

CEDEFOP

Nr. 6 September – Dezember 1995/III

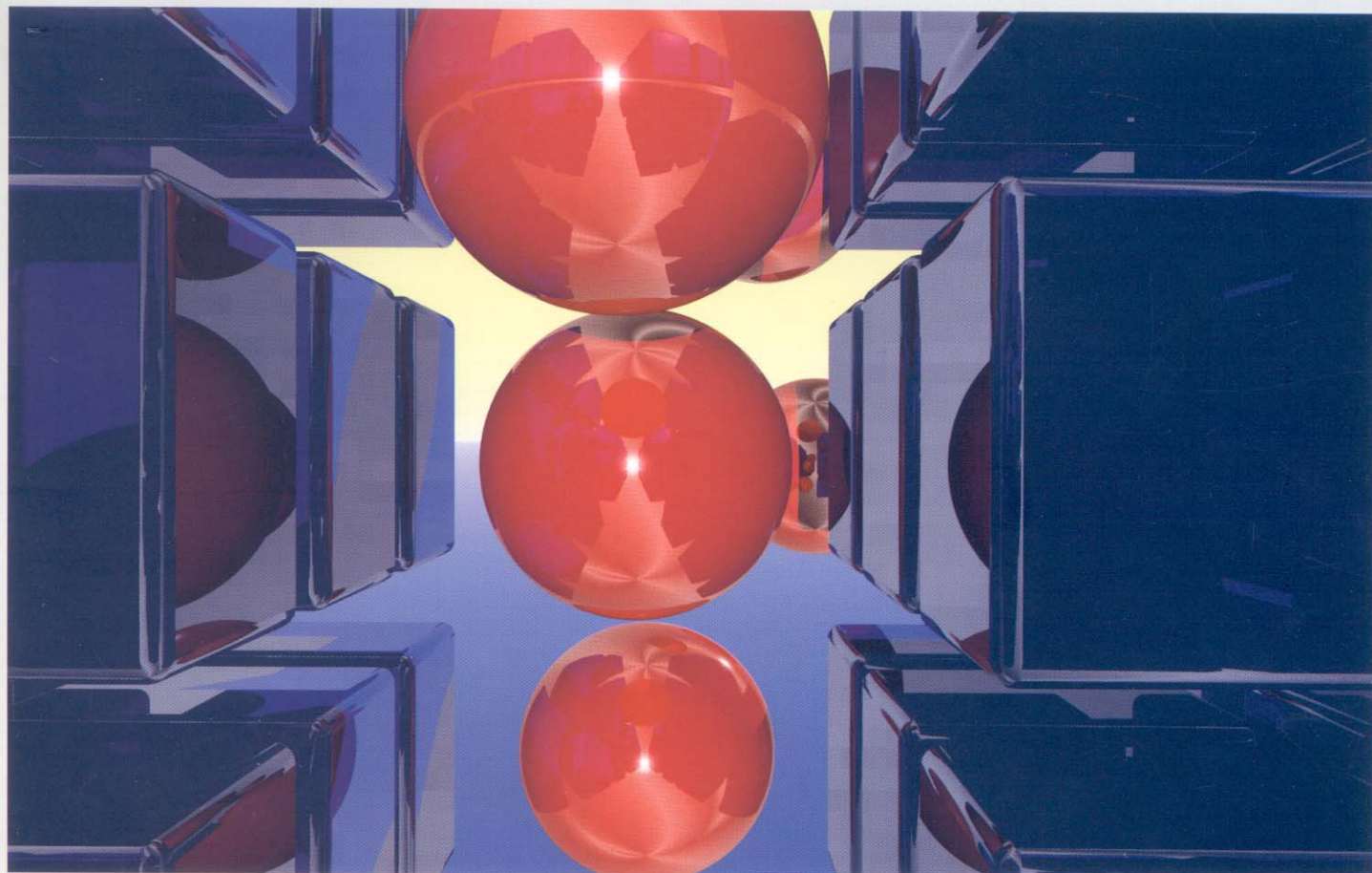
ISSN 0378-5106

BERUFSBILDUNG

EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT



Bildung und Demokratie: aktuelle Aspekte





Editorial

Als wir für diese neue Ausgabe der Zeitschrift „Berufsbildung“ das Thema „Bildung und Demokratie“ gewählt haben, waren wir uns sehr wohl bewußt, welche Schwierigkeiten dieses Thema in sich birgt. Das Redaktionsteam hat lange gezögert, bevor es diese Entscheidung getroffen hat, die - und das ist seit Erscheinen der Zeitschrift nur selten vorgekommen - nicht einstimmig ausfiel. Die Materie ist nämlich in mehrerlei Hinsicht heikel.

Zuerst ist das Thema an sich schon schwierig. Fragen der Demokratie werden im allgemeinen eher der Politik als der Wissenschaft zugeordnet, außer wenn es um die Politikwissenschaft geht, deren Forschungsgegenstand sie ja sind. Die Berufsbildungszeitschrift ist nun aber bekanntermaßen keine politikwissenschaftliche Zeitschrift, sondern eine Zeitschrift mit Themenschwerpunkten im Bereich der beruflichen Bildung. Aber bedeutet das nun, daß Fragen der Demokratie hier außen vor bleiben müssen, daß das Thema an dieser Stelle also keine Daseinsberechtigung hat?

Diese Frage haben wir letzten Endes verneint. Zwar wird die berufliche Bildung im allgemeinen als ein Gebiet betrachtet, auf dem fachspezifisch diskutiert wird. Doch wird diese Diskussion - wenn auch zumeist verdeckt - von der Warte bestimmter weltanschaulicher Positionen aus geführt. An dieser Tatsache kommen die Wissenschaftler trotz aller Bemühungen nicht vorbei. Die Akteure im Berufsbildungsbereich sind damit normalerweise in den politischen Diskussionen konfrontiert, die im Parlament oder mit den Sozialpartnern in Fragen der Ausrichtung und praktischen Durchführung der Maßnahmen geführt werden.

Die jeweiligen Positionen spielen eine wesentliche Rolle, da durch sie die Ausbildungssysteme nicht nur in ihrer Form stark beeinflußt werden, sondern auch bestimmt wird, wie die Gesellschaft Gebrauch davon macht. Mit dem Abstand betrachtet, zu dem uns das europäische Einigungswerk verpflichtet, tritt deutlich

zutage, daß die verschiedenen Ausbildungssysteme die gesellschaftlichen Strukturen der einzelnen Länder sehr tiefgehend widerspiegeln. Da das CEDEFOP im Zentrum des europäischen Einigungswerks steht und ein Forum für den Gedankenaustausch zwischen den Dienststellen der Europäischen Kommission, den Vertretern der Mitgliedstaaten und der Sozialpartner bildet, sind wir der Ansicht, daß eine Ausgabe der Berufsbildungszeitschrift zu diesem Thema ganz und gar berechtigt ist.

Nachdem die Fragen prinzipieller Art geklärt waren, konnten wir uns dem Wesentlichen zuwenden. Wie dieses Thema behandeln angesichts seiner großen inhaltlichen Breite? Wie die Fallstricke der leeren Formeln oder der Polemik vermeiden? Wie eine Ausgabe zusammenstellen, die „Sinn“ macht in bezug auf das vorgeschlagene Thema, und dabei die Autoren berücksichtigen, die normalerweise für diese Zeitschrift schreiben?

Auch hier hat sich das Redaktionsteam nach langen Überlegungen dazu entschlossen, von der bisherigen Autorengruppe und der Art der angefragten Beiträge nicht abzugehen. Das Team hat sich also wie üblich an Wissenschaftler gewandt, die auf diesem Gebiet arbeiten, und hat sie nicht ausdrücklich darum gebeten, Fragen der Demokratie zu behandeln. Es hat sie schlicht und einfach darum gebeten, Themen zu behandeln, die sie im Rahmen der üblicherweise von ihnen in dieser Art von Zeitschrift erwarteten Beiträge interessierten. Um dem Bild mehr Tiefe zu geben, wurden diese Artikel dann jedoch durch Beiträge von Nichtwissenschaftlern ergänzt, d.h. durch Beiträge, die gewissermaßen „Berichte von Akteuren“ über Entwicklungen darstellen, die Einfluß auf die Berufsbildung in Europa haben.

So haben wir diese Ausgabe der Zeitschrift strukturiert - eine riskante Ausgabe, in der zwar ein größerer Kreis von Akteuren zu Wort kommt, worum wir ja häufig gebeten werden, in der aber auch der einheitliche Ton und das diffizile Gleichgewicht,

**Bildung und Demokratie:
von „revolutionärer“ Allgemeinbildung zu spezifischen, den „Bedürfnissen der Unternehmen“ angepaßten Kompetenzen**



die im Rahmen einer einzigen Ausgabe so schwierig herzustellen sind, möglicherweise gefährdet sind. Der Leser möge sich daher bei der Lektüre ständig den allgemeinen Zusammenhang ins Gedächtnis rufen, den die bisherigen Ausgaben der Zeitschrift bilden - eine Zeitschrift, die versucht, den weiten Bereich der Berufsbildung nicht selbstgefällig, sondern unter den verschiedensten Blickwinkeln zu beleuchten.

Das Thema Demokratie muß also eher „in der Tiefe“, in der Zusammenschau aller Artikel gelesen werden als auf dem direkten Weg über einen bestimmten Artikel. Besonders klar erhellt wird diese Frage, wenn Überlegungen zur staatlichen Politik auf der zentralen und der regionalen Ebene oder zu Maßnahmen der Unternehmen angestellt werden. Dabei wird deutlich, daß je nach verfolgter politischer Strategie die Personengruppen, die eine Chance auf eine befriedigende Eingliederung ins Berufsleben haben, jeweils andere sind. Ferner wird deutlich, wie sehr Debatten und Entscheidungen im Bereich der Berufsbildung, mit zeitlichem Abstand betrachtet, als völlig den Weltanschauungen der jeweiligen Zeit verhaftet erscheinen können, und wie sehr ihre Entwicklung die Geschichte tiefgreifender Umwälzungen innerhalb dieser Denksysteme, aber auch innerhalb der sie in Europa tragenden politischen Kräfteverhältnisse nachzeichnet.

Harte, aber heilsame Lektionen werden uns hier erteilt, wenn wir diese Entwicklungen mit dem erforderlichen Abstand betrachten. Wir sollten bei unseren Analysen aufmerken und uns darüber bewußt werden - falls wir es nicht schon sind -, welch großes Gewicht weltanschauliche Voraussetzungen in den Argumentationen, die heute wie gestern im Bereich der Berufsbildung entfaltet werden, haben, wieviel Kontingenz, aber auch wieviel Utopie sie enthalten können.

Wie bereits erwähnt, setzt sich diese Ausgabe aus zwei Teilen zusammen, die zwei Arten von Beiträgen entsprechen - die einen eher wissenschaftlich ausgerichtet, die anderen eher berichtend.

Zu ersteren gehört der Artikel von S. Laestadius, der uns darauf aufmerksam macht, daß der so weit verbreitete Ge-

danke, es gebe außerhalb einer auf wissenschaftlich-theoretische Kompetenzen gestützten „High-Tech-Ökonomie“ kein Heil, nicht richtig sein muß. Er zeigt uns, in welchem starkem Maße Wettbewerbsfähigkeit aus tief in beruflichen Praktiken verankerten Kompetenzen hervorgehen kann, die in der unmittelbaren Umgebung der traditionellsten Berufe ausgewählt und angeeignet werden.

Der Artikel von J. Bishop ist besonders interessant aufgrund der Art und Weise, in der er uns einlädt, in die Berufsbildungsdebatten einzutauchen, die zur Zeit in den Vereinigten Staaten mit Vehemenz geführt werden und sich mit der Nützlichkeit der Berufsbildung für den einzelnen und die Gemeinschaft beschäftigen, je nachdem wie und wo sie vermittelt wird. Der Autor stellt seinen Artikel absichtlich in die „neoliberale“ Perspektive einer Marktwirtschaft, die nur knappe Güter teuer bezahlt, und kommt zu dem Ergebnis, daß jegliche Bildung, die auf die Vermittlung allgemeiner Kenntnisse wie Lesen, Schreiben und Rechnen abzielt, im Vergleich zu spezifischen Ausbildungen, die „Fachkenntnisse und Spezialisierungen“ vermitteln, nur von geringem Interesse ist, und daß nur die letzteren, die auf den Erwerb von Handlungskompetenz ausgerichtet sind, der allgemeinen Bildung Wert verleihen können.

J.R. Shackleton verfolgt in gewisser Weise dieselbe Piste und untersucht die Gründe, die zu staatlichen Berufsbildungsmaßnahmen jenseits des Gleichgewichts, das sich auf den Märkten in Anwendung der Lehre vom „Humankapital“ herstellen könnte, führen. Er stellt uns eine interessante Argumentationskette vor, an deren Ende er den Finger auf die Stelle legt, an der unterschiedliche, aber dennoch konvergierende Interessen der verschiedenen betroffenen Akteure - Gewerkschaften, Arbeitgeber, Ausbilder und Politiker - kollidieren und gemeinsam eine Art Verschwendungswirtschaft begünstigen.

J.V. Mascarell plädiert, möglicherweise als Veranschaulichung der vorangegangenen Beiträge, aus der Perspektive der lokalen Entwicklungsplanung, für Berechnungen, die das „wirtschaftlich Rentable und das sozial Notwendige“ nicht voneinander trennen, sowie für eine Didaktik, die „global denkt und lokal handelt“. Es geht um



die Verbindung von Ansätzen, die sich tendenziell auf die verschiedenen Institutionen, die Träger der verschiedenen Maßnahmen sind (Handelskammern, Unternehmensvereinigungen und Gewerkschaften), aufspalten, um ihre allgemeine Effizienz im Rahmen der Arbeit an einem gemeinsamen Projekt zu steigern.

Diese vier Beiträge in der vorliegenden Ausgabe werden durch die Wiedergabe eines Teils der Überlegungen, die im Europarat über die Weiterbildung angestellt werden, sowie durch drei Berichte ergänzt, die ebenfalls auf das Streben nach einer gewissermaßen „staatsbürgerlich“ ausgerichteten Ausbildung eingehen. Durch eine solche Ausbildung soll sowohl die Fähigkeit entwickelt werden, über die möglichen Ausrichtungen der Ausbildung zu diskutieren, als auch eine effiziente Teilnahme an ihrer Umsetzung ermöglicht werden.

Auf die von V. Capecchi so anschaulich wiedergegebene Geschichte einer italienischen „Utopie“, die im Bologna der frühen 70er Jahre im Umkreis der Zeitschrift „Inchiesta“ ins Leben gerufen wurde und eine neue Beziehung zwischen Gewerkschaften und Berufsbildung zum Inhalt hatte, folgt der Bericht über den Bildungsurlaub in Belgien, dem auch eine lange

Geschichte vorausging, die E. Creutz und Ch. Piret illusionslos darstellen. In beiden Fällen wird deutlich, wie großzügige Ideen mangels revolutionärem Potential in einem „Realismus“ versanden, der sie auf ein Mindestmaß zurechtstutzt und ihres Inhalts entleert.

Dennoch wird durch sie deutlich, welche Kraft ein demokratisches Projekt hätte haben können, wäre es um die Verankerung der Ausbildung im lokalen wirtschaftlichen und politischen Leben bemüht gewesen. Ist das eine Utopie, die angesichts der wirtschaftlichen Zwänge, die auf unseren Ländern lasten, heute längst Vergangenheit ist? Oder handelt es sich um das Scheitern von Versuchen, die zu früh unternommen wurden und die eines Tages aufgrund erneuerter demokratischer Erfordernisse, wie von M. Hervé in seinem Beitrag skizziert, wieder aus der Asche auferstehen werden?

Nur die Zukunft wird Aufschluß darüber geben können, wo die realen Chancen lagen. Das Redaktionsteam war der Ansicht, daß es diese Art von Fragen nicht umgehen dürfe, auch wenn die Antworten unvollkommen und möglicherweise verwirrend ausgefallen sein sollten. Sich darüber ein Urteil zu bilden, soll Sache der Leser sein.

Alain d'Iribarne





Bildung und Demokratie: aktuelle Aspekte

Politische und lokale Maßnahmen: wirtschaftliche und/oder soziale Zielsetzung?

Staat und Ausbildung: Sind Interventionen notwendig? 7

J. R. Shackleton

In diesem Artikel wird eine kritische Untersuchung der staatlichen Interventionen im Ausbildungswesen vorgenommen. Die Gründe für staatliche Interventionen werden untersucht, die Gegenargumente erwogen und Angaben zu den Erfolgen dieser Tätigkeiten gemacht.

Berufliche Qualifizierung von "lernschwachen" jungen Menschen in Deutschland 16

Helmut Pütz

Je mehr es gelingt, die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen zu verkleinern, um so weniger gravierend sind die Probleme, die Gesellschaft und Staat in Deutschland mit jungen Erwachsenen ohne Ausbildung haben.

Ausbildung und lokale Entwicklung 23

Josep Vicent Mascarell

Bei jeglichen Modellen der Intervention in der Gemeinschaft als Projekt der lokalen Entwicklung darf keine Zweiteilung zwischen dem wirtschaftlich Rentablen und dem sozial Erforderlichen vorgenommen werden.

Empirisches Wissen in einem Low-tech-Unternehmen 28

Staffan Laestadius

Die hohe Lernkapazität dieser Firma ist von Schulbildung und Wissenschaft weitgehend unabhängig und für ihren Wettbewerbserfolg wohl ausschlaggebender als Schulbildung und Wissenschaft.

Allgemeine vs. berufsspezifische Kompetenzen: eine Analyse aus Amerika

Berufliche Bildung und benachteiligte Jugendliche in den Vereinigten Staaten 36

John H. Bishop

Wenn "alte" Fähigkeiten schneller veralten, müssen "neue" Kompetenzen öfter erworben werden. Dies verursacht keinen geringeren, sondern einen höheren Gesamtbedarf an Berufsbildung.



Bildung und Bürgerschaft

Die Reflexion im Rahmen des Europarates

- Das Projekt "Ständige Weiterbildung" des Europarates 48**
Jean-Pierre Titz

- Bildung zur Förderung des Bürgerrechts in der Demokratie
Kurzdarstellung von 4 Workshops des Europarates zu diesem Thema .. 53**
Madalen Teeple

- Markt, Normen und Gemeinschaft, oder die neue Pädagogik 56**
Annie Vinokur

Gewerkschaftliche Perspektiven

- Gewerkschaften und Bildung: Das Recht der Arbeitnehmer auf
Bildung von den frühen 70er Jahren bis zu den frühen 90er Jahren 61**
Vittorio Capecchi
*Die "150 Stunden" in Italien:
Herausforderungen und Entwicklungstendenzen*

- Der Bildungsurlaub in Belgien: Wird der Rechtsanspruch gekippt? 70**
Christian Piret, Émile Creutz
*Dieser Artikel liefert einen historischen Überblick über die Entwicklung des
Gesetzes über den Bildungsurlaub aus dem Jahr 1985 und über seine
Anwendung; es wird erklärt, wie das derzeitige Haushaltsdefizit entstanden
ist und inwiefern die getroffene Entscheidung inkohärent war. Schließlich
werden positivere Perspektiven aufgezeigt.*

Aus der Sicht eines Volksvertreters auf lokaler Ebene:

- Die Rolle von Bildung und Ausbildung in der lokalen Demokratie 78**
Michel Hervé
*Vor dieser zweifachen Herausforderung - Bildung und Demokratie - steht der
gewählte Vertreter vor der Notwendigkeit, auf der Ebene des Gebiets, das er
vertritt, ein breites Bildungsforum zu organisieren.*

Lektüre zum Thema

- Literaturhinweise 82**
Kürzlich erschienen 95



Staat und Ausbildung: Sind Interventionen notwendig?

In den Ländern der Europäischen Union ist im vergangenen Jahrzehnt besonderer Nachdruck auf die Berufsbildung gelegt worden. Diese Entwicklung ist weitgehend auf Marktkräfte zurückzuführen und begrüßenswert. Europäische Unternehmen haben damit auf den wachsenden internationalen Wettbewerb bei der Produktion von Waren und Dienstleistungen reagiert, wo sie bislang eine Vormachtstellung eingenommen hatten: die Weiterbildung ihrer Arbeitskräfte entsprechend den Anforderungen neuer Verfahren und neuer Produkte erfordert kontinuierlich steigende Investitionen für Bildungsaufwendungen. Parallel dazu reagieren die Arbeitskräfte auf den steigenden Wettbewerb am Arbeitsmarkt mit dem Erwerb höherer Qualifikationen vor Beginn einer Beschäftigung und mit der Weiterentwicklung und Erweiterung ihrer beruflichen Qualifikation in der Folgezeit.

Allerdings wollten die Regierungen diesen Weiterqualifizierungsprozeß nicht allein der Privatwirtschaft überlassen. In ganz Europa haben sie in diesen Prozeß eingegriffen; durch Ausbildungsvorschriften, Forderung nach verstärkter Förderung beruflicher Qualifikationen in den Schulen, finanzielle Förderung des einzelnen und der Unternehmen sowie direkte oder indirekte Finanzierung von Ausbildungsprogrammen. Die öffentlichen Ausgaben für Ausbildungsmaßnahmen (und verwandte Formen aktiver Arbeitsmarktpolitiken wie z.B. Lohnkostenzuschüsse und Arbeitsvermittlungsdienste) stiegen in den EU-Ländern zwischen der zweiten Hälfte der 80er Jahre und den frühen 90er Jahren beträchtlich (OECD 1993, Calmfors und Skedinger 1995). Die Europäische Kommission hat diese Interventionspolitik durch die Erstellung und Verbreitung von Informationen durch das CEDEFOP, durch die Förderung von Austausch- und Pilotprogrammen im Rahmen der PETRA-, FORCE-, COMETT-, NOW-Programme und einer Reihe ande-

rer Initiativen sowie durch die Bereitstellung von Mitteln aus dem Sozialfonds für zahlreiche Programme mit Ausbildungsbezug aktiv unterstützt. Nach der Unterzeichnung des Vertrags von Maastricht wurde auf einer neuen gesetzlichen Grundlage für diese Tätigkeit das LEONARDO-Programm geschaffen, das auf die Koordinierung und Rationalisierung dieser Programme abzielt.

Mit dem EU-weiten Anstieg der Arbeitslosigkeit seit Anfang der 80er Jahre ging ein wachsender politischer Aktivismus einher. Davon waren insbesondere (wenn auch nicht ausschließlich) die weniger qualifizierten Arbeitskräfte in Europa betroffen, denn man gelangte zu der Überzeugung, daß die Anhebung ihrer Qualifikationen eine notwendige Voraussetzung für den Abbau der unannehmbar hohen Arbeitslosenquote sei. Gleichzeitig wurden umfassendere Ausbildungsmöglichkeiten auch als ein "Anspruch" eingeführt, durch den benachteiligte Arbeitnehmer - Frauen, ethnische Minderheiten - ihren wirtschaftlichen Status verbessern können.

In diesem Artikel wird das wachsende staatliche Eingreifen in das Ausbildungswesen kritisch beleuchtet. Der Autor untersucht die Begründungen, die zur Rechtfertigung staatlicher Eingriffe angeführt werden, berücksichtigt Gegenargumente und skizziert einige Resultate dieser Eingriffe.

Wirtschaftliche Aspekte der Ausbildung

In einer Europäischen Union, die den freien Wettbewerb als wichtigste wirtschaftliche Antriebskraft anführt, müssen die Gründe geklärt werden, warum staatliche Eingriffe in die Berufsbildung als notwendig erachtet werden. Wenn Wirtschaftswissenschaftler Eingriffe in



J. R. Shackleton

ist Stellvertretender
Leiter des Fachbe-
reichs Wirtschafts-
wissenschaft und Be-
triebswirtschaft und
Mitglied der For-

schungsgruppe Bildung, Aus-
bildung und Arbeitsmarkt an
der Universität Westminster,
Vereinigtes Königreich.

Das Thema "Ausbildung und Demokratie" umfaßt notwendigerweise auch die Erörterung der Rolle, die der Staat bei der Bildung von Humankapital spielt oder spielen sollte. Der Verfasser diskutiert daher das Für und Wider staatlicher Interventionen. Nach einer kurzen Analyse einiger Ergebnisse staatlicher Initiativen verweist er auf die damit verbundenen Gefahren. Aus einer "public choice"-Perspektive argumentiert er, daß möglicherweise eine Tendenz zu übertriebener Intervention besteht, und warnt das CEDEFOP vor einer unreflektierten Befürwortung staatlicher Lösungen für Ausbildungsprobleme.

In einer Europäischen Union, die den freien Wettbewerb als wichtigste wirtschaftliche Antriebskraft anführt, müssen die Gründe geklärt werden, warum staatliche Eingriffe in die Berufsbildung als notwendig erachtet werden.



So heißt es, daß die Arbeitgeber die "Abwerbung" der von ihnen ausgebildeten Arbeitskräfte durch die Konkurrenz befürchten:

Das eigentliche Problem (sofern vorhanden) besteht in der Vermittlung einer allgemeinen oder übertragbaren Ausbildung, die Fertigkeiten und Kenntnisse umfaßt, die für viele Arbeitgeber von Nutzen sind.

eine ansonsten optimal funktionierende Wirtschaft zu rechtfertigen versuchen, verweisen sie auf das Konzept von "Marktmängeln" - d.h. Abweichungstendenzen der bestehenden Märkte von den Idealbedingungen, die für die Erzielung eines effizienten Ergebnisses erforderlich sind. Welche Marktmängel treten also im Ausbildungsbereich auf?

Wirtschaftswissenschaftler sehen in der Berufsbildung neben der Hochschulbildung und dem Gesundheitswesen eine von mehreren möglichen Maßnahmen zur Erhöhung des "Humankapitals" eines Landes. Diese Form der Investition wird als potentiell rentabel für die Privatwirtschaft gesehen, weil sie die Produktivität der Arbeitskräfte steigert. Dabei können jedoch Schwierigkeiten auftreten. So heißt es, daß die Arbeitgeber die "Abwerbung" der von ihnen ausgebildeten Arbeitskräfte durch die Konkurrenz befürchten: Das könnte negative Folgen für Ausbildungsinvestitionen nach sich ziehen. Allerdings zeigen anerkannte wirtschaftliche Analysen (Mincer 1962, Becker 1964), daß dieses Problem übertrieben dargestellt wurde. Ein Großteil der Ausbildung, die von Arbeitgebern vermittelt wird, ist nur für die Beschäftigung bei dem entsprechenden Arbeitgeber von Nutzen. Die Einarbeitung in das Lohn- und Gehaltsabrechnungssystem eines bestimmten Unternehmens ist z.B. nicht übertragbar. Das gleiche gilt auch für die Einweisung neuer Mitarbeiter und für Personalentwicklungsprogramme, die auf die Bestimmung und Erreichung der Unternehmensziele ausgerichtet sind - lange Zeit ein wichtiges Merkmal der japanischen Beschäftigungspraxis, das auch in europäischen Ländern (Rainbird and Maguire 1993) unter Schlagwörtern wie Total Quality Management stetig an Bedeutung gewinnt. Arbeitgeber, die eine solche *spezifische* Ausbildung anbieten, haben wenig Grund zur Sorge, daß die von ihnen frisch ausgebildeten Mitarbeiter sich von Wettbewerbern durch bessere Bezahlung abwerben lassen. Das eigentliche Problem (sofern vorhanden) besteht in der Vermittlung einer *allgemeinen* oder übertragbaren Ausbildung, die Fertigkeiten und Kenntnisse umfaßt, die für viele Arbeitgeber von Nutzen sind. Ein Teil dieser Ausbildung wird natürlich direkt von den Auszubildenden oder ihren Familien finanziert. In den meisten Ländern ist der Anteil der selbstfinan-

zierten Ausbildung hoch, insbesondere bei freien Berufen wie z.B. Rechtswissenschaft, Rechnungswesen und Medizin. In vielen Fällen wird eine allgemeine Ausbildung jedoch auch von Arbeitgebern angeboten, die allerdings *implizit* zum Großteil von den Arbeitnehmern finanziert wird. Von jeher wurde zum Beispiel Lehrlingen nur ein sehr geringer Lohn gezahlt - so daß die Ausbildung für den Arbeitgeber finanziell lohnenswert war, ganz gleich ob der Lehrling nach Abschluß der Ausbildung das Unternehmen verließ oder nicht. In vielen Berufen bestehen progressive Lohn- und Gehaltstarife mit geringen Anfangslöhnen- und -gehältern, um die Ausbildungskosten auf den Arbeitnehmer abzuwälzen. Im Vereinigten Königreich wird etwa ein Viertel der gesamten Ausbildungskosten auf diese Weise finanziert (Arbeitsministerium, 1989).

Unter diesem Gesichtspunkt ist "Marktversagen" im Ausbildungsbereich keineswegs selbstverständlich. Allerdings können Schwierigkeiten auftreten, wenn die Ausbildungskosten in einigen Bereichen so hoch sind, daß sie von den Auszubildenden nicht aus eigener Tasche gezahlt werden können, oder wenn die Ausbildungsvergütung aufgrund der gesetzlichen Mindestlöhne nicht auf ein Niveau gesenkt werden kann, das die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für Arbeitgeber wieder lohnenswert macht (in einigen EU-Ländern eine wichtige Überlegung). Darüber hinaus sind Bildungsaufwendungen auch von der Einschätzungen des zukünftigen Bedarfs an Qualifikationen abhängig. Wenn Arbeitgeber und Arbeitnehmer die Zukunft pessimistisch bewerten, so wurde argumentiert, kann sich eine Wirtschaft auf ein "Gleichgewicht niedriger Qualifikation" einpendeln (Finegold und Soskice 1988). Produktivität und Bezahlung fallen niedriger aus, als dies bei einer optimistischeren Sichtweise der Betroffenen der Fall gewesen wäre. Wenn staatliche Interventionen die Erwartungen des privaten Sektors anheben können, wird letzten Endes ein sich selbst bestätigender Kreislauf höherer Investitionen die Wirtschaft auf ein "Gleichgewicht hoher Qualifikation" anheben.

Gegen dieses Argument zugunsten staatlicher Eingriffe lassen sich allerdings eine Reihe von Einwänden vorbringen. Ein Vorbehalt lautet, daß es keine Garantie



gibt, daß der Staat die Zukunft besser vorhersagen kann als der private Sektor: Staatliche Eingriffe in die Industrie, die sich auf diese Prämisse stützen, fallen wenig überzeugend aus (Burton 1983, Leonard und Van Audenrode 1993). Ein weiteres Gegenargument ist die Neigung, privaten und sozialen Nutzen von Ausbildung zu verwechseln. Der Abschluß beruflicher Qualifikationen z.B. ist in gewissem Grade ein Statusgut. Obwohl die durch solche Qualifikationen nachgewiesenen Fertigkeiten die Produktivität eines Arbeitnehmers anheben *können*, kann ihr Wert für den einzelnen und für Unternehmen ein irreführender Anhaltspunkt hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Nutzens sein. So besagt die *Sortier- und Filterthese*, daß die Entscheidungen der Arbeitgeber zur Einstellung von Arbeitskräften nicht von den Qualifikationen als solchen abhängen, sondern eher von der Bereitschaft der Arbeitskräfte, Anweisungen zu befolgen, pünktlich und regelmäßig am Arbeitsplatz zu erscheinen usw. (OECD 1989; Brown 1991; Chapman 1993). Ein erfolgreicher Erwerb von Berufsqualifikationen gilt als Bestätigung dieser Verhaltensmerkmale, auf die es den Arbeitgebern eigentlich ankommt. Angesichts der Vielzahl von Bewerbern um Arbeitsplätze treffen Arbeitgeber ihre Wahl anhand der jeweils nachgewiesenen Qualifikationen und entscheiden sich für den bestqualifizierten Bewerber. Da den Arbeitnehmern diese Vorgehensweise bekannt ist, streben sie möglichst hohe Qualifikationen an. Somit finden wir letztendlich die am besten qualifizierten und am längsten ausgebildeten Arbeitskräfte in den besten und produktivsten Positionen - aber daraus läßt sich noch nicht folgern, daß eine staatlich geförderte Ausbildungsinitiative notwendigerweise auch die wirtschaftliche Produktivität anregt und einen Beschäftigungsanstieg bewirkt. Ein Szenario geht davon aus, daß Arbeitnehmer die Einstellungsanforderungen anheben, um unter den zunehmend besser qualifizierten Bewerbern ihre Auswahl zu treffen, während die Arbeitskräfte für die ihnen übertragenen Aufgaben überqualifiziert sind (Lindley 1991, Sicherman 1991). In der Zwischenzeit könnten auch die Durchschnittsqualifikationen der Arbeitslosen steigen (Lange 1993), was zu einer gewissen Ernüchterung hinsichtlich der Ausbildungsergebnisse führt.

Staatliche Beeinflussung?

Politische Interventionen sind nur selten das Ergebnis einer objektiven und nüchternen Untersuchung der voraussichtlichen Kosten und Vorteile. Das gilt sowohl auf nationaler wie auch internationaler Ebene. Innerhalb der EU wird man schwerlich behaupten können, daß die anhaltende Verwirrung und Verschwendung der Gemeinsamen Agrarpolitik - oder andere Entscheidungen wie z.B. die ohne jegliche Nützlichkeitserwägung beschlossene Verlegung des CEDEFOP nach Griechenland - auf einer objektiven Bewertung der Alternativen beruht. Eine Betrachtungsweise stützt sich auf die Analyse der "public choice"-Lehre amerikanischer Autoren wie James Buchanan und Gordon Tullock (Buchanan and Tullock 1962; Buchanan, Tollinson and Tullock 1980). Nach Ansicht dieser Autoren ist von einem politischen Markt auszugehen, bei dem Entscheidungen für oder gegen eine bestimmte Politik das Ergebnis von Angebots- und Nachfragekräften sind. Auf der einen Seite herrscht eine "Nachfrage" nach politischen Entscheidungen seitens der Wählergruppen, Hersteller und Interessensgruppen, die von ihnen profitieren. Auf der anderen Seite werden Politiken von Politikern und Bürokraten als Gegenleistung für Stimmen, Wahlkampfunterstützung, politische Freundschaftsdienste und Ausgabebewilligungen "angeboten". Einige Beobachter behaupten sogar, es herrsche ein systematischer Hang zu einem Überangebot an staatlicher Intervention - ein tatsächliches "staatliches Versagen" (Stigler 1971). Ist eine solche Skepsis im Hinblick auf die Ausbildungspolitik gerechtfertigt?

Zweifellos scheinen Interventionen in das Ausbildungswesen häufig unbeeinflusst von einer eingehenden Untersuchung ihrer Effizienz zu erfolgen. Bei der Überprüfung einer Reihe aktiver Arbeitsmarktpolitiken in der OECD kam David Grubb zu dem Schluß, daß Regierungen Bewertungsstudien häufig "weitgehend gleichgültig" gegenüberstehen (Grubb 1994, S. 195). Im Vereinigten Königreich stellte Peter Dolton fest, daß "einer der Hauptbeweggründe für die Einrichtung nationaler Ausbildungsprogramme politischer Natur ist ... eine Bewertung des (Youth Training) Programms läuft letztendlich

Politische Interventionen sind nur selten das Ergebnis einer objektiven und nüchternen Untersuchung der voraussichtlichen Kosten und Vorteile. Das gilt sowohl auf nationaler wie auch internationaler Ebene.

Zweifellos scheinen Interventionen in das Ausbildungswesen häufig unbeeinflusst von einer eingehenden Untersuchung ihrer Effizienz zu erfolgen.



Bestand ihre ursprüngliche Aufgabe lediglich darin, die von der Zentralregierung festgelegte Ausbildungspolitik wirkungsvoller umzusetzen, entwickelten sie sich rasch zu einer starken politischen Interessensgruppe in eigener Sache, die Staatsausgaben in einem weitaus größeren Umfang verlangte, als man es zu Zeiten, als diese Programme von staatlicher Stelle geleitet wurden, genehmigt hätte.

darauf hinaus, Jugendliche aus der Arbeitslosenstatistik hinauszubekommen" (Dolton 1993, S. 1277). Ein Grund dafür ist der, daß viele einflußreiche Gruppen von diesen Interventionen profitieren.

□ *Gewerkschaften* befürworten eine verstärkte formale Ausbildung, die mit einer zertifizierten Qualifikation abschließt. Sie setzen sich in der Regel für höhere Eingangsqualifikationen für Arbeitsplätze ein, eine Politik, die den derzeit Beschäftigten höhere Einkünfte verschafft (Erträge, die über den Einkommen liegen, die sie andernorts erzielen könnten). Allerdings fallen die Möglichkeiten der Gewerkschaften, ihren Einfluß auf die Ausbildungspolitik zu sichern, von Land zu Land unterschiedlich aus. So war beispielsweise das Verhältnis der britischen Gewerkschaften untereinander über viele Jahre hinweg durch Abgrenzung und Rivalität gekennzeichnet; in den vergangenen fünfzehn Jahren mußten sie hohe Einbußen an politischer Macht und Einflußvermögen hinnehmen. Ein ganz anderes Beispiel sind die Gewerkschaften in der Bundesrepublik Deutschland, die ausschließlich nach Industriezweigen organisiert sind, daher weniger interne Probleme zu bewältigen hatten und deren politische Legitimation kaum in Frage gestellt wird: ihr Einfluß auf die Ausbildungspolitik ist dementsprechend höher (Streeck et al. 1987, Clarke et al. 1994).

□ *Arbeitgeber* erhoffen sich ebenfalls Vorteile aus staatlichen Interventionen in die Ausbildung. Öffentliche Förderung, die zwangsläufig eher undifferenziert erfolgt, kann eine spezifische Ausbildung ersetzen, die von den Unternehmen selbst finanziert werden müßte. Arbeitgeber, die eine allgemeine Ausbildung anbieten, sprechen sich daher in vielen Fällen für eine Ausbildungsumlage aus (wie z.B. die *obligation de dépense en matière de formation continue* in Frankreich) oder eine allgemeine Pflicht zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen, um die Belastung durch Ausbildungskosten, die andere Firmen ansonsten umgehen könnten, gleichmäßig zu verteilen. Aus dieser Perspektive wird auch verständlich, daß der Dachverband der britischen Arbeitgeberverbände, die Confederation of British Industries eine allgemeine Ausbildungspflicht für Jugendliche unterstützt (Confederation of British Industries).

□ *"Ausbilder"* (Organisationen des privaten und öffentlichen Sektors sowie Einzelpersonen, die ihr Einkommen durch Ausbildungsvermittlung erzielen) predigen die Notwendigkeit verstärkter Ausbildungsinvestitionen. Akademiker - in der Forschung wie auch in der Lehre - begrüßen im allgemeinen höhere staatliche Ausbildungsinvestitionen mit offenen Armen: Sie bedeuten mehr Mittel sowohl für sie selbst als auch für ihre Einrichtungen. Es gibt auch Nachweise klassischer Aktivitäten von Interessensgruppen in Organen wie z.B. den British Training and Enterprise Councils (auf lokaler Ebene errichtete Gesellschaften mit Verantwortung für das Ausbildungswesen). Bestand ihre ursprüngliche Aufgabe lediglich darin, die von der Zentralregierung festgelegte Ausbildungspolitik wirkungsvoller umzusetzen, entwickelten sie sich rasch zu einer starken politischen Interessensgruppe in eigener Sache, die Staatsausgaben in einem weitaus größeren Umfang verlangte, als man es zu Zeiten, als diese Programme von staatlicher Stelle geleitet wurden, genehmigt hätte. In Deutschland leisten die Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände, die über wesentlich mehr Macht verfügen als ihre Partnerorganisationen im Vereinigten Königreich, selbst einen beträchtlichen Ausbildungsbeitrag und wirken dadurch bei der Befriedigung sowohl der Nachfrage als auch des Angebots von Weiterbildung mit. In Frankreich nehmen die Handelskammern auf ähnliche Weise eine wichtige Funktion als Ausbildungsanbieter wahr.

Dort, wo solche Interessensgruppen am stärksten sind, also in einer weitgehend "korporativen" politischen Kultur, könnte man eine stärkere Tendenz zu staatlichen Interventionen im Hinblick auf die Bereitstellung von Ausbildung und andere Formen aktiver Arbeitsmarktpolitik erwarten. In einem bekannten Artikel entwickelten Calmfors und Drifill (1988) einen Zentralisierungsindex bei Tarifverhandlungen, der als allgemeiner Indikator für den Einfluß der "Sozialpartner" auf politische Entscheidungen dienen kann (Clarke et al 1994). Die Position eines Landes auf diesem Index scheint sehr genau mit der Position übereinzustimmen, die das Land im Hinblick auf Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitiken wie z.B. staatlich geförderte Ausbildung einnimmt (Shackelton et al. 1995).

*) Seit 1971 sind die Unternehmen in Frankreich verpflichtet, einen Anteil ihrer Lohnsumme für anerkannte Ausbildungsmaßnahmen auszugeben; andernfalls müssen sie den entsprechenden Betrag an den Staat oder anerkannte Ausbildungseinrichtungen abführen.



In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit ist die Forderung nach Ausbildungsinterventionen besonders leicht festzustellen. Es herrscht ein starkes Bedürfnis zu zeigen, daß "Maßnahmen ergriffen werden", die zur Verbesserung der langfristigen Wettbewerbsfähigkeit sowie zur Milderung kurzfristiger Probleme dargestellt werden können. Dieses Bedürfnis vereint links und rechts. Das Thema Ausbildung scheint unumstritten zu sein, was sich von anderen politischen Entscheidung zum Abbau der Arbeitslosigkeit wie z.B. Arbeitsmarktreformen (einschließlich Abbau von Gewerkschaftsprivilegien, Einschnitten in die Sicherung der Arbeitsplätze und Abschaffung von Mindestlöhnen) oder Kürzung von Sozialleistungen nicht behaupten läßt.

Daher müssen wir bei der Untersuchung staatlicher Ausbildungspolitik stets die besonderen Interessen berücksichtigen, denen diese Politik dient. Statt davon auszugehen, daß Entscheidungsträger das öffentliche Wohl passiv interpretieren und auslegen, sollten wir sorgfältig untersuchen, welche Koalitionen hinter diesen Ausbildungsinitiativen geschlossen werden. Außerdem sollten wir uns vor Augen halten, daß ungewünschte Nebenwirkungen staatlicher Eingriffe von den Befürwortern dieser Initiativen heruntergespielt werden.

Interventionsarten

Im allgemeinen erfolgt staatliche Intervention auf dreierlei Weise: durch direkte Bereitstellung von Ausbildung durch staatliche Behörden, durch Ausbildungsfinanzierung und durch Reglementierung.

□ Die direkte Bereitstellung von Ausbildungsplätzen durch den Staat hat eine lange Tradition. Auf gewisse Weise ist die in allen Industrieländern eingeführte kostenlose Pflichtschulzeit (in der Regel 10 - 11 Jahre in der Europäischen Union) Teil des "Ausbildungssystems" eines Landes. In letzter Zeit hat insbesondere die Sekundarausbildung in den EU-Staaten eine stärker berufsorientierte Ausrichtung erfahren - am deutlichsten in Frankreich und im Vereinigten Königreich (Shackleton et al. 1995). Zusätzlich zur formalen Schulbildung wurden für bestimmte Ziel-

gruppen wie z.B. aus dem aktiven Dienst entlassene Soldaten, Arbeitslose und Behinderte von staatlicher Seite über lange Zeit direkte Ausbildungsmaßnahmen bereitgestellt. Diese Tendenz ist in den Nachkriegsjahren, insbesondere in den 70er und 80er Jahren, beträchtlich angestiegen. Denn nicht zuletzt ist der Staat auch in eigener Sache ein wichtiger Arbeitgeber, und als solcher hält er ein breites Ausbildungsangebot bereit. Wie sich in zahlreichen Ländern nachweisen läßt, werden Beschäftigte im öffentlichen Dienst in der Regel umfassender ausgebildet als ihre Berufskollegen in der Privatwirtschaft (ibid.). In einigen Fällen kann staatliche Ausbildung zum Abbau der Ausbildung im privaten Sektor führen, weil sie weitgehend überflüssig ist. So bildet z.B. die Luftwaffe im Vereinigten Königreich, in Frankreich und in Deutschland einen Großteil der Piloten aus, die später in der zivilen Luftfahrt dieser (und anderer) Länder tätig sind. Staatliche Krankenhäuser stellen in der Regel Ausbildungsplätze für Assistenzärzte, die sich anschließend niederlassen, während eine Vielzahl von Firmenanwälten aus den Rechtsabteilungen staatlicher Behörden hervorgehen.

□ Einige EU-Länder gehen augenblicklich verstärkt zur Finanzierung von Ausbildung über, die von externen Trägern angeboten wird. Dies kann durch direkte Finanzierung erfolgen, indem der Staat mit Arbeitgebern, berufsbildenden Schulen oder sonstigen Ausbildungsanbietern die Ausbildung von Personen vertraglich vereinbart. Auch die Vergabe von "Ausbildungsgutscheinen", die anschließend bei miteinander im Wettbewerb stehenden Ausbildungsträgern eingelöst werden können, stößt auf wachsendes Interesse (z.B. im Vereinigten Königreich, in Deutschland und in Frankreich). Aufgrund der nachgewiesenen Probleme bei der Motivierung von Ausbildern, die im öffentlichen Dienst fest angestellt sind, findet diese Form der Bereitstellung "auf rein geschäftlicher Basis" wachsenden Zuspruch. Die Finanzierung kann auch auf indirekte Weise durch Subventionen wie z.B. Steuererleichterungen für Ausbildungsanbieter oder Auszubildende erfolgen. Eine Gefahr dieser Zuschüsse liegt darin, daß damit letztendlich ein beträchtlicher Umfang an Ausbildung finanziert wird, der sowieso stattgefunden hätte. Die Vergabe von Zuschüssen an einzelne führt

In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit ist die Forderung nach Ausbildungsinterventionen besonders leicht festzustellen. Es herrscht ein starkes Bedürfnis zu zeigen, daß "Maßnahmen ergriffen werden", die zur Verbesserung der langfristigen Wettbewerbsfähigkeit sowie zur Milderung kurzfristiger Probleme dargestellt werden können.

Im allgemeinen erfolgt staatliche Intervention auf dreierlei Weise: durch direkte Bereitstellung von Ausbildung durch staatliche Behörden, durch Ausbildungsfinanzierung und durch Reglementierung.



Bei den genannten Maßnahmen handelt es sich um relativ unpräzise Instrumente. Schon der Versuch, diese Instrumente einzusetzen, kann sich als unbrauchbar erweisen, gewissermaßen als ein "staatliches Versagen", das das vermeintliche "Marktversagen" aufwiegt.

In Frankreich müssen alle staatlich anerkannten Ausbildungsmaßnahmen im Sinne der *obligation de dépense en matière de formation continue* außerbetrieblich stattfinden, obwohl zahlreiche Fakten die Bedeutung der Ausbildung am Arbeitsplatz belegen.

zu oftmals absurden Verteilungssituationen. Es ist inzwischen allgemein bekannt, daß Zuschüsse für Hochschulbildung in überdurchschnittlichem Maß von relativ wohlhabenden Bevölkerungsschichten oder deren Kindern in Anspruch genommen werden; weniger bekannt ist vielleicht, daß dies ebenso für einen großen Bereich von Ausbildungsmöglichkeiten im allgemeinen zutrifft.

□ Auch durch *Reglementierung* der Wirtschaft greift der Staat in die Ausbildung ein, indem er beispielsweise festlegt, daß nur angemessen qualifizierte und staatlich anerkannte Personen ein Handwerk oder einen Beruf ausüben können. Solche Bestimmungen, die in manchen Berufszweigen wie z.B. Rechtswissenschaft oder Medizin nahezu weltweit bestehen, sind in einigen Fällen (wie z.B. in Deutschland) sehr viel umfassender. Als Rechtfertigung wird der Schutz der Öffentlichkeit vor Inkompetenz und Mißbrauch angeführt: Die Folge in der Praxis könnte jedoch in erster Linie der Schutz vor einer Konkurrenz von außen sein. Per Gesetz kann von Arbeitgebern auch verlangt werden, Jugendliche auszubilden oder für betriebsfreie Unterrichtstage freizustellen oder einen bestimmten Prozentsatz des Umsatzes bzw. der Lohnsumme in Ausbildung zu investieren. Ferner können über Gesetze auch Abgaben für eine branchenbezogene Ausbildung erhoben oder genehmigt werden. Weniger offensichtlich ist, daß der Staat einen Ausbildungs"bedarf" anhand von Bestimmungen erzeugt, die ursprünglich für einen ganz anderen Zweck bestimmt waren, z.B. Arbeitsschutz und Steuerrecht. Auf der anderen Seite können einige Vorschriften auch eine Reduzierung des Ausbildungsangebots bewirken. Als Beispiel dafür läßt sich die Arbeitsmarktgesetzgebung anführen: Mindestlöhne oder Gleichberechtigungsvorschriften verhindern, daß Löhne auf ein Niveau sinken, das dem Einzelnen die Finanzierung seiner Ausbildung durch herabgesetzte Löhne ermöglicht. (Polachek und Siebert 1993).

Staatliches Versagen?

Bei den genannten Maßnahmen handelt es sich um relativ unpräzise Instrumente.

Schon der Versuch, diese Instrumente einzusetzen, kann sich als unbrauchbar erweisen, gewissermaßen als ein "staatliches Versagen", das das vermeintliche "Marktversagen" aufwiegt. Dieser Abschnitt befaßt sich mit einigen der Probleme, die im Zusammenhang mit zwei verbreiteten Interventionsformen auftreten - Abgabesystemen zur Finanzierung von Ausbildung und staatlich finanzierten Umschulungsprogrammen für Arbeitslose.

Abgabesysteme schreiben eine bestimmte Ausgabenhöhe - in Frankreich z. B. 1,5 % der Lohn- und Gehaltssumme - für Ausbildung vor. Wer diesen Prozentsatz unterschreitet, zahlt eine Nettoabgabe. Ein Problem ist die Definition von Ausbildungsaufwendungen angesichts der Vielzahl von Tätigkeiten, die die Produktivität und/oder Ertragsaussichten verbessern können. Das hat zur Folge, daß der Staat anhand willkürlicher Richtlinien festlegt, was als offiziell anerkannte Ausbildung zählt. In Frankreich müssen alle staatlich anerkannten Ausbildungsmaßnahmen im Sinne der *obligation de dépense en matière de formation continue* außerbetrieblich stattfinden, obwohl zahlreiche Fakten die Bedeutung der Ausbildung am Arbeitsplatz belegen. Im Vereinigten Königreich hatten ähnlich willkürliche Richtlinien in den 60er und 70er Jahren zur Folge, daß Kleinbetriebe, die sich die Freistellung ihrer Arbeitskräfte für außerbetriebliche Ausbildung finanziell nicht leisten konnten, durch die Abgaben zur Unterstützung der Ausschüsse für Berufsbildung (Industrial Training Boards) klar benachteiligt wurden.

Ein zweites Problem im Zusammenhang mit Abgaben, die auf einem festgelegten Prozentsatz der Lohnsumme oder des Umsatzes beruhen, besteht darin, daß sie vom wirtschaftlichen Standpunkt her kaum zu rechtfertigen sind. Wirtschaftlich rationale Unternehmen werden - unabhängig davon, wie sehr sie sich im Ausbildungsbereich engagieren - einen unterschiedlich hohen Anteil ihrer Erträge in Bildungsaufwendungen investieren wollen, ebenso wie sie unterschiedlich hohe Anteile ihrer Erträge für Investitionen in Gebäude und Maschinen einsetzen wollen. Die angemessene Ausgabenhöhe eines Unternehmens hängt von einer Reihe von Faktoren ab, die im Zusammenhang mit dem Geschäft des Unternehmens ste-



hen. Dazu zählt die aktuelle Produkt- oder Verfahrensphase (zum Zeitpunkt der Einführung neuer Produkte oder Verfahren besteht ein höherer Ausbildungsbedarf als in späteren Phasen), die Art der verwendeten Technologie, der Wirtschaftszweig, die Größe des Unternehmens und die Wettbewerbssituation. Ferner hängt der Ausbildungsbedarf auch von den Mitarbeitern ab: von der Altersstruktur, dem vorherigen Ausbildungsstand und der Art der Beschäftigung.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Anforderungen ist eine einheitliche Bereitstellung von Ausbildung nicht für alle Unternehmen gleichermaßen geeignet. Kritiker des Abgabesystems wenden ein, daß die Vorschrift, einen willkürlichen Betrag für Ausbildungsmaßnahmen auszugeben, eine unwirtschaftliche Ausgabepraxis fördert. Sie führen an, daß die Abgabe sich in der Praxis als Steuer für Kleinbetriebe auswirkt (da größere Unternehmen im allgemeinen sowieso mehr als den vorgeschriebenen Betrag für Ausbildungsaufwendungen aufbringen) und somit die Zahl der Wettbewerber verringert.

Eine andere, in den 80er und 90er Jahren weit verbreitete Form der Intervention sind staatliche Ausbildungs- oder Umschulungsprogramme für Arbeitslose. Ganz gleich, welche Vorbehalte Regierungen gegen andere Interventionen in das Ausbildungswesen hegen, den Argumenten zugunsten von Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungsaussichten von Arbeitslosen kann man nur schwer widerstehen. Es liegt inzwischen umfangreiche Literatur über solche Programme vor (siehe z.B. OECD 1993, Kapitel 2; Lange and Shackleton 1994; Calmfors and Skedinger 1995). Ohne auf eine eingehende Diskussion dieser Literatur einzugehen, erscheinen drei Bemerkungen angemessen.

□ Erstens treten bei der Durchführung der Programme *Anreizprobleme* auf. Die Notwendigkeit der Motivierung von Auszubildenden bedeutet normalerweise, daß der Staat die Effizienz anhand von Leistungsindikatoren wie etwa Kosten pro Auszubildendem, Zahl der erzielten Qualifikationen und Zahl der Auszubildenden, die nach Abschluß der Kurse einen Arbeitsplatz finden, bewertet. Das kann zu opportunistischem Verhalten führen und

u.U. regelrecht in Betrug ausarten. In der BBC-Fernsehsendung *Panorama* wurde im April 1994 gezeigt, daß wendige Unternehmer bereits im voraus eine Beschäftigung für Personen arrangiert hatten, die sie anschließend als Teilnehmer für ihre staatlich geförderten Ausbildungsprogrammen aufnahmen: die Prämie für eine erfolgreiche "Vermittlung" teilten sie sich anschließend mit den Arbeitgebern. Die oben genannten Leistungsindikatoren können auch die aufrichtigsten Anbieter dazu verführen, die jeweils kostengünstigsten anstelle der bestgeeigneten Ausbildungsmaßnahmen durchzuführen (etwa Einzelhandelsausbildung an Stelle von beispielsweise Maschinenbau) und die niedrigsten anstelle der höchsten Qualifikationen anzubieten (weil diese mit größter Wahrscheinlichkeit höhere Erfolgsraten aufweisen). Wenn Auszubildenden die Auswahl ihrer Auszubildenden überlassen wird, besteht die Gefahr des "Absahnens" - d.h. es werden diejenigen Personen ausgewählt, die aufgrund von Alter, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Bildung, bisheriger Berufserfahrung oder Motivation am ehesten geeignet sind, eine Beschäftigung zu finden (Anderson, Burkhauser and Raymond 1993). Da viele dieser Auszubildenden nach einer gewissen Zeit sowieso einen Arbeitsplatz gefunden hätten, ist die mit der Ausbildung erzielte "Wertschöpfung" möglicherweise begrenzt - und die Aussichten für den harten Kern der schwer vermittelbaren Arbeitslosen sind bei jeder Bewerbung noch schlechter.

□ Zweitens ist bekannt, daß staatlich geförderte Programme beträchtliche *Displacement-Effekte* nach sich ziehen. Dazu zählt der Beschäftigungsrückgang bei bestimmten Gruppen von Arbeitnehmern, wenn die Beschäftigungsaussichten für andere Gruppen sich verbessern. Es wurde z.B. darauf hingewiesen, daß Umschulungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose in Ostdeutschland lediglich eine Reihe von Langzeitarbeitslosen auf Arbeitsplätze vorbereiten, die andernfalls mit Kurzzeitarbeitslosen besetzt worden wären; diese werden nun ihrerseits zu Langzeitarbeitslosen, und der Nettobeschäftigungszuwachs ist gering (Lange 1993). Untersuchungen des Youth Training Scheme (inzwischen umbenannt in Youth Training) im Vereinigten Königreich ergaben ebenfalls hohe Displacement-Quo-

Ganz gleich, welche Vorbehalte Regierungen gegen andere Interventionen in das Ausbildungswesen hegen, den Argumenten zugunsten von Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungsaussichten von Arbeitslosen kann man nur schwer widerstehen.



Die tatsächlich von den europäischen Regierungen verfolgten Politiken können gegenteilige Nebenwirkungen mit sich bringen.

ten (Deakin und Pratten 1987; Chapman und Tooze 1987; Begg, Blake und Deakin 1991; OECD 1993 Kapitel 3). Es muß deutlich unterstrichen werden, daß der Gesamtnutzen eines Programms nicht einfach daran gemessen werden kann, wieviele Teilnehmer anschließend einen Arbeitsplatz finden.

□ Hieraus folgt ein dritter Punkt, der die *makroökonomische Auswirkung* von Umschulungsmaßnahmen für Arbeitslose betrifft. Dieser Aspekt ist weitaus komplizierter, als auf den ersten Blick anzunehmen wäre. In dem Maße, wie Ausbildungsprogramme die Relation zwischen Arbeitssuchenden und freien Stellen oder die Effizienz der Suche auf dem Arbeitsmarkt verbessert, ist von einem Anstieg der Gesamtbeschäftigungszahl auszugehen. Allerdings hat eine allgemeine Verfügbarkeit solcher Programme (wobei die zuvor arbeitslosen Teilnehmer in der Regel höhere Zuschüsse oder Zahlungen erhalten, als ihnen eigentlich zuständen) u.a. zur Folge, daß die gegenwärtig Beschäftigten die Kosten der Arbeitslosigkeit für geringer halten, als sie tatsächlich sind. Dies kann zu einer geringeren Zurückhaltung bei den Lohnforderungen seitens der Gewerkschaften, zu höheren Löhnen und infolgedessen zu geringerer Beschäftigung führen. Diese Gefahr ist um so größer, je ungenauer Ausbildungsprogramme ausgerichtet sind und je höher die Zuschüsse für die Teilnehmer ausfallen. Schweden zählt zu den Ländern, in denen Umschulungsmöglichkeiten nahezu jedermann offenstanden und mit großzügigen Zuschüssen unterstützt wurden. Empirische Untersuchungen von Lars Calmfors und verschiedenen Mitarbeitern (Calmfors 1994; Calmfors und Forslund 1991; Calmfors und Skedinger 1995; Calmfors und Lang 1995) zeigen, daß diese Politik womöglich in keiner Weise zu der beabsichtigten Reduzierung der Gesamtarbeitslosigkeit beigetragen hat.

Allerdings ist es schwierig, die politischen Folgerungen dieses letztgenannten Punktes konsequent durchzuführen. Der Vorschlag scheint darin zu bestehen, daß ausschließlich Langzeitarbeitslose für Umschulungsmaßnahmen in Betracht kommen sollten. Dieser Ansatz mag zutreffen, wenn eine Senkung der Gesamtarbeitslosigkeit durch die Herbeiführung einer umfassenderen Zurückhaltung bei

den Lohnforderungen im Vordergrund steht. Aus der Sicht der einzelnen Arbeitnehmer, die ihren Arbeitsplatz verlieren, ist jedoch eine möglichst rasche Teilnahme an einer erfolgreichen Umschulungsmaßnahme sinnvoll. Je länger sie warten müssen, bis sie Anspruch auf die Teilnahme an einem solchen Programm haben, umso geringer ist ihre Chance, einen Arbeitsplatz zu finden. Darüber hinaus bedeutet eine konsequente Zuteilung der Umschulungsmaßnahmen an Langzeitarbeitslose, daß solche Programme sich mehr und mehr zu "Ghettos" für auf dem Arbeitsmarkt nicht vermittelbare Personen entwickeln, auf die Arbeitgeber nicht zurückgreifen wollen. Eine solche Einstellungspraxis könnte in diesem Fall die Misere der Langzeitarbeitslosen sogar noch verschlimmern. Ein schmerzloses Heilmittel für die Unzulänglichkeiten von Umschulungsprogrammen ist mit dieser Maßnahme sicherlich nicht gegeben.

Schlußfolgerung

In diesem Artikel wurden viele Annahmen, die in der aktuellen Ausbildungsdebatte in der EU zugrundegelegt werden, kritisch untersucht. Es wurde argumentiert, daß Marktversagen möglicherweise kein weitverbreitetes Phänomen ist und infolgedessen weniger Spielraum für wirkungsvolle staatliche Interventionen zur Verfügung steht, als von mancher Seite behauptet wird. Darüber hinaus wurde wiederholt darauf verwiesen, daß selbst in Fällen, in denen staatliches Eingreifen plausibel erscheint, die tatsächlich von den europäischen Regierungen verfolgten Politiken gegenteilige Nebenwirkungen mit sich bringen können. Selbst wenn sie auf den ersten Blick erfolgreich zu sein scheinen (z.B. bei der Vermittlung von Umschülern) können ihre Gesamtauswirkungen auf den Arbeitsmarkt weitaus ernüchternder ausfallen. Eine weitere Schlußfolgerung ist vielleicht, daß staatliche Ausbildungspolitik nicht von anderen Gesichtspunkten der Arbeitsmarktpolitik getrennt werden kann - insbesondere dann nicht, wenn wir versuchen, Programme zu entwickeln, die die Stellung von Langzeitarbeitslosen oder die Zugangsmöglichkeiten für benachteiligte Gruppen verbessern sollen. Es sollte stets



berücksichtigt werden, daß Wohlfahrtsysteme, Mindestlöhne und Sicherung des Arbeitsplatzes sowie Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Institutionen Auswirkungen auf die Anreize für die Bereitstellung von Ausbildung haben.

Das CEDEFOP spielt eine wichtige Rolle bei der Dokumentation von Ausbildungssystemen in der EU und bei der Verbreitung von Informationen über politische Initiativen. Diese Aufgabe muß auch in Zukunft erfüllt werden, weil für uns alle ein hoher Lernbedarf besteht und weil wirtschaftliche Gesichtspunkte bei der Erfassung von Informationen für eine

zentrale Institution dieser Art sprechen. Aber bei der Förderung des Ausbildungsinteresses in den Mitgliedsstaaten sollte das CEDEFOP nicht den Fehler begehen, staatliche Lösungen für Ausbildungsprobleme vorbehaltlos zu befürworten, oder davon ausgehen, daß Regierungen stets besser wissen, welche Maßnahmen notwendig sind, als die Privatwirtschaft. Ein gewisses Maß an staatlichen Eingriffen in die Ausbildungspolitik ist vielleicht unvermeidbar und wünschenswert; dies sollte jedoch eine nüchterne und objektive Bewertung gegenwärtiger und zukünftiger Initiativen nicht ausschließen.

Ein gewisses Maß an staatlichen Eingriffen in die Ausbildungspolitik ist vielleicht unvermeidbar und wünschenswert; dies sollte jedoch eine nüchterne und objektive Bewertung gegenwärtiger und zukünftiger Initiativen sollten sie jedoch nicht ausschließen.

Literaturverzeichnis

- Anderson, K. H., R. V. Burkhauser und J. E. Raymond** (1993), "The Effect of Creaming on Placement Rates under the Job Training Partnership Act", in: *Industrial and Labour Relations Review*, 46, 4 613-24.
- Becker, G.S.** (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. New York: Columbia University Press.
- Begg, I. G., A. P. Blake und B. M. Deakin** (1991), "YTS and the Labour Market", *British Journal of Industrial Relations*, Juni, 223-36.
- Brown, C.** (1991) "An institutional model of training", Vortrag auf der Internationalen Konferenz über Wirtschaftliche Aspekte der Ausbildung, Cardiff Business School, September.
- Buchanan, J., R. D. Tollinson und G. Tullock** (1980), *Toward a Theory of the Rent-seeking Society*, College Station: Texas A and M Press.
- Buchanan, J. und G. Tullock** (1962), *The Calculus of Consent*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burton, J.** (1983), *Picking Losers...?*, Hobart Paper Nr. 104, London: Institute of Economic Affairs.
- Calmfors, L.** (1994). "Active Labour Market Policy and Unemployment - A Framework for the Analysis of Crucial Design Features", *OECD Economic Studies* 22.
- Calmfors, L. und J. Driffill** (1988), "Bargaining structure, corporatism and macroeconomic performance", *Economic Policy* 6, April, 13-61.
- Calmfors, L. und A. Forslund** (1991), "Real-wage determination and labour-market policies: the Swedish experience", *Economic Journal* 101.
- Calmfors, L. und H. Lang** (1995), "Macroeconomic Effects of Active Labour Market Policies in an Union Wage-setting model", *Economic Journal* 10, 601-619.
- Calmfors, L. und P. Skedinger** (1995), "Does Active Labour-market Policy Increase Unemployment? Theoretical Considerations and Some Empirical Evidence from Sweden", *Oxford Review of Economic Policy* 11, 91-109.
- Chapman, P.G.** (1993), *The Economics of Training*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Chapman, P. G. und M. J. Tooze** (1994), "Some Economic Implications of the Youth Training Scheme", *Royal Bank of Scotland Review*, September, 14-23.
- Clarke, L., T. Lange, J.R. Shackleton und S. Walsh** (1994), "The Political Economy of Training: Should Britain Try to Emulate Germany?", *The Political Quarterly*, 65, 1, 74-92.
- Confederation of British Industry** (1993), *Routes for Success. Careership: a strategy for all 16-19 year old learning*. London.
- Deakin, B. M. und C. F. Pratten** (1987), "Economic Effects of YTS", *Employment Gazette*, Oktober.
- Department of Employment** (1989), *Training in Britain: A Survey of Funding, Activity and Aptitudes* (4 Bände), London: HMSO.
- Dolton, P.** (1993), "The Economics of Youth Training in Britain", *Economic Journal* 103, 420, 1261-1278.
- Finegold, D. und D. Soskice** (1988), "The failure of training in Britain: analysis and prescription", *Oxford Review of Economic Policy*, 4 (1), 1-13.
- Grubb, D.** (1994), "Direct and indirect effects of active labour market policies in OECD countries", in: Barrell, R. (Hg.) *The UK labour market: Comparative aspects and institutional developments*, Cambridge University Press.
- Lange, T.** (1993) "Training for Economic Transformation. The Labour Market in Eastern Germany", *British Review of Economic Issues*, 15, 37, 145-168.
- Lange, T. und J. R. Shackleton** (1994), "A Critical Assessment of Active Labour Market Policies", Vortrag auf der Jahreskonferenz des Europäischen Verbands der Arbeitsökonomien, Warschau, September.
- Leonard, J. S. und M. Van Audenrode** (1993), "Corporatism run amok: job stability and industrial policy in Belgium and the United States", *Economic Policy*, Oktober, 355-400.
- Lindley, R. M.** (1991), "Interactions in the markets for education, training and labour: a European perspective on intermediate skills", in: P. Ryan (Hg.) *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills*. London, Palmer Press.
- OECD** (1989), *Employment Outlook*, Paris.
- OECD** (1993), *Employment Outlook*, Paris.
- Polachek, S. W. und W. S. Siebert** (1993), *The Economics of Earnings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rainbird, H. und M. Msquire** (1993), "When corporate need supersedes employment development", *Personnel Management* Februar 34-37.
- Shackleton, J. R. mit L. Clarke, T. Lange und S. Walsh** (1995), *Training for Employment in Western Europe and the United States*, Aldershot: Edward Elgar.
- Sicherman, N.** (1991), "'Overeducation' in the labor market", *Journal of Labor Economics*, April, 101-22.
- Stigler, G.J.** (1971) "The Theory of Economic Regulation", *Bell Journal of Economics* 2,1.
- Streeck, W., J. Hilbert, K-H van Kevelaer, F. Maier, H. Weber** (1987), *Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung: Bundesrepublik Deutschland*, Berlin: CEDEFOP.



Helmut Pütz

Ständiger Vertreter
des Präsidenten und
Leiter des Forschungs-
bereichs des Bundes-
instituts für Berufsbil-
dung, Berlin. Vorher

Leiter des Grundsatzreferats
Berufsbildung im Bundesmi-
nisterium für Bildung, Wis-
senschaft, Forschung und
Technologie, Bonn.



Berufliche Qualifizierung von „lernschwachen“ jungen Menschen in Deutschland

**Es besteht ein enger Zusammen-
hang zwischen den**

**1. jungen Erwachsenen
ohne Ausbildung, die in der
Vergangenheit ohne beruf-
liche Qualifikation geblie-
ben sind, und**

**2. den benachteiligten Ju-
gendlichen, die als Schulab-
gänger bereits mit dem Pro-
blem konfrontiert sind,
möglicherweise ein Leben
ohne Beruf vor sich zu ha-
ben.**

**Beiden Gruppen müssen be-
sonderes Augenmerk und
besondere Förderung gel-
ten. Die jungen Erwachse-
nen ohne Ausbildung kön-
nen durch „Lernen im Ar-
beitsprozeß als besonderes
Element einer nachgehol-
ten Berufsausbildung“ wohl
am wirkungsvollsten zu ei-
ner beruflichen Qualifikati-
on geführt werden. Hinge-
gen müssen für die Schulab-
gänger, die in der Gefahr
sind, „benachteiligte Ju-
gendliche“ zu werden, bes-
sere präventive Berufsbil-
dungsmaßnahmen entwik-
kelt werden.**

Berufliche Qualifizierung soll die Voraus-
setzung für eine zukunftssichere und zu-
friedenstellende Erwerbstätigkeit sichern
- so heißt es im Forschungsschwerpunkt
„Integration und Reintegration in das Er-
werbsleben“ des Bundesinstituts für Be-
rufsbildung (BIBB). Dazu gehört, daß ver-
änderten beruflichen Anforderungen in
der Aus- und Weiterbildung Rechnung ge-
tragen wird und Qualifikationen vermit-
telt werden, die langfristig verwertbar
sind. Dafür gilt es, finanzielle staatliche
Förderprogramme und geeignete curricu-
lare Materialien für die Berufsbildungs-
praxis bereitzustellen sowie Angebote für
die Qualifizierung des Ausbildungs-
personals zu unterbreiten.

AFG sozialpädagogische Hilfen weiterzu-
gewähren, wenn dies zur Begründung
oder zur Festigung eines Arbeitsverhält-
nisses notwendig ist. Die Neuregelung
zielt darauf ab, durch weitere Gewährung
von im Einzelfall notwendigen Hilfen Hin-
dernisse beim Übergang benachteiligter
Jugendlicher von der Ausbildung in außer-
betrieblichen Einrichtungen in Beschäfti-
gung abzubauen. Sie soll dem Risiko von
Arbeitslosigkeit und den damit einherge-
henden Beeinträchtigungen der berufli-
chen und persönlichen Entwicklung ent-
gegenwirken, die bei einem Teil der be-
nachteiligten Jugendlichen auch nach ei-
nem erfolgreichen Ausbildungsabschluß
eintreten können.

Förderung benachteiligter Jugendlicher nach § 40 c Arbeitsförderungsgesetz (AFG)

Auszubildende mit schulischen Defiziten
und/oder sozialen Problemen bedürfen
für die Aufnahme, Fortsetzung sowie den
erfolgreichen Abschluß einer Berufsausbil-
dung besonderer Unterstützung. Dies
geschieht in Deutschland im Rahmen von
§ 40c AFG durch die Förderung der be-
trieblichen Ausbildung mit ausbildungs-
begleitenden Hilfen und die Berufsausbil-
dung in außerbetrieblichen Einrichtun-
gen.

Mit der Einfügung des § 40c Abs. 2a in
das Arbeitsförderungsgesetz ist ab 1994
die Möglichkeit eröffnet worden, für Ab-
solventen von außerbetrieblichen Aus-
bildungsmaßnahmen nach § 40c Abs. 2

Aufgabe beruflicher Bil- dung: Integration

Unter „Integration“ wird hier ein Prozeß
bzw. Zustand verstanden, der „Zugang zu
den Statuslinien der Gesellschaft“ eröff-
net. In einer sich wandelnden und offe-
nen Gesellschaft wird das Integrations-
problem als solches überhaupt nie gelöst
werden. So wie sich die „Statuslinien“ der
Gesellschaft ändern, verändern sich auch
die Zutrittsmöglichkeiten zu diesen. Fra-
gen zu Integration und Reintegration in
das Erwerbsleben lassen sich daher grund-
sätzlich einteilen nach

□ der „Stelle“, an der der Zutritt zu den
Statuslinien unterbrochen ist (z.B. 1.
Schwelle: Übergang Schule - Ausbildung,
2. Schwelle: Ausbildung - Berufstätigkeit,
Familienpause),

□ nach den Gruppen, die von der Un-
terbrechung betroffen sind,

* Statuslinien: höhere gesellschaftlich
anerkannte Positionen.



☐ nach den Ursachen der Unterbrechung,

☐ und nach den Maßnahmen und Konzepten zur Heilung dieser Störung.

Grundsätzlich gilt, daß jede Unterbrechung das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (und weitere Grundrechte) tangiert sowie Begabungspotentiale vergeudet. Insbesondere in einem Land wie Deutschland, das arm an Primärgütern ist, wird Qualifizierung der Menschen zur wichtigsten Chance auf Wohlstand und damit zum Gegenstand von Politik und auch von Forschung.

Ein Aspekt leitet sich ab aus der Erfahrung des Bundesinstituts für Berufsbildung, daß die Integrations/Reintegrationsleistung des Berufsbildungssystems Restriktionen unterliegt, wenn es nicht gelingt, durch eine stärkere Differenzierung von Ausbildungsangeboten den unterschiedlichen Qualifizierungsvoraussetzungen und -bedürfnissen der Adressaten nachzukommen. In unserer Arbeit wird verstärkt die Frage aufgegriffen, wie durch mehr Flexibilität und Differenzierung in den Ausbildungsformen auch Personengruppen erreicht werden können, die bisher ohne Ausbildung blieben.

Die Annahme, auch bei Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt werde es für viele Jugendliche, insbesondere Jugendliche ohne Hauptschulabschluß oder aus der Sonderschule, weiterhin Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in eine betriebliche Ausbildung (1. Schwelle) geben, wurde bestätigt. Auch die Probleme des Übergangs von der Berufsausbildung in das Erwerbsleben (2. Schwelle) sind keineswegs gegenstandslos geworden. Sie sind zwar in den westdeutschen Ländern nicht so dramatisch wie Anfang der 80er Jahre, zumindest nicht unter quantitativem Aspekt, was qualitative Brüche zwischen Ausbildung und Beschäftigung nicht ausschließt. Dafür stellen sich diese Probleme in den ostdeutschen Bundesländern in besonderer Schärfe.

Fragen der Attraktivität und Qualität der Berufsausbildung nehmen heute und in den kommenden Jahren an Bedeutung zu. Die Qualität des Dualen Systems bemißt sich auch an seiner Fähigkeit, benachteiligte Jugendliche zu integrieren. Eine dau-

Tabelle 1:

Das Problem/Die Größenordnung

In Deutschland:

insgesamt ohne berufliche Qualifikation (pro Jahr)

= rd. 13 % eines Altersjahrgangs = **rd. 130.000**

davon (geschätzt):

☐ benachteiligte junge Menschen = **rd. 90.000**

- Jugendliche ohne Ausbildungsbeginn (rd. 60.000)

- Abbrecher aus Dualem System (rd. 30.000)

☐ schwer Auszubildbare = **rd. 20.000**

☐ Abbrecher aus Hochschulen = **rd. 20.000**

erhafte berufliche Eingliederung setzt voraus, daß in der Ausbildung neue berufliche Anforderungen aufgegriffen werden. Vorreiter auf diesem Gebiet sind insbesondere die neugeordneten Ausbildungsberufe. Von der Ausbildung in diesen Berufen dürfen benachteiligte Jugendliche nicht ausgeschlossen werden. Denn dies würde bedeuten, daß ganze Berufsfelder im kaufmännischen und gewerblich-technischen Bereich für die Ausbildung dieser Personengruppe nicht zur Verfügung stünden und auf diesem Weg die Integrationschancen dieser Jugendlichen langfristig geschmälert würden. Die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in anspruchsvollen Berufen ist weniger ein Problem dieser Personengruppen als vielmehr eine Herausforderung an die Entwicklung geeigneter Qualifizierungskonzepte.

Ebenso sind die Probleme der beruflichen Eingliederung oder Wiedereingliederung mittels Fortbildung, Umschulung, Weiterbildung trotz vielfältiger Aktivitäten auf diesem Feld noch längst nicht befriedigend gelöst, vielmehr aufgrund hoher Arbeitslosigkeit und des Zuzugs von Aus- und Übersiedlern noch vielschichtiger geworden. Insbesondere verschärfen sich die Beschäftigungsrisiken derjenigen, die in den Jahren des Lehrstellenmangels ohne Ausbildung blieben. Diese jungen Erwachsenen im Alter von 18 - 25 Jahren sind infolge des tendenziellen Rückgangs der Arbeitsplätze für „Nicht Formal Qualifizierte“ (NFQ) verstärkt von Arbeitslosigkeit bedroht. Im Blick auf die Situation in den ostdeutschen Ländern ist festzustellen, daß die Disparitäten dort noch weit stärker in Erscheinung treten, in diesem Falle unter dem Vorzeichen einer

“(...) in (...) Deutschland, (...) wird Qualifizierung der Menschen zur wichtigsten Chance auf Wohlstand und damit zum Gegenstand von Politik und auch von Forschung.

“In unserer Arbeit wird verstärkt die Frage aufgegriffen, wie durch mehr Flexibilität und Differenzierung in den Ausbildungsformen auch Personengruppen erreicht werden können, die bisher ohne Ausbildung blieben.”



Wirtschaftsstruktur, die durch erhebliche quantitative Abbauprozesse einerseits, qualitative Umstrukturierungen andererseits gekennzeichnet ist.

Fördermaßnahmen: Teilnehmerzahlen und Aufwendungen

Im Rahmen der Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Auszubildenden (§40c AFG) wurden 1994 in den alten Ländern Maßnahmen für rund 49200 neu eingetretene Personen (1993: 53200) unterstützt. Mädchen und junge Frauen waren mit 34% (1993: 32%) beteiligt. 42800 Auszubildende erhielten ausbildungsbegleitende Hilfen, 6400 begannen eine Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung. 22% der geförderten Personen (10900) waren ausländische Jugendliche und junge Erwachsene. Bei den ausbildungsbegleitenden Hilfen belief sich die Beteiligung der Ausländer auf 21% (9000), bei der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen auf 29% (1900).

3300 Teilnehmer haben 1994 in den alten Ländern die Ausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung abgeschlossen, darunter 3000 mit bestandener Abschlußprüfung. In den neuen Ländern wurden 1994 Maßnahmen für rund 19 100 neu eingetretene Personen (1993: 15100) unterstützt. Mädchen und junge Frauen waren mit 29% beteiligt (1993: 33%). 1994 erhielten 10200 Jugendliche ausbildungsbegleitende Hilfen (1993: 8800), und 8900 Jugendliche begannen eine Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (1993: 6300).

Der finanzielle Aufwand für die Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Auszubildender nach §40c AFG belief sich 1993 auf 845 Mio. DM (1992: 660 Mio. DM).

Neben dem Förderungsinstrumentarium nach den § 40-40 c (Abs. 1-3) AFG gab es für eine Übergangszeit bis 1992/93 in den neuen Ländern die Förderung der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen nach § 40 c Abs. 4 des AFG/DDR vom 22. Juni 1990. Ende Dezember 1994 nahmen noch rund 14400 Jugendliche, die

Tabelle 2:

Staatliche Leistungen für benachteiligte Jugendliche zielen darauf ab, Auszubildenden, die aufgrund schulischer Defizite oder sozialer Schwierigkeiten besonderer Hilfe bedürfen, durch ausbildungsbegleitende Hilfen oder Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung die Aufnahme, Fortsetzung sowie den erfolgreichen Abschluß einer Berufsausbildung zu ermöglichen. Die Maßnahmen sollen die besondere Situation der Auszubildenden berücksichtigen. Dies geschieht vor allem durch Angebote von Fördermaßnahmen zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten sowie durch eine sozialpädagogische Betreuung. Ausbildungsbegleitende Hilfen haben Vorrang.

Förderungsfähiger Personenkreis

Die Bundesanstalt für Arbeit kann Leistungen für die Förderung der Berufsausbildung folgender Personenkreise gewähren, wenn ohne die Förderung eine Ausbildungsstelle nicht vermittelt werden kann oder ein Abbruch der Ausbildung droht:

1. ausländische Auszubildende,
2. lernbeeinträchtigte deutsche Auszubildende, insbesondere Hauptschulabgänger ohne Abschluß und Abgänger aus Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen),
3. sozial benachteiligte deutsche Auszubildende unabhängig von dem erreichten allgemeinbildenden Schulabschluß, insbesondere
 - ☐ Jugendliche, die nach Feststellung des Psychologischen Dienstes verhaltensgestört sind,
 - ☐ Legastheniker,
 - ☐ Jugendliche, für die Hilfe zur Erziehung im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) geleistet worden ist oder wird, soweit sie nicht aus diesen Gründen in einem Heim ausgebildet werden,
 - ☐ ehemals drogenabhängige Jugendliche,
 - ☐ strafentlassene Jugendliche,
 - ☐ junge Strafgefangene, wenn durch die Maßnahme eine Berufsausbildung ermöglicht wird, deren Fortsetzung einer Berufsausbildung strafmindernd wirkt oder zu einer Strafaussetzung zur Bewährung führt,
 - ☐ sowie jugendliche Spätaussiedler mit Sprachschwierigkeiten.
4. Auszubildende, deren betriebliche Ausbildung gemessen an den bisherigen Erkenntnissen über den Ausbildungsverlauf oder aufgrund sozialer Schwierigkeiten ohne Gewährung von ausbildungsbegleitenden Hilfen zu scheitern droht.



auf Grund der Lage auf dem Ausbildungs- markt keine betriebliche Ausbildungsstelle gefunden oder ihren Ausbildungsplatz wegen Konkurses oder Betriebsstillegung verloren hatten, an einer außerbetrieblichen Ausbildung nach §40c Abs. 4 AFG/ DDR teil.

Ansatzpunkte in der Praxis

Zur beruflichen Eingliederung Jugendlicher sind in den vergangenen Jahren bereits Lösungswege entwickelt und in die Praxis umgesetzt worden. Berufsvorbereitende Maßnahmen, Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, ausbildungsbegleitende Hilfen kennzeichnen die Ansatzpunkte, die in ihrer Grundstruktur weitgehend konsolidiert sind. Insofern steht nicht mehr die Integration als Problem an sich im Vordergrund der Betrachtung, sondern die Frage der curricularen Ausgestaltung und Weiterentwicklung. Sie gewinnt insofern noch an Bedeutung, als insbesondere die Ausbildung in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten in den ostdeutschen Ländern größere Verbreitung findet und dort nicht nur vorrangig sog. benachteiligte Jugendliche, sondern alle, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden, unabhängig von der erreichten Schulbildung aufgenommen werden müssen. Das bedeutet, Untersuchungen verstärkt auf die Frage zu richten, auf welche Weise der notwendige Realitätsbezug der praktischen Arbeit gewährleistet werden kann. Dazu gehört auch, sicherzustellen, daß die Ausbildung in zukunfts-sicheren Berufen durchgeführt wird. Ferner erhält die Notwendigkeit der inneren Differenzierung ein noch größeres Gewicht als bisher - ein Aspekt, der in jüngerer Zeit ohnehin zu einer Forderung geworden ist, die für die Berufsausbildung generell erhoben wird.

Prinzip der Differenzierung

Die Bewährung und Weiterentwicklung des Dualen Systems hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit es gelingt, der Heterogenität der Jugendlichen Rechnung zu tragen. Es geht also auf der einen Seite um die berufliche Integration von jungen Menschen, die aufgrund von Behinderungen oder Benachteiligungen nur schwer in Ausbildung und Beruf zu inte-

grieren sind, und auf der anderen Seite um diejenigen, die nur durch eine höhere Bewertung der Fachkräftetätigkeit und klare Berufsperspektiven für eine duale Ausbildung zu gewinnen wären. Hier bietet sich das Prinzip der inneren Differenzierung an. Innere Differenzierung ist nicht zu verwechseln mit einer Differenzierung des Abschlußniveaus (z.B. „Einfach-Ausbildungsgänge“ für Benachteiligte). Gemeint ist eine Differenzierung in den Ausbildungsinhalten und -formen, den Lehr- und Lernmethoden unter Wahrung eines für alle gemeinsamen Mindeststandards mit dem Ziel der bestmöglichen individuellen Förderung, weshalb dieser Sachverhalt eher als Individualisierung zu bezeichnen wäre (z.B. Angebote zum Ausgleich von Defiziten einerseits, zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen andererseits). Die Forderung nach Individualisierung kann sich konsequenterweise nicht nur auf die betriebliche Seite beschränken; auch die Berufsschule hat hier einen wesentlichen Beitrag zu leisten. Wie die Individualisierung/Binnendifferenzierung durch gezielte Angebote an den verschiedenen Lernorten gestaltet werden soll, ist eine wesentliche Fragestellung in diesem Zusammenhang. Das Prinzip der Differenzierung sollte gleichermaßen angewendet werden auf Konzepte und Maßnahmen zur Nachqualifizierung von arbeitslosen, bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohten jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluß. Nach den bisher vorliegenden Erkenntnissen zur Situation dieses Personenkreises ist hier die Verbindung von Arbeiten und Lernen sowie eine gegliederte Stufenfolge von Qualifizierungsbausteinen anzustreben.

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen den jungen Erwachsenen ohne Ausbildung, die in der Vergangenheit ohne berufliche Qualifikation geblieben sind, und den benachteiligten Jugendlichen, die als Schulabgänger bereits mit dem Problem konfrontiert sind, möglicherweise ein Leben ohne Beruf und soziale Sicherheit vor sich zu haben. Beiden Gruppen müssen besonderes Augenmerk und besondere Förderung gelten. Während die jungen Erwachsenen ohne Ausbildung durch „Lernen im Arbeitsprozeß als besonderes Element einer nachgeholten Berufsausbildung“ wohl am wirkungsvollsten zu einer beruflichen Qualifikation geführt werden

Im Vordergrund der Diskussion und Betrachtung steht nicht mehr die Integration der Personen als Problem, sondern die Frage der curricularen Ausgestaltung und Weiterentwicklung.

“Die Bewährung und Weiterentwicklung des Dualen Systems hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit es gelingt, der Heterogenität der Jugendlichen Rechnung zu tragen.”

“Die Forderung nach Individualisierung kann sich konsequenterweise nicht nur auf die betriebliche Seite beschränken; auch die Berufsschule hat hier einen wesentlichen Beitrag zu leisten.”



Je mehr es gelingt, (...) die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen zu verkleinern, um so weniger (...) gravierend sind die Probleme, die Gesellschaft und Staat in Deutschland mit jungen Erwachsenen ohne Ausbildung haben.

können, müssen für die Schulabgänger, die in der Gefahr sind, „benachteiligte Jugendliche“ zu werden, bessere präventive Berufsbildungsmaßnahmen entwickelt werden, damit sie erst gar nicht zu drop outs werden.

Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Auszubildenden 1991 bis 1994

Die Probleme der beruflichen Qualifizierung beider Zielgruppen sind durchaus ähnlich. Die Maßnahmen für beide können und müssen sich ergänzen. Je mehr

es gelingt, mit gezielten Berufsbildungsmaßnahmen und sozialpädagogischer Förderung die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen zu verkleinern, um so weniger quantitativ und qualitativ gravierend sind die Probleme, die Gesellschaft und Staat in Deutschland mit jungen Erwachsenen ohne Ausbildung haben.

Die vielfältigen Diskussionen in der Öffentlichkeit zeigen, daß das allgemeine Problembewußtsein im Hinblick auf die Nachqualifizierungsziele der jungen Erwachsenen ohne Ausbildung bereits groß ist und das Interesse an konkreten Konzepten zur Lösung weiter wächst. Die Förderung von benachteiligten Jugendlichen, also des jüngeren Teils der großen Problemgruppe ohne berufliche Qualifikation

Tabelle 3: Geförderte benachteiligte Jugendliche

	Alte Länder				Neue Länder			
	1991	1992	1993	1994	1991	1992	1993	1994
Zugang im Berichtsjahr	51 200	52 300	53 200	49 200	4 200	9 100	15 100	19 100
Davon:								
in überbetrieblichen Einrichtungen	5 700	6 600	6 700	6 400	3 100	3 700	6 300	8 900
Ausbildungsbegleitende Hilfen	45 500	45 700	46 500	42 800	1 100	5 400	8 800	10 200
Außerdem:								
Maßnahmen gemäß §40 Abs. 4 AFG/DDR	-	-	-	-	32 000	15 200	1 700	-
Bestand am Ende des Berichtsjahrs	56 100	68 900	77 400	74 700	-	-	17 300	23 500
Davon:								
In überbetrieblichen Einrichtungen	14 500	15 300	16 700	16 000	-	-	10 800	15 800
Ausbildungsbegleitende Hilfen	41 600	53 600	60 700	58 700	-	-	6 500	7 700
Außerdem								
Maßnahmen gemäß §40c Abs. 4 AFG/DDR	-	-	-	-	-	-	30 400	14 400
Aufwendungen in Mio. DM	500	582	672	703	-	660	845	703

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit



tion, wird häufig in Deutschland unter dem Aspekt der Ausschöpfung des Fachkräftepotentials und des Fachkräftemangels in der Wirtschaft beurteilt. Dieser Ansatz zielt viel zu kurz. Im Hinblick auf die humane Komponente und auch auf die Sozialkosten ist bei der Verbesserung der Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Bildung von benachteiligten Jugendlichen die individuelle und soziale Komponente in den Vordergrund zu stellen.

Trotz der Fülle von Einzeluntersuchungen und Einzelmaßnahmen fehlt bis heute ein zusammenhängendes Konzept zur Lösung der Aufgabe. Bis heute stehen sich im wesentlichen zwei kontroverse Konzeptionen gegenüber:

□ Die eine strebt die Lösung des Problems durch eine fortschreitende Verbesserung und Perfektionierung des Förderinstrumentariums für benachteiligte Jugendliche innerhalb der Grenzen des Systems der bestehenden Ausbildungsberufe und -kriterien des deutschen Berufsbildungsgesetzes an.

□ Die andere Konzeption, die vorrangig von der Bundesregierung propagiert wird, will die Schaffung neuer und spezieller Ausbildungsberufe, die auch für benachteiligte Jugendliche besonders geeignet sind, ebenfalls im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes. Diese Berufe sollen stärker als die regulären Ausbildungsordnungen auf die praktischen Fähigkeiten der benachteiligten Jugendlichen ausgerichtet sein, müßten also natürlicherweise in ihren Theorieanteilen gemindert und gegebenenfalls zeitlich verkürzt sein.

Qualifizierung lernschwacher Jugendlicher

Alle für die Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen Verantwortlichen und an ihr Beteiligten erkennen gemeinsam an, daß in der Vergangenheit bereits erhebliche Anstrengungen unternommen wurden, um den bildungspolitischen Grundsatz zu verwirklichen, allen Jugendlichen eine qualifizierte und anerkannte Berufsausbildung zu vermitteln. Die Auswirkungen der Ausbildungslosigkeit für die betroffenen Jugendlichen sowie die damit verbundenen beschäftigungs-

politischen, sozialpolitischen und volkswirtschaftlichen Risiken werden als schwerwiegend betrachtet. Angesichts des weiter rückläufigen Bedarfs an un- und angelernten Arbeitskräften werden sich diese Probleme und Auswirkungen ohne gegensteuernde Fördermaßnahmen noch verschärfen. Deshalb ist unbestritten, daß alle für die Berufsausbildung, insbesondere von benachteiligten Jugendlichen, Verantwortlichen ihre Maßnahmen fortführen und möglichst noch verstärken müssen, um gerade diesen Jugendlichen im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes zu einer Ausbildung in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen zu verhelfen.

Aus den berufsbildungspolitischen Argumenten zur Förderung der beruflichen Qualifizierung lernschwacher Jugendlicher ergibt sich, daß ein minderere und aufbauender Berufsbildungsabschluß besser ist als kein Abschluß, wenn nur auf diese Weise benachteiligte Jugendliche in das Berufsleben integriert bzw. reintegriert werden können. Aber nur für diesen Teil der Jugendlichen gilt es, zusätzliche Wege in das berufliche Ausbildungssystem zu eröffnen. In diesem Zusammenhang wird auch vernünftigerweise angeregt, Theorieanteile in der Ausbildung und in Prüfungen ersatzweise durch zusätzliche Praxisnachweise zu zertifizieren.

Ausbildungsberufe, die als nicht vollwertig eingeschätzt werden, können ihre Integrationsfunktion nur unzureichend erfüllen. Es besteht die Gefahr, daß theoriegeminderte Ausbildungsgänge die berufliche Mobilität und Flexibilität der Absolventen einschränken. Ausbildungsberufe, die sich nicht primär am Verwertungsbedarf orientieren, sondern zielgruppenbezogen konzipiert werden, enthalten das Risiko, für die Zielgruppe zur Diskriminierung zu werden. Ausbildungsberufe mit theoriegemindertem Prüfungsanteil sind nur für die Gruppe von Jugendlichen anzuwenden, die sonst völlig ohne berufliches Zertifikat verbleiben

“Trotz der Fülle von Einzeluntersuchungen und Einzelmaßnahmen fehlt bis heute ein zusammenhängendes Konzept zur Lösung der Aufgabe.”

Es ist unbestritten, daß alle für die Berufsausbildung Verantwortlichen ihre Maßnahmen besonders für die benachteiligten Jugendlichen fortführen und möglichst noch verstärken müssen.

Tabelle 4: Prüfungen

- ⇒ zusätzlich mündliche Prüfung zum Notenausgleich
- ⇒ verlängerte Bearbeitungszeit für theoretische Prüfung
- ⇒ erleichternde Formen der schriftlichen Prüfung
- ⇒ Anerkennung der bestandenen praktischen Prüfung als Teilabschluß mit Zertifikat bei nicht bestandener theoretischer Prüfung



Für den speziellen Personenkreis der 20- bis unter 30jährigen Ungelernten ist die Kombination von Arbeit und Berufsausbildung eine sinnvolle und notwendige Ergänzung.

würden. Das Etikett eines niedriger zu wertenden Berufsabschlusses ist in diesen Fällen der Stigmatisierung Ungelernter vorzuziehen. Prioritär sind aber Förderungsinstrumente, die lernschwache Jugendliche umfassender innerhalb der bestehenden Ausbildungsordnungen erfolgreich ausbilden. Neue Ausbildungsberufe sollten nur in Bereichen zugelassen werden, die mindestens eine ebenso gute Zukunftschance auf dem Arbeitsmarkt haben wie die Mehrzahl der anerkannten Ausbildungsberufe.

Qualifizierung von Ungelernten

Die Kombination von Arbeit und Berufsausbildung für den speziellen Personenkreis der 20- bis unter 30jährigen Ungelernten ist eine sinnvolle und notwendige Ergänzung zu den Aktivitäten, die im präventiven Sinn auf eine Erhöhung der Ausbildungsquote bei Jugendlichen abzielen. Ein Konzept zum Nachholen der Ausbildung für junge Erwachsene muß aus zwei Gründen das Lernen über Arbeit in den Vordergrund stellen.

1. Unter curricular-pädagogischen Gesichtspunkten ist Lernen im Arbeitsprozeß für diesen Personenkreis in besonderer Weise geeignet, um einen Berufsabschluß zu erwerben, weil auf die individuellen Lernvoraussetzungen – die sich oft als Ablehnung schulischer Lernformen äußern – Rücksicht genommen wird.

2. Lernen im Arbeitsprozeß -Qualifizierung unter Beibehaltung von Beschäftigung- ist aber auch deshalb ein notwendiges Element einer nachgeholten Berufsausbildung, weil die Lebensumstände junger Erwachsener, die mit 20 Jahren noch keine Berufsausbildung begonnen oder abgeschlossen haben und auch für eine Umschulung nicht in Frage kommen, eine Ausbildung wünschenswert erscheinen lassen, die mit einem Arbeitsverhältnis verbunden ist.

Kriterien der Qualifizierung

Dem hier vorgeschlagenen Qualifizierungsansatz liegen demzufolge diese Kriterien zugrunde:

1. Erreichung eines anerkannten Ausbildungsabschlusses nach dem Berufsbildungsgesetz/der Handwerksordnung
2. Zerlegung vorhandener Berufsbilder in Teilqualifikationen/Module und Entwicklung erwachsenenspezifischer Curricula
3. Verknüpfung von arbeits-/auftragsbezogenem Lernen und Lehrgängen/Kursen in Kooperation von Betrieben und außer-/überbetrieblichen Trägern
4. Steigendes Vergütungsniveau mit Zunahme der erworbenen Qualifikationen
5. Kontinuierliches Angebot an berufsbeleitender Beratung.

Ausgewählte Literatur

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn 1991.

Collingro, Peter: Sozialpädagogisch orientierte Ausbildung - ein Modell für die berufliche Bildung von benachteiligten Personengruppen. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der beruflichen Bildung und Erziehung. 10/1990, S. 441 ff.

Doerfert, H.: Lernbeeinträchtigte Jugendliche in Schule und Beruf, Bildungsdefizite und Bildungschancen einer Randgruppe. Frankfurt am Main 1982.

Enggruber, u.a.: Curriculare Materialien für die handwerksbetriebliche Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 1/91

Enggruber, R.; A. Fischer; A. Hahn; R. Reiser; M. Twardy: Modellversuch „Curriculare Materiali-

en für die handwerkliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“, in: Wirtschaft und Pädagogik, 1989

Kunkel, W.: MODEM - Modulsystem Elektro- und Metallberufe. In: Stiftung Berufliche Bildung Hamburg (Hrsg.): Weiterbildung nach Maß. Modulsystem in der Praxiserprobung. Jahresbericht 1991. S. 11-14

Pütz, H.: Weichenstellung für das Leben, Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Positionen, Sozialrecht, Prüfungen, Computer, Berichte zur beruflichen Bildung 144, BIBB, Berlin 1992

Pütz, H.: Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems, Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Bericht zur beruflichen Bildung 162, BIBB, Berlin 1993

Strikker, Frank: Benachteiligte im Berufsbildungssystem - Strukturen, Ursachen, künftige Entwicklung und Maßnahmen - Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“ Bielefeld 1989

Zielke, D.; Hensge, K. und Lemke, I.G.: Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Praxisberichte aus Modellversuchen. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1986.

Zielke, Dietmar; Lemke, Ilse: Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität. BIBB (Hrsg.) Berlin, Bonn 1989 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 94)



Ausbildung und lokale Entwicklung

Ein Versuch der Zusammenarbeit im Ausbildungsbereich zwischen verschiedenen Akteuren an der Mittelmeerküste

Josep Vicent Mascarell

Direktor der Berufsbildenden Schule Dénia (E) und Leiter des Zentrums für touristische Entwicklung (CDT) der Autonomen Gemeinschaft Valencia

Global denken, lokal handeln

Der Rahmen, in dem die Bevölkerung Prozesse des sozialen Dialogs und der Zusammenarbeit erneuern kann, ist ihr charakteristisches Betätigungsgebiet. Für uns ist dies der Bezirk Marina Alta. Er liegt im Norden der Provinz Alicante in der Autonomen Gemeinschaft Valencia und hat nach den Angaben des *Institut Valencià d'Estadística* von 1991 eine Bevölkerung von 110 302 Einwohnern bei einer Bevölkerungsdichte von 181,7 Einwohnern pro Quadratkilometer. Die Verwaltung des insgesamt 34 Ortschaften umfassenden Bezirks hat ihren Sitz in Denia, einem Städtchen mit 24 764 Einwohnern.

Marina Alta hat nie eine echte Industrialisierung erlebt, sondern nur ein gewisses Wachstum in einzelnen Beschäftigungszweigen. Seit den 60er Jahren ist eine Zunahme des tertiären Sektors im Umfeld des Fremdenverkehrs zu verzeichnen. Zur Zeit handelt es sich um einen touristischen Wirtschaftsraum.

Dieser Bezirk besitzt eigene soziologische und menschliche Merkmale, die seine Kultur, seine Werte und seine Mentalitäten bestimmen.

Eine gute Frage ist besser als eine ausgezeichnete Antwort

Bis zum Schuljahr 1987/88 lag die Schülerzahl des *Instituto de Formación Profesional* (IFP, Berufsbildende Schule) von Denia stets zwischen 200 und 400 Schülern. Von diesem Zeitpunkt an stieg

die Zahl allmählich auf mittlerweile ca. 1 500 Schüler im Schuljahr 1995/96 an.

55 % der Schülerschaft kommen aus den Dörfern des Bezirks. Das Lehrangebot: Fahrzeugtechnik, Elektrotechnik, Verwaltung, Sekretariat, Sport, Fremdenverkehrs-, Hotel- und Gaststättengewerbe.

In diesem Artikel soll ausgehend von jenen unwiederholbaren und reichhaltigen eigenen Erfahrungen veranschaulicht werden, wie man sich im Bildungsbereich an der lokalen Entwicklung beteiligen kann. Es sind Erfahrungen, die oft lange und schmerzhaft Wege beschreiben und die von zahlreichen, vielfach anonymen Autoren geschrieben wurden, die sich mit Enthusiasmus und einer gewissen Treuehaftigkeit darum bemühten, bei den Organisationen, auf die sie angewiesen waren und die einbezogen werden sollten, Ansätze von Sensibilität für die Anliegen des gesellschaftlichen Umfelds zu wecken. Warum sollte man denn keine Synergieeffekte schaffen, wo sich doch die Ziele beider Seiten sinnvoll ergänzten und zudem überall die Mittel knapp waren?

Die Sache schien einfach: Wenn die Organisationen nicht zusammenarbeiten, dann liegt es daran, daß die Menschen, die ihnen angehören, einander nicht kennen.

Nach umfangreichen gemeinsamen Anstrengungen, bei denen man jeweils von den Gegebenheiten und Erfahrungen des anderen ausging, gelang es, zwischen uns eine produktive und menschliche Beziehung herzustellen. Aber auch jetzt gibt es immer noch einige Organisationen, die von dem Umfeld, in dem sie tätig sind, nichts wissen und sich ihm verschließen.

In diesen Erfahrungsberichten von Menschen und Institutionen soll hervorgehoben werden, daß die Menschen das Wichtigste sind; aber wie Jean Monnet sagte, werden die Institutionen unverzichtbar, wenn man die Zeit überdauern will.

Im Schuljahr 1986/87 wurde am IFP ein fächerübergreifendes pädagogisches Experiment durchgeführt: "Marina kennenlernen". Nach der Methodik der Entdeckung arbeiteten wir Lehrer der Fächer Spanisch, Erdkunde und Geschichte sowie etwa 100 Schüler aller Fachrichtun-



“[...] wenn nur geringe Mittel zur Verfügung stehen, man selbst reichlich unbekannt ist und das Ausbildungsangebot keinen besonders guten Ruf hat, bleiben nur Phantasie, Anstrengung und großzügige Mitarbeit.”

gen zusammen und lernten, was unser Bezirk ist.

Welche Rolle spielen wir in der Gemeinschaft? Welcher Zusammenhang besteht zwischen unserer Umgebung und unserem Lehrplan?

Während des Schuljahrs 1986/87 absolvierten 15 Schüler alternierende Praktika. 1995 dürften es vermutlich 1011 Praktikanten sein. Die Abteilung Externe Beziehungen im IFP hob in ihrem Bericht für das Jahr 1992 hervor, wie leicht es unseren ehemaligen Schülern fällt, sich den neuen Technologien anzupassen. Dazu tragen nicht zuletzt die strategischen Pläne und der große Zusammenhang zwischen den alternierenden Praktika, der Eingliederung in den Arbeitsmarkt und dem Wissen der im Bezirk ansässigen Unternehmerschaft über das IFP ihren wirksamen Teil bei.

Wozu sind wir da? Wie können wir uns als richtige Profis erweisen und unseren Schülern helfen, ihren Weg auf den Arbeitsmarkt zu finden?

Informieren, ausbilden, beschäftigen: Es muß etwas getan werden

Zuerst bekam das Projekt einen Namen: Berufsausbildung 2020 (FP 2020). Ein Aktionsplan der Schule mit einem Orientierungsrat als ausführendem Organ.

Aber wenn nur geringe Mittel zur Verfügung stehen, man selbst reichlich unbekannt ist und das Ausbildungsangebot keinen besonders guten Ruf hat, bleiben nur Phantasie, Anstrengung und großzügige Mitarbeit.

Die Bildungsreform in Spanien, die Veröffentlichung der Versuche zum “Übergang Jugendlicher aus der Schule ins Erwachsenen- und Erwerbsleben”, die die Europäische Kommission seit 1977 betrieben hatte, und unser eigener Wille zu handeln halfen uns, andere für Ausbildung und Beschäftigung zuständige Institutionen zu entdecken: die nationale Arbeitsbehörde INEM und die Stadtverwaltung.

Wir beschlossen, ein Verbindungsbüro ins Leben zu rufen. Es war zunächst als Be-

ratungsstelle gedacht, später jedoch bemühte man sich um Repräsentanz auf Bezirksebene, Entscheidungsbefugnis und eine dauerhafte Struktur.

Sich engagieren, um kohärent und effizient zu sein

1989 erschien in einer vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der spanischen Regierung in Zusammenarbeit mit IFAPLAN* herausgegebenen Veröffentlichung als Anregungsmuster das “Projekt 2020. Integrierter Berufsausbildungsplan für den Bezirk Denia”.

Mit ihm begannen die Bemühungen um eine Einbindung der beruflichen Bildung in die gesellschaftliche und wirtschaftliche Struktur des Bezirks Marina Alta. Weitere Gemeindeverwaltungen, die Handelskammer, Unternehmerverbände und Gewerkschaften wurden beteiligt.

Während dieser Phase begann das Projekt 2020, über sein Ursprungsgebiet hinaus Kreise zu ziehen, es wurde zu einem Projekt der Region Valencia und das Verbindungsbüro Marina Alta zu seinem Koordinierungsorgan.

Es gelang nie, dem Verbindungsbüro einen offiziellen Status zu verleihen, obwohl alle Mitglieder dieser Idee zugestimmt hatten und darauf hingearbeitet wurde; auch ein Beirat kam nicht zustande. Vielleicht war die Zeit dafür nicht reif. Schließlich konnte man zu Lebzeiten Galileo Galileis auch nicht zum Mond fahren. Das Verbindungsbüro verschwand, aber einige seiner Initiativen nahmen Gestalt an und entwickelten sich zu Fortschrittschwerpunkten.

Die Weitergabe und Annahme der Information schafft Ordnung, es bedarf aber entsprechender Energie, um sie aufrechtzuerhalten

Im Laufe des Schuljahres 1989 wurde das Projekt FP 2020 in 2020 MA (Marina Alta) umbenannt. Wir begannen, an ein nicht abgeschlossenes, unvollkommenes, flexibles und den Gegebenheiten anpaßbares Zukunftsmodell zu denken. Wir hielten dies für die beste Methode, den Zusammenhang zwischen den verschiedenen

* Anmerkungen der Redaktion:

IFAPLAN: Institut für angewandte Sozialforschung und -planung in Köln. Durch sein Brüsseler Büro bot dieses Institut eine Basis für das Büro zur technischen Unterstützung des PETRA-Programms, seit 1995 für EUROS (European Office Programme Support) (für das Büro zur technischen Unterstützung der Initiativen ADAPT und EMPLOI).

EGB: Allgemeine Grundbildung (Primar- und Sekundarstufe I)

BUP: Allgemeinbildender Sekundarbereich

Werkstattschule: Schulen zur Ausbildung von Schülern, die in der Schule gescheitert sind, durch Erfahrungen mit der Arbeitswelt (Ausbildung “außerhalb der Regelschule”).



Interessen nicht aus den Augen zu verlieren.

Diesem Modell lag der Gedanke zugrunde, daß jeder im Bezirk geborene Jugendliche während seines Lebens einen Weg durchläuft, der ihn durch verschiedene Abteilungen, Ausbildungsstufen oder Institutionen führt (Vorschule, EGB, Berufsschule, BUP, EPA, Werkstattschule, INEM, Unternehmen*).

Das Ziel bestand darin, alle diese Stufen zu koordinieren, um die Maßnahmen stärker zu rationalisieren, sie effizienter zu machen und die Mittel zu maximieren. Um dieser Idee eine Struktur zu geben, wurde ein Technisches Büro gegründet. Es setzte sich aus Vertretern von Bildungs-, Beratungs- und Informations- sowie Beschäftigungseinrichtungen zusammen.

Während dieser Zeit lernten wir, den sozialen Dialog zu forcieren. Wir fingen an, uns bei gesellschaