweisen und Verfahren hätte. Des Weiteren ist eine Auswertung der Ausgestaltung und des Bedarfs nötig. Diesbezüglich leistet die vorliegende Untersuchung ebenfalls einen wichtigen Beitrag.

Bei der Erstellung und Entwicklung ist es offensichtlich, dass erfahrenen Umwelterziehern eine entscheidende Rolle zukommt, damit der Prozess einen Grad der Institutionalisierung erlangt, der die Qualitätskriterien in sich vereint, auf die wir in der Unterkategorie der Indikatoren der Sensibilisierung für ökologische Fragen verwiesen haben. Ebenfalls wichtig ist das Anlegen einer Datenbank von Experten für das Modul, weshalb es unumgänglich ist, ein Berufsprofil für Umwelterzieher zu erstellen.

Die eigentliche Auswertung des MSA und die Zielverfolgung wurden als Schwierigkeiten bei der Dynamik des MSA genannt, und diese Schwierigkeiten betreffen die Zukunft und die Institutionalisierung mit einem Kontroll- und Qualitätssystem. Wie wir gesehen haben, umfasst die Auswertung jedoch vier sehr unterschiedliche Bereiche und muss jederzeit den roten Faden für den Prozess darstellen. Sowohl auf der Stufe der Verwaltung als auch auf der Stufe der Ausbilder wird die Auswertung vor allem in Bezug auf die Lernziele seitens der Schülerschaft und in Bezug auf das Erzielen bewährter Umweltpraktiken während des Kurses und bei Eintreten der Schüler ins Berufsleben für sehr wichtig erachtet, aber es muss sorgfältig zwischen den

verschiedenen Teilen des Auswertungsprozesses unterschieden werden und es müssen die nötigen Werkzeuge geschaffen werden.

Allgemeine Schlussfolgerungen aus der Fallstudie

Anhand einer Fallstudie, die gleichzeitig als Validierungsmethode fungierte, wurde festgestellt, dass die Unterrichtung dieses MSA seitens der Lehrkraft (in diesem Fall einer auf ökologische Fragen spezialisierten Lehrkraft) weder dazu diente, das Umweltkonzept zu verdeutlichen, noch dazu, die Ursachen, Folgen und Lösungen für viele der lokalen, regionalen oder globalen Umweltprobleme aufzuzeigen, die bei der Ausbildung zum Koch von Bedeutung sind, wie beispielsweise der Wasser- und Energieverbrauch und die Generierung und Verwendung toxischer oder biologisch nicht abbaubarer Produkte.

Festzuhalten ist, dass für die Ausarbeitung des den Auszubildenden vorgelegten Fragebogens und für die Analyse der erhaltenen Daten die vom Netzwerk der Umweltbehörden und der Autonomen Gemeinschaft Andalusien veröffentlichten Unterrichtsmaterialien sowie die von den öffentlichen Arbeitsverwaltungen für den Restaurationsbereich verfassten Handbücher bewährter Praktiken Berücksichtigung fanden.

Die Wiederverwendung von Altöl wird beispielsweise in keiner der Antworten gewürdigt, wenngleich die Antwortenden bei der Hälfte der Fragebögen in der Lage waren, die Verwendung dichter Behälter für die Sammlung und Rückgabe von Altöl an autorisierte Verwertungsstellen in Betracht zu ziehen. Dies ist bei keiner der Antworten bezüglich der Wiederverwendung oder des Recyclings organischer Materialien als Dünger der Fall.

Entsprechend wird auch nicht die Ansicht vertreten, dass das MSA nützlich war, um den von der Gesetzgebung verfolgten Weg (Sanktionen und Präventivmaßnahmen), die Notwendigkeit von Investitionen in technologische Lösungen oder die Notwendigkeit, Geldmittel für derartige Maßnahmen bereitzustellen, aufzuzeigen. Zutage treten keinerlei Kenntnisse bezüglich der Existenz umweltrelevanter Straftaten im Strafgesetzbuch und in den zugehörigen Sanktionsmaßnahmen, der freiwilligen Vorschriften bezüglich des Umweltmanagements (ISO 14000, Gemeinschaftssystem für das Umweltmanagement und die Umweltbetriebsprüfung EMAS) sowie des Verhaltens des Einzelnen mittels der Bewusstseinsbildung und des verantwortungsvollen Verhaltens.

Es erweist sich als signifikant, dass in den Antworten der Schüler Energiesparmaßnahmen keine Berücksichtigung finden, und die Hälfte der Schüler kennt weder erneuerbare Energien noch deren Bedeutung. Wenig bekannt sind die Maßnahmen und Vorrichtungen zum Wassersparen. Allerdings hat die Gruppe anfänglich keinerlei Kenntnisse der „drei R“ (*Reducir* – reduzie-

ren, *Reutilizar* – wiederverwenden, *Reciclar* – recyceln), während sie nach der Unterrichtung durchaus in der Lage ist, diese zu benennen. Die Wiederverwendung von Verpackungen oder die Entscheidung zugunsten von Mehrwegverpackungen als Maßnahme zur Vermeidung von Verpackungsabfällen sind vor der Unterrichtung des MSA nicht bekannt und werden auch danach nicht genannt.

Allgemeine Schlussfolgerungen. Vorschläge und Empfehlungen

- 1) Die Ausgangshypothese wird als bestätigt angesehen. Das Bildungsmodell, in dessen Rahmen die Programmgestaltung des MSA fällt, ist ein Modell der Bildung bezüglich der Nachhaltigkeit. Um jedoch die Ziele in der festgelegten Form erreichen zu können, muss die Betonung auf die Nachhaltigkeit des Lernprozesses und nicht nur auf das Erlernen der Nachhaltigkeit gelegt werden. Es ist erforderlich, eine Umformulierung des Programms vorzusehen.
- 2) Die Nachhaltigkeit des Lernprozesses erfordert eine systematische globale Vision, ein komplexes Denken und die Anwendung konstruktivistischer Grundsätze.
- 3) Das MSA stellt eine Chance dar, wenn es in sämtlichen FPO-Kursen verwirklicht wird.
- 4) Es erscheint erforderlich, einen Kodex bewährter Umweltpraktiken nicht nur in die Dynamik der Kurse, sondern auch in die Ausbildungszentren und die Trägerverwaltung zu integrieren.
- 5) Die gemeinsame Herausforderung der Nachhaltigkeit bei der Weiterentwicklung der verschiedenen Berufe erfordert abgestimmte konzeptuelle Problemstellungen seitens aller betroffenen Akteure.
- 6) Es gibt zwei Erfahrungsbereiche, die hierbei miteinander in Dialog treten müssen: Die Experten auf dem Gebiet der Umwelterziehung müssen über Erfahrung und/oder eine Ausbildung im Bereich der Sozialarbeit und der FPO-Realität verfügen. Die Experten auf dem Gebiet des Sozialarbeitsmanagements benötigen Erfahrung im Bereich der Umwelterziehung.
- 7) Die Umwelterzieher sind sicherlich hinreichend auf die Erteilung dieses MSA vorbereitet, aber es ist nötig, Auswirkungen bei sämtlichen Lehrkräften aller Fachrichtungen zu erzielen und auf sie zu zählen, da es ihnen obliegt, den Prozess zur Anwendung des BPA-Kodex zu unterrichten.
- 8) Hieraus wird abgeleitet, dass neue Ausbildungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen notwendig sind:
 - Für Ausbilder der verschiedenen Fachrichtungen und für Umwelterzieher.

- Für Zuständige bei den Trägern und in den Ausbildungszentren.
- 9) Die Einrichtung einer dauerhaften technischen Beratung zu Lasten der zuständigen Verwaltung oder einer einschlägigen Stelle könnte einen beträchtlichen Fortschritt darstellen.
- 10) Die Konsolidierung/Institutionalisierung dieses Programms in der nächsten Phase von 2007 bis 2013 erfordert die Einbeziehung der Qualitäts- und Anwendungskriterien eines globalen Auswertungsmodells ⁽³⁾, das denselben Fokus verfolgt wie der im Programm vorgeschlagene Fokus, d. h. ein systematischer und konstruktivistischer Fokus.
- 11) Erstellung eines Verzeichnisses von „Umwelterziehern“, die von der Umweltbehörde akkreditiert sind.
- 12) Das vorliegende MSA kann als Instrument dienen, um die Integration der Umwelt in der öffentlichen Politik voranzutreiben.
- 13) Die von uns im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführte Fallstudie offenbart und belegt einen Großteil der von uns hier gezogenen Schlussfolgerungen. Der MSA-Unterricht hat weder dazu gedient, das Umweltkonzept zu verdeutlichen, noch konnte es überhaupt einige der Konzepte wie die Überbevölkerung, die Energievergeudung oder die Bodenkontamination verdeutlichen, und nur in wenigen Fällen gelang es, die Wahrnehmung von Problemen wie Müll, Lärm oder Wasserverunreinigung, Treibhauseffekt oder globale Erwärmung zu schärfen. Gleiches gilt für den sauren Regen.

Schlussfolgerung

Die FPO spiegelt den Beschäftigungsbedarf in den verschiedenen Produktionssektoren wider. Es besteht kein Zweifel daran, dass eine Anpassung der Wirtschafts- und Produktionstätigkeit an die umweltrelevante Gesetzgebung und die Umweltstandards erforderlich ist. In diesem Kontext kann die Einführung des MSA als erster Erfolg angesehen werden, angesichts dessen eine Konsolidierung mit auswertbaren Qualitätskriterien erforderlich ist.

Gegenwärtig führt das Ministerium für Arbeit und Soziales eine Untersuchung über den Umsetzungsgrad des MSA in den verschiedenen autonomen Gemeinschaften durch. Für das Jahr 2006 ist die allgemeine Integration des Moduls vorgesehen. In dieser vergleichenden Untersuchung müssen zu folgenden Punkten die relevanten Aspekte beschrieben und ausgewertet werden:

- Bei den Trägern: zuständige Stelle für die Umsetzung in der autonomen Gemeinschaft;

⁽³⁾ Siehe Anhang 2: Auflistung von Qualitätskriterien. Vorschlag für ein System von Indikatoren der Sensibilisierung für ökologische Fragen.

- einige Bilanzdaten: Art der Kurse, bei denen die Umsetzung erfolgte;
- Anwendung: Wurde das Modul wie vorgeschrieben angewandt, oder wurde es in irgendeiner Weise verändert (Struktur, Inhalt, Form der Unter- richtung usw.)?
- Unterrichtsmaterialien: Art der verwendeten oder ggf. veröffentlichten Ma- terialien;
- Bewertung: Wer und was wird wie und wann bewertet?
- Integration ökologischer Fragen: Wurden sie in die übrige Kursdynamik integriert, ist die Anwendung dieser umweltrelevanten Kenntnisse und Ein- stellungen bezüglich der Berufsbildung der Schüler nützlich und realisierbar?
- Ausbilder: Welches Profil haben die Ausbilder?
- Ausbildung der Ausbilder: Wurden die Ausbilder in einem Kurs ausgebil- det?
- Ergänzende Unterstützungsdienste: Gibt es eine technische Unterstützung, Beratung usw.?
- Ausbildungszentrum: Welche Auswirkung auf das Ausbildungszentrum er- gab sich, und in wie weit wurde eine bewährte Umweltpraktik angewandt?

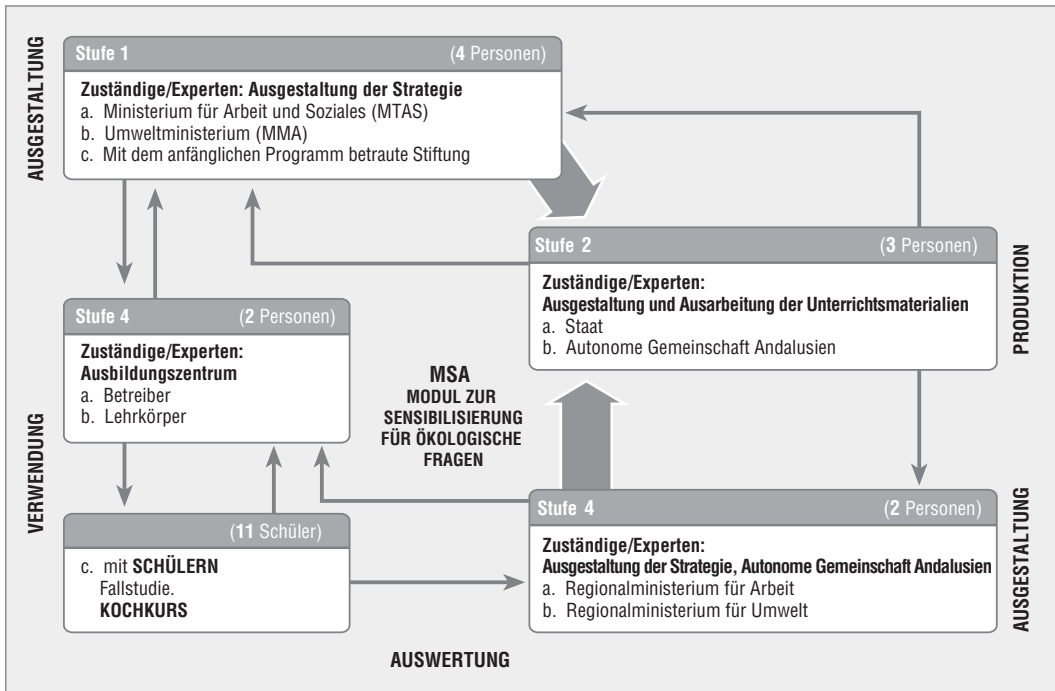
Bibliografie

- Alvarez Suarez, P; Vega Marcote, P. Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2005, 4. 1. Artikel 4. Im Internet ver- fügbar: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART4_Vol4_N1.pdf [Abrufdatum: 6.12.2007]
- Caride, J. A.; Meira, P. A. *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación, 2001.
- Carpintero, O. Economía ecológica: más allá de la valoración monetaria del medio ambiente. *Rev. Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, 2005, 17, S. 15-18.
- Folch, R. *Ambiente, emoción y ética. Actitudes hacia la cultura de la soste- nibilidad*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Garcia, J. E. *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Serie Fun- damentos Nº 20. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Diada, 2004.
- Gutiérrez Pérez, J. La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. Madrid: Editorial La Muralla, 1995.
- INCUAL (Instituto nacional de las cualificaciones, Nationales Amt für Quali- fikationen). Arbizu Echevarri, F. M. (Hg.). *Guía sectorial de la formación de profesionales en España*. Madrid: MTAS, 2002.
- INEM. *Estudio de las ocupaciones relacionadas con el cuidado y mejora del*

- medio ambiente*. Von der Beobachtungsstelle für Beschäftigungsfragen beim INEM in Zusammenarbeit mit IMEDES durchgeführte Studie. INEM (Arbeitsagentur Spaniens). Amt für technische Dienstleistungen, Beobachtungsstelle für Beschäftigungsfragen. Madrid: INEM, 2003a.
- Leff, E. *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI editores, 2000.
- Mayer, M. *Complexity, quality and evaluation. A challenge for environmental education*. UNESCO, 2000.
- Pujol, R.M. *Didáctica de las Ciencias en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 2003.
- Red de Autoridades Ambientales. *La Integración del medio ambiente en las acciones cofinanciadas por el Fondo Social Europeo*. Valencia: Red de Autoridades Ambientales, 1999.
- Red de Autoridades Ambientales, SEEDA, ANALITER. *Programa y guía para la impartición del módulo de sensibilización ambiental*. Madrid: Red de Autoridades Ambientales, 2001.
- Sauvé, L. La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1999, 2, S. 7-25.
- Sterling, S. Towards sustainable education: re-visioning learning and change. In *Learning for a sustainable future: the role of communication, ethics, and social learning in environmental education*. 8. Europäische Umweltbildungskonferenz (CEEE). Gent: Provinz Ostflandern, 2002.
- Tilbury, D. Reconceptualizando la educación ambiental para un nuevo siglo. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2001, 3, S. 65-73.
- UNESCO. *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century* (zur Vorbereitung des 2. Internationalen Kongresses über Berufsbildung). Berlin: UNESCO, 1998.

Anhang 1

Abbildung 1



Übersicht 1. Befragung

1. Welche Funktion haben Sie derzeit an Ihrem Arbeitsplatz inne?
2. Welchen Bezug haben Sie zum Modul zur Sensibilisierung für ökologische Fragen im Rahmen der FPO-Kurse?
3. Welches ist Ihre konkrete berufliche Vorbildung und Erfahrung im Bereich der Ausbildung? Und im Bereich der Umwelterziehung?
4. Worin liegt Ihrer Meinung nach das Potenzial bei der Unterrichtung des Moduls, wo liegen die Schwierigkeiten?
5. Welche Veränderungen wurden vorgenommen, welche Veränderungen sind erforderlich?
6. Gibt es die so genannten nationalen und regionalen Strategien bezüglich der Umwelterziehung und der nachhaltigen Entwicklung? Sind Sie der Ansicht, dass sie einen Bezug zum genannten Modul haben oder haben sollten?
7. Welche Art von Beziehung besteht zwischen den FPO-Zuständigen und den Zuständigen der Umwelterziehung in der autonomen Gemeinschaft, welche Beziehung sollte bestehen?
8. Wie wirkt sich das Ziel aus, nachhaltige Verhaltensweisen in die Kursaktivitäten und/oder die zukünftige Tätigkeit der Schüler zu integrieren; wie sollte sich dieses Ziel auswirken? Wie lässt sich dies bewerten?
9. Welche Auswirkung hat die Bewertung dieses Moduls auf die generelle Bewertung des betreffenden Kurses? Welche Auswirkung sollte sie haben?
10. Welches sind die wesentlichen zukünftig zu vermeidenden Hindernisse bei der Unterrichtung des Moduls in Bezug auf das Profil des Lehrkörpers, die Verwendung der Unterrichtsmaterialien, die Bewertungskriterien der Schüler, die Verfolgung bewährter Umweltpraktiken während des Kurses und bei der zukünftigen Tätigkeit der Schüler usw.?
11. Möchten Sie noch etwas zu diesem Fragebogen hinzufügen?

Übersicht 2

PROFESSIONALISIERUNG	Gegenwärtige Funktion	Bisherige Erfahrung	Abschluss und Ausbildung	Bezug zum MSA	
KONZEPTUALISIERUNG	Konzepte und Kenntnisse	Maßnahmen und Ziele	Probleme	Entwicklung	Indikatoren der Sensibilisierung für ökologische Fragen
INSTITUTIONALISIERUNG	Erschaffung und Weiterentwicklung	Chancen	Schwierigkeiten		

Übersicht 3. Fragebogen

P.1 FRAGEN ZU DEN ALLGEMEINEN ZIELEN

1. Was verstehen Sie unter „Umwelt“?
2. Welches sind Ihrer Meinung nach die größten allgemeinen (weltweiten) Umweltprobleme?
3. Welches sind Ihrer Meinung nach die größten regionalen bzw. lokalen Umweltprobleme?
4. Gibt es Ihrer Ansicht nach Lösungen für diese Probleme? Und wenn ja, wie lassen sich diese Probleme beheben? Welche Maßnahmen sind erforderlich?
5. Welche Beziehung gibt es für Sie zwischen der Küche und der Umwelt bzw. den Umweltproblemen?

P.2 FRAGEN ZU DEN SPEZIFISCHEN ZIELEN

1. Nennen Sie zwei Beispiele dafür, wie sich der Ursprung und die Herkunft der beim Kochen verwendeten Produkte auf die Umwelt auswirken.
2. Was verstehen Sie unter den „drei R“?
3. Nennen Sie zwei Quellen für erneuerbare Energien.
4. Was kann man Ihrer Meinung nach mit Altöl machen?
5. Nennen Sie fünf Produkte, die sich recyceln lassen und die häufig in der Küche Anwendung finden.
6. Wie können wir in der Küche Verpackungsabfälle reduzieren?
7. Nennen Sie umweltpolitisch korrekte Regeln für eine effiziente Wassernutzung.
8. Nennen Sie umweltpolitisch korrekte Regeln für eine effiziente Nutzung des Stroms.
9. Gibt es in der Küche Reinigungsprodukte, die gegenüber der Gesundheit und der Umwelt aggressiv sind? Wenn ja, welche?

Tabelle 1

		Gegenwärtige Funktion	Bisherige Erfahrung	Abschluss und Ausbildung	Bezug zum MSA
STUFE 1	E.1.	Für die Ausbildung zuständige Mitarbeiterin des Zentrums.	Seit 1999. Ich habe Kurse in Umwelterziehung besucht und erteilt.	Hochschulabschluss in Pädagogik und Soziologie.	Ich möchte darüber informiert sein, was sich in Zusammenhang mit dem Modul ereignet.
	E.2.	Seit sechs Jahren Koordinator/Leiter des Programms für Umwelterziehung bei MMA-OAPPNN-CENEAM.	23 Jahre praktische Erfahrung in der Umwelterziehung.	Hochschulabschluss in Biologie Umwelttechniker. Unterschiedliche spezifische Ausbildung bis Master-Niveau.	Ich habe in der Arbeitsgruppe an der ursprünglichen Ausgestaltung des Moduls und seiner Einführungsform mitgearbeitet. Ich habe das Modul bereits bei einigen Gelegenheiten umgesetzt.
	E.3.	Wirtschaftliche Leitung einer Dienststelle in einem Generalsekretariat des Umweltministeriums.	Erteilung von über zehn Kursen mit mehr als 100 Stunden über didaktische Methodik (seit 1993). 1998 praktischer Kurs zum Berufsausbilder (360 Unterrichtsstunden). Gestaltung des Programms zur Umwelterziehung bei CENEAM Referent, Koordinator, Arbeitstage, Meetings usw. zur Umwelterziehung.	Seit 1991 Ausbilder für Berufsbildung beim INEM. Leitender Sachverständiger für autonome Stellen beim MMA mit Schwerpunkt Umwelterziehung.	Mitwirkung im Ausschuss zur Ausarbeitung und Korrektur von den Ursprüngen bis zur Veröffentlichung.
	E.4.	Gegenüber der Leitung verantwortlicher Mitarbeiter für die Koordinierung der FSE-Mittel zu Ziel 1.	Ohne spezifische Erfahrung.	INEM-Ausbildung.	Es war mein Vorschlag, das Modul in der gesamten vom FES kofinanzierten Ausbildung zu unterrichten, und nach einiger Anstrengung wurde dieser Vorschlag angenommen.
STUFE 2	E.5.	Sichtung des Bestands Ausgestaltung und Planung Organisation von Ausstellungen.	Seit 1985 in der Umwelterziehung tätig. Privatunternehmen im Zusammenhang mit dem Doñana-Nationalpark, Überwachung, Führer Lehrer für FPO-Kurse.	Hochschulabschluss in Biologie.	Ich wurde damit beauftragt, Unterrichtsmaterialien auf nationaler Ebene auszuarbeiten.
	E.6.	Seit 2000 Leiter des Bereichs soziale Dynamisierung der Stiftung. Ich koordiniere Umwelterziehungs- und Dynamisierungsprogramme der lokalen Agenden 21.	Sachverständiger für öffentliche Nutzung und seit 13 Jahren zuständig für Umwelterziehungsprogramme im Doñana-Nationalpark. Veröffentlichung von Handbüchern, Spielen, Artikeln, Filmdrehbüchern, Vorträgen, FPO-Lehrer, Master-Koordinator für Umweltmanagement und nachhaltige Entwicklung.	Magisterdiplom Hochschulabschluss in Geisteswissenschaften.	Autor und Koordinator für unterstützendes Material zum MSA und verantwortlich gegenüber dem Regionalministerium für Arbeit. Koordinator und Organisator des MSA-Präsentationstags (November 2004 in Sevilla). Koordination, didaktische Gestaltung, Redaktion und Betreuung bei der Herausgabe von Unterrichtsmaterialien in Andalusien.
	E.7.	Gestaltung, Organisation und Entwicklung von Programmen zur Umwelterziehung.	25 Jahre Erfahrung in der Umwelterziehung.	Hochschulabschluss in Biologie.	Koordination, didaktische Gestaltung, Redaktion und Betreuung bei der Herausgabe von Unterrichtsmaterialien in Andalusien

		Gegenwärtige Funktion	Bisherige Erfahrung	Abschluss und Ausbildung	Bezug zum MSA
STUFE 3	E.8.	Zuständig für die Abteilung Umweltberatung bei der Generaldirektion für Umwelterziehung des andalusischen Regionalministeriums für Umwelt. Koordination der Zeitschrift „Aula Verde“ und der DVD „Educam“.	Ohne Erfahrung in der Ausbildung. Vier Jahre Leiter der Abteilung für Umwelterziehung im Regionalministerium und weitere fünf Jahre Leiter der Abteilung Umweltberatung, dabei Leitung der Zeitschrift „EA Aula Verde“ von Ausgabe 23 bis einschließlich Ausgabe 28.	Hochschulabschluss in Physik Hochschulabschluss in Geografie und Geschichte.	2005 übernahmen wir neue Zuständigkeiten bezüglich der Organisation von Bildungsmaßnahmen auf der Grundlage des Europäischen Sozialfonds (Weiterbildung). Ausbildungsmaßnahme für das MSA der FPO, um die Kursleiter auf die Kurse vorzubereiten. (Dezember 2005 in Cádiz, Sevilla und Granada)
	E.9.	Leiter der Abteilung für die Ausbildung von Ausbildern bei der Generaldirektion für Berufsbildung des andalusischen Amtes für Arbeit (seit vier Jahren).	5 Jahre Erfahrung als Lehrer in Bereich der FPO INEM, Provinz Sevilla, FOREM und andere an der FPO mitwirkende Zentren. Kurse für öffentliche Bedienstete des IAAP. Sachverständiger für Ausbildung (rund 9 Jahre).	Hochschulabschluss in Pädagogik. Expertenkurs in der Organisation, Weiterentwicklung und Auswertung der FPO Universität Sevilla.	Koordination des Projekts zur Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien für das MSA der FPO-Kurse in der Autonomen Gemeinschaft Andalusien. Erste Erfahrung mit ökologischen Themen.
STUFE 4	E.10.	Unterstützender Koordinator der unterrichtenden Stelle. Planung der Kurse, Budgetkontrolle.	Ohne Berufserfahrung in der Ausbildung bzw. Umwelterziehung. Ich mache eine Ausbildung zum leitenden Sachverständigen für Arbeitsunfallverhütung und mache mich erst jetzt mit Umweltthemen vertraut.	Absolvent im Bereich Sozialwesen.	Ich bestimme, wer wann in dem Modul unterrichtet wird.
	E.11.	Unterrichtung des Moduls zur Sensibilisierung für ökologische Fragen.	Führer für botanische Gärten. Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien für die Umwelterziehung.	Hochschulabschluss in Biologie. Spezifische Ausbildung in ökologischen Fragen Mitarbeit bei verschiedenen Vereinigungen.	Meine Aufgabe ist die Überwachung des MSA.

Tabelle 2

		Konzepte und Kenntnisse	Maßnahmen und Ziele	Probleme	Entwicklung	Indikatoren für die Sensibilisierung für ökologische Fragen
STUFE 1	E.1.	Transversalität.	Bezug zwischen Berufsbildung und Umwelt.	Vorbereitende Ausbildung und Bewusstseinsbildung bei den Lehrkräften.	Ausbildung Beratung, Kohärenzplan in den Zentren. Technische Beratung.	Transversalität. Bezug zur Strategie der Umwelterziehung. Bewährte Umweltpraktiken für verschiedene Berufssparten.
	E.2.	Integration des Umweltthemas und der Sensibilisierung in Berufsbildungskurse.	Verständnis und Nachdenken über den eigenen Beruf und die Einwirkung auf die Umwelt (Ressourcen, Prozesse, Abfälle und Räume). Erstellung eines Kodex bewährter Umweltpraktiken. Effiziente, positiv nachwirkende Ausbildung bezüglich der Umweltqualität unserer Umgebung.	Die Umsetzung wurde nicht verfolgt. Die Stundenzahl des MSA wurde nicht beachtet. Der Fachlehrer wird nicht in den Prozess eingebunden. Es gibt keinen Plan für die Einführung bzw. Ausbildung der bei den betreffenden Stellen zuständigen Personen bzw. der Fachlehrer.	Die einzelnen autonomen Gemeinschaften haben das Modul nach Belieben umgesetzt, es fehlte die Koordinierung. Die Art der Umsetzung des Projekts muss koordiniert werden. Maßnahmen zur Sensibilisierung für die Bedeutung des MSA. Bei der für das MSA zuständigen Person muss es sich um den Spezialisten handeln, der von Umwelterziehern unterrichtet, ausgebildet und sensibilisiert wurde. Bezug zu den Strategien für Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung.	Bezug zur Strategie der Umwelterziehung. Dies muss keine unbedeutende Aufgabe sein. Bezug zum Fachlehrer Ausarbeitung des Kodex bewährter Umweltpraktiken. Einbeziehung der für die Umwelterziehung zuständigen Personen der autonomen Gemeinschaften. Befragung der Schüler, nachdem eine gewisse Zeit verstrichen ist.
	E.3.	Das MSA muss an die verschiedenen beruflichen Situationen angepasst werden.	Praktisch und nützlich Kaum Veränderungen bei den Verhaltensweisen festzustellen.	Keine konkrete Ausgestaltung für die einzelnen Berufe.	Suche nach Transversalität zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Kurses.	Transversalität im Verlauf des Kurses. Es muss eine Beziehung zwischen den Zuständigen für die FPO und den Zuständigen für die Umwelterziehung geben. Eher praktisch als theoretisch.

		Konzepte und Kenntnisse	Maßnahmen und Ziele	Probleme	Entwicklung	Indikatoren für die Sensibilisierung für ökologische Fragen
STUFE 2	E.4.	Grundlegende Sensibilisierung für alle Arbeitnehmer realisierbar.	Jegliche Maßnahme, die über Strukturfonds finanziert wird und die Umwelt respektvoll behandelt.	Keine Einmischung in die Angelegenheiten der autonomen Gemeinschaften.	Im April 2005 wurde eine Reihe von Veränderungen vorgeschlagen. Experten aus sechs autonomen Gemeinschaften. Aktualisierung neu eingebrachter Gesetze.	Jegliche Maßnahme, die über die Strukturfonds kofinanziert wird, muss verpflichtend die Umwelt respektieren und die nachhaltige Entwicklung fördern. Einwirken auf das Verhalten und die Berufstätigkeit der Lernenden.
	E.5.	Integrierte Berufsbildung.	Es müssen alle Bereiche der Gesellschaft erreicht werden. Kodex bewährter Praktiken, der für den Kurs und die Berufstätigkeit der Lernenden genutzt werden kann.	Transversalität im gesamten Kurs und in allen Modulen.	Für das MSA muss mehr Zeit vorgesehen werden.	Es ist Transversalität erforderlich. Das MSA muss mit den Strategien der Umwelterziehung und der nachhaltigen Entwicklung in Beziehung stehen. Die Zuständigen für die Umwelterziehung und die Zuständigen für die FPO müssen in Verbindung stehen.
	E.6.	Nachhaltigkeit als neues sozioökonomisches Paradigma. Neue soziale Sensibilität. Schulung in den Werten und für Maßnahme.	Es muss ein Wandel der Einstellungen und Verhaltensweisen erzielt werden.	Geringer Ausbildungsstand der Ausbilder in umweltrelevanten Themen. Schwierigkeit, Verhaltensweisen und bewährte Umweltpraktiken zu bewerten.	Neue Herangehensweisen an die FPO. Arbeits- und berufsrelevante Erwartungen bezüglich der Umweltthemen.	Umfassender Charakter aller menschlichen Maßnahmen. Bezug zu den Strategien der Umwelterziehung und der nachhaltigen Entwicklung Beziehung zwischen den Arbeits- und Umweltverwaltungen. Festlegung bewährter Umweltpraktiken.
	E.7.	Die Sensibilisierung einer Person für die Umwelt lässt sich nicht nach neun Unterrichtsstunden bewerten.	Erhöhen der Bereitschaft der Arbeitnehmer, die bewährten Praktiken in ihrem Bereich anzuwenden.	Fehlende umweltrelevante Ausbildung der Ausbilder. Es ist nicht möglich, nach neun Unterrichtsstunden die Verbesserung der Sensibilisierung einer Person für die Umwelt zu bewerten.	Die zukünftigen Arbeitnehmer sollten empfänglicher für die Anwendung bewährter Praktiken sein. Für die Beurteilung könnten zahlreiche Ressourcen und eine gute Ausgestaltung seitens Spezialisten genutzt werden.	Zusammenarbeit zwischen den Zuständigen für die Umwelterziehung und den Zuständigen für die FPO. Beurteilung mit zahlreichen Ressourcen und guter Ausgestaltung.

		Konzepte und Kenntnisse	Maßnahmen und Ziele	Probleme	Entwicklung	Indikatoren der Sensibilisierung für ökologische Fragen
STUFFE 3	E.8.	Spezifische Umwelterziehung für die einzelnen Fachrichtungen, bei denen sie eine Wirkung erzielt.	Erhaltung der natürlichen Ressourcen und der Umwelt allgemein über den Beruf.	Spärliche Vorbereitung der Aufsichtspersonen bzw. Ausbilder im Bereich der Sensibilisierung für ökologische Fragen.	Vorbereiten der Ausbilder für FPO-Kurse Die Schüler müssen eine Mindestprüfung zu bewährten Praktiken bestehen, um ihrem Beruf nachgehen zu dürfen.	In den Abschluss des Moduls einbezogene Strategien der Umwelterziehung und der nachhaltigen Entwicklung.
	E.9.	Aufmerksam machen der Bevölkerung auf die Notwendigkeit des Umweltschutzes. Integrieren von leicht im Alltag anwendbaren umweltschützenden Gewohnheiten und Verhaltensweisen in die Berufspraxis.	Erwerb oder Veränderung von Einstellungen, die den Schutz der Umwelt im Arbeitsumfeld begünstigen, um einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung unseres Planeten zu leisten.	Der Ausbilder muss für den Umweltschutz sensibilisiert worden sein und die damit einhergehenden Verhaltensweisen vollständig verinnerlicht haben.	Pflicht zur (bisher freiwilligen) Aufnahme des MSA in die FPO-Kurse sowie ihre Finanzierung durch die Generaldirektion für berufliche Bildung. Es muss davon abgesehen werden, dieses Modul als eine Serie von Inhalten zu unterrichten.	Integration in die Inhalte für den jeweiligen Beruf (Transversalität). Auf Vorschlag des Netzwerks der Umweltbehörden Erfassung im Weißbuch der Umwelterziehung für Spanien und in der andalusischen Strategie für Umwelterziehung (EadEA) (Abschnitt 6.5). Koordinierung zwischen den Verwaltungen Es handelt sich nicht nur um Inhalte, sondern auch um die Sensibilisierung, die Entwicklung von Einstellungen und die Bewusstseinsbildung.
STUFFE 4	E.10.	Den Schülern wird eine Vorstellung vermittelt.	Kultur der Prävention.	Mit neun Stunden lässt sich nicht viel erreichen. Widerwille der Schüler, die nicht den Bezug zum gewählten Beruf sehen. Die Existenz der Strategien ist mir nicht bekannt.	Ausweiten der Inhalte und der Dauer.	Wenn es Strategien gibt, müssen sie Berücksichtigung finden.
	E.11.	Ausbildung für veränderte Verhaltensweisen.	Geeignet, einen bestimmten Teil der Bevölkerung zu erreichen. Bewusstseinsbildung, Regeln für respektvollen Umgang mit der Umwelt, bei denen es sich um dauerhafte Regeln für die zukünftige Entwicklung seiner Tätigkeit und für seine Verhaltensweisen im Alltag handelt.	Keine Wechselbeziehung mit Universitätsdozenten. Die Maßnahme entwickelt sich zu einer punktuellen Aktivität.	Die Lehrer müssen gewisse Kenntnisse zu dem Thema erwerben.	Der Bezug zur EadEA muss gewährleistet sein. Beziehung zwischen den Zuständigen für die Umwelterziehung und den Zuständigen für die FPO Koordinierung zwischen den Beteiligten

Tabelle 3

		Erschaffung und Weiterentwicklung	Chancen	Schwierigkeiten
STUFFE 1	E.1.	Wir haben in Absprache mit der regionalen Arbeitsverwaltung sowie mit den Gewerkschaften CCOO und UGT einen Maßnahmenplan bis 2006 ausgearbeitet.	Ausbildungsmaßnahmen und Kommunikation zu ökologischen Fragen Wir arbeiten 20 Kodizes bewährter Praktiken für unterschiedliche Berufe aus. Ausbildungskurse für die Lehrkräfte.	Die Auswertung des MSA und die Verfolgung der Ziele.
	E.2.	Entwicklung von Prüfungen hinsichtlich der Berufstätigkeit der Schüler. Erhebungen nach einem Jahr oder eineinhalb Jahren zu dem Bildungsprozess in Form aussagekräftiger Stichproben.	Integration des Umweltthemas in sämtliche FPO-Kurse.	Hat geringe oder teilweise keine Auswirkungen auf die globale Bewertung des Kurses.
	E.3.	Das MSA muss sich zu 30 % auf die Kursnote niederschlagen.	Verbessern der Umweltkultur im Bereich der Ausbildung.	Es existiert keine Beziehung zwischen den Zuständigen für die FPO und den Zuständigen für die Umwelterziehung.
	E.4.	Wenn die Unterrichtung durch einen Umweltexperten erfolgen würde, wäre sie wahrscheinlich aus fachlicher Sicht besser und es würden Neueinstellungen gefördert. Wenn der Dozent des Kurses das Thema unterrichtet, erfolgt die Anwendung automatisch. Zufriedenheit mit dem Erreichten Die Auswertung muss intensiver verfolgt werden.	Das Programm 2007-2013 wird derzeit ausgearbeitet. Wir sind Pioniere bei der Anwendung dieses Moduls in Europa.	Das INEM gehört nicht dem Netzwerk der Umweltbehörden an, obwohl es dazu eingeladen wurde.
STUFFE 2	E.5.	Die Betonung muss auf die Minimierung der Auswirkungen liegen: Energiesparen, Wassersparen, angemessene Abfallwirtschaft.	Es wurden große Anstrengungen unternommen, um dies zu erreichen. Ausbildung der Lehrkräfte bezüglich der Auswertung und der Erarbeitung des Kodex bewährter Praktiken.	Die geringe Dauer. Die Bewertung muss in die Bewertung des Kurses mit einfließen. Die Bedeutung des Moduls wurde nicht erfasst.
	E.6.	Widerstand bezüglich der Einbindung der Umwelterziehung in die FPO. Unterschiedliche Sprache bei Umwelterziehung und FPO. Ständige Beratung zu Umweltthemen. Das MSA muss alle Kursinhalte durchdringen.	Ausgezeichnete Gelegenheit zur Entwicklung von Strategien.	Zugriff auf unterstützendes Material im Internet. Geringer Ausbildungsstand der Ausbilder. Zu starke Gewichtung der Biologie in der Umwelterziehung. Arbeits- und Umweltbelange sind unbekannt.

		Erschaffung und Weiterentwicklung	Chancen	Schwierigkeiten
STUFE 2	E.7.	Die Entscheidung zur Einbindung dieses MSA ist eine Empfehlung, die aus dem Weißbuch für die Umwelterziehung und der EadEA hervorgeht.	Die tatsächliche Unterrichtung der Umwelterziehung bei der Berufsbildung. Analyse und Verstärkung der Ausbildung in neuen Berufen, die mit der Umwelterziehung und der Arbeitswelt in Beziehung stehen.	Mangel an spezifischen Kursen zur Unterrichtung des Moduls.
	E.8.	Zu einem späteren Zeitpunkt könnte eine Erhebung unter den Schülern durchgeführt werden, in der diese zu bewährten Umweltpraktiken befragt werden. Es wurden nicht die erforderlichen Verbindungen hergestellt (zwischen uns und dem Regionalministerium für Arbeit).	Erwecken positiver Einstellungen bezüglich der Umwelt bei den zukünftigen Berufstätigen.	Es herrscht Widerwillen oder Ablehnung bezüglich der Durchführung dieser Kurse. Die Bewertung des MSA schlägt sich nicht in der Gesamtnote des Kurses nieder.
STUFE 3	E.9.	Ausbildung der Lehrkräfte in Umweltthemen.	Zur Anwendung von Auswertungsstrategien: experimentelle oder quasi-experimentelle Gestaltungsformen, Beobachtungsskalen, Befragungen von Ausbildern. Vergleich des Investitionsvolumens für die Ausbildung mit dem Volumen der Einsparungen durch nachhaltige Praktiken in den Unternehmen.	Schwierigkeit, eine Koordinierung zu erzielen – bedingt durch die Komplexität der Verwaltungsstrukturen Mangel an einer Kultur der Verantwortung für die Umwelt im Arbeitsumfeld. Schwierigkeit bei der Auswertung, welche Auswirkung diese Ausbildung hat (differenzierte Auswertung).
	E.10.	Der Ursprung des MSA ist mir unbekannt. Es gibt eine Anweisung der Regionalregierung. Die Bewertung hat gegenwärtig keine Relevanz für die globale Bewertung des Kurses. Der Kursleiter muss die bewährten Praktiken anwenden.	Das Bewusstsein, das der Mitarbeiter eines Unternehmens bezüglich einer zukünftigen präventiven Kultur entwickelt. Spezialisierung der MSA-Lehrer auf ökologische Themen.	Der Lehrer, der den Kurs unterrichtet, und die Schüler haben den Eindruck, dass ihnen neun Stunden fehlen. Dieser Lehrer kennt die umweltrelevante Aufgabenstellung nicht, noch wird er sie fortführen. Ich erachte ökologische Produkte (beispielsweise Papier) weiterhin für teurer.
STUFE 4	E.11.	Unterrichtung durch Fachpersonal Unterstützung und Kontrolle seitens der Verwaltung. Anschließende Verfolgung der von den Schülern erworbenen Verhaltensweisen.	Die Unterrichtung dieses MSA stellt einen großen Erfolg sowohl bei der Fortbildung als auch bei der Berufsbildung dar. Die Unternehmen sollten Verantwortung für die Umwelt übernehmen.	Man kann sich wie jemand vornehmen, etwas Unwichtiges tut. Die Zuständigen für die Berufsbildung und für die Umwelterziehung sollten eine enge, konstante und zweiseitige Beziehung pflegen. Die Bewertung des MSA hat keine Relevanz für die globale Bewertung des Kurses. Sie erhält nicht die Beachtung, die sie verdient. Es mangelt an der Kommunikation zwischen den Beteiligten.

Anhang 2

AUFLISTUNG VON QUALITÄTSKRITERIEN. VORSCHLAG EINES SYSTEMS VON INDIKATOREN DER SENSIBILISIERUNG FÜR ÖKOLOGISCHE FRAGEN

Indikatoren für die Ausgestaltung

1. Beziehung dieser Ausbildungsstrategie zu anderen Strategien wie den regionalen Strategien für Umwelterziehung oder Strategien für nachhaltige Entwicklung
2. Einbindung der Verantwortlichen in den Regionalministerien für Arbeit bzw. Umwelt der autonomen Gemeinschaften
3. Nutzung der Qualitätsindikatoren der Unterrichtsmaterialien, die für das MSA erstellt wurden
4. Verwendete Kriterien für die Förderung der Mitwirkung
5. Wurde eine Kampagne zum Bekanntmachen des MSA durchgeführt?

Indikatoren für den Prozess im Ausbildungszentrum

6. Einführende Ausbildung für die Zuständigen in den Ausbildungszentren und für die Lehrkräfte sämtlicher Fachrichtungen
7. Ausarbeitung und Anwendung eines Kodex bewährter Umweltpraktiken im Ausbildungszentrum. Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten bei der Verwaltung des Zentrums
8. Profil des Lehrkörpers, der den Kurs unterrichtet. Erfahrung und Ausbildung im Bereich der Sozialarbeit und der Umwelterziehung
9. Verfügbarkeit der materiellen Mittel. Eignung dieser Mittel für Umweltkriterien
10. Anpassung der Einrichtung des Ausbildungszentrums an Umweltkriterien

Prozessindikatoren während des Kurses

11. Integrale Ausbildung des Arbeitnehmers. Respektvolle Verhaltensweisen und Einstellungen bezüglich seiner Umwelt am Arbeitsplatz und außerhalb
12. Anwendung von Grundsätzen:
 - a. Konstruktivismus
 - b. Systematischer Fokus
 - c. Transversalität
 - d. Transdisziplinarität
13. Verbesserung des Verständnisses, der Analyse und der Sensibilisierung für die Umweltproblematik (lokales und regionales Zeitgeschehen). Erfassen von Vorschlägen der Schüler

14. Anwendung von Techniken zur Sensibilisierung für ökologische Fragen
Motivationstechniken: Konstruktivistische Grundsätze (Bezug zur Realität, Erfahrungen der Schüler, Einsatz von Spielen, unterschiedliche Ressourcen, lockeres Ambiente)
Sensibilisierungstechniken: Ausbildung und sensorische Annäherung (Verwendung der Sinneswahrnehmungen). Bewusstseinsbildung. Gemütsbewegung und emotionale Entwicklung.
Spielerische Techniken und Simulationstechniken: Affektiv-emotionale Entwicklung, konzeptuell, mit Fertigkeiten, die auf eine positive Einstellung bezüglich der Umweltproblematik ausgerichtet sind. Thematische Annäherung (natürliche und soziale Umgebung) an die Realität auf globale Weise (Verbindungen).
15. Erarbeitung eines Kodex bewährter Umweltpraktiken
16. Ausrichtung der Programmgestaltung des Kurses auf ökologische Fragen. Der Ausbilder, der das von ihm unterrichtete Fachgebiet bestens kennt und den Lernprozess steuert, muss bezüglich der Inhalte des Umweltschutzes vermitteln.

Ergebnisindikatoren

17. Ethische Positionierung, um bei der Lösung der Probleme zu handeln und mitzuwirken
18. Positive Umwelteinstellungen des Schülers in Bezug auf:
 - die Verwendung der Ressourcen (sorgfältiger Umgang mit dem Material, den Einrichtungen usw.);
 - den durch den Kurs verursachten Müll;
 - die Gruppe als Ganzes (Respekt, Beteiligung, Solidarität usw.);
 - die vom Leiter vorgeschlagenen Umweltaktivitäten;
 - sämtliches Handeln muss auf den während des Kurses für die Lehrer und die Teilnehmer geltenden Wertekodex ausgerichtet sein.
19. Anwendung eines Kodex bewährter Umweltpraktiken auf die jeweilige Fachrichtung
20. Auswertung und Ermittlung des Grads der Anwendung der bewährten Umweltpraktiken bei der zukünftigen Berufsausübung der Schüler. Ermittlung, in wieweit eine Aneignung positiver Umwelteinstellungen erfolgte.
21. Nutzung der Auswertung und der Ergebnisse zur Verbesserung der Wirksamkeit und Effizienz zukünftiger Maßnahmen.

Zur Relevanz des Sektoransatzes in der europäischen Bildungskoooperation

Herbert Tutschner

Leiter des Arbeitsbereichs „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe“,
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Erik Heß

Stellvertretender Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Georg Spöttl

Direktor des Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

ZUSAMMENFASSUNG

In der europäischen Berufsbildungsdiskussion werden seit geraumer Zeit sektorbezogene Ansätze angemahnt, weil sich die Zuständigen dadurch vor allem eine stärkere Beteiligung der Sozialpartner versprechen. Bisher bleibt jedoch offen, von welchem Sektorverständnis ausgegangen wird. So wird der Sektorbegriff in den Diskussionen standardisiert als pragmatische Formel verwendet, die nicht durch Forschungsergebnisse hinterlegt ist. Im Folgenden wird versucht, diesen Begriff für eine Berufsbildungspolitik zu konkretisieren und die Chancen aufzuzeigen, die Sektorbezüge für eine europäische Berufsbildung haben. Der Bezug zur Diskussion des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) und des Europäischen *Credit Transfer Systems* (ECTS) für die Berufsbildung wird aufgezeigt.

Schlagwörter

Domain, sector,
classification,
economic branches,
qualification
framework,
specialisation

Domäne, Sektor,
Klassifizierung,
Wirtschaftszweige,
Qualifikationsrahmen,
Spezialisierung

Einleitung

Die im November 2002 von den EU-Bildungsministern und der EU-Kommission unter Einbeziehung der Sozialpartner verabschiedete Kopenhagener Erklärung (2002) bildet einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsraum. In ihr werden sektorale Ansätze und die dort relevanten Kompetenzen und Qualifikationen explizit hervorgehoben: „*Increasing support to the development of competences and qualifications at sectoral level, by reinforcing cooperation and co-ordination especially involving the social partners*“ (ebd.) ⁽¹⁾ sind zwei zentrale Aussagen der Erklärung.

Vordergründig betrachtet beinhaltet der Sektorbegriff weniger politische Brisanz als die anderen Kopenhagen-Ziele. Bemerkenswert ist allerdings der Hinweis in einem der Ausschreibungstexte, dass in der Leonardo-Periode von 1995 bis 2003 eine markante Zahl von Projekten auf dem Sektorlevel erfolgreich gearbeitet habe (Call, 2004). Deshalb soll dieser Ansatz zu einem „Experimentierfeld“ für die Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen erhoben werden. Als entscheidender Vorteil des Sektoransatzes werden im seinerzeitigen Leonardo-Aufruf folgende Punkte genannt (ebd.):

- Ein Sektorbezug erlaubt den Akteuren die eindeutige Identifikation von „Qualifikationsnotwendigkeiten“;
- auf der Basis von Sektoren lassen sich Lösungen für europäische und internationale Bildungsansätze entwickeln;
- mit Bezug zu Sektoren lassen sich europäische Kooperationen in der Berufsbildung leichter realisieren.

Hinzuzufügen ist, dass Projekte mit deutlicher Anbindung an Sektoren in der Regel die Sozialpartner einbinden. Die Vorteile liegen auf der Hand: sie sind meist innerhalb einzelner Sektoren tätig, zeichnen sich durch sektorspezifisches Know-how aus und wissen um die Entwicklungen und Bedürfnisse eines Sektors. Insofern sind sie als Schlüsselpartner einerseits für einen Projekterfolg unabdingbar und andererseits als Know-how-Träger über Sektor- und Ländergrenzen hinweg besonders wichtig. Die Sozialpartner sind daher in einer zentralen Position, um den notwendigen europäischen Berufsbildungsdialog zu befördern. In der Studie von Winterton wird diese Einschätzung bestätigt. Er stellt fest, dass die Sozialpartner europaweit eine for-

⁽¹⁾ Mit der Förderung europäischer Modellversuche (Fahle 2004) im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci verfügen die Berufsbildungsakteure über ein wichtiges Instrument, um in einem *Bottom-Up-Ansatz* Referenzprojekte zu implementieren. Der Aufruf 2005-06 für die beiden letzten Ausschreibungsrunden des Leonardo-Programms setzt an diesem Gestaltungspotenzial an und steht damit explizit im Zeichen der Kopenhagen-Zielsetzungen (Europäische Kommission, 2004).

male Rolle in der Entwicklung der Berufsbildungspolitik einnehmen und besonders daran beteiligt sind, diese auf Sektorebene zu implementieren (vgl. Winterton, 2006).

In einer empirischen Studie, die Mulder durchführte, wird allerdings für den ernährungs- und landwirtschaftlichen Sektor herausgearbeitet, dass zumindest bei den untersuchten 60 Leonardo-Projekten (im Zeitraum 2000 bis 2003) in diesem Sektor keine oder nur ein sehr geringe Beteiligung von Sozialpartnern stattgefunden hat (Mulder 2006). In jedem Falle waren Organisationen der Sozialpartner an den Projekten nicht beteiligt. Gleichzeitig wurde jedoch auch in dieser Studie von den Befragten bestätigt, dass eine Beteiligung der Sozialpartner erheblich zum Projekterfolg beiträgt.

In diesem Sinne betont die Europäische Kommission im Anschluss an das Bonner Arbeitstreffen des Leonardo-Programmausschusses im Dezember 2003, dass die Kopenhagen-Ziele Transparenz, Anerkennung und Qualität nur durch die aktive und systematische Einbindung der verantwortlichen Akteure auf Sektorebene erreichbar seien (Europäische Kommission, 2003).

Seitdem haben die Diskussionen im Rahmen des von der Generaldirektion Unternehmen und Industrie initiierten European E-Skills Forum und im CEN ⁽²⁾ Workshop „*Agreement on the ICT Skills Meta Framework*“ die Aktualität des Themas weiter befördert, da hier die Entwicklung eines europäischen Sektorqualifikationsrahmens auf den Weg gebracht wurde.

Es besteht also erheblicher Klärungsbedarf, wenn es um Sektoren geht. Zudem ist die strategische Frage zu diskutieren, ob und gegebenenfalls welche Sektoren besonders geeignet sind, um durch die Ansprache der nationalen Entscheidungsträger in der Berufsbildung zu einer ordnungspolitisch relevanten und nachhaltigen Verstetigung überzeugender Projektergebnisse zu gelangen (vgl. Heß, 2004). Schließlich ist zu prüfen, ob mit europäischen Mitteln geförderte sektorspezifische Projekte die Erwartungen überhaupt erfüllen können.

Der Sektorbegriff – zur Karriere eines unscharfen Begriffs

Eine Vielfalt von Sektormodellen

Oft wird von Branchen und Sektoren in einem Atemzug gesprochen. Der Begriff Branche ist nach Duden definiert als „Wirtschafts- und Geschäftszweig, als Fachgebiet“ (Duden, 2001). Sowohl Wirtschafts- oder Geschäftszweige als auch Fachgebiete sind hoch variabel und können erst mit konkreter Benennung von Inhalten präzisiert werden, was in der Regel sehr situations-

⁽²⁾ Das *workshop agreement* des CEN (*Comité européen de normalisation*) ist steht zum Herunterladen bereit: <ftp://ftp.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/ICT-Skill/CWA15515-00-2006-Feb.pdf>

bezogen erfolgt. Begriffe wie Elektrobranche, Baubranche, Kfz-Branche usw. belegen einerseits eine beliebige Breite des Begriffes, weisen andererseits jedoch darauf hin, dass ein gewisses Ordnungsbedürfnis besteht. Letzteres ist leichter mit Hilfe des Sektorenbegriffes zu erreichen, weil dieser definierbar ist.

In der Diskussion um Sektoren stehen in der Regel makroökonomische Gliederungsstrukturen im Zentrum der Überlegungen. Fourastié definierte im Rahmen seiner Drei-Sektoren-Hypothese – er beschreibt das Heraufkommen der Dienstleistungsgesellschaft und zugleich die Ablösung der Industrie- durch die Wissensgesellschaft (vgl. Helmstädter, 2000) – den

- primären Sektor (Land- und Forstwirtschaft, Fischerei),
- den sekundären Sektor (produzierendes Gewerbe),
- und den tertiären Sektor (Dienstleistungssektor) (vgl. Fourastié, 1954).

In der Volkswirtschaftslehre erfolgt außerdem häufig eine Sektoreinteilung nach Wirtschaftszweigen mit den Hauptkategorien

- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei,
- produzierendes Gewerbe,
- Handel und Verkehr,
- Dienstleistungsunternehmen (vgl. Helmstädter 2000, S. 15).

Daneben existieren zahlreiche andere Sektordefinitionen, wie z.B. diejenige, die mit Wirtschaftssubjekten (Unternehmen, Staat, private Haushalte u.a.) operiert, um die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung zu bewerkstelligen (vgl. Becks, o.J.) oder das IAB-Modell zur Analyse von Dienstleistungen (vgl. Spöttl u.a., 2002).

Interessant ist, dass es beispielsweise mit dem Aufkommen der neuen Informations- und Kommunikationstechniken Versuche gab, einen weiteren „quartären“ Sektor ins Spiel zu bringen. Davon ist heute keine Rede mehr. Der Grund dürfte darin zu sehen sein, dass die neue Informations- und Kommunikations-Technologie überall Ver- und Anwendung findet. Es empfiehlt sich in diesem Falle keine besondere sektorale Abgrenzung, weil es sich schlicht um eine Querschnittstechnologie handelt. Eine Sektorbegrenzung wäre in diesem Falle eher der Verbreitung und Untersuchung von Wirkungen hinderlich.

Die Beispiele belegen bereits, dass je nach sachlicher Aufgabe und Interessenslage Sektoren und Sektorbegriffe sehr unterschiedlich belegt, definiert und zugeschnitten sein können.

Für den hier zu klärenden Sektorbegriff geht es allerdings darum, eine Basis für Berufsbildung und Forschungsfelder zu charakterisieren, die sich mit erträglichem Aufwand und klarer Einordnung in die Berufsbildungslandschaft erschließen lassen.

Um nicht an den vielfältigen Aussagen zu Sektor- und Branchenmodellen zu scheitern, ist es erforderlich, ein Sektorverständnis in doppeltem Sinne heraus zu arbeiten:

- (a) Auf einer *Makroebene* sind für die Berufsbildung relevante Felder zu benennen, die letztlich ein Berufsbildungssystem ausmachen. Untersuchungen in einzelnen oder in allen solchen Feldern zu Fragen politisch-ökonomischer Relevanz, Entwicklungsrichtungen, Qualifizierungsbedarf, Berufsprofilen u.a. tragen dazu bei, wesentliche Erkenntnisse zur Entwicklung von Berufsbildungssystemen zu gewinnen und diese für eine Berufsbildungspolitik nutzbar zu machen. Erkenntnisziel ist dabei vorrangig, eine abgesicherte Basis für die Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen zu gewinnen.
- (b) Auf der *Mesoebene* geht es darum, nicht bei der Betrachtung struktureller Zusammenhänge stehen zu bleiben, so wie sie bei der Makroebene im Mittelpunkt stehen. Es geht bereits um das Erschließen des Aufgabenwandels und der Inhalte von Arbeitsaufgaben, um erste, zielführende Erkenntnisse für die „Neukonfiguration und Weiterentwicklung von Qualifizierungsinitiativen zu erzielen“ (vgl. Spöttl, 2000), ohne bereits die Details zu erschließen.

Das Sektorenverständnis auf dieser zweiten Ebene verfolgt die Absicht, Daten und z.B. Berufsbildungsinitiativen in einem eindeutig definierten Kontext einzuordnen, um sicher zu stellen, dass weiter gehende Untersuchungen valide sind. Sektorgrenzen müssen dafür deutlich erkennbar und abgegrenzt sein.

Es zeigen sich hier also erste Ansatzpunkte für eine Sektordefinition, die es ermöglicht, Kernfragen der Berufsbildung mit klaren Bezügen zu inhaltlichen Feldern zu bearbeiten (vgl. Hanf, 2003).

Definition eines Sektors im Sinne von Berufsbildungsinitiativen

Ein Sektor im hier relevanten Sinne zeichnet sich aus durch

- ein (Fach)Gebiet, das sich mit vergleichbaren und ähnlichen Arbeitsaufgaben beschäftigt und ähnliche Produktions-, Service- oder Dienstleistungsstrukturen aufweist;
- Daten, Statistiken und Studien, die – national, und je nach Fall auch transnational – das gleiche (Fach)Gebiet abdecken und zur Erfassung sektorspezifischer Entwicklungen genutzt werden können;
- die Definition von Tätigkeiten in Anlehnung an Wirtschaftszweigssystematiken wie z.B. NACE ⁽³⁾ (vgl. NACE, 2004) und

⁽³⁾ NACE = *Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne*

- die Auseinandersetzung mit Produkten, Kunden, Know-how, Serviceanliegen, Fachaufgaben, die sich strukturell nicht voneinander unterscheiden.

Diese Definition bedeutet beispielsweise mit Blick auf den Kfz-Sektor, dass sehr gründlich überlegt werden muss, welche Abgrenzung jeweils verfolgt wird. Bei oberflächlicher Betrachtung zählt zum „Kfz-Sektor“ die gesamte Produktions- und Zuliefererindustrie sowie das Service- und Reparaturgewerbe einschließlich Tankstellen, Leasingfirmen, Zweiradfirmen, Gebrauchtwagenhändler u.a. Betrachtet man den Sektor allerdings unter Zugrundelegung obiger Definition, dann kann differenziert werden in Produktion und Service, Reparatur und Handel. Zur ersten Kategorie, der Produktion, zählen die Automobilhersteller und deren Zulieferer (sie stellen Produkte her) und zur zweiten gehören der Service, die Reparatur und der Handel. Der Handel deshalb, weil er direkt an Service- und Reparatereinheiten angebunden ist. Die zweite Kategorie zeichnet sich durch eine enge Ausrichtung auf den Kunden aus, der direkter Auftraggeber ist. Zuordenbar ist hier auch der Gebrauchtwagenhandel (soweit er nicht eigenständig ist) und die Motorradinstandsetzung bzw. Zweiräder, weil in Technik und Service eine enge sachliche Verbindung zu Autos besteht. Auszuschließen sind allerdings Tankstellen und Leasingfirmen. Sie sind auf Verkauf und Vermietung ausgerichtet und strukturell nicht mit dem Kfz-Service, der Reparatur oder dem Handel vergleichbar (vgl. Rauner u.a., 1994).

Vollkommen anders stellt sich die praktische Frage der Definition zum Beispiel beim „Recycling-Sektor“. Diesen Begriff findet man nicht in gängigen Statistiken und Normen (z.B. NICE ⁽⁴⁾ oder ISIC-Nomenklatur – Richtlinie 1999/42/EG, L201/77 ⁽⁵⁾), jedoch in der NACE-Klassifikation. Der ausgesprochen heterogene Recyclingsektor kann nur in Anlehnung an das Kreislaufwirtschaftsgesetz definiert werden. Danach ist als erstes ein anderer Begriff zu wählen, nämlich „closed loop waste economy“, weil dieser den Prozess von Verhindern, Vermeiden und Verwerten von Abfällen einschließt. Dies umfasst den Recyclingprozess (closed loop), die Abfallwirtschaft (waste economy) und den Kreislauf (das übergreifende Verständnis). Der Sektor beinhaltet somit das Sammeln, Separieren, Wiederaufbereiten und Herstellen von für die Vermarktung geeigneter Produkte und Sekundärrohstoffe. In Europa umfasst dieses Begriffsverständnis mindestens 13 Sparten, wie z.B. Altglas, Altpapier, Altautos, Altholz, Bauschutt, Alttextilien, Elektroaltgeräte u.a.. Verbrennung, Verkauf und Deponieren zählen damit mit zum „Recyclingsektor“. Auch hier gewährleistet erst die sektorielle Definition ein

⁽⁴⁾ NICE = *Nomenclature des industries établies dans les Communautés européennes*

⁽⁵⁾ ISIC = *International Standard Industrial Classification of All Economic Activities*

eindeutiges Feld. Geschieht diese Eingrenzung nicht, läuft man Gefahr, dass beispielsweise Altautos und der Altautorückbau dem Kfz-Service- und Reparatursektor zugeschlagen werden, obwohl es sich um einen typischen Recyclingfall handelt.

Als maßgebliche Darstellung wirtschaftszweigbezogener Daten gelten schließlich die Klassifikationen der Vereinten Nationen bzw. der EU in ihren aktuellen, synchronisierten Versionen ISIC Rev. 3.1 und NACE Rev. 1.1.

Die mit dem NACE Code harmonisierte Einteilung der Wirtschaftszweige des Statistischen Bundesamtes weist eine entsprechend fein verästelte Tiefenstruktur auf, ohne auf die Kategorie Sektor zu rekurrieren. Sie ist jedoch eine zentrale Informationsquelle für Überlegungen zu Sektordefinitionen und vor allem sind die Daten übertragbar, wenn sich Sektorgrenzen an Wirtschaftszweigen orientieren. Trotzdem eignen sich solche Definitionen nicht für ein Sektorverständnis im Sinne der Berufsbildung, wie nachstehendes Beispiel zeigt:

Nimmt man alleine die Wirtschaftszweigklassifikation NACE und analysiert den

- Unterabschnitt DI: Metallerzeugung und –bearbeitung und
- Unterabschnitt DK: Maschinenbau,

dann lässt sich feststellen, dass z.B. die „Oberflächenveredelung und Wärmebehandlung“ zu DI zählt und die „Herstellung von Maschinen für die Metallerzeugung ...“ zu DK. In einer beruflichen Erstausbildung werden diesen beiden Aufgaben in einem einzigen Beruf vereint sein, weil sie in der Ausführung eine hohe Affinität haben. Deshalb ist es nahe liegend, aus Sicht der Berufsbildung Sektorgrenzen an einigen Stellen anders zu ziehen, als dies in Wirtschaftszweigklassifikationen der Fall ist und gleichzeitig sicherzustellen, dass die Informationen der Klassifikationen genutzt werden können.

Die zugrunde liegende Verordnung der EU-Kommission vom Dezember 2001 spricht von Wirtschaftszweigen (englisch: „*classification of economic activities*“); auch der Zwischenbericht über den Revisionsprozess der Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 meidet den Sektorbegriff (vgl. Greulich, 2004; Verordnung EG, 2002). Das ist nachvollziehbar, weil es dabei um die Einordnung von Daten geht, die sich auf die statistische Einheit beziehen, d.h. auf einen einzelnen Betrieb oder eine Gruppe von Betrieben, die eine wirtschaftliche Einheit bilden. Allerdings darf auch nicht übersehen werden, dass zahlreiche Klassifikationen beispielsweise auf Sektorklassifikationen nach Wirtschaftszweigen basieren. Bei der Gliederung nach „Abschnittsbezogenen Regeln und Definitionen“ nach NACE werden Wirtschaftseinheiten wie z.B. „Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern“ zusammengefasst (vgl. NACE Rev. 1), die die Grundlage für Sektor-

betrachtungen aus der Perspektive der beruflichen Bildung nicht nur bilden können, sondern explizit dafür prädestiniert sind. ⁽⁶⁾

Zusammenfassung

Die Ausführungen zum Sektorbegriff belegen nicht nur die Existenz zahlreicher Definitionen, sondern sehr deutlich, dass es sich mit Blick auf die Berufsbildung um einen „unpolitischen“ Begriff handelt, der vielfältig verwendet werden kann. Deutlich wurde zudem, dass es in der gängigen Begriffsverwendung keine Abgrenzung zwischen Sektoren gibt, die für eine Ordnung in der Berufsbildung stehen und solchen, die als Klassifikationsgrundlage für Wirtschaftsdaten genutzt werden.

Geht man von der oben genannten Definition eines Sektors mit Blick auf die Berufsbildung aus, dann wird ersichtlich, dass Selbstklassifikationen für die Wirtschaft – Beispiel NACE – in gewissen Fällen die Basis für Sektordefinition in der Berufsbildung bilden können. Dennoch ist es für die Berufsbildung Erfolg versprechender, wenn sie ihre auf die Ordnung der Berufsbildung ausgerichtete Sektordefinition übernimmt. Wirtschaftsbezogene Sektorstrukturen sind die Grundlage für die „Zulieferung“ von Daten, Informationen, Anforderungen u.a.

Eine vollständige formale Trennung eines Sektorverständnisses in der Berufsbildung von wirtschaftsbezogenen Klassifikationen hätte den Nachteil, dass keinerlei Daten und Einsichten zu Entwicklungsrichtungen in die Berufsbildung transportiert werden könnten. Deshalb eignet sich eher eine Zulieferfunktion. Sektoren in der Berufsbildung müssen aber nicht deckungsgleich mit Wirtschaftssektoren sein. Insofern ist die Entscheidung des Leonardo-Komitees anlässlich des Aufrufes 2004, den NACE-Standard als Basis für Sektorstrukturen zu nehmen, nicht unbedingt glücklich. NACE dient zweifellos zur Orientierung, wenn es um die Frage der Berufsbildungssektoren geht, kann dort aber sicher nicht eins zu eins abgebildet werden, weil sich nicht jeder einzelne Wirtschaftssektor eignet, mit eigenen Berufsbildungsmaßnahmen belegt zu werden.

⁽⁶⁾ Die „*explanatory notes*“ zu der Entwurfsfassung der überarbeiteten ISIC Standards der Vereinten Nationen vom Mai 2004 wiederum verwenden den Begriff „*manufacturing sector*“ und sprechen im Zusammenhang mit der öffentlichen Verwaltung von „...*subsidy allocation, for different economic sectors: agriculture; land use; energy and mining resources; infrastructure; transport*“.

Einerseits wird hier deutlich, dass der Sektorbegriff durchaus eine Rolle spielt. Andererseits bildet der aufgezeigte unterschiedliche Sprachgebrauch nicht nur eine divergierende Kategorisierung ab; die ungenaue terminologische Zuordnung kontrastiert auf eigentümliche Weise mit der Bedeutung, die den Sektoransätzen in den bildungspolitischen Diskussionen und Programmen gegenwärtig zugemessen wird.

Zur bildungspolitischen Relevanz des Sektoransatzes

Eine sektorbezogene Berufsbildung ist derzeit weder in Deutschland noch in anderen europäischen Ländern Gegenstand der offiziellen Berufsbildungspolitik. In Deutschland dominiert nach wie vor der Berufsfeldbezug, der nicht synchron zu den Sektoren liegt. In anderen europäischen Ländern gibt es divergierende Ausrichtungen, wie z.B. einen allgemeinen Systembezug, einen Institutionenbezug, einen Arbeitsbezug, einen Schulbezug und anderes.

Jedoch könnte eine sektorbezogene europäische Berufsbildungspolitik ein erster Schritt hin zu einem erfolgreichen europäischen Sozialen Dialog sein, der eine länderübergreifende gemeinsame europäische Berufsbildungspolitik unterstützt. Der Bezug auf Belange einzelner Sektoren wäre dabei hilfreich, um die oft geführten Meta-Diskussionen zu versachlichen zugunsten von sektorspezifischen Belangen.

Ein solcherart favorisiertes Sektormodell sieht sich im Wesentlichen mit drei Einwänden konfrontiert:

- (a) Sektorgrenzen verschwimmen aufgrund der Dynamik der Arbeitswelt.
- (b) Relevant werden sektorübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen und bleiben einem Sektor verhaftet.
- (c) Das Sektormodell nimmt neue Entwicklungen nicht auf, es bleibt statisch.

Die beiden erstgenannten Punkte stehen in engem Zusammenhang, sind aber nur zutreffend, wenn dem traditionellen und letztlich statischem Sektormodell von Fourastié von 1954 gefolgt wird. Für eine sektorbezogene Berufsbildungsdiskussion ist dieses Modell nicht geeignet, da es nicht entwicklungsoffen ist, um auch wandernde Sektorgrenzen, neue Entwicklungen und vor allem nationale, industriekulturelle Gegebenheiten mit zu erfassen.

Hinsichtlich der sektorübergreifenden Qualifikationen und Kompetenzen ist anzumerken, dass sich die Expertiseforscher einig sind, dass diese nicht abstrakt und kontextfrei vermittelt werden können ⁽⁷⁾; vielmehr ist der Domänenbezug die entscheidende Voraussetzung dafür. Nur mit Domänenbezug ist eine qualitativ hochwertige Entwicklung von „gebundenen“ und „freien“ Qualifikationen und Kompetenzen möglich. D.h., die Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen sollte sektorbezogen erfolgen, wenn sie erfolgreich sein will. Gleichzeitig sind die dafür entwickelten Konzepte übertragbar.

Wenn Sektoren ein strukturierendes Moment für die Berufsbildung sein sollen, dann muss ein Sektorbegriff geeignet sein,

- (a) eine Basis für die Gestaltung von Berufsbildern zu bilden, die sich mit erträglichem Aufwand und klarer Einordnung in die Berufsbildungslandschaft erschließen lässt und

(7) Die Position der kontextfreien Vermittlung von Qualifikationen wurde häufig im Zusammenhang mit der Diskussion um Schlüsselqualifikationen vertreten.

- (b) Arbeitszusammenhänge in einem Sektor erfasst werden, die für die Berufsbildung relevant sind.

Diese beiden Bedingungen wenden sich deutlich gegen Ansätze europäischer Berufsbildungsdiskussionen, die Kompetenz-Level und Modulstrukturen nach wie vor nach tayloristischen Arbeitsstrukturen gestalten ⁽⁸⁾. Sektorbezogene Berufsbildung hat zur Grundlage, dass die Arbeitszusammenhänge, Geschäfts- und Arbeitsprozesse eines Sektors erfasst und zur Plattform der Gestaltung von Berufsbildung werden. Entscheidend ist bei allen diesbezüglichen Überlegungen, wie Sektoren oder Sektorgrenzen verstanden und erfasst werden.

DOMÄNE

Seit einiger Zeit werden „domänenspezifische Kompetenzen“ (vgl. Gerstenmaier, 2004) vor allem in der Expertiseforschung diskutiert. Als Domäne wird allgemein ein Gebiet, Herrschaftsgebiet oder Spezialgebiet bezeichnet, „auf dem sich jemand besonders betätigt“ (Duden). Insofern scheint es zunächst gerechtfertigt, jeden abgrenzbaren Handlungsbereich als Domäne zu bezeichnen, in dem sich jemand „herrschaftlich“ betätigen kann. In der Expertiseforschung wird von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Ausgehend von der Einsicht, dass sich Kompetenzen eines Experten nur auf sein Spezialgebiet beziehen, werden folgende Voraussetzungen für die domänenspezifische Kompetenz erkannt:

1. Sie basiert auf mentalen Netzwerken bereichsspezifischen Wissens;
2. sie wird durch spezielle Fertigkeiten und Routinen bestimmt, für die eine deklarative Explikation nur begrenzt möglich ist;
3. der Erwerb erfordert langjährige Übung und umfangreiche Erfahrung (vgl. Gruber/Mandl, 1996).

Auf dieser Abstraktionsstufe kann jede geistige wie gegenständliche Handlung in einem Bereich zur Domäne werden, in der sich die Kompetenz zeigt.

Die These ist nun (vgl. Becker, 2004), dass die Domänen selbstverständlich in Bezug zu einem Gegenstandsbereich – z. B. zur Servicearbeit oder Diagnose am Kraftfahrzeug oder dem Aufbau eines IT-Netzwerkes – zu setzen sind, damit ein tragfähiger Kompetenzbegriff zu Stande kommt. Dies kann nur durch die Beschreibung des Kontextes gelingen, in dem die Arbeitshandlungen vollzogen werden. Schon bei Platon lässt sich lernen, dass eine Domäne „die begriffliche Einheit eines Sachgebietes“ (Krohn 2002, 19) ist. Nur der Blick auf das Ganze sichert eine sinnvolle Verwendung des Domänen- wie des Kompetenzbegriffes ab. Für die Konkretisierung einer Domäne bietet sich ein Sektorbezug geradezu an.

⁽⁸⁾ Ein aktuelles Beispiel solcher verfehlter Berufsbildungszugänge ist der im Auftrag des Cedefop erstellte Bericht „*ICT und e-business skills and training at sub-degree and vocational level in Europe*“ (vgl. Petersen/ Ward/ Wehmeyer/ Revill, 2004).

Beispielsweise umfasst das produzierende Gewerbe zahlreiche Branchen und „Sektoren“, wie z.B. die Automobilbranche oder den Kfz-Service-Sektor, die Produktion, die Fertigungstechnik, den Maschinen- und Anlagenbau, die Stahlverformung u.a. Hier wird deutlich, dass das allgemein vorherrschende Branchen- und/oder Sektorverständnis weit gefasst ist und eher als analytische Kategorie einzuordnen ist. Um allerdings zu tiefer gehenden Erkenntnissen in der Berufsbildungsforschung zu gelangen, ist eine Annäherung an Branchenzuschnitte, nicht eingegrenzte Sektorstrukturen oder Produktionsfelder wenig hilfreich. Hier geht es darum, die für Berufsbilder, Qualifizierungsinitiativen und die Berufsbildungspolitik relevanten übergreifenden Zusammenhänge von Sektoren als Bezugsfeld zu definieren.

Bildungspolitische Chancen eines Sektoransatzes

Eine sektorbezogene Ausrichtung der europäischen Berufsbildung, Berufsbildungsforschung und -politik weist mehrere Vorteile auf:

- Sektorstrukturen in Industrie und Handwerk sind europaweit weitgehend ähnlich und eindeutig identifizierbar.
- Auch die Herausforderungen ähnlicher Sektoren unterscheiden sich europaweit nur in geringem Umfang, weshalb sowohl sektorbezogene als auch sektorübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen erfasst und zum Gegenstand von Berufsbildung gemacht werden können.
- Die den Sektoren inne wohnende Dynamik lässt sich auf die Profile und das Niveau europäisch ausgerichteter (Kern-)Berufsbilder und Berufsbildungspolitik übertragen.
- Die Entwicklung und Veränderung von Sektoren wird erheblich von der europäischen Gesetzgebung und anderen europäischen Vorgaben beeinflusst und kann deshalb genau verfolgt und erfasst werden. Daraus lassen sich Arbeitsmarkt relevante Erkenntnisse gewinnen.
- Industriekulturelle Besonderheiten lassen sich durch sektorbezogene Kompetenzprofile und/oder Berufsbilder berücksichtigen. Genau darin liegt eine Chance für eine europaweite Verständigung in der Berufsbildung, die bisher nicht genutzt wurde.
- Ein Credit-Point-System auf Arbeitsprozessionsstrukturen eines Sektors anzuwenden erscheint Erfolg versprechender als ein Versuch über formalisierte Zertifikatsstrukturen generell die Transparenz von Abschlüssen zu verbessern. Sektor bezogen lassen sich Credit-Point-Systeme und Anrechnungssysteme leichter präzisieren und kommunizieren. Allerdings kommt man dabei an Konkretisierungen nicht vorbei.
- Eine sektorbezogene Berufsbildung erleichtert und garantiert die Beteiligung und Unterstützung der Sozialpartner, weil Bezüge zur für sie rele-

vanten Arbeitswelt im Zentrum stehen. Zudem können Sozialpartner „Vorgänge“ innerhalb von Sektoren besser abwägen und einschätzen. Das macht sie handlungsmutiger.

- Eine sektorbezogene Einbindung von Sozialpartnern in die Berufsbildungsdiskussion ist eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Etablierung eines „europäischen Berufsbildungsdialogs“.
- Der Sektoransatz erlaubt es, durch seinen definierbaren Rahmen ambitionierte bildungspolitische Ziele operationalisierbar auf die Projektebene „herunter zu deklinieren“.

Die deutlichen Bezüge der Bologna-Erklärung zur Arbeitswelt erfordern es geradezu, diese im Sinne einer arbeitsorientierten Berufsbildung zum Kern eines „europäischen Berufsbildungssystems“ zu deklarieren. Das kann eigentlich nur über Sektorbezüge gelingen, weil damit

- die multidimensionalen Herausforderungen des *shop-floors* erfassbar werden,
- die Relevanz von Arbeitsorganisationsmodellen Beachtung findet,
- die betrieblichen Kommunikationsstrukturen mit zum Gegenstand werden,
- die gesetzlichen Regelungen Eingang in die Berufsbildung finden,
- die Werkzeuge, Produkte etc. selbst ins Zentrum der Berufsbildung rücken.

Im Gegensatz zur Auseinandersetzung um die formale Vergleichbarkeit, gegenseitigen Anerkennungsregelungen und Transparenz von Zertifikaten, die nur über einen Top-Down-Ansatz zu bewerkstelligen ist, rückt mit der Sektororientierung ein Bottom-Up-Ansatz in den Blickwinkel, der eine Konversion nationaler Systeme unterstützen könnte, weil die kulturellen Rahmenbedingungen und Industriekulturen der einzelnen Gesellschaften per Ansatz beachtet und respektiert werden. Zudem sind, wie schon erwähnt, die Unterschiede auf der arbeitsbezogenen Sektorebene über die europäischen Grenzen hinweg nicht so relevant wie dieses bei den einzelnen Berufsbildungssystemen der Fall ist. Deshalb bieten sich auf der Sektorebene exzellente Anknüpfungspunkte für eine europäische Berufsbildungspolitik.

Sektorbezüge bedeuten immer auch eine Konkretisierung von Berufsbildung und eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Wünschen bezüglich notwendiger und erwarteter Qualifikationsniveaus in einem realen Arbeitsfeld. Auch wenn dies interessengesteuerte und kontroverse Diskussionen und Positionen zur Folge hat, wird gerade dadurch ein Beteiligungsprozess sichergestellt, der die große Chance eines europäischen Bildungsdialogs in sich birgt.

Handlungsfelder und Nutzen des Sektoransatzes

Nach den bisherigen Ausführungen ist ein Sektor so zu definieren, dass ein wirtschaftlich relevanter Bereich mit seinen Domänen und den dazu in Beziehung stehenden Fragen der Qualifizierung und Personalentwicklung eindeutig erfasst werden kann. Eine Abgrenzung ist gegenüber einzelnen Sektoren erforderlich, die von völlig anderen wirtschaftlichen Anliegen, Produktionsweisen, Inhalten und Qualifizierungsfragen geprägt sind.

Folglich muss bei der Grenzziehung des Sektoransatzes auch beachtet werden,

- welche Sachbezüge bei realer Arbeit im Vordergrund stehen;
- ob Firmenstrukturen, ein Spezialisierungsgrad, die Auseinandersetzung mit typischen Gegenständen usw. ablesbar sind;
- ob Sozialpartner und Mitbestimmungsstrukturen existieren, die für die Sozial-, Wirtschafts- und Qualifizierungspolitik in diesem Sektor relevant sind;
- welche Beschäftigungs- und Berufsstrukturen existieren und wie die Aus- und Weiterbildung und die Personalentwicklung gestaltet wird.

Die Grenzziehung zwischen einzelnen Sektoren ermöglicht eine Identifizierung sektorspezifischer Veränderungen hinsichtlich demografischer Entwicklungen, technologischer Innovationen, Geschäftsfelddynamik, Arbeitsorganisationsformen, Computerisierung, qualifikatorischer Herausforderungen, Internationalisierung, Berufsstrukturen und Aus- und Weiterbildungsanforderungen. Daraus lassen sich gezielte Aktivitäten für Berufsbildungsinitiativen entfalten, die eindeutige Anbindung an Sektoren haben. Die Mitwirkung der Sozialpartner ist innerhalb von Sektoren sicher gestellt.

In stark transnational ausgerichteten Sektoren, wie z.B. in der IT- und Kfz-Branche, liefern solche Daten das Fundament für europäisch ausgerichtete Berufsbilder. Bei den eher national geprägten Sektoren können nationale Bedürfnisse stärker zum Tragen kommen, die um sektorübergreifende europäische Profilschwerpunkte ergänzt werden können.

In der Praxis laufen diese Überlegungen auf drei Ansätze sektorbezogener Berufsbildungsstrategien hinaus:

- Auf europäisch ausgerichtete sektorbezogene Kernberufsbilder, die um nationale, industriegesellschaftliche und sektorspezifische Zusatzprofile ergänzt werden können;
- Auf europäisierte, sektorübergreifende zusätzliche Kompetenzprofile, die um die nationalen Profile ergänzt werden können;
- Auf eine europäisch ausgerichtete Berufsbildungsstrategie in europäisch bzw. global arbeitenden Sektoren, um deren Wettbewerbsfähigkeit zu stützen.

Europäische und globale Gestalter und Entscheidungsträger haben längst Interesse an wirksamen Verfahren und Regeln für eine europäische Berufsbildung, um die Wettbewerbsfähigkeit auf das Niveau der jeweils führenden US-amerikanischen oder japanischen Sektoren anzuheben. Eine europäisch ausgerichtete Berufsbildung kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten (vgl. Heß/Tutschner, 2003, Rauner/Spöttl, 2002).

Sektoransatz und EQF/ECVET

Mit einer Ausrichtung europäischer Berufsbildungsaktivitäten an Sektoren ist es möglich, die Berufsbildung und damit die Kompetenzentwicklung überzeugend an eindeutig definierten Domänen (z.B. Kfz-Service im Kfz-Sektor) anzuknüpfen. Damit wird nicht nur die Gestaltung von domänenbezogenen Lernprozessen möglich, die sowohl die Entwicklung fachlicher Kompetenzen als auch der Schlüsselqualifikationen erlaubt, sondern es lassen sich auch Evaluierung und Assessment mit Bezug zu Inhalten durchführen. Durch Ausrichtung des Lernens an Domänen kann der Sektoransatz wie in einem Brennglas die europäischen Anstrengungen zur Erhöhung der Transparenz und der Implementierung eines Kreditpunktesystems in der Berufsbildung (ECVET, vgl. Technical Working Group, 2003 und Le Mouillour/Sellin/Simon, 2003) verstärken. Das wird möglich durch ein klares inhaltsbezogenes Arbeiten bzw. Lernen. Die Ergebnisse dieses Vorgangs sind messbar und Garant für das Kompetenzpotenzial jeder einzelnen Person. Zugleich eignet sich der Sektoransatz, um vor dem Hintergrund des europäischen Qualifikationsrahmens (EQRKOM, 2006) in einem definierbaren und daher „handhabbaren“ Feld exemplarisch die Durchlässigkeit des Berufsbildungsbereichs hin zur Hochschulbildung transparent zu gestalten.

Mit Bezug zu Sektoren ist es möglich, die abstrakte Diskussion zu EQR und ECVET zu konkretisieren und die Deskriptoren des EQR und vor allem von nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) inhaltlich mit den domänenbezogenen Anforderungen innerhalb von Sektoren zu beschreiben und Voraussetzungen zu schaffen, um Qualifikationsniveaus mit Punkten zur Stützung des ECVET-Gedankens auszustatten. Das birgt die Chance in sich, dass jedes beteiligte europäische Land zu Lösungen kommen kann, die den eigenen Strukturen und Grundausrichtungen entsprechen aber gleichzeitig Bezüge zur europäischen Verankerung der Abschlüsse und Profile garantiert.

Eine der großen Chancen des Sektoransatzes liegt demnach in der Tatsache begründet, dass die Diskussion um

- die Unterstützung von Lernprozessen und Didaktikansätzen und
- ein Credit-System erheblich konkretisiert und mit domänenbezogenen Inhalten aus Sektoren untermauert werden können.

Auf der Ebene von sektorspezifischen Inhalten entscheidet sich letztendlich, wofür wie viele Leistungspunkte vergeben werden und welches Gewicht diese jeweils in einem europäischen Berufsbildungsraum haben. Diese Frage kann nicht ohne Beteiligung der Sozialpartner entschieden werden, die jeweils bestimmten Sektoren verbunden sind. ⁽⁹⁾

ECVET/EQR und Sektoransatz

Der Konsultationsprozess zur Implementierung eines Leistungspunktesystems in der Berufsbildung (ECVET) verdeutlicht im Kontext des Vorschlags eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bzw. nationaler Qualifikationsrahmen, wie komplex die zu bewältigenden Aufgaben sind. So sind beispielsweise die Diskussionen um Begriffsbestimmungen (u.a. was verstehen wir unter Kompetenz?) durch eine politische Setzung weitgehend hinfällig, aber unbeantwortet ist die Frage: Wie sieht ein europäischer Standard zur Kompetenzmessung aus? Gleichermäßen unklar ist hinsichtlich einer Validierung, welcher institutionelle Akteur – und mit wem noch? – als „*competent body*“ zu definieren ist? Und ist die Reichweite dieser Akteure auf das jeweilige Subsystem begrenzt (Berufsbildung – Hochschulbildung, aber auch Allgemeinbildung)? Oder wird ihre Rolle wechselweise nachvollzogen?

Desgleichen bedarf die Schneidung und Verpunktung von Lerneinheiten einer praktikablen Regelung.

Hier ermöglicht es der Sektoransatz, durch die definitorische Begrenzung des Terrains zu handhabbaren und im Sektor akzeptierten Übereinkünften zu kommen.

Sektorprojekte und nationale Schnittstellen

Die Diskussion um europäische Berufs- und Weiterbildungsprofile mit nationaler Ausgestaltung in einem spezifischen Sektor bleibt unter Berücksichtigung aller begrifflichen Schwierigkeiten an den grundlegenden Sachverhalt gebunden, dass ein systemrelevantes Curriculum Produkt eines sozialen Aushandlungsprozesses ist, in dem die ordnungspolitischen Akteure ihre Rolle und Zuständigkeiten aktiv gestaltend wahrnehmen.

Sowohl der Kopenhagen-Prozess als auch der Aufruf 2005-06 des Leonardo-Programms unterstreichen diese politische Aufgabe und Verantwortlichkeiten, in dem sie *qua* Bottom-Up-Ansatz eine Verständigung der Akteure bei der Durchführung von sektoralen Projekten voraussetzen. Damit wird in einem gewissen Umfang den Projektbetreibern die Deutungshoheit über den Begriff Sektor zugestanden, weil im Aufruf dazu keinerlei Klärung herbei geführt wird.

⁽⁹⁾ Die sektorspezifische Evaluation der Arbeitsergebnisse der *Technical Working Group* „*Credit Transfer in VET*“ steht noch aus (vgl. Le Mouillour u.a., 2003), weshalb abschließende Entscheidungen über den Wert der dort erarbeiteten Ergebnisse noch nicht getätigt wurden.

Das Sektorprojekt steht also als Arbeitshypothese formuliert in einem doppelten Sinne im Spannungsfeld europäischer Dachverbandsebene und nationaler Zuständigkeit. So sehen sich die überwiegend national agierenden Sektorverantwortlichen einerseits mit der Frage nach der Übersetzung europäischer Lösungen in nationale Regelwerke konfrontiert, deren Mechanismus durch unterschiedliche gesetzliche Vorgaben, normative Werte, kulturelle und arbeitsethischen Traditionen, spezifisches Konfliktmanagement, Politikmuster und Entscheidungsstrukturen geprägt ist.

Auf der anderen Seite birgt der Sektorzugang die Chance, von nationalen Fortschritten und Erfolgen ausgehend zu einer europäischen Angleichung zu kommen, da vielfach die sektorale Wertschöpfungskette in der globalen Arbeitsteilung mehrere Länder durchläuft. Die im Ergebnis standardisierten Anforderungen induzieren gemeinsame, transnationale Lösungen und tragen so dazu bei, die Transparenz und Nachvollziehbarkeit beruflicher Qualifikationen und Abschlüsse zu verbessern.

Ein Bekenntnis der europäischen Akteure und Programme zu sektorbezogenen Projektarbeiten würde der Arbeitsebene und den Personen an der Basis konstruktive Mitgestaltungsoptionen einräumen. Gleichzeitig wäre damit eine hohe Entwicklungsdynamik zu erreichen, die in der Lage ist, die eingeleiteten Prozesse bei Beteiligung der Basis schnell voran zu bringen.

Dem entwicklungsoffenen Sektorkonzept folgend stünden die Berufsbildungsverantwortlichen sodann fallweise vor der Herausforderung, die zunächst auf sektoraler Ebene konstituierten europäischen Kompetenzen transferierbar zu machen und damit in einem gewissen Umfang sektorübergreifend aufzuschließen.

Entwicklungsansätze in der Praxis

Diese idealtypisch skizzierte Entwicklungslinie findet eine Entsprechung in den hohen Erwartungen, die das „Europa-Milieu“ in Politik, Wissenschaft und Praxis z.B. an die transnationalen Innovationsprojekte im Leonardo-Programm stellt.

Die deutschen Leonardo-Projekte haben zweifellos seit Neuausrichtung des Programms im Jahre 2000 beachtliche Ergebnisse vorzuweisen. ⁽¹⁰⁾ Eine beträchtliche Anzahl der Projektpartnerschaften war dabei von Beginn an schwerpunktmäßig sektoral ausgerichtet (s. Kasten).

Angesichts der Dynamik des Kopenhagen-Prozesses sehen sich jedoch sowohl die Akteure der Arbeitsebene in den Mitgliedsstaaten als auch die Pro-

⁽¹⁰⁾ Vgl. zur Auswertung der ersten Phase des Leonardo-Programms (1995-1998) Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB, 2001.

jektvertreter an einer Schwelle, die nur durch gemeinsame Initiativen zu überwinden ist: Die Berufsbildungsakteure benötigen Referenzprojekte, die die Machbarkeit der Kopenhagen-Ziele demonstrieren und damit die Tragfähigkeit europäischer Lösungen nachweisen; die Projekte ihrerseits stoßen mit der systematischen Organisation eines europäischen Dialogs an Grenzen (Fahle, 2004 a und 2004 b), die nur über alternative Zugänge überwindbar scheinen. Sektoransätze bergen in jedem Falle die Chance in sich, Projektarbeiten erheblich zu konkretisieren und deren Nutzen für Industrie und Handwerk zu demonstrieren.

Vor diesem Hintergrund sind Sektoren als Prototypen einer europäischen Bildungsarbeit auszuwählen, die sowohl strategischen Gesichtspunkten (ordnungspolitische Relevanz, Ausstrahlungskraft) und inhaltlichen Erfordernissen (übertragbares Modell mit Referenzcharakter) entsprechen. Die erforderliche Projektdurchführungskompetenz wird dabei vorausgesetzt.

Themen ausgewählter Leonardo-Projekte in Deutschland:

- EU- Kaufmann/-frau für Verkehrsservice
- Entwicklung eines europäischen Berufsbildes und Curriculums für die Recyclingbranche
- Modularisierung der Berufs- und Hochschulausbildung im Bereich der Pflegeberufe
- JobArt – Berufsvorbereitung Benachteiligter in den Berufsfeldern Eventtechnik und Digitalmediengestaltung
- Transnationale Entwicklung und Erprobung eines Berufsvorbereitungsmodells in der Kfz- und Metallbranche
- Lehr-/Lernmaterialien für einen webbasierten Modellshop mit Schnittstelle zum Warenwirtschaftssystem für die Ausbildung im Einzelhandel
- „MediaCoach“ (Zielgruppe Berater/Trainer in der Medienwirtschaft)
- Europäisches Kompetenzfeld „Gebäudeautomation“
- „Virtual Academy“ für den europäischen Heimtextilienbereich
- Virtuelles Labor für die Mechatroniker-Ausbildung
- Lehr-/Lernarrangements für mobile Endgeräte (PDAs, Handy, MDE) in der Aus- und Weiterbildung des Einzelhandels
- „Verpunktung“ von Spezialistenprofilen für den IT-/Multimedia-Sektor

Zu den Projektdetails s. <http://www.leonardodavinci-projekte.org>

Zusammenfassung und Perspektiven

Die Ausführungen zum Sektorbegriff zeigen, dass einerseits Definitionen dominieren, die von wirtschaftlichen Strukturen geprägt sind. Eine eins zu eins Übernahme von Definitionen durch die Berufsbildungspolitik ist aufgrund deren hohen Verästelung nicht empfehlenswert, weil dadurch eine Fragmentierung der Berufsbildung befördert würde. Deshalb wurde hier eine Sektordefinition eingeführt, die für die Bildungspraxis und -politik geeignet ist und gleichzeitig alle relevanten Daten aus den sektoralen Statistiken übernehmen kann.

Der Charakter und die Chancen sektoraler Ansätze lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Sektorale Ansätze im europäischen Kontext sind vor allem dann sinnvoll, wenn ein hoher Grad an grenzüberschreitender Vernetzung vorausgesetzt und länderübergreifende Bildungszusammenarbeit eingeleitet werden kann.
- Mit sektoralen Ansätzen kann die Diskussion zu den Themen der europäischen Berufsbildungspolitik, vor allem zu ECTS und ECVET und EQR, Transparenz und Qualität erheblich konkretisiert werden.
- Bei der Auswahl von Sektoren, z.B. im Rahmen der modellhaften Entwicklung und Erprobung, sind nationale Präferenzen zu berücksichtigen. Diese Forderung gilt nicht nur für die Auswahl der Sektoren an sich sondern auch für den eigentlichen Auswahlprozess.
- Auf der Umsetzungsebene sind Programme wie beispielsweise das EU-Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci im Sinne eines Bottom-Up-Approach zu nutzen bzw. auszubauen. Ansätze hierfür gibt es schon mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bzw. Intentionen vor allem beim Entwurf „Europäischer Berufsprofile“ wie dem Kfz-Mechatroniker oder dem ECO-Recycler.
- Der Bottom-Up-Ansatz und der Sektoransatz ergänzen sich, weil über die genauen Sektorgrenzen an der Basis anhand von wirtschaftlichen Aktivitäten und Klassifikationen entschieden werden muss. Dadurch wird Partizipation sicher gestellt.

Eine europäische Berufsbildungspolitik mit starken, sektoralen Bezügen zu betreiben, hätte den entscheidenden Vorteil, alle Aktivitäten auf eine sehr konkrete Basis stellen zu können. Das wäre ein erheblicher Beitrag zur Zurücknahme der oftmals abstrakten Diskussion um EQR und ECVET und zur Untermauerung des Nutzens von Projekten. Zudem lässt sich der Erfolg der Projekte leichter belegen, weil die Ergebnisse von den Fachvertretern verstanden werden.

Der Sektorbezug für eine europäische Berufsbildungspolitik ist vor allem eine politische Forderung. Allerdings haben es bisher sowohl die Politik als auch die Forschung versäumt, dieses Anliegen gründlich zu bearbeiten. Es ist an der Zeit, dies nachzuholen.

Bibliografie

- Becker, Matthias. Domänenspezifische Kompetenzen für die Facharbeit im Automobilsektor. In Röben, Peter; Rauner, Felix (Hg.). *Domänenspezifische Kompetenzentwicklung zur Beherrschung und Gestaltung informatisierter Arbeitssysteme*. Bielefeld, 2004.
- Becks, Rolf. *Volkswirtschaftslehre*. Darmstadt o.J.
- Cedefop; Petersen, A. Willi et al. *ICT and e-business skills and training at sub-degree and vocational level in Europe*. Draft Final Report, May 2004.
- Duden. *Fremdwörterbuch*. Dudenverlag. Mannheim 2001.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (Hg.). *Aufruf zur Einreichung von Projektanträgen für die zweite Phase des Programms Leonardo da Vinci* (EAC/11/04), Brüssel, 2004.
- Europäische Kommission, DG EAC (Hg.). *Sector oriented projects in the Leonardo da Vinci program: Elements in a strategy*. Brussels, 22 December 2003. Unveröffentlichtes Papier.
- Europäische Kommission. *Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*, KOM(2006) 479 endgültig, Brüssel, 5.9.2006
- Fahle, Klaus. *Sektorale Projekte im Programm Leonardo da Vinci*. Bonn, März 2004a. Unveröffentlichtes Papier.
- Fahle, Klaus. *Leonardo Da Vinci – ein europäisches Modellversuchsprogramm im Wandel*. BWP, Heft 2, 2004b, S. 34-38.
- Fourastié, Jean. *Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts*. Köln-Deutz 1954.
- Gerstenmaier, Jochen. Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In Rauner, F. (Hg.). *Qualifikationsforschung und Curriculum*. Bielefeld 2004, S. 151-163.
- Greulich, Matthias. Revision von Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 – ein Zwischenbericht. In Statistisches Bundesamt (Hrsg). *Wirtschaft und Statistik*, Heft 4, 2004.
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz. Expertise und Erfahrung. In Gruber, H.; Ziegler, A. (Hg.). *Expertiseforschung*. Opladen, 1996, S. 18-34.
- Helmstädter, Ernst. *Der tertiäre Sektor im volkswirtschaftlichen Zusammenhang. Zwei alternative Sichtweisen*. Diskussionspapier Nr. 14: Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen, 2000.
- Heß, Erik. *Leonardo Da Vinci: Vom "Innovationslabor" zum Reforminstrument*, 2004, S. 1 – 7. Im Internet verfügbar unter: <http://www.bibb.de/de/4925.htm> [zuletzt aufgerufen am 6.12.2007]
- Heß, Erik; Tutschner, Herbert. Experiment und Gestaltung. Über das Wirkungspotential des Programmes Leonardo da Vinci. Kölner Arbeitskreis

- Wirtschaft/Pädagogik e.V. (Hg.). Bildung in Europa. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 18. Jg., Heft 34, 2003, S. 135-150.
- Hanf, Georg. *Sektorale Bildungszusammenarbeit versus nationale Standards*. Bonn, November 2003. Unveröffentlichtes Manuskript.
- ISIC Standards: <http://forum.europa.eu.int/irc/dsis/nacecpacon/info/data/en/index.htm#>; class 8713 Klassifikationen: <http://w3gewan.bayern.de/klasswww/klassw03/wz0301.htm>, 2003.
- Kopenhagener Erklärung. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training "The Copenhagen Declaration". Copenhagen, 2002.
- Krohn, Wolfgang. *Platons Philosophie der Technik, Festschrift für Gernot Böhme*. <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/gk/profs/krohn/festschrift-boehme.pdf> (Stand: 24.04.2004).
- Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkhardt; Simon, Jens (Hg.). *Credit Transfer System in VET*. First Report of the Technical Working Group. October 2003.
- Mulder, Martin. EU-level competence development projects in agri-food-environment. The involvement of sectoral social partners. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30, No. 2, 2006, p. 80-99.
- NACE Rev. 1: Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der europäischen Gemeinschaft. Einleitung. RAMON-Eurostats Classification Server, Rev. 1, 2004 S. 5.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB (Hg.). *Valorisation durch Evaluation*. impuls, Heft 1, 2001.
- Rauner, Felix; Spöttl, Georg. *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten*. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 12, Bielefeld 2002.
- Spöttl, Georg. Der Arbeitsprozess als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten (Facharbeiter-)Workshops. In *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften*. Baden-Baden 2000, S. 205-221.
- Spöttl, Georg; Hecker, Oskar; Holm, Claus; Windelband, Lars. *Dienstleistungsaufgaben sind Facharbeit. Qualifikationsanforderungen für Dienstleistungen des produzierenden Gewerbes*. Bielefeld 2002.
- Technical Working Group: *First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*. Brüssel, October 2003. Unveröffentlichtes Papier. Im Internet verfügbar unter: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer-eqf> [zuletzt aufgerufen am 6.12.2007]
- Verordnung (EG) der Kommission Nr. 29/2002 vom 19. Dezember 2001 zur Änderung der Verordnung (EWG) Nr. 3037/90 des Rates betreffend die statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Ge-

meinschaft. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. L 6/3 vom 10.1.2002.

Winterton, Jonathan. Social dialogue and vocational training in Europe. Are we witnessing the emergence of a European model? *Journal of European Industrial Training*. Vol. 30, No. 1, 2006, p. 65-76.

Lernen im realen Umfeld – eine Fallstudie im portugiesischen Hochschulbereich

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra

MSc in Betriebswirtschaft. Außerordentlicher-Professor an der Escola Superior de Ciências Empresariais (Fachbereich Betriebswissenschaften), *Instituto Politécnico de Setúbal* (Fachhochschule Setúbal), Portugal

Jorge José Martins Rodrigues

MSc in Betriebswirtschaft. Außerordentlicher-Professor im Fachbereich Betriebswissenschaften, Fachhochschule Setúbal, Portugal

Maria Teresa Gomes Valente da Costa

MSc in Betriebswirtschaft. Lektorin im Fachbereich Betriebswissenschaften, Fachhochschule Setúbal, Portugal

Schlagwörter

Educational
innovation, social
partners, pedagogy,
examination, problem
based learning

Innovation im
Bildungsbereich,
Sozialpartner,
Pädagogik, Prüfung,
problemorientiertes
Lernen

ZUSAMMENFASSUNG

Die Beziehungen zwischen den Fachhochschuleinrichtungen und den Unternehmen in ihrem Umkreis werden einhellig als extrem wichtig für den Erfolg des Lehrangebots und für das soziale Netz der Fachhochschule angesehen. Dieser Beitrag beschreibt eine Untersuchung, deren Ziel es ist, zwei interessierte Partner innerhalb eines Projektes der Fachhochschule zusammenzubringen: Studierende und Unternehmen. Die direkt im Unternehmen durchgeführte „Arbeit in Gruppen“ als Bewertungsinstrument zur Lösung eines spezifischen Problems oder zur detaillierten Analyse des Unternehmensalltags ermöglicht das Lernen im alltäglichen Umfeld. Dank dieser Situation können die Studierenden ihre eigenen Ziele – Lernen und Lernerfolg – verfolgen und gleichzeitig den Zielen der Unternehmen gerecht werden, vom Wissensaustausch mit der Fachhochschule zu profitieren, die an einer Zusammenarbeit interessiert und offen für ihr Umfeld ist.

Einleitung

Das portugiesische Hochschulwesen ist seit 1973 als binäres System – Hochschulwesen und Fachhochschulwesen – mit unterschiedlicher Konzeption und Gestaltung strukturiert (Simão et al., 2005). Das Hochschulstudium, das auf Forschung und den Erwerb neuer Erkenntnisse ausgerichtet ist, soll eine breite wissenschaftliche Grundausbildung gewähren, auf die eine solide technische und kulturelle Ausbildung gesetzt wird. Dadurch soll eine hohe individuelle Autonomie bezüglich des Wissens sowie die Möglichkeit garantiert werden, dieses im Beruf anzuwenden. Das Fachhochschulstudium, das auf Verstehen und Lösen von konkreten Problemen ausgerichtet ist, soll eine wissenschaftlich orientierte Ausbildung gewähren, deren Schwerpunkt auf der Anwendung liegt, und auf die eine solide technische Ausbildung gesetzt wird. Dadurch soll eine hohe Autonomie bezüglich des Wissens, das bei der Ausübung der beruflichen Tätigkeiten und bei der aktiven Beteiligung an Entwicklungsmaßnahmen anzuwenden ist, garantiert werden (¹).

Manager müssen zusätzlich zu ihren theoretischen Kenntnissen, die wichtig für die Ausübung der betreffenden Funktion sind, die Fähigkeit entwickeln, im Team zu arbeiten, angemessen zu kommunizieren und einen Prozess des lebenslangen Lernens zu verfolgen. Die letztgenannte Anforderung wird als sehr wichtig erachtet. Da sich die Unternehmen in einem sich ständig verändernden Umfeld bewegen, müssen Manager in der Lage sein, Lösungen für neue Probleme zu identifizieren, zu analysieren, zu bewerten und umzusetzen. Die Methode des Lernens durch Problemlösung (*problem based learning*) (Hmelo-Silver, 2004) ermöglicht die Anpassung der Lernziele an die jeweilige Realität eines Unternehmens, da sich die Studierenden innerhalb gewisser Grenzen den spezifischen Bedürfnissen anpassen können.

Eines der jüngsten konzeptionellen Bewertungsmodelle für die Leistungsfähigkeit eines Unternehmens, das Prismamodell für Leistungsfähigkeit (Neely et al., 2001) führt als neue Erkenntnis ein, dass die am Unternehmen Interessierten in das Modell in zweifacher Hinsicht miteinbezogen werden: was erwarten sie von der Organisation und was können sie der Organisation anbieten, damit diese weiterhin einen Wert für die Gesellschaft schaffen kann. Dieser neue strategische Ansatz scheint somit anzuerkennen, dass die Unternehmen nicht nur für die interessierten Partner Wert schaffen möchten, sondern auch durch eine gute Zusammenarbeit eine dauerhafte Beziehung aufbauen wollen (Donaldson et Preston, 1995).

Dadurch dass die Studierenden die Gruppenarbeit innerhalb der ansässigen Unternehmen durchführen, werden diese Beziehungen gestärkt. Die

(¹) Rahmengesetz über das Bildungssystem Artikel 11 Absätze 3 und 4 des Gesetzes 4/86 vom 14.10.1986 und Gesetz 49/2005 vom 30.08.2005.

Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE) stärkt die Beziehung zu den ansässigen Unternehmen, indem sie ihnen neues Wissen unabhängig von den zuvor getroffenen Unternehmensentscheidungen vermittelt. Die Unternehmen stärken die Beziehung, indem sie den Studierenden die Türen öffnen, die über einen kritischen Verstand verfügen, ohne dabei Einschränkungen zu unterliegen, die jenen eigen sind, die eine Organisation mit wirtschaftlichem Gewinn, unter Achtung des Umweltschutzes und mit sozialer Verantwortung am Laufen halten müssen. Von daher sind die Ziele, die in den vorstehenden Absätzen dargelegt wurden, besonders die Verbindung zwischen der Fachhochschule und der Gesellschaft, und hier insbesondere mit den Unternehmen, indem sie sich verpflichten, Lösungen für spezifische Anforderungen zu finden, die Grundlage der Lernaufgaben, die im vorliegenden Dokument analysiert werden sollen.

Das Dokument ist folgendermaßen gegliedert: nach der Einleitung werden die theoretischen Grundlagen des Lernens durch Problemlösung oder durch Analyse der unternehmerischen Rahmenbedingungen vorgestellt und erklärt, wie man an der Methodik Interessierte identifizieren kann. Ferner werden die Aufgabe und die Ziele der Lehrereinrichtung, der Lernprozess und die wichtigsten gesellschaftlichen Akteure, die Einfluss auf die Lehre der ESCE haben oder von ihr betroffen sind, beschrieben. Unter Punkt drei werden die Rahmenbedingungen für den Unterricht der Lerneinheiten, die in diesem Aufsatz untersucht werden, vorgestellt. Unter Punkt vier wird die Bedeutung der durchgeführten Arbeit sowohl für die Studierenden als auch für die beteiligten Unternehmen untersucht. Die Validierung der Ergebnisse mit einer erweiterten Auswahl an Unternehmen erfolgt unter Punkt fünf. Unter Punkt sechs werden die wichtigsten Schlussfolgerungen vorgestellt.

Lehrmethodik und interessierte Partner

Grundlagen des Lernens durch Problemlösung

Das Lernen durch Problemlösung wurde an der Medizinischen Fakultät der McMaster Universität in Hamilton, Ontario, Kanada, in den 1960er Jahren eingeführt (Champ, 1996; Herried, 2003) und während vieler Jahre blieb es auf die berufliche Ausbildung im Gesundheitsbereich beschränkt. Durch die Erfolge in diesem Bereich hielt diese Methodik auch in anderen Wissensgebieten wie Ingenieurwissenschaften, Betriebswirtschaft, Wirtschaft und Soziologie Einzug (Champ, 1996). Ziel dieser Methodik ist es, dass sich die Studierenden beim Umgang mit realen Problemen aktiv beteiligen und dadurch sowohl Kritikfähigkeit als auch selbstgesteuertes Lernen entwickeln.

Bei dieser Methodik bekommen die Studierenden, die kleine Gruppen bilden und von einem Tutor unterstützt werden, eine Lernaufgabe (kurze Be-

schreibung der Situation) gestellt, die ein herkömmliches Vorkommen aus dem Unternehmensalltag darstellt, und für deren Lösung eine Erklärung notwendig ist bzw. Maßnahmen oder Korrekturmaßnahmen ergriffen werden müssen (Schmidt, 1993). Die Lernaufgabe markiert den Ausgangspunkt für den Lernprozess. Die Lernaufgabe, die Gruppenarbeit, das individuelle Lernen und die Rolle des Tutors sind die grundlegenden Komponenten dieser Methodik (Schmidt, 1993). Der Student soll alleine seinen eigenen Lernprozess durchlaufen lernen und der Lehrer soll keinen Einfluss auf die Zielfestlegung oder die Lernmittel und -methoden nehmen. Es ist Aufgabe des Tutors, die Gruppenarbeit zu unterstützen und darauf zu achten, dass die Gruppe ihren Lernprozess angemessen durchläuft. Der Vermittler soll Fragen stellen, die der Gruppe helfen, noch intensiver über ihre Ziele, verbesserungsfähige Punkte und zu lösende Widersprüche nachzudenken. Außerdem soll der Tutor die Dynamik der Gruppenarbeit fördern, um den Lernprozess durch den Beitrag aller Gruppenmitglieder zu ermöglichen, insbesondere der Studierenden, die größere Schwierigkeiten in diesem Bereich haben. Außerdem soll er dabei behilflich sein, die Fähigkeit zum Arbeiten in einer Gruppe zu fördern (Schmidt, 1993).

Für das Lernen durch Problemlösung müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein. Das zuvor durch den Studierenden erworbene Wissen ist von großer Bedeutung. Das Wissen, das jemand über ein bestimmtes Thema hat, ist der wichtigste Faktor dafür, wie und wie viel neue Informationen der Betreffende über das Thema verarbeiten kann. Die Aktivierung des zuvor erworbenen Wissens muss durch Hinweise auf den Zusammenhang, in dem die neuen Informationen zu lernen sind, gefördert werden. Somit kann eine Verbindung zwischen diesen neuen Informationen und dem bereits vorhandenen Wissen hergestellt werden. Die Art, wie sich das Wissen im Gedächtnis strukturiert, nämlich in semantischen Netzen, die sich jeweils nach Begriffen und ihren Interaktionen zusammensetzen, hat einen Einfluss auf die Fähigkeit, das bereits vorhandene Wissen zu nutzen. Auch das Speichern von Informationen im Gedächtnis und das spätere Abrufen werden erleichtert, wenn der Studierende während des Lernprozesses in irgendeiner Form die Möglichkeit hat, die neuen Informationen zu verarbeiten. Bei der kontextuellen Abhängigkeit des Lernens wird davon ausgegangen, dass die Aktivierung von Wissen, welches nach dem Erlernen angewendet werden soll, leichter fällt, wenn eine Ähnlichkeit zwischen dem Kontext, in dem das Wissen erlernt wurde, und dem, in dem es verwendet werden soll, besteht. Schlussendlich fördert auch die Eigenmotivation der Studierenden, dass mehr Zeit fürs Lernen aufgebracht und somit bessere Ergebnisse erzielt werden (Schmidt, 1993). Zusätzlich regen die Kontextabhängigkeit des Lernens und die Gruppenarbeit, die auf Klärung und Gegenüberstellung von verschiedenen Perspektiven und Standpunkten ausgerichtet ist, die Kreativität und Eigenmotivation

der Studierenden bezüglich des zu behandelnden Themas an (Lowry et Johnson, 1981).

Auswahl von interessierten Partnern

Der Prozess der pädagogischen Beurteilung fügt sich ein in die Logik der Vorstellung von Schule als offenem System und wird nach dem Zufallsprinzip durchgeführt, welches Schwankungen und Unsicherheiten des Umfeldes, der Technologie und der internen Strukturen einer Organisation große Bedeutung einräumt (Boddy, 2002). Dadurch wird die Beurteilung noch persönlicher und objektiver, und beschränkt sich nicht nur auf das Klassenzimmer. Durch diese Art von Arbeit soll jedoch den passiven Strategien der Wissensaneignung entgegengearbeitet und eine aktive Haltung und Beteiligung der Studierenden gefördert werden. Sie sollen motiviert werden, das im Klassenraum vermittelte Wissen auf ein konkretes Problem zu übertragen und als Gruppe zu arbeiten. So wird die Beurteilung in ihrer pädagogischen Funktion als ein wichtiges Element beim Unterrichten und Lernen angesehen.

Von den zahlreichen Kriterien, nach denen Gruppenarbeiten im realen Umfeld beurteilt werden können, möchten wir uns auf die drei beschränken, die wir in diesem Zusammenhang als die wichtigsten erachten:

- (a) Aufgabe und Ziel der ESCE;
- (b) Bologna-Prozess;
- (c) Auswahl von Interessenten.

Die ESCE (*Escola Superior de Ciências Empresariais*) ist eine Fakultät an der Fachhochschule Setúbal. Sie wurde im Dezember 1994 gegründet und verfügt derzeit über ein Ausbildungsangebot von sechs Lizenziat-Studiengängen: Buchführung und Finanzwesen, Personalmanagement, Marketing, Verwaltung von Distribution und Logistik, Verwaltung von Informationssystemen sowie Buchführung und Finanzwesen im Abendstudium. Im postgraduierten Bereich werden zwei Studiengänge angeboten: der Postgraduierten-Kurs für Hygiene und Sicherheit am Arbeitsplatz und der Postgraduierten-Kurs für Steuerwesen. Die Aufgabe der ESCE besteht gemäß ihren Statuten darin, Betriebswirtschaft unter Achtung des Menschen zu lehren, zu erforschen und weiterzuentwickeln und die Entwicklung der Region um Setúbal und des Landes zu fördern.

Dem Bologna-Prozess entsprechend schlägt Valente (2005) vor, dass das Vorgehen den Problemen der betreffenden Region und der Institution angepasst werden muss, damit für diese die Voraussetzungen geschaffen werden können, um innovative Lösungen zu finden. Der auf die Studierenden ausgerichtete Unterricht wird Denkweisen, Haltungen sowie die Organisation und Art zu arbeiten verändern. Selbst die Region, in der sich die Lehrstätte befindet, erhält Verantwortung im Lernprozess, da eine starke Verbindung zu

den Unternehmen und zum realen Leben hergestellt werden soll. Diese Verbindung kann durch Gruppenarbeiten der Studierenden bei einer Mindestanzahl an Arbeitsstunden in den Unternehmen und durch die Lösung einer Lernaufgabe hergestellt werden. So können die Lehrinrichtungen konstant das unternehmerische Leben durch regelmäßige gegenseitige Kontakte zwischen den Mitgliedern ihrer Einrichtung (Dozenten, Studierende, Angestellte) und dieser Realität verfolgen. Von den Interessenten sind die wichtigsten Beteiligten (Freeman, 1984) einer Fachhochschuleinrichtung die Studierenden und die ortsansässigen Einrichtungen.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, herauszufinden, in welchem Maße die Durchführung einer Lernaufgabe aus zwei verschiedenen Studieneinheiten innerhalb eines Unternehmens zur Weiterführung der Ziele sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der regionalen Unternehmen führt. Das Ziel der Studierenden soll sein, dass sich das in der Praxis Erlernte auf den Lernerfolg niederschlägt. Von daher können die pädagogischen Praktiken, die dieses Ziel und dessen Umsetzung in positive Benotungen fördern, als weiterführend für die Studierenden bezeichnet werden. Es versteht sich, dass die regionalen Unternehmen davon ausgehen, dass sie Kräfte zur Verfügung gestellt bekommen, die gute Kenntnisse der Betriebswirtschaft haben und sich mit den spezifischen Gegebenheiten der regionalen Unternehmensstruktur auskennen. Die pädagogischen Praktiken, die diesem Ziel gerecht werden, werden als für ihre Interessen angemessen angesehen.

Die Halbinsel Setúbal gehört zur Região de Lisboa e Vale do Tejo (RLVT) (Region Lissabon und Tejotal). Sie besteht aus neun Gemeinden: Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra und Setúbal. Im Jahre 2001 lag die Bevölkerung der Halbinsel Setúbal bei 714 589 Einwohnern (dies entspricht etwa 7 % der Bevölkerung Portugals). Die Region gilt als Gebiet von größerem Interesse, was zu einem Zuzug aus anderen Gebieten des Landes und anderen Ländern in Form von nationaler beziehungsweise internationaler Migration führt. Durch die internationale Migration kommen hauptsächlich Afrikaner, Brasilianer und in den letzten Jahren auch Ausländer aus Osteuropa. Hierbei muss darauf hingewiesen werden, dass in vielen Fällen die Bedingungen, unter denen sie leben und arbeiten, zu größeren sozialen Problemen führen, die momentan noch nicht gelöst sind und die sie insbesondere an den Rand der Gesellschaft und in Drogenabhängigkeit und Kriminalität führen (Rebelo, 2000). Aufgrund der oben genannten sozialen Probleme wurde angesichts des bestehenden Bedarfs 2001 im Regierungsbezirk Setúbal die größte Anzahl an neuen Sozialeinrichtungen registriert und 160 neue Sozialeinrichtungen geschaffen. Die Arbeitslosenrate der Halbinsel Setúbal liegt konstant über der nationalen Rate. 1991 lag sie etwa 4,1 % und 2001 2,1 % über der nationalen Rate (Mata et al., 2005). Ebenso wie auf nationaler Ebene dominieren die KMU im Regierungsbezirk Setúbal

und nahmen zwischen 2000 und 2003 sowohl hinsichtlich der Anzahl als auch hinsichtlich der Arbeitsplätze oder des Umsatzes zu. Die Zahl der Großunternehmen nahm aufgrund des hohen Arbeitsplatzabbaus ab (INE, 2005).

Unterricht der Studieneinheiten, die Gegenstand dieses Beitrags sind

Der methodische Fokus der Studieneinheiten, die Gegenstand dieser Studie sind, liegt auf der Beteiligung der Studierenden, der Entwicklung ihrer Kritikfähigkeit und des selbstgesteuerten Lernens durch das Lösen der Probleme, die im Unternehmensalltag entstehen. Die Unternehmen werden von den Studierenden nach persönlichen Kriterien ausgewählt, im Allgemeinen durch einen direkten Kontakt zu einem Mitarbeiter des betreffenden Unternehmens, in Abhängigkeit von der Bereitschaft des Unternehmens teilzunehmen und zur geografischen Nähe zur ESCE oder des Wohnorts der Studierenden ⁽²⁾. Für Studierende, die gleichzeitig einer Arbeit nachgehen, wird die gleiche Methodik vorgeschlagen, allerdings können sie in Absprache mit dem Dozenten eine andere Beteiligung an der Lösung der Probleme bei gleichem Aufwand vereinbaren. Die beiden Studieneinheiten, die Gegenstand dieser Studie sind, sind Bestandteil der angebotenen Studiengänge der ESCE.

Hauptziel dieses Beitrags ist es, die Wichtigkeit der Durchführung einer Gruppenarbeit zu beurteilen, die die Lösung einer Problemsituation oder einer detaillierten Beschreibung einer Unternehmenssituation im Rahmen einer kontinuierlichen Bewertung zum Gegenstand hat.⁽³⁾ Von daher werden in diesem Kapitel die Ziele, der regionale und sektorale Anwendungsbereich, das Verhältnis zwischen der Durchführung der Arbeit und der Bewertung der Studieneinheit behandelt.

⁽²⁾ Im Beurteilungssemester wurde eine Befragung bezüglich der Gründe für die Wahl der Unternehmen durchgeführt. Von den 28 befragten Gruppen gaben 20 % die Nähe zu den Einrichtungen der ESCE oder dem Wohnort der Studierenden und 40 % persönliche Kontakte als wichtigstes Kriterium an.

⁽³⁾ In diesem Beitrag werden die Leitlinien und die wichtigsten Schlussfolgerungen einer Forschungsarbeit vorgestellt, in der auf der Grundlage von Daten aus dem Studienjahr 2004/2005 die Ergebnisse der Lehr- und Lernmethode bewertet werden sollen – Gruppenarbeiten im realen Kontext, sowohl hinsichtlich der Erfüllung der Erwartungen der Studierenden also auch hinsichtlich der Erfüllung der Erwartungen der beteiligten Unternehmen (Seabra et al., 2006). Die vorläufigen Ergebnisse der Untersuchung wurden bereits auf dem XVI. Portugiesisch-spanischen Tag für Wirtschaftswissenschaft, der von der Universität Évora und der Universität Sevilla im Februar 2006 organisiert wurde, vorgestellt und in den Veranstaltungsunterlagen veröffentlicht. Der vorliegende Beitrag, der Teil der Arbeit ist, die auf dieser Veranstaltung vorgestellt wurde, beinhaltet eine Validierung der Ergebnisse, die im 1. Semester des Studienjahres 2005/2006 und auf der Grundlage einer Befragung der Studierenden zusammengetragen wurden, um ihre Ansichten hinsichtlich der betreffenden Methode herauszuarbeiten.

Die beiden Studieneinheiten verteilen sich in den betreffenden Studiengängen wie folgt:

Studiengänge	Grundlagen der Geschäftsführung	Planung und Kontrolle der Geschäftsführung
	Jahr / Semester	Jahr / Semester
Buchführung und Finanzwesen	2. Jahr / 1. Semester	3. Jahr / 2. Semester
Personalmanagement	2. Jahr / 2. Semester	2. Jahr / 2. Semester
Marketing	2. Jahr / 2. Semester	2. Jahr / 2. Semester
Verwaltung von Distribution und Logistik	1. Jahr / 2. Semester	2. Jahr / 2. Semester
Verwaltung von Informationssystemen	3. Jahr / 1. Semester	2. Jahr / 2. Semester
Buchführung und Finanzwesen (Abendstudium)	2. Jahr / 2. Semester	2. Jahr / 2. Semester

Die Tatsache, dass in diesem Beitrag Daten mit Bezug auf die Studieneinheiten Grundlagen der Geschäftsführung und Planung und Kontrolle der Geschäftsführung untersucht werden, liegt darin begründet, dass die Studierenden die Lernaufgabe für beide Einheiten im selben Unternehmen durchführen können. Die Studierenden können so, sofern sie dies wünschen, ein Unternehmen intensiver untersuchen als wenn sie ein Unternehmen pro Lernaufgabe wählen. In beiden Fällen müssen die Studierenden zwei Berichte erstellen und diese in verschiedenen Sitzungen mit den Dozenten verteidigen, da die Beurteilungsprozesse unabhängig voneinander stattfinden und die Aufgaben, selbst wenn sie im selben Unternehmen durchgeführt wurden, unterschiedliche Ergebnisse hervorbringen können.

Die Bewertung der Ergebnisse des Studienjahres 2004/2005 (beide Semester) wird im Folgenden dargestellt.

Studieneinheit Grundlagen der Geschäftsführung (PGO)

Die Studieneinheit Grundlagen der Geschäftsführung ist für alle Studiengänge der ESCE verpflichtend. Sie wird in unterschiedlichen Jahren und Semestern unterrichtet. Sie findet in beiden Semestern statt.

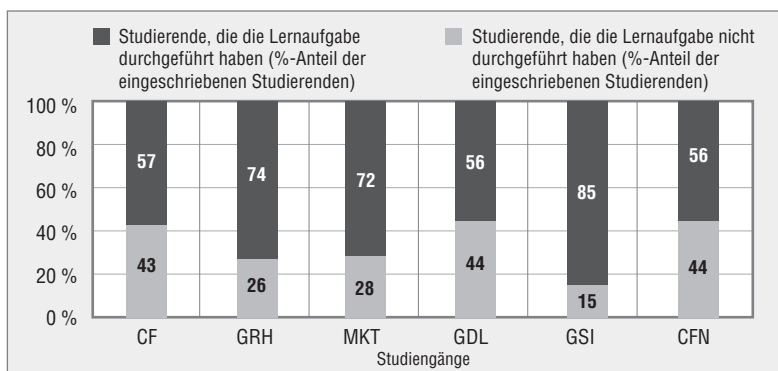
Gruppenarbeit und Ziele

Für die Durchführung der Arbeit bei kontinuierlicher Bewertung müssen die Studierenden Gruppen von 4 oder 5 Mitgliedern bilden. Das Ziel der Lernaufgabe ist es, die Funktionsweise und die strategischen und operativen Möglichkeiten eines Unternehmens hinsichtlich ihrer Tätigkeiten zu verstehen.

Die Gruppe muss ein Unternehmen aus dem Industriesektor auswählen und nach Zustimmung des Dozenten, der die Arbeit begleitet, die Verantwortlichen des Unternehmens fragen, ob die Möglichkeit eines Besuchs und terminlicher Vereinbarungen von Arbeitssitzungen besteht, um das Unter-

nehmen kennenzulernen und notwendige Dokumente zu erhalten ⁽⁴⁾. Bei der Durchführung der Arbeit folgt die Gruppe einem Vorentwurf, der dem untersuchten Unternehmen angepasst werden kann und der eine Darstellung des Unternehmens und seiner strategischen Geschäftsausrichtung enthält. Die Hauptmerkmale der Geschäftsverwaltung sollten dargestellt werden.

Grafik 1. PGO. Beteiligung der Studierenden an der Arbeit bei kontinuierlicher Bewertung



Die Beteiligung an der Gruppenarbeit entspricht der Beteiligung am Prozess der kontinuierlichen Bewertung. Nach Abgabe des Arbeitsberichts findet mit dem Dozenten und der Arbeitsgruppe eine Diskussion darüber statt. Abgesehen von der Durchführung der Arbeit und der anschließenden Diskussion umfasst der Prozess der kontinuierlichen Bewertung auch eine Klausur. Wie man der Grafik 1 entnehmen kann, ist die Beteiligung am Prozess der kontinuierlichen Bewertung hoch.

Die Bedeutung der Arbeit für den Erfolg in der Studieneinheit

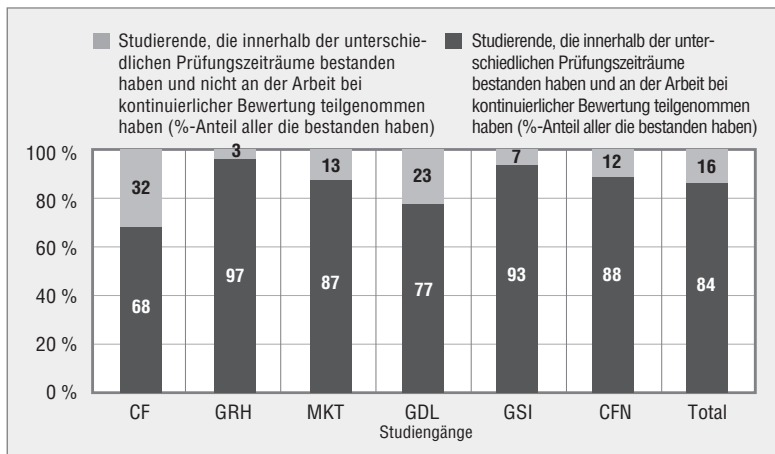
Alle Studierenden, die zur kontinuierlichen Bewertung zugelassen wurden, haben die Gruppenarbeit erfolgreich abgeschlossen (notwendige Voraussetzung). Die Studierenden, die sich gegen den Prozess der kontinuierlichen Bewertung entschieden haben oder die bei diesem durchgefallen sind, müssen ihr Wissen in einer Prüfung während des normalen Semesters oder des Semesters

⁽⁴⁾ Die Betreuung der Studierenden erfolgte in den meisten Fällen durch die Geschäftsführer selbst (46,4 %), durchschnittlich fanden laut Fragebogen, der den Studierenden im Validierungssemester vorgelegt wurde, zwei Gespräche statt. Laut diesem Fragebogen waren 3,6 % der Gruppen der Ansicht, dass sie nur wenig Unterstützung durch das Unternehmen erfahren haben. Die Studierenden erhielten Informationen von den Unternehmen durch Fabrikbesuche (82,1 %), Arbeitssitzungen, bei denen Erklärungen gegeben wurden (82,1 %), Erklärungen per E-Mail oder Telefon (60,7 %) und durch Weitergabe von Betriebsinformationen (53,6 %).

für Prüfungswiederholungen nachweisen. In diesem Fall beschränkt sich die Beurteilung auf einen schriftlichen Test (Prüfung).

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten der Studierenden, die die Prüfung während des normalen Semesters oder des Semesters für Prüfungswiederholungen bestanden haben, bereits die Gruppenarbeit bei kontinuierlicher Bewertung durchgeführt hatten. Die allgemeinen Ergebnisse, dargestellt in Grafik 2, bestätigen, dass es eine Verbindung zwischen der Durchführung der Arbeit bei kontinuierlicher Bewertung und dem Bestehen der Studieneinheit gibt. Das heißt, die meisten Studierenden, die unabhängig vom Prüfungszeitraum bestanden haben, haben die Lernaufgabe durchgeführt. Der Umkehrschluss ist natürlich nicht möglich, da die Ausarbeitung und die Diskussion der Arbeit durch eine Prüfung bei kontinuierlicher Bewertung ergänzt werden; der erfolgreiche Abschluss der Arbeit garantiert nicht einen erfolgreichen Abschluss der Studieneinheit.

Grafik 2. PGO.Gesamtergebnisse (Kontinuierliche Bewertung, Prüfung während des normalen Semesters oder des Semesters für Prüfungswiederholungen)



Studieneinheit Planung und Kontrolle der Geschäftsführung (PCG)

Die Studieneinheit Planung und Kontrolle der Geschäftsführung ist für alle Studiengänge der ESCE verpflichtend. Zwar wird sie in unterschiedlichen Jahren und Semestern unterrichtet, aber sie findet in beiden Semestern statt

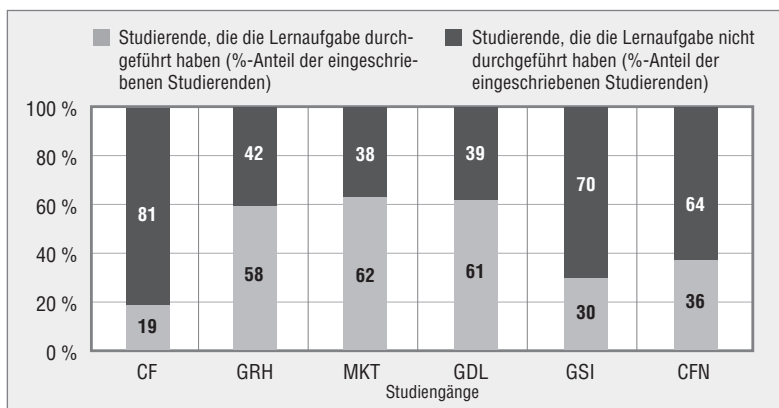
Gruppenarbeit und Ziele

Die Beurteilungsmethode der Gruppenarbeit gehört zum kontinuierlichen Bewertungsvorgang. Ziel ist es, die Studierenden mit den Methoden der Planung und Kontrolle der Geschäftsführung vertraut zu machen. Für die Durchfüh-

rung der Gruppenarbeit werden Gruppen bestehend aus 4 bis 5 Studierenden gebildet. Jede Gruppe muss ein Unternehmen aus dem Industriesektor auswählen, dass mindestens seit drei Jahren besteht. Nach Zustimmung des Dozenten, der die Arbeit begleitet, müssen die Studierenden die Verantwortlichen des Unternehmens fragen, ob die Möglichkeit eines Besuches und der terminlichen Vereinbarung von Arbeitssitzungen besteht, um das Unternehmen kennenzulernen und notwendige Dokumente zu erhalten. In Vorbereitung auf diese Arbeitssitzungen erhalten die Studierenden ein Manuskript. Dieses hat die Struktur eines Berichtes mit einer Beschreibung des Unternehmens, einer Analyse seiner wichtigsten Funktionen und seiner strategischen Ausrichtung. Außerdem enthält es noch die Voraussetzungen, um die Planungselemente und die betreffenden Kontrollinstrumente zu bestimmen.

Die Beteiligung an der Gruppenarbeit entspricht der Beteiligung am Prozess der kontinuierlichen Bewertung. Nach Abgabe des Arbeitsberichts findet mit dem Dozenten und der Arbeitsgruppe eine Diskussion darüber statt. Abgesehen von der Durchführung der Arbeit und der anschließenden Diskussion umfasst der Prozess der kontinuierlichen Bewertung auch eine Klausur. Wie man der Grafik 3 entnehmen kann, ist die Beteiligung am Prozess der kontinuierlichen Bewertung hoch.

Grafik 3. PCG. Beteiligung der Studierenden an der Arbeit bei kontinuierlicher Bewertung

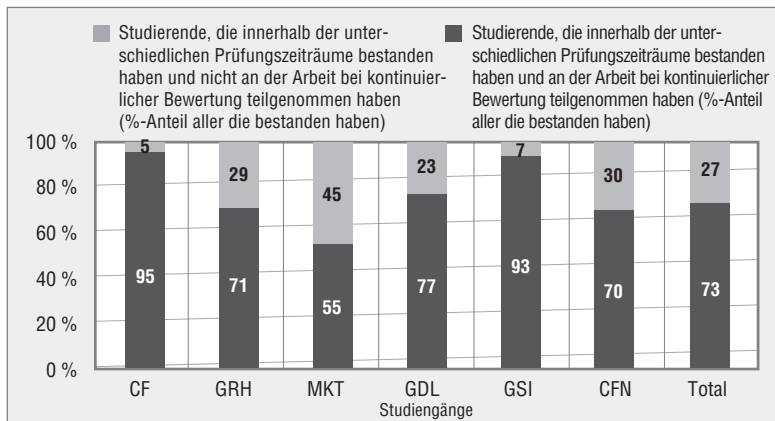


Die Bedeutung der Arbeit für den Erfolg in der Studieneinheit

Die Studierenden, die zur kontinuierlichen Bewertung zugelassen wurden, haben die Gruppenarbeit erfolgreich abgeschlossen (notwendige Voraussetzung). Die Studierenden, die sich gegen den Prozess der kontinuierlichen Bewertung entschieden haben oder die bei diesem durchgefallen sind, müssen ihr Wissen bei einer Prüfung während des normalen Semesters oder des Semesters für Prüfungswiederholungen nachweisen. In diesem Fall beschränkt

sich die Beurteilung auf einen schriftlichen Test (Prüfung). Allgemein betrachtet, stellt sich die Gruppenarbeit als ein „beliebtes“ Instrument bei den Studierenden dar, da 73 % der Studierenden, die bestanden haben, sich für eine Gruppenarbeit entschieden hatten (Grafik 4).

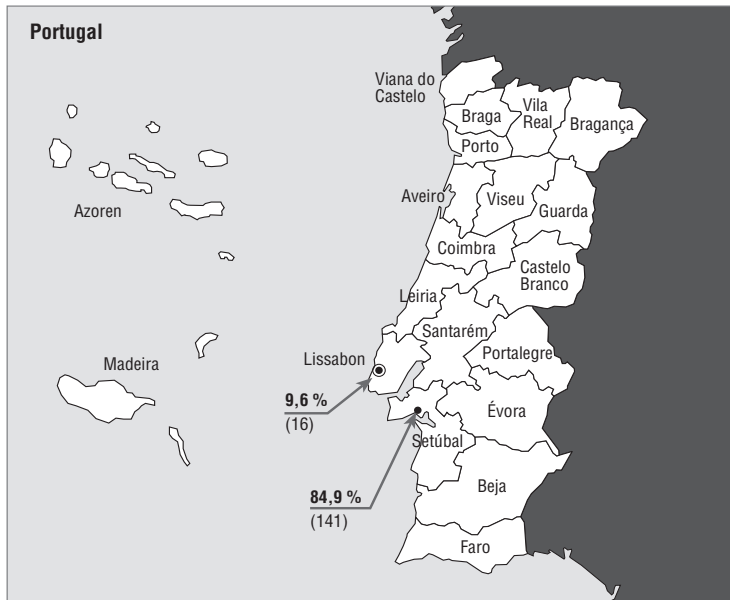
Grafik 4. PCG. Gesamtergebnisse (Kontinuierliche Bewertung, Prüfung während des normalen Semesters oder des Semesters für Prüfungswiederholungen)



Bedeutung der Lernaufgabe für die beteiligten Unternehmen

Bei der Untersuchung von 166 Lernaufgaben (90 Aufgaben in der Studieneinheit PGO und 76 Aufgaben in der Studieneinheit PCG) zeigte sich, dass 84,9 % der Lernaufgaben im Regierungsbezirk Setúbal und 9,6 % im Regierungsbezirk Lissabon durchgeführt wurden. Von der starken Konzentration der Beteiligung im Regierungsbezirk Setúbal profitierten fast alle Gemeinden. Die wirtschaftlichen Sektoren, die am stärksten vertreten waren, sind die verarbeitende Industrie (66 %), der Groß- und Einzelhandel (14 %) und das Bauwesen (9 %).

Abbildung 1



Um die Personen, die die Studierenden auf Unternehmerseite unterstützt haben, über die Verwendung dieses Instruments der kontinuierlichen Bewertung, bei der deutlich eine Annäherung zwischen der Fachhochschule und dem Unternehmen angestrebt wird, zu befragen, stellte ein Dozent 21 ausgewählten Unternehmen zwei Fragen. Darunter befanden sich Unternehmen, die sowohl die Durchführung der Lernaufgabe der Studieneinheit PGO als auch die der Studieneinheit PCG unterstützt hatten.

Die Fragen lauteten folgendermaßen:

1. Wie ist Ihr Eindruck von der Gruppe?
2. Sind Sie der Ansicht, dass diese Art von Lernaufgaben wichtig ist?

Anhand dieser Fragen sollte das Verhalten, die Vorbereitung des Gesprächs und die von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe gezeigte Motivation und ihr Interesse ermittelt werden. Bei der ersten Frage gab es einundzwanzig positive Antworten. Einen guten Eindruck von der Gruppe hatten fünfzehn Betreuer aus den Unternehmen, einen sehr guten Eindruck fünf Betreuer, nur ein Betreuer hatte einen mittelmäßigen Eindruck. Es gab keine negativen Antworten.

Alle Betreuer erachteten es als wichtig, dass die Fachhochschule die Studierenden in die Unternehmen schickt, um solche Lernaufgaben durchzuführen.

Folgende Gründe wurden genannt:

- Ermöglicht das Herstellen einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis und ein besseres Verständnis des Unternehmensalltags (84,3 %);
- ermöglicht ein besseres Kennenlernen von Lehre und Forschung der Fachhochschule (7,8 %);
- Kontaktaufnahme der Studierenden mit möglichen Arbeitgebern (7,8 %).

Einige der befragten Betreuer ⁽⁵⁾ waren sichtlich zufrieden, dass sie eine Kopie der schriftlichen Arbeit bekommen hatten. Dieses Vorgehen empfehlen die Dozenten den Studierenden zu Beginn des Prozesses. Obwohl es sich nur um eine Arbeit zu akademischen Zwecken handelt, ist dies für die meisten von ihnen, aufgrund der geringen Größe der meisten Unternehmen eine einmalige Gelegenheit unabhängig und ohne finanzielle Kosten bewertet zu werden.

Validierung der Ergebnisse

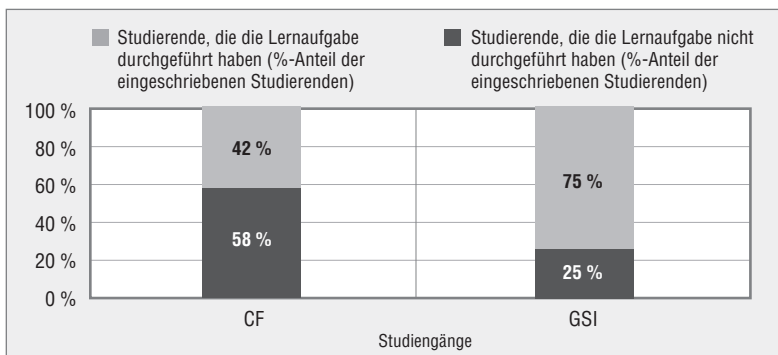
Um die vorläufigen Ergebnisse zu validieren, wurden die Ergebnisse mit derselben pädagogischen Methode wie im 1. Semester des Studienjahres 2005/2006 analysiert.

Validierung des Lernerfolgs

Untersucht wurde die Studieneinheit PGO, die im ersten Semester für die Studiengänge Buchführung und Finanzwesen und Verwaltung von Informationssystemen angeboten wird. Die Verlängerung des Zeitraums der Forschungsarbeit um ein Semester lässt sich mit der Notwendigkeit begründen, dass bei einer Studie mehr Studierende und praktische Arbeiten (31 Arbeiten) einbezogen werden sollten, um mögliche Interferenzen bei den Ergebnissen zu vermeiden, die man mit einem bestimmten Studienjahr in Verbindung bringen könnte. Die Ergebnisse des Validierungssemesters zeigen, dass die Beteiligung an der Gruppenarbeit geringer als im Vorjahr war, wobei sie im Studiengang Verwaltung von Informationssystem konstant hoch lag (Grafik 5).

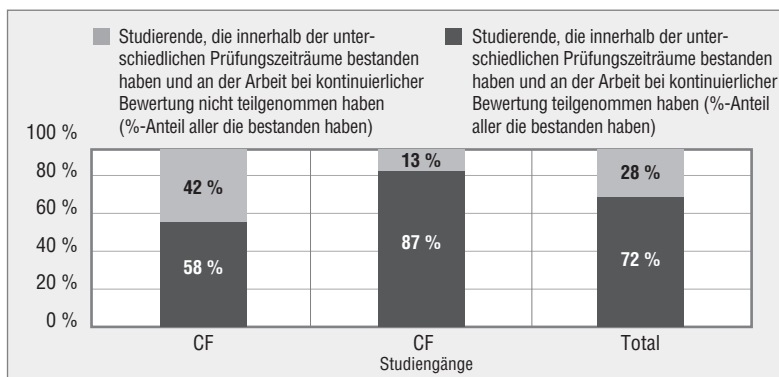
⁽⁵⁾ Die telefonische Befragung der Unternehmen fand nach Ende des Studienjahres (Juli 2005) statt, als der Beurteilungsprozess des betreffenden Studienjahres bereits abgeschlossen war.

Grafik 5. Beteiligung der Studierenden an der Arbeit bei kontinuierlicher Bewertung



Wenn man alle Prüfungszeiträume betrachtet, stellt man allgemein fest, dass die Zahl der Studierenden, die bestanden haben und eine Arbeit im realen Umfeld durchgeführt haben, größer ist als die Zahl der Studierenden, die bestanden haben und keine Arbeit durchgeführt haben. Trotzdem lässt sich in diesem Semester eine Zunahme des Lernerfolges in der Studieneinheit ohne Durchführung der Lernaufgabe feststellen (Grafik 6).

Grafik 6. Gesamtergebnisse (Kontinuierliche Bewertung, Prüfung während des normalen Semesters oder des Semesters für Prüfungswiederholungen) 2005/2006 (1. Semester)



Die geografische Verteilung der durchgeführten Arbeiten bestätigt die gute regionale Abdeckung im Einzugsbereich der ESCE.

Validierung der Befragung der Betreuer in den Unternehmen

Um die Schlussfolgerungen aus der Umfrage der Unternehmen zu validieren, die die Studierenden der ESCE im Studienjahr 2004-2005 betreut haben, wurde eine weitere telefonische Befragung durchgeführt ⁽⁶⁾, bei der dieselben Fragen dreizehn ausgewählten Unternehmen gestellt wurden, die im Validierungssemester Gruppen betreut hatten (etwa 41,9 % der von den Studierenden kontaktierten Unternehmen).

Die Fragen lauteten wieder:

1. Wie ist Ihr Eindruck von der Gruppe?
2. Sind Sie der Ansicht, dass diese Art von Lernaufgaben wichtig ist?

Bei der ersten Frage gab es dreizehn positive Antworten, von denen 69 % der Betreuer einen guten Eindruck von der Gruppe hatten und 31 % einen sehr guten. Es gab keine negativen Antworten.

Bezüglich der zweiten Frage waren alle Betreuer der Ansicht, dass es wichtig ist, dass die Fachhochschule die Studierenden in die Unternehmen schickt, um solche Lernaufgaben durchzuführen, und zwar aus folgenden Gründen:

- Ermöglicht das Herstellen einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis und ein besseres Verständnis des Unternehmensalltags (92,3 %);
- Kontaktaufnahme der Studierenden mit möglichen Arbeitgebern (42,9 %).

Die Ergebnisse dieser zweiten Umfrage bestätigen die Ergebnisse der Umfrage aus der ersten Phase der Studie.

Befragung der Studierenden

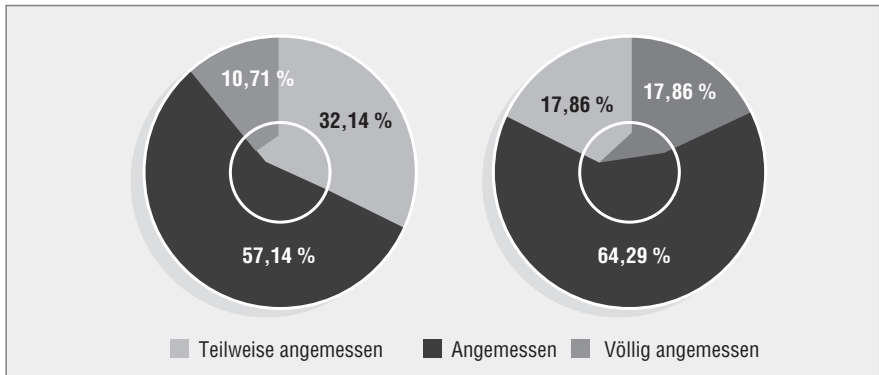
Die Daten aus der Befragung der Studierenden sind das Ergebnis einer Auswertung von 28 Umfragen unter den 31 Gruppen, die die Arbeit durchgeführt haben. Diese Umfrage wurde den Studierenden am Ende des Semesters mit dem ausdrücklichen Hinweis ausgeteilt, dass sie keinerlei Auswirkung auf die Bewertung der Gruppenarbeit hat.

Das Verhältnis der Arbeit an der Bewertung des Wissens wird mehrheitlich als angemessen angesehen (Grafik 7), dasselbe gilt für das Verhältnis der Arbeit am Lernen (Grafik 8). Die meisten Gruppen möchten nicht, dass die Arbeit durch ein anderes Bewertungselement ersetzt wird, und schlagen sogar vor, dass die Gewichtung im Benotungssystem verstärkt werden sollte.

⁽⁶⁾ Auch diese Gespräche wurden nach Abschluss der Prüfungen geführt.

Grafik 7
Grad der Angemessenheit der Arbeit im Verhältnis zur Bewertung des Wissens

Grafik 8
Grad der Angemessenheit der Arbeit im Verhältnis zum Lernen



Die schriftliche Arbeit, die dem Dozenten vorgelegt wird, erachten 75 % der Gruppen als für ihre Mitglieder zufriedenstellend (zufriedenstellend oder sehr zufriedenstellend).

Schlussfolgerungen

Wie es scheint, ist das Lernen durch Problemlösung oder die Analyse des Unternehmensalltags innerhalb von Unternehmen und Organisationen für die Ziele zweier Interessenträger von Nutzen, die von entscheidender Bedeutung für die Fachhochschuleinrichtungen sind: Studierende und Unternehmen/Organisationen, die sich im Umkreis der Fachhochschule befinden. Obwohl einige Studierende ihre Prüfungen innerhalb der verschiedenen Prüfungszeiträume bestehen, ohne die praktische Arbeit durchzuführen, zeigen die Ergebnisse der drei untersuchten Studiensemester in den betreffenden Studiengängen eindeutig, dass die Beteiligung an Gruppenarbeiten im realen Umfeld mit dem Lernerfolg in Verbindung steht. Die Beteiligung ist von daher für den Lernerfolg des Studierenden in Bezug auf die Kompetenzentwicklung von Bedeutung, wenngleich sie nicht notwendige Voraussetzung für die Konkretisierung dieses Ziels ist.

Dieser Zusammenhang lässt sich folgendermaßen erklären:

- Die Beteiligung an einer solchen Gruppenarbeit befähigt den Studierenden über die Theorie nachzudenken und sie in die Praxis umzusetzen. So erwerben die Studierende, die sich den Lernaufgaben stellen, mögliche

Fähigkeiten, die andere, die sich dieses Mittels nicht bedienen, nicht erwerben.

- Studierende, die sich für eine Gruppenarbeit entscheiden, verfügen über bessere Grundvoraussetzungen und sind für die Einbindung in Arbeitsteams mit betreffender Beteiligung durch Einsatz von Zeit und Ausdauer besser vorbereitet. Dies sind die Studierenden, von denen man sich den größten Lernerfolg erwartet.

Im ersten Fall zeitigt die Gruppenarbeit Wirkungen, im zweiten Fall zeigt sie die Wirkungen. Wenngleich die beschriebene Situation zukünftig weiter untersucht werden muss, scheint es offensichtlich, dass es für die Studierenden vorteilhaft ist, Gruppenarbeit im realen Umfeld durchzuführen.

Die Zufriedenheit auf Seiten der Betreuer, die in den regionalen Unternehmen kontaktiert wurden, bestätigt die Überzeugung, dass die Interaktion zwischen Fachhochschule und Unternehmen von großer Bedeutung für die Unternehmen ist. Allerdings muss aufgrund der Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Fachhochschule die Zufriedenheit mit ein wenig Vorsicht betrachtet werden, da diese auch durch einen gewissen Paternalismus bedingt sein könnte.

Die Tatsache, dass die befragten Studierenden die Arbeitsgruppe sowohl als Instrument zur Bewertung ihrer Kenntnisse als auch als Mittel zum zusätzlichen Erwerb von Wissen für angemessen erachten, verstärkt auch die Bedeutung, die die Dozenten dieser Lernmethode beimessen.

Es soll noch darauf verwiesen werden, dass die Ergebnisse des Validierungssemesters die Schlussfolgerungen der explorativen Studie auf der Grundlage der Daten aus dem Studienjahr 2004/2005 rundum bestätigen.

Schließlich sind wir der Ansicht, dass der sogenannte Bologna-Prozess bereits existierende Lernmethoden begünstigen wird, die den Schwerpunkt auf die Studierenden legen. Wir stellen fest, dass die meisten Studierenden, die die Studieneinheiten PGO und PCG belegt haben, und ein Großteil der Unternehmen aus dem Umfeld der ESCE schon Teamgeist beweisen. Dieser zeigt sich sowohl durch eine Entwicklung von allgemeinen als auch von spezifischen Kompetenzen in den Bereichen der Betriebswirtschaft sowie in der Entwicklung von Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich (diese beziehen sich auf die Problemlösung, das Treffen von Entscheidungen, lernen zu lernen, Suchen nach und Nutzung von relevanten Informationen, Schlussfolgern, Kommunikation, Zusammenarbeit, Selbstständigkeit und Kreativität). Der Professor übernimmt die Rolle des Tutors und Vermittlers, richtet den Unterricht auf die Studierenden aus, er stellt Fragen und fördert ihr proaktives Verhalten.

Danksagungen

Die Autoren danken dem Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung, dem Fachbereich Betriebswissenschaft und der Fachhochschule Setúbal.

Ein besonderer Dank gilt allen Unternehmen und ihren Vertretern, die mit unseren Studierenden zusammengearbeitet haben.

Den Studierenden danken wir für ihre Bereitschaft, an unserer Umfrage teilzunehmen, womit sie ihren Beitrag an dieser Studie geleistet haben.

Auch den Teilnehmern der Podiumsdiskussion „Methoden und Lehrer-fahrungen“ im Rahmen des XVI. Portugiesisch-spanischen Tag für Wirtschaftswissenschaften möchten wir für ihre Fragen und Diskussionen bei der Vorstellung der explorativen Studie danken.

Besonderer Dank gilt noch zwei anonymen Helfern, deren Kritik und Vorschläge zur Verbesserung des vorliegenden Textes beigetragen haben.

Bibliografie

- Boddy, David. *Management: an introduction*, 2. Aufl, London: PrenticeHall, 2002.
- Camp, Gwendie. Problem-based learning: a paradigm shift or a passing fad? *Medical Education Online*, 1996, vol. 1.
- Donaldson, Thomas; Preston, Lee E. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 1995, 20 (1), S. 65-91.
- Freeman, Edward R. *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman, 1984.
- Freeman, Edward R. Divergent Stakeholder Theory. *Academy of Management Review*, 1999, 24 (2), S. 233-236.
- Herreid, Clyde Freeman. The Death of Problem-Based Learning? *Journal of College Science Teaching*, 2003, 32 (6), S. 346-366.
- Hmelo-Silver, Cindy E. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 2004, 16 (3), S. 235-266.
- Instituto Nacional Estatística (Portugiesisches Statistikamt). *Anuário Estatístico de Portugal 2004 (Statistisches Jahrbuch Portugal 2004)*, Lissabon, 2005.
- Lowry, N.; Johnson, D. W. Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 1981, 115, S. 31-41.
- Mata, Carlos; Seabra, Miguel; Rodrigues, Jorge; Brites, Rui. Responsabilidade social da empresa – motor de eficiência empresarial e desenvolvimento local – o caso banco alimentar contra a fome península Setúbal (Soziale Verantwortung der Unternehmen – Antrieb für die unternehmerische Effizienz und lokale Entwicklung – der Fall Lebensmittelbank gegen den

Hunger der Halbinsel Setúbal). *XV Jornadas Hispano-Lusas de Gestão Científica: cidades em competição* (XV. Spanisch-portugiesischer Tag für Wirtschaftswissenschaften: Städte im Wettbewerb), 3.-4. Februar 2005, Sevilla (Spanien).

Ministério da Segurança Social e do Trabalho (Ministerium für soziale Sicherheit und Arbeit). Carta Social Rede de Serviços e Equipamentos (Sozialcharta Netzwerk für soziale Dienste und Einrichtungen). Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento (Abteilung Studien, Prognose und Planung), Lissabon, 2001.

Neely, Andy; Adams, Chris; Crowe, Paul. The performance prism in practice. *Measuring Business Excellence*, 2001, 5 (2), S. 6-12.

Rebello, José. Migrações e minorias étnicas na Península de Setúbal entre 1981 e 1998: os contributos e os problemas para o desenvolvimento regional (Migrationen und ethnische Minderheiten auf der Halbinsel Setúbal zwischen 1981 und 1998: Beiträge für die regionale Entwicklung und deren Probleme). Mitteilung die auf dem *VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (VI. Portugiesisch-afrikanischen-brasilianischen Kongress der Sozialwissenschaften) vorgestellt wurde, Porto, 2000.

Schmidt, H.G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 1993, 27 (5), S. 422-432.

Seabra, Fernando; Rodrigues, Jorge; Costa, Teresa. *Trabalhos de grupo em contexto real – a perspectiva dos “stakeholders”* (Gruppenarbeiten im realen Umfeld – die Sichtweise der Interessengruppen). XVI Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica (XVI. Portugiesisch-spanische Tage für Wirtschaftswissenschaften), Universität Évora und Universität Sevilla, 2006.

Simão, José Veiga; Machado dos Santos, Sérgio; Almeida Costa António. *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*, (Streben nach Spitzenleistungen: die Möglichkeit von Bologna) Gradiva, Lissabon, 2005.

Valente, Rui Pulido. Tal como o *spaghetti* não há uma receita única (So wie bei Spaghetti gibt es nicht nur ein Rezept). *Revista do SNESUP* (Zeitschrift der SNESUP), 2005, 17, S.17-20.

Internetadresse des ESCE(Escola Superior de Ciências Empresariais (Fachbereich Betriebswissenschaften): www.esce.ips.pt [zuletzt aufgerufen am 20.10.2006]. Internetadresse: www.autarquicas.mj.pt [zuletzt aufgerufen am 15.10.2006].

Lernen am Arbeitsplatz – Erfahrungen von Schülern in der finnischen Berufsbildung

Anne Virtanen

Doktorandin, Institute for Educational Research, Universität Jyväskylä, Finnland

Päivi Tynjälä

Professor, Institute for Educational Research, Universität Jyväskylä, Finnland

Schlagwörter

Vocational education,
vocational training,
working life, learning,
guidance, Finland

Schulische
Berufsbildung,
betriebliche
Berufsbildung,
Arbeitsleben, Lernen,
Betreuung, Finnland

ZUSAMMENFASSUNG

Das finnische Berufsbildungssystem wurde seit dem Beginn des Jahrhunderts grundlegend reformiert. Eine der wichtigsten Änderungen ist die Einführung obligatorischer und betreuter Phasen des Lernens am Arbeitsplatz in allen Ausbildungsgängen. In diesem Artikel wird untersucht, welche Erfahrungen die Schüler mit dem Lernen am Arbeitsplatz und insbesondere mit der Integration des schulischen und des betrieblichen Lernens sowie mit ihrer Betreuung gemacht haben. Zu diesem Zweck wurden über einen Internet-Fragebogen Daten von Schülern des Abschlussjahrgangs berufsbildender Einrichtungen in der Stadt Helsinki erhoben. Der Fragebogen wurde von 41 % der Schüler beantwortet. Insgesamt zeigten sich die Schüler zufrieden mit dem Zusammenhang zwischen schulischem und betrieblichem Lernen und mit der Betreuung an den berufsbildenden Einrichtungen und am Arbeitsplatz. Zwischen den verschiedenen Fachrichtungen zeigten sich jedoch erhebliche Unterschiede. Am besten schien das Lernen am Arbeitsplatz in den Bereichen Soziales und Gesundheit zu funktionieren.

Einleitung

In Finnland ⁽¹⁾ erfolgte die Berufsbildung bis vor kurzem im Wesentlichen in der Schule, und es gab nur kurze, oft unbetreute Praktika. Im europäischen Kontext der Berufsbildung gleicht das finnische System weitgehend dem französischen System, das als „bürokratisches, staatlich geregeltes Modell“ beschrieben wurde (Greinert, 2004, S. 21). Wie in Frankreich wird die Berufsbildung im Wesentlichen in der Schule vermittelt, und der Staat spielt bei der Organisation und Finanzierung der Berufsbildung eine wichtige Rolle. 2001 jedoch wurde das finnische System der Berufsbildung reformiert: Die Curricula wurden überarbeitet, die beruflichen Ausbildungsgänge wurden in allen Fachrichtungen auf drei Jahre verlängert, und in allen Ausbildungsgängen wurden obligatorische, systematisch organisierte, betreute und evaluierte (mindestens halbjährige) Phasen des Lernens am Arbeitsplatz eingeführt. Darüber hinaus sehen die neuen gesetzlichen Bestimmungen im Bereich der finnischen Berufsbildung vor, dass die berufsbildenden Einrichtungen mit den ausbildenden Unternehmen kooperieren. Man erhofft sich davon, dass die Berufsbildung besser und schneller auf den Bedarf des Arbeitsmarkts reagieren kann.

Nach den neuen Curricula für den berufsbildenden Bereich müssen am Arbeitsplatz bestimmte Qualifikationsvoraussetzungen erfüllt sein. Diese Voraussetzungen werden vor jeder Ausbildungsphase am Arbeitsplatz zwischen dem Schüler, dem Lehrer und dem Betreuer am Arbeitsplatz abgesprochen. Zu Beginn der Ausbildung sind die Praktika am Arbeitsplatz oft nur kurz, während gegen Ende der Ausbildung, wenn die Schüler über mehr Kompetenzen und Kenntnisse verfügen, das Lernen am Arbeitsplatz verlängert und spezifischer ausgerichtet werden kann. Mit anderen Worten, es gibt für jede Phase des Lernens am Arbeitsplatz bestimmte Anforderungen an das, was die Schüler zu lernen haben. Dies ist einer der Bereiche, in denen sich das neue System von früheren Praktikumsformen am Arbeitsplatz unterscheidet.

Ein weiterer Unterschied ist die systematische Betreuung der Schüler am Arbeitsplatz. Jetzt steht am Arbeitsplatz ein Ausbilder zur Verfügung, der neben seinen eigenen Aufgaben die Schüler am Arbeitsplatz unterstützt, ihnen ein Feedback gibt und – im Idealfall – darauf achtet, dass sie während ihrer

(¹) Das finnische Bildungssystem hat drei Stufen: (a) Grundbildung, (b) Sekundarbereich II (unterteilt in (i) allgemeinbildender und (ii) berufsbildender Sekundarbereich II) und (iii) Hochschulbildung (zwei komplementäre Sektoren: Fachhochschulen und Universitäten). Die neunjährige Grundbildung ist für jeden finnischen Bürger obligatorisch. Nach der Gesamtschule (Grundbildung) setzt die gesamte Altersklasse (92 %) ihre Ausbildung im Sekundarbereich II fort (zwei Drittel im allgemeinbildenden und ein Drittel im berufsbildenden Sekundarbereich II). Im Allgemeinen eröffnen beide Ausbildungswege die Möglichkeit des Zugangs zu Universitäten und Fachhochschulen (*Education and science in Finland*, 2006).

Ausbildung am Arbeitsplatz ihre Ziele erreichen ⁽²⁾. Auch die Lehrkräfte betreuen die Schüler vor und während der Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz. Nach den neuen Curricula für die Berufsbildung sind die Lehrkräfte dafür zuständig, die Schüler in den berufsbildenden Einrichtungen auf die Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz vorzubereiten. Der Lernerfolg der Schüler am Arbeitsplatz wird in einer dreiseitigen Partnerschaft von Schüler, Lehrkraft und Ausbilder bewertet.

In diesem Artikel untersuchen wir auf der Grundlage einer Evaluationsstudie, welche Art von Erfahrungen Schüler mit der Betreuung ihrer Ausbildung am Arbeitsplatz machen und wie sie die Integration von schulischem und betrieblichem Lernen bewerten.

Lernen durch Arbeitserfahrung und Unterstützung des Lernens

Wenn für das Berufsbildungssystem unterschiedliche Formen des Lernens am Arbeitsplatz entwickelt werden, besteht die Gefahr, dass Theorie und Praxis zu weit auseinanderdriften. Nun unterstreichen jedoch neuere Theorien zum Erwerb beruflicher Fachkenntnisse, dass die Integration theoretischen und praktischen Wissens eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines hohen Qualifikationsniveaus ist (Bereiter und Scardamalia, 1993; Leinhardt et al., 1995; Collin und Tynjälä, 2003; Tynjälä et al., 2003; Eraut, 2004; Tynjälä et al., 2006; Le Maistre und Paré, 2006). Zudem wird darauf hingewiesen, dass was Bereiter und Scardamalia (1993) als selbst-reguliertes Lernen bezeichnen, ebenfalls Bestandteil des Erwerbs beruflicher Fachkenntnisse ist. Selbstreguliertes Wissen setzt reflektive und metakognitive Kompetenzen voraus, mit anderen Worten, Kenntnisse der eigenen Aktivitäten, wie z. B. die Arbeitsgewohnheiten und die Art zu denken und zu lernen, sowie die Möglichkeit, diese zu steuern. Da für den Erwerb beruflicher Fachkenntnisse alle Arten von Wissen – theoretisches, praktisches und selbstreguliertes Wissen – zu einem Ganzen integriert werden müssen (Le Maistre und Paré, 2006; Tynjälä et al., 2006), kommt es darauf an, Lern-

⁽²⁾ Die Ausbildung der Betreuer am Arbeitsplatz begann zeitgleich mit dem System der Ausbildung am Arbeitsplatz und wird von den Ausbildungsanbietern in Form von zweiwöchigen Kursen organisiert. Bisher erfolgt sie meistens in Form von Einzelprojekten, die vom Europäischen Sozialfonds finanziert werden. Schwerpunkte der Ausbildung der Ausbilder sind die Beaufsichtigung der Schüler, die Umsetzung des Lernens am Arbeitsplatz, die Zusammenarbeit von berufsbildenden Einrichtungen und ausbildenden Unternehmen und die Bewertung der Schüler am Arbeitsplatz. Inzwischen haben zwar Zehntausende von Ausbildern die zweiwöchige Schulung durchlaufen, doch etwa die Hälfte der Ausbilder hat noch keine solche Schulung absolviert.

formen zu entwickeln, bei denen Theorie, Praxis und selbstregulierte Kompetenzen miteinander verbunden werden. Dieser pädagogische Ansatz wird als integrative Pädagogik bezeichnet (Tynjälä, 2005; Wikström-Grotell und Noronen, 2005). Zu den wichtigen Elementen der integrativen Pädagogik gehört es auch, das Lernen der Schüler durch Betreuung, Dialog und Mentoring zu fördern (Tynjälä, 2005). Jeder Schüler hat eine aufsichtführende Lehrkraft aus der Schule und einen Betreuer am Arbeitsplatz, und diese drei Partner kommen während der Ausbildungsphase am Arbeitsplatz zu regelmäßigen Gesprächen zusammen. Auch die Bewertung des Lernens am Arbeitsplatz stützt sich auf dieses Dreiermodell. In den folgenden Abschnitten beschreiben wir zunächst, wie in den europäischen Berufsbildungssystemen Theorie und Praxis miteinander verbunden werden; anschließend diskutieren wir die Rolle der Betreuung der Schüler im Rahmen des Lernens am Arbeitsplatz.

Modelle der Arbeitserfahrung

Guile und Griffiths (2001) haben die verschiedenen Organisationsformen der Berufsbildung in Europa untersucht und sind insbesondere der Frage nachgegangen, wie die Arbeitserfahrung der Schüler in den Berufsbildungssystemen aufgegriffen wird. Sie ermittelten fünf Modelle der Arbeitserfahrung, die im Folgenden kurz beschrieben werden:

Das traditionelle Modell: Die Schüler werden einfach an einen Arbeitsplatz gestellt und müssen sich den Anforderungen an diesem Arbeitsplatz anpassen. Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Lernen automatisch erfolgt, dass also keine besondere Betreuung oder Unterstützung erforderlich ist. Die Erfahrungen am Arbeitsplatz unterliegen lediglich der traditionellen Form der Aufsicht. Zwischen berufsbildenden Einrichtungen und Arbeitsplatz gibt es nur ein Minimum an Kooperation, und Theorie und Praxis werden scharf getrennt.

Das erfahrungsbasierte Modell: Bei diesem Modell und nach den Theorien des erfahrungsbasierten Lernens (Kolb, 1984) spielt die Reflexion der am Arbeitsplatz erworbenen Erfahrungen eine wichtige Rolle im Lernprozess. Wichtig ist auch die soziale Entwicklung der Schüler. Daher ist es erforderlich, pädagogische Verfahren zu entwickeln, die Reflexion und Konzeptualisierung unterstützen. Die Zusammenarbeit von berufsbildenden Einrichtungen und ausbildenden Unternehmen ist daher von elementarer Bedeutung.

Das Modell der Schlüsselqualifikationen: Die Erfahrungen am Arbeitsplatz werden als Möglichkeit gesehen, diejenigen Schlüsselqualifikationen zu erwerben, die im Arbeitsleben erforderlich sind. Die Schüler sammeln Materialien für ihre persönlichen Portfolios, um ihre Entwicklung auf dem Gebiet des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen nachzuweisen. An der Bewertung

ihrer Kompetenzen nehmen sie ebenfalls teil. Aufgabe der Lehrkraft ist es, diesen Prozess zu unterstützen. Der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis bleibt unklar.

Das arbeitsprozessorientierte Modell: Die Schüler sollen ein ganzheitliches Verständnis des Arbeitsprozesses entwickeln. Sie sollen Kompetenzen erwerben, die es ihnen erleichtern, in unterschiedlichen Arbeitsumfeldern tätig sein zu können. Dieses Modell erfordert eine Integration von Theorie und Praxis und daher eine Zusammenarbeit zwischen berufsbildender Einrichtung und Arbeitsplatz.

Das konnektive Modell erscheint als ideale Möglichkeit, das Lernen von Schülern am Arbeitsplatz zu organisieren. Der Kern dieses Modells ist die reflexive Vernetzung des formalen und informellen Lernens bzw. der konzeptuellen Entwicklung und der Entwicklung der Fähigkeit, in unterschiedlichen Kontexten zu arbeiten. Dem liegt ein neuartiges Konzept des Lernens zugrunde, das eine Integration von konzeptuellem Lernen und von Erfahrungen am Arbeitsplatz voraussetzt. Auf diese Weise sollen polykontextuelle Kompetenzen entwickelt werden, die den Schülern helfen, „Grenzen zu überschreiten“, das heißt, in wechselnden und neuen Kontexten zu arbeiten. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen berufsbildender Schule und Arbeitsplatz; daher ist es die zentrale Rolle des Berufsbildungsanbieters, Partnerschaften mit Arbeitsorten zu entwickeln, um Lernumgebungen zu schaffen. Im Unterschied zum arbeitsprozessorientierten Modell, bei dem angenommen wird, dass die Arbeitserfahrung selbst das Wissen über den Arbeitsprozess fördert, hebt das Modell des konnektiven Lernens darauf ab, dass es vermittelt werden muss. Dies geschieht beispielsweise durch die Einführung von Konzepten und Fachwissen am Arbeitsplatz.

Nach Guile und Griffiths finden sich alle diese Modelle – mit Ausnahme der Reinform des konnektiven Lernens – in der einen oder anderen Form in den europäischen Berufsbildungssystemen wieder. Das britische nationale Modell der Berufsbildung beispielsweise entspricht dem Modell der Schlüsselqualifikationen. Das deutsche System der dualen Ausbildung (in dem die Ausbildung in Berufsbildungseinrichtungen und am Arbeitsplatz erfolgt) ist auf das arbeitsprozessorientierte Modell ausgerichtet, auch wenn die Grundsätze des Modells in der Praxis nicht umgesetzt werden. Die Reinform des Modells des konnektiven Lernens am Arbeitsplatz betont die Vernetzung von formaler Ausbildung und Praxis am Arbeitsplatz. Das Lernen am Arbeitsplatz ist also ein zentraler Teil des Curriculums und wird mit den beruflichen Fächern und den Kernfächern wie Sprachen und Mathematik vernetzt. Erreicht wird dies, indem die Lernaufgaben der Schüler so konzipiert werden, dass sie theoretische, konzeptuelle Kenntnisse und Praxis integrieren müssen. Ein weiterer Schwerpunkt des Modells des konnektiven Lernens ist die Vernetzung der Beteiligten und die Arbeit im Team. Die Umsetzung des Modells setzt voraus,

dass Schule und Arbeitsplatz gemeinsam ein Lernumfeld schaffen, in dem alle Beteiligten lernen können.

Betreuung der Schüler – die Arbeitsplatzgemeinschaft als Ort des Lernens

Für die ganzheitliche Entwicklung beruflicher Kompetenzen reichen die Erfahrungen am Arbeitsplatz allein nicht aus. Ohne eine theoretische Basis und eine Betreuung durch Fachkräfte bleibt das Lernen der Schüler am Arbeitsplatz oft unsystematisch und zufällig. Zu bedenken ist auch, dass Lernen zu unbeabsichtigten und unerwünschten Ergebnissen wie etwa zu ungeeigneten Verfahren führen kann (siehe z. B. Tynjälä und Virtanen, 2005). Daher wird in Finnland sehr darauf geachtet, dass die Betreuung der Schüler am Arbeitsplatz weiterentwickelt wird. Nach den neuen Curricula für die Berufsbildung sollen die Schüler in den berufsbildenden Einrichtungen auf die Ausbildung am Arbeitsplatz vorbereitet werden, und die Ausbilder am Arbeitsplatz sollen ihr Augenmerk insbesondere auf Aufsicht, Betreuung, Bewertung und Feedback für die Schüler legen (*On-the-job learning* ..., 2006).

In der vorliegenden Untersuchung gebrauchen wir den Begriff der Betreuung in einem allgemeinen Sinne, um die Unterstützung zu beschreiben, die Lehrkräfte und Mitglieder der Arbeitsplatzgemeinschaft den Schülern in den betrieblichen Ausbildungsphasen geben. Betreuung ist eine Grundvoraussetzung für den Erwerb beruflicher Kompetenzen, denn sie kann Theorie, Praxis und selbstreguliertes Lernen integrieren (Tynjälä, 2005; Tynjälä, Välimaa und Sarja, 2003; Rökköläinen, 2001). Wie beim Modell des konnektiven Lernens erwähnt, erfordert diese Integration eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der berufsbildenden Einrichtung und den Ausbildern am Arbeitsplatz. Integration kann durch verschiedene Betreuungsinstrumente, wie z. B. durch unterschiedliche Aufgabenstellungen, Projekte, Lerntagebücher, Portfolios und Diskussionen gefördert werden (Tynjälä, 2005; Uusitalo, 2001; Mäntylä, 2001).

Betreuung kann als Prozess, der zwischen Individuen abläuft, darüber hinaus aber auch als Organisationsphänomen gesehen werden. Das Modell des konnektiven Lernens von Guile und Griffiths (2001) unterstreicht die Bedeutung des Lernens auf der Ebene der Organisation. Insbesondere sehen die Autoren den Arbeitsplatz als eine Umgebung an, in der die Schüler durch die Interaktion mit erfahrenen Arbeitskräften lernen und sich entwickeln können. Auch Fuller und Unwin (2004) betonen die Bedeutung der Arbeitsplatzgemeinschaft als Quelle von Lernmöglichkeiten. Sie stellen ein Kontinuum von expansiv-restriktiven Arbeitsplatzgemeinschaften dar und beschreiben, wie die Arbeitsplatzgemeinschaft das Lernen ihrer Mitglieder (einschließlich der Schüler) fördert. Eine expansive Arbeitsplatzgemeinschaft bietet die Möglichkeit der Beteiligung an vielen verschiedenen Praxisgemeinschaften, während eine

restriktive Arbeitsplatzgemeinschaft die Möglichkeiten der Beteiligung begrenzt. Ein Beispiel für eine expansive Arbeitsplatzgemeinschaft ist ein Arbeitsplatz, an dem Schüler sich mit verschiedenen Aufgaben und verschiedenen Phasen des Arbeitsprozesses vertraut machen und sich mit Personen austauschen können, die unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. In einer solchen Gemeinschaft haben Schüler auch Gelegenheit, sich an der Entwicklung der Arbeit und der Arbeitsgemeinschaft zu beteiligen.

Ziel und Methode der Untersuchung

Der Zweck der Studie ist es, das vor kurzem reformierte System der Ausbildung am Arbeitsplatz in der finnischen Berufsbildung aus Sicht der Schüler zu untersuchen. Schwerpunkte der Forschungsarbeit sind insbesondere: a) Integration von schulischem und betrieblichem Lernen (konnektives Modell der Arbeitserfahrung) und b) Betreuung der Schüler und Förderung des Lernens am Arbeitsplatz.

Befragt wurden alle Schüler des Abschlussjahrgangs von drei berufsbildenden Einrichtungen der Stadt Helsinki (N = 1282). Die Berufsbildungszentren boten eine Ausbildung in den Fachrichtungen Technik, Sozial- und Gesundheitswesen sowie im Dienstleistungsbereich (Gastronomie, Mode und Kosmetik) an. Die Daten wurden mit Hilfe eines Internet-Fragebogens erhoben. Der Fragebogen enthielt Fragen zum Lernprozess der Schüler am Arbeitsplatz (Wie fand das Lernen statt? Mit wem? Wie waren Betreuung und Mentoring organisiert?) und zum Lernergebnis (konzeptuelles, praktisches und selbstreguliert erworbenes Wissen). Dieser Artikel konzentriert sich auf die Prozessvariablen. Reliabilität und Validität des Fragebogens wurden durch eine sorgfältige Prüfung gewährleistet. Der Fragebogen wurde auch für andere Untersuchungen verwendet (Tynjälä und Virtanen, 2005; Virtanen und Tynjälä, 2006), in denen sich die Variablen und Skalen als ähnlich wie in der vorliegenden Studie erwiesen. Insgesamt beantworteten 531 Schüler (41 %) den Fragebogen.

Ergebnisse

Konnektivität – Integration von schulischem und betrieblichem Lernen

Weiter oben haben wir die integrative Pädagogik beschrieben, bei der Theorie, Praxis und die Entwicklung selbstregulierter Kompetenzen miteinander vernetzt sind. Das konnektive Modell der Arbeitserfahrung von Guile und Griffiths (2001) eignet sich hervorragend, um diese Elemente der beruflichen Fach-

kenntnis zu integrieren. In unserer Studie wurde die Umsetzung der konnektiven Pädagogik anhand von 13 Aussagen zur Vernetzung von schulischem und betrieblichem Lernen untersucht. Die Aussagen zur Integration des schulischen und betrieblichen Lernens wurden einer Faktorenanalyse unterzogen. Tabelle 1 zeigt die aggregierten Skalen, die anhand der Ergebnisse der Faktorenanalyse gebildet wurden.

Tabelle 1. **Ergebnisse der Faktorenanalyse: Aggregierte Skalen für die Konnektivität**

Summenskala	Cronbachs Alpha	Items	Korrelation des Items mit der aggregierten Skala
Konnektivität	0,79	• Während der Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz musste ich theoretisches Wissen anwenden, das ich in der Schule erworben hatte.	0,62
		• Situationen aus den Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz wurden im Unterricht der beruflichen Fächer besprochen.	0,60
		• Betriebliches Lernen und schulisches Lernen sind sehr gut integriert.	0,59
		• Im Unterricht wurden Themen besprochen, die in den Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz sehr hilfreich waren.	0,55
		• Situationen aus den Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz wurden im Unterricht der allgemein bildenden Fächer (z. B. Mathematik, Sprachen usw.) besprochen.	0,46
		• Die Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz umfassten auch Aufgaben aus der Schule.	0,44
Mangelnde Konnektivität	0,52	• Die Leute in der Schule scheinen nicht viel Ahnung davon zu haben, was am Arbeitsplatz geschieht.	0,42
		• Es gab wenig Verknüpfungen zwischen dem Unterricht in der Schule und der betrieblichen Ausbildung.	0,36
		• Nach der betrieblichen Ausbildung betrachte ich die schulische Ausbildung kritischer.	0,23
Unterschiedliche Aufgaben und Übertragung	0,57	• Während meiner betrieblichen Ausbildungsphasen habe ich gemerkt, dass ich sowohl manuelle als auch geistige Fähigkeiten brauche.	0,40
		• Ich könnte dieselben Aufgaben auch an einem anderen Arbeitsplatz erledigen.	0,40

Die aggregierte Skala der Konnektivität bestand aus Aussagen wie „Während der Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz musste ich theoretisches Wissen anwenden, das ich in der Schule erworben hatte“, „Betriebliches Lernen und schulisches Lernen sind sehr gut integriert“ und „Im Unterricht wurden Themen besprochen, die in den Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz sehr hilfreich waren“. Die aggregierte Skala der mangelnden Konnektivität beschreibt die gegenteilige Situation mit Aussagen wie „Die Leute in der Schule scheinen nicht viel Ahnung davon zu haben, was am Arbeitsplatz geschieht“ oder „Es gab wenig Verknüpfungen zwischen dem Unterricht in der Schule und der betrieblichen Ausbildung“. Die dritte aggregierte Skala „Unter-

schiedliche Aufgaben und Übertragung“ setzte sich aus Variablen zusammen, die die Möglichkeit der Schüler maßen, in ihren betrieblichen Ausbildungsphasen unterschiedliche Aufgaben zu erledigen, und aus ihrer Beurteilung der Frage, ob sie gelernt hatten, in unterschiedlichen Kontexten zu arbeiten. Tabelle 2 enthält die Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen in unterschiedlichen Fachrichtungen.

Tabelle 2. Mittelwerte der aggregierten Skalen, die den Zusammenhang zwischen schulischem und betrieblichem Lernen (Minimum 1, Maximum 4) in verschiedenen Fachrichtungen beschreiben.

Zusammenhang zwischen schulischem und betrieblichem Lernen	Alle Schüler n = 501 Mittelwert	SA	Technik n = 221 Mittelwert	Dienstleistungen n = 160 Mittelwert	Sozial- und Gesundheitswesen n = 117 Mittelwert	Sig. (zwischen den Fachrichtungen)
Konnektivität	2,71	0,62	2,46	2,72	3,17	***
Mangelnde Konnektivität	2,22	0,62	2,37	2,13	2,05	***
Unterschiedliche Aufgaben und Übertragung	3,29	0,64	3,17	3,30	3,54	***

* p < 0,05
** p < 0,01
*** p < 0,001

Den Ergebnissen zufolge bemühen sich die Berufsbildungseinrichtungen, schulisches und betriebliches Lernen zu verbinden (Tabelle 2). Der aggregierte Mittelwert für Konnektivität, der die Integration des schulischen und betrieblichen Lernens beschreibt, war moderat (2,71, max. = 4). Der entsprechende Mittelwert für mangelnde Konnektivität war etwas geringer (2,22). Wie bereits erwähnt, beschreibt diese aggregierte Skala die mangelnde Integration von schulischem und betrieblichem Lernen. Der aggregierte Mittelwert für unterschiedliche Aufgaben und Übertragung (3,29) war der höchste unter diesen drei Indikatoren.

Zwischen den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen zeigten sich statistisch signifikante Unterschiede. Der engste Zusammenhang zwischen schulischem und betrieblichem Lernen zeigte sich im sozialen und Gesundheitsbereich mit einem Mittelwert der Konnektivität über drei (3,17). Der niedrigste Mittelwert für Konnektivität wurde in der Fachrichtung Technik ermittelt. Entsprechend war der Mittelwert für mangelnde Konnektivität in der Fachrichtung Technik am höchsten. Auch der Mittelwert für „unterschiedliche Aufgaben und Übertragung“ war im sozialen und Gesundheitsbereich am höchsten (3,54).

Betreuung der Schüler

Die Variablen, die die verschiedenen Formen der Betreuung maßen, wurden einer Faktorenanalyse unterzogen und ergaben drei aggregierte Skalen: a) Gespräche mit der Lehrkraft und dem Ausbilder am Arbeitsplatz, b) Gespräche mit Arbeitskräften (Kollegen) und c) Selbstbewertung und Reflexion. Darüber hinaus wurde eine Einzelvariable für Aufgaben aus der Schule verwendet. Tabelle 3 zeigt die aggregierten Skalen, die anhand der Ergebnisse der Faktorenanalyse gebildet wurden.

Tabelle 3. **Ergebnisse der Faktorenanalyse: Die aggregierten Skalen und eine Einzelvariable zur Beschreibung der verschiedenen Formen der Betreuung**

Summenskala	Cronbachs Alpha	Items	Korrelation des Items mit der aggregierten Skala
Gespräche mit der Lehrkraft und dem Ausbilder am Arbeitsplatz	0,69	• Gemeinsame Gespräche mit der Lehrkraft und dem Ausbilder am Arbeitsplatz	0,53
		• Gespräche mit der Lehrkraft in der Berufsbildungseinrichtung	0,53
Gespräche mit Arbeitskräften (einschließlich Ausbilder)	0,48	• Gespräche über die Arbeit mit fest angestellten Arbeitskräften	0,31
		• Gespräche mit dem Ausbilder am Arbeitsplatz	0,31
Selbstbewertung und Reflexion	0,34	• Selbstbewertung meiner eigenen Arbeit	0,21
		• Führen eines Lerntagebuchs	0,21
Aufgaben aus der Schule		• Aufgaben aus der Schule	

Die Ergebnisse zeigen, dass die häufigste Form der Betreuung in den Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz Gespräche mit Arbeitskräften waren. Der Mittelwert für diese aggregierte Skala lag bei 2,25 (max. = 3). Dieser Indikator maß, wie oft die Schüler von ihren Kollegen am Arbeitsplatz, einschließlich ihres eigenen Ausbilders, beraten wurden. Wie der Mittelwert von 2,12 (Tabelle 4) zeigt, war Betreuung in Verbindung mit Selbstbewertung und Reflexion ebenfalls üblich.

Zwischen den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen gab es hinsichtlich spezifischer Formen der Betreuung und hinsichtlich aller Formen der Betreuung signifikante Unterschiede. Es zeigte sich eine logische Tendenz: Alle Formen der Betreuung wurden vor allem im sozialen und Gesundheitsbereich genutzt, an zweiter Stelle kamen die Dienstleistungen, während sämtliche Formen der Betreuung in der Fachrichtung Technik am seltensten vorkamen (Tabelle 4).

Tabelle 4. Mittelwerte der aggregierten Skalen und einer Einzelvariable zur Beschreibung der Betreuungsformen (Minimum 1, Maximum 3) in verschiedenen Fachrichtungen

Formen der Betreuung	Alle Schüler n = 507 Mittelwert	SA	Technik n = 224 Mittelwert	Dienstleistungen n = 160 Mittelwert	Sozial- und Gesundheitswesen n = 118 Mittelwert	Sig. (zwischen den Fachrichtungen)
Gespräche mit der Lehrkraft und dem Ausbilder am Arbeitsplatz	1,84	0,51	1,81	1,91	2,05	***
Gespräche mit Arbeitskräften (einschließlich Ausbilder)	2,25	0,50	2,19	2,23	2,41	***
Selbstbewertung und Reflexion	2,12	0,54	2,02	2,19	2,22	***
Aufgaben aus der Schule	1,98	0,72	1,64	2,15	2,40	***

* p < 0,05
** p < 0,01
*** p < 0,001

Tabelle 5 beschreibt, wie die Schüler die Rolle der Ausbilder während ihrer Ausbildungsphase am Arbeitsplatz bewerteten. 88 % der Schüler stimmten der Aussage zu „Die Zusammenarbeit mit dem Ausbilder am Arbeitsplatz funktionierte“ (Tabelle 5). Fast ebenso viele Schüler (82 %) stimmten der Aussage zu „Der Ausbilder am Arbeitsplatz stand immer zur Verfügung, wenn ich ihn brauchte“. Bezüglich dieser Aussagen gab es keine Unterschiede zwischen den einzelnen Fachrichtungen.

Tabelle 5. **Zusammenarbeit mit dem Ausbilder am Arbeitsplatz und Verfügbarkeit des Ausbilders**

Aussage im Fragebogen	Alle Schüler n = 508 %	Technik n = 225 %	Dienstleistungen n = 160 %	Sozial- und Gesundheitswesen n = 119 %	Sig. (zwischen den Fachrichtungen)
„Die Zusammenarbeit mit dem Ausbilder am Arbeitsplatz funktionierte.“					
Stimme nicht zu	12	12	9	14	ns
Stimme zu	88	88	91	86	
Gesamt	100	100	100	100	
Aussage im Fragebogen	n = 502	n = 223	n = 156	n = 118	Sig.
„Der Ausbilder am Arbeitsplatz stand immer zur Verfügung, wenn ich ihn brauchte.“					
Stimme nicht zu	18	18	16	19	ns
Stimme zu	82	82	84	81	
Gesamt	100	100	100	100	

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

ns = nicht signifikant

Tabelle 6 zeigt die allgemeine Zufriedenheit der Schüler mit ihrer Betreuung während der Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz. Aus den Zahlen wird deutlich, dass die Schüler im Wesentlichen mit ihrer Betreuung zufrieden waren. Allerdings hätte ein Fünftel der Schüler gern mehr Betreuung gehabt. Mit anderen Worten, sie hatten den Eindruck, dass ihre Betreuung während der Ausbildung am Arbeitsplatz nicht gut genug bzw. nicht ausreichend war. Auch zwischen den einzelnen Fachrichtungen gab es Unterschiede: 13 % der Schüler in der Fachrichtung Technik, 25 % der Schüler des Dienstleistungsbereichs und 35 % der Schüler des sozialen und Gesundheitsbereichs waren der Meinung, dass sie während ihrer Ausbildungsphase am Arbeitsplatz mehr Beratung, Hilfe oder sonstige Unterstützung gebraucht hätten. Interessant ist der Unterschied zwischen den einzelnen Fachrichtungen vor allem angesichts der Tatsache, dass die Schüler des sozialen und Gesundheitsbereichs einerseits mehr Betreuung als die Schüler der anderen Fachrichtungen erfahren hatten, andererseits aber noch mehr Betreuung wünschten.

Tabelle 6. Bedarf an zusätzlicher Betreuung während der Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz

Aussage im Fragebogen	Alle Schülern n = 516 %	Technik n = 234 %	Dienst- leistungen n = 159 %	Sozial- und Gesundheits- wesen n = 119 %	Sig. (zwischen den Fachrich- tungen)
Hätten Sie sich während Ihrer Ausbildungsphase am Arbeitsplatz in irgendeinem Bereich mehr Betreuung gewünscht?					
Nein	78	87	75	65	***
Ja	22	13	25	35	
Gesamt	100	100	100	100	

* p < 0,05
** p < 0,01
*** p < 0,001

Schlussfolgerungen

Die Integration von Theorie, Praxis und Selbstregulierung ist in dem Prozess, in dem berufliche Kompetenzen und Fachkenntnisse erworben werden, von grundlegender Bedeutung (Tynjälä et al., 2003; Wikström-Grotell und Noronen, 2005; Le Maistre und Paré, 2006). Am stärksten ausgeprägt ist die Integration von Theorie und Praxis in Guiles und Griffiths (2001) konnektivem Modell der Arbeitserfahrung, das auf die Integration formalen und informellen Lernens ausgerichtet ist. Das Ausmaß der Konnektivität wurde in der vorliegenden Untersuchung über die Erfahrungen der Schüler ermittelt. Die Ergebnisse zeigten, dass das Konzept der Konnektivität am besten im sozialen und Gesundheitsbereich umgesetzt wurde, während von allen drei untersuchten Berufsbildungseinrichtungen die Schüler der Fachrichtung Technik die Merkmale der Konnektivität am niedrigsten bewerteten. Entsprechend ergaben sich die höchsten Werte für mangelnde Konnektivität in der Fachrichtung Technik und die niedrigsten Werte in der Fachrichtung sozialer und Gesundheitsbereich. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler der Fachrichtung sozialer und Gesundheitsbereich häufiger als die Schüler der anderen Fachrichtungen den Eindruck hatten, dass schulisches und betriebliches Lernen integriert waren. In einer anderen Studie (Virtanen und Tynjälä, 2006) ergaben sich für Lehrkräfte ähnliche Ergebnisse: Die Lehrkräfte der Fachrichtung sozialer und Gesundheitsbereich beurteilten das Lernen am Arbeitsplatz als konnektive Praxis, während die Konnektivitätswerte in der Fachrichtung Technik am niedrigsten waren. Insofern unterstützen diese Befunde die hier vorgelegten Ergebnisse. Eine Erklärung für die hohe Konnektivität

im sozialen und Gesundheitsbereich ist die lange Tradition der Organisation von Praxiserfahrungen am Arbeitsplatz; der Übergang vom früheren Praxis-system zum neuen System der Ausbildung am Arbeitsplatz hat also keine radikalen Änderungen mit sich gebracht. Zudem ist es für diese Fachrichtung charakteristisch, dass reflexive Praxis – eine zentrale Komponente des konnektiven Modells – schon lange als wesentliches Element der beruflichen Qualifikation betrachtet wird. Insofern sind die Grundlagen für die Umsetzung des konnektiven Modells möglicherweise stärker als in anderen Fachrichtungen.

Eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen am Arbeitsplatz ist die Betreuung der Schüler und eine ausreichende Unterstützung des Lernprozesses. Die Betreuungserfahrungen der Schüler in dieser Studie waren interessant. Die Schüler des sozialen und Gesundheitsbereiches gaben an, dass sie alle Formen der Betreuung erfahren hatten – mehr als die Schüler der anderen Fachrichtungen. Zugleich waren sie jedoch häufiger als Schüler der anderen Fachrichtungen der Meinung, dass sie am Arbeitsplatz gern mehr Betreuung gehabt hätten. Ein Grund dafür könnte sein, dass es sich im sozialen und Gesundheitsbereich mehrheitlich um Schülerinnen handelt, die soziale Interaktion begrüßen, während manche junge Männer in der Fachrichtung Technik der Meinung waren, sie benötigten gar keine Betreuung. (Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Betreuungserfahrungen waren statistisch signifikant). Andererseits war die kritische Reflexion im sozialen und Gesundheitsbereich ausgeprägter und möglicherweise ein Hinweis darauf, dass die Schüler in dieser Fachrichtung tendenziell kritischer sind. Möglich wäre auch, dass die Lehrkräfte und Ausbilder im sozialen und Gesundheitsbereich eine bessere pädagogische Ausbildung hatten als die Lehrkräfte und Ausbilder in der Fachrichtung Technik. In einer anderen Studie stellten wir fest, dass 91 % der Lehrkräfte im sozialen und Gesundheitsbereich eine pädagogische Prüfung abgelegt hatten, während die entsprechende Zahl in der Fachrichtung Technik bei 83 % lag. Bei den Ausbildern am Arbeitsplatz hatten in der Fachrichtung sozialer und Gesundheitsbereich 51 % den zweiwöchigen Schulungskurs für Ausbilder absolviert, während in der Fachrichtung Technik 46 % der Ausbilder diesen Kurs absolviert hatten (Tynjälä et al., 2005).

Insgesamt hat sich die Einführung obligatorischer, betreuter und bewerteter Ausbildungsphasen am Arbeitsplatz im finnischen Berufsbildungssystem als erfolgreich erwiesen. Aus Sicht der Schüler scheint es eine recht enge Verbindung zwischen schulischem und betrieblichem Lernen zu geben. Auch die Betreuungserfahrungen der Schüler am Arbeitsplatz waren meistens positiv. Zwischen den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen zeigten sich jedoch signifikante Unterschiede. Dem sozialen und Gesundheitsbereich scheint es besser als den anderen Fachrichtungen zu gelingen, pädagogische Praktiken für das Lernen am Arbeitsplatz insbesondere im Hinblick auf eine kon-

nektive und integrative Pädagogik zu entwickeln. Auch die selbstbewerteten Lernergebnisse der Schüler waren im sozialen und Gesundheitsbereich am besten (Tynjälä und Virtanen, 2005) – ein Hinweis darauf, dass das konnektive Modell der Arbeitserfahrung tatsächlich einen erfolgreichen Ansatz für den Erwerb beruflicher Kompetenzen darstellt.

Bibliografie

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court, 1993.
- Collin, K.; Tynjälä, P. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 2003, Bd. 15, Nr. 7/8, S. 338-344.
- Education and science in Finland*. Bildungsministerium, 2006. Im Internet abrufbar unter: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng_opm15.pdf?lang=en [zuletzt aufgerufen am 4.9.2006].
- Eraut, M. Transfer of knowledge between education and workplace settings. In Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (Hg.). *Workplace learning in context*. London: Routledge, 2004, S. 201-221.
- Fuller, A.; Unwin, L. Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. In Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (Hg.). *Workplace learning in context*. London: Routledge, 2004, S. 126-144.
- Greinert, W.-D. Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 2004, Nr. 32, S. 18-26.
- Guile, D.; Griffiths, T. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 2001, Bd. 14, Nr. 1, S. 113-131.
- Kolb, D. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Leinhardt, G.; McCarthy Young, K.; Merriman, J. Integrating professional knowledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 1995, Bd. 5, Nr. 4, S. 401-408.
- Le Maistre, C; Paré, A. A typology of the knowledge demonstrated by beginning professionals. In Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (Hg.). *Higher education and working life; collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 2006, S. 103-113.
- Mäntylä, R. Oppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen välineenä [Lerntagebuch als Hilfsmittel für Lernen und Betreuung]. In Räikköläinen, M.; Uusitalo, I. (Hg.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, S. 151-162.

On-the-job learning incorporated into vocational education and training in Finland. National Board of Education, 2006. Im Internet abrufbar unter: <http://www.edu.fi/tonet/eng/index.html> [zitiert 16.1.2006].

Räikköläinen, M. Työssäoppimisen ohjaus [Betreuung des Lernens am Arbeitsplatz]. In Räikköläinen, M.; Uusitalo, I. (Hg.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, S. 103-135.

Tynjälä, P. *Integrative pedagogics: learning in real life situations*. A keynote address at ENPHE NUF conference, Enhancing physiotherapy competencies in innovative learning environments, 6.-8. Oktober 2005. Helsinki, Finnland.

Tynjälä, P.; Slotte, V.; Nieminen, J.; Lonka, K.; Olkinuora, E. From university to working life: graduates' workplace skills in practice. In Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (Hg.). *Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 2006, S. 73-88.

Tynjälä, P.; Virtanen, A. Skill learning at work: investigations into student experiences of on-the-job learning. *Learning the skills. Special edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education*, 2005, S. 106-116.

Tynjälä, P.; Virtanen, A.; Valkonen, S. *Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus. Osa I.* [Lernen am Arbeitsplatz für Schüler in Mittelfinnland. „Qualifiziertes Mittelfinnland“, Forschungsbericht. Teil I]. Universität Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research report 23, 2005.

Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Sarja, A. Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 2003, Bd. 46, Nr. 2, S. 147-166.

Uusitalo, I. Työssäoppimisen oppimistehtävät [Lernaufgaben beim Lernen am Arbeitsplatz]. In Räikköläinen, M.; Uusitalo, I. (Hg.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, S. 143-150.

Virtanen, A.; Tynjälä, P. *Workplace learning in Finnish VET: students', teachers' and workplace trainers' perspectives*. Papier vorgelegt auf der „EARLI SIG professional learning and development conference“, 11.-13. Oktober 2006. Heerlen, Niederlande.

Wikström-Grotell, C.; Noronen, L. *Integrative pedagogic and connective learning: developing networks for new learning environments in physiotherapy education*. Papier vorgelegt auf der „4th international conference on researching work and learning“, 12.-14. Dezember 2005. Sydney, Australien.

Zuletzt
erschienene
deutsche
Ausgaben

Nr. 41/2007

Dossier: Willkommen, Bulgarien und Rumänien!

- Für den Zweck geeignet? Das rumänische Berufsbildungssystem (John West, Madlen Șerban)
- Neue Trends in der beruflichen Erstausbildung in Bulgarien (Penka Ganova)
- Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsbildungssystem für Erwachsene in Bulgarien (Elka Dimitrova)
- Der Beitrag der europäischen Berufsbildungspolitik zu den Reformen in den Partnerländern der Europäischen Union (Jean-Raymond Masson)

Forschungsbeiträge

- Die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt bekämpfen: Ist berufliche Ausbildung erfolgreich? (Pascaline Descy, Manfred Tessaring)
- Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung von Problemlösefähigkeit – Ergebnisse einer Pilotstudie (Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf)
- Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen (Sigrid Lüdecke-Plümer)
- Zwischen Schule und Beruf – Dilemma einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung (Beatrix Niemeyer)

Analyse der Berufsbildungspolitik

- Die Rolle staatlicher Maßnahmen für die Weiterbildung der Arbeitnehmer in Italien (Giuseppe Croce, Andrea Montanino)
- Aktuelle nationale Berufsbildungsstrategien: Konvergenz oder Divergenz? (Anders Nilsson)

Nr. 42/43 - 2007/3 • 2008/1

Thematische Ausgabe: der europäische qualifikationsrahmen

- Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen: Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität (Burkart Sellin)
- Freizügigkeit: vom Recht zur Möglichkeit Anerkennung von Qualifikationen durch Rechtsvorschriften oder Informationen (Mette Beyer Paulsen)
- Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer)
- Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen – ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen (David Raffae, Jim Gallacher, Nuala Toman)
- Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Qualifikationsrahmen – Lernen aus den Erfahrungen in Irland (Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray)
- Das System der beruflichen Qualifikation in Spanien und die geringqualifizierten Arbeitnehmer (Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá)
- Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens (Sandra Bohlinger)
- Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland (Georg Hanf, Volker Rein)

ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

IBW

Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy

- A** Rainergasse 38
A-1050 Wien
Österreich
K Frau Sabine Tritscher-Archan
E tritscher-archan@ibw.at
W www.ibw.at
www.abf-austria.at

VDAB

Flems Unemployment Service and Vocational Training

- A** Kaizerlaan 11
B-1000 Brüssel
Belgien
K Herr Reinald Van Weydeveldt
E Reinald.VanWeydeveldt@vdab.be
W www.vdab.be
www.refernet.be/

HRDC

Human Resource Development Centre

- A** 15 Graf Ignatiev street
BG-1000
Bulgarien
K Herr Ludmil Kovachev
E hrdc@hrdc.bg
W www.hrdc.bg

HRDA

Human Resource Development Authority of Cyprus

- A** Anavissou 2, 2025 Strovolos
CY-1392 Nikosia
Zypern
K Frau Yianna Korelli
E y.korelli@hrdauth.org.cy
W www.hrdauth.org.cy
www.refernet.org.cy/

NUOV

National Institute of Technical and Vocational Education

- A** Weilova 1271/6
CZ-102 00 Prag 10
Tschechische Republik
K Herr Miloš Rathouský
E milos.rathousky@nuov.cz
W www.nuov.cz
www.refernet.cz/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

- A** Robert-Schumann-Platz 3
D-53175 Bonn
Deutschland
K Frau Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W www.bibb.de
www.refernet.de/

CIRIUS

Fiolstræde 44

- DK-1171 Kopenhagen K
Dänemark
K Herr Svend-Erik Povelsen
E sep@ciriusmail.dk
W www.ciriusonline.dk
www.refernet.dk/

INNOVE

Foundation for Lifelong Learning Development

- A** Lõõtsa 4
EE-11415 Tallinn
Estland
K Frau Kersti Raudsepp
E kersti.raudsepp@innove.ee
W www.innove.ee
www.innove.ee/refernet/

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal

- A** Calle Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
Spanien
K Frau María Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W www.inem.es
www.inem.es/otras/refernet/
entrada.html

OPH

Finnish National Board of Education

- A** Kumpulantie 3
FI-00520 Helsinki
Finnland
K Herr Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W www.oph.fi
www.oph.fi

Centre INFFO

Centre for information development on continuing training

- A** 4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine
Frankreich
K Herr Régis Roussel
E r.roussel@centre-inffo.fr
W www.centre-inffo.fr
www.centre-inffo.fr/Le-reseau-REFER-France.html

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training

- A** Ethnikis Antistaseos 41
GR-14234 Nea Ionia Athen
Griechenland
K Frau Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oEEK.gr
W www.oEEK.gr

OED, CUB

Observatory for Educational Development - Corvinus University of Budapest

- A** Fovam ter 8
HU-1093 Budapest
Ungarn
K Herr Tamás Köpeczi Bócz
E kopeczi.bocz.tamas@hepih.hu
W www.observatory.org.hu/
www.refernet.hu/

FÁS

Training and Employment Authority

- A** 27-33 Upper Baggot Street
IE- Dublin 4
Irland
K Frau Jenniver O'Mullane
E jennifer.omullane@fas.ie
W www.fas.ie
www.fas.ie/refernet/

RLO

University of Iceland - Research Liaison Office

- A** Dunhagi 5
IS-107 Reykjavik
Island
K Frau Dóra Stefánsdóttir
E ds@hi.is
W www.rthj.hi.is
www.refernet.is/

ISFOL

Via G. B. Morgagni 33
I-00161 Rom
Italien

- K** Frau Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W www.isfol.it
www.isfol.it/BASIS/web/prod/
document/DDD/rmet_hompag.
htm

AIC

Academic Information Centre

- A** Valnu 2
LV-1001 Riga
Lettland
K Frau Baiba Ramiņa
E baiba@aic.lv
W www.aic.lv
www.aic.lv/refernet/

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training

- A** Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Litauen
K Frau Gierdė Beleckienė
E giedre@pmmc.lt
W www.pmmc.lt
www.pmmc.lt/refernet/

INFPC

38, rue de l'Avenir

- L-1147 Luxemburg
Luxemburg
K Herr Claude Cardoso
E claud.cardoso@infpc.lu
W www.infpc.lu/

MQC

Malta Qualification Council

- A** 16/18 Tower Promenade
MT - SLC1019 Sta Lucia
Malta
K Herr Joachim James Calleja
E james.j.calleja@gov.mt

CINOP advies BV

Centre for the Innovation of Education and Training

- A** Pettelaarpark 1
NL-5216 BP 's-Hertogenbosch
Niederlande
K Herr Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W www.cinop.nl
www.cinop.nl/projecten/refernet/

Directorate for education and training

- A** Kolstadgata 1, P.O.
Box 2924 Tøyen
NO - 0608 Oslo
Norwegen
K Frau Anne Katrine Kaelis
E ank@utdanningsdirektoratet.no
W www.refernet.no/

BKKK

"Cooperation Fund" Foundation

- A** ul. Górnioślaska 4A
PL-00-444 Warschau
Polen
K Frau Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W www.bkkk-cofund.org.pl
www.refernet.pl/

DGERT / MTSS

Directorate General for Employment and Industrial Relations / Ministry of Labour and Social Solidarity

- A** Praça de Londres, 2, 5º andar
P-1049-056 Lissabon
Portugal
K Frau Alexandra Teixeira
Frau Fernanda Ferreira
E alexandra.teixeira@dgert.mtss.gov.pt
fernanda.ferreira@dgert.mtss.gov.pt
W www.dgert.mtss.gov.pt
www.iqf.gov.pt/refernet/

INCSMPS

National Research Institute in the field of Labour and Social Protection

- A** 6-8 Povernei street, sector 1
RO - 010643 Bukarest
Rumänien
K Herr Catalin Ghinararu
E ghinararu@incsmips.ro

Skolverket

Swedish National Agency for Education

- A** Alströmergatan 12
S-10620 Stockholm
Schweden
K Herr Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W www.skolverket.se

CPI

National Institute for Vocational Education and Training of the Republic of Slovenia

- A** Ob Železnici 16
SI-1000 Ljubljana
Slowenien
K Frau Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W www.cpi.si
www.refernet.si/

ŠIOV

State Institute of Vocational Education / Slovak National Observatory of Vocational Education

- A** Bellova 54/a
SK-831 01 Bratislava
Slowakei
K Herr Juraj Vantuch
E sno@siov.sk
W www.siov.sk
www.siov.sk/refernet/

QCA

Qualifications and Curriculum Authority

- A** 83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Vereinigtes Königreich
K Herr Tom Leney
E leneyto@qca.org.uk
W www.qca.org.uk
www.refernet.org.uk/

Assoziierte Organisationen

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional

- A** Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

European Commission

Directorate-General for Education and Culture

- A** Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgien
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training

- A** Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgien
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

European Training Foundation

- A** Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italien
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.etf.eu.int

European Schoolnet

- A** Rue de Trèves 61
B-1000 Brüssel, Belgien
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

The Education Information Network in Europe

- A** Avenue Louise 240
B-1050 Brüssel, Belgien
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEF

EVTA – European Vocational Training Association

- A** Rue de la Loi 93-97
B-1040 Brüssel, Belgien
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

ILO

International Labour Office

- A** 4 Route des Morillons
CH-1211 Genf, Schweiz
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training

- A** 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Korea
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.

- A** P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australien
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training Association

- A** 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku, JP-261-0021
Chiba-shi, Japan
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training

- Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Deutschland
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage in der Berufsbildung durch Antizipation und „Matching-Strategien“

Lorenz Lassnigg

Formen der betrieblichen Weiterbildung – eine Folge der Bedeutung des Begriffs in der Gesellschaft? Österreich und Frankreich im Vergleich

Julien Machado

Über den Umgang mit unterschiedlichen und konvergenten unternehmenskulturellen Werten in Europa

Asta Savanevičienė, Gerhard Stark

Die gesellschaftliche Konstruktion von Qualifikationen: Perspektiven im Bereich des Gastgewerbes

Tom Baum

ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIK

Ein preisgekröntes System wird verändert – zum Besseren oder zum Schlechteren?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Schülerbewegungen und Beschäftigungschancen vor und nach Einführung eines dritten Jahres in den beruflichen Bildungsgängen der Sekundarstufe II

Åsa Murray, Svend Sundin

Die berufsbezogene Ausbildung für Arbeitslose und die Umwelt: Nachhaltigkeit und Beschäftigung

Alberto Martínez Villar

Zur Relevanz des Sektoransatzes in der europäischen Bildungskooperation

Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner

FALLSTUDIEN

Lernen im realen Umfeld – eine Fallstudie im portugiesischen Hochschulbereich

Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge José Martins Rodrigues,

Maria Teresa Gomes Valente da Costa

Lernen am Arbeitsplatz –Erfahrungen von Schülern in der finnischen Berufsbildung

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20
E-Mail: info@cedefop.europa.eu
Homepage: www.cedefop.europa.eu
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr



Amt für Veröffentlichungen

Publications.europa.eu

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

Einzelnummer	EUR 17
Doppelnummer 42/43	EUR 25
Jahresabonnement	EUR 35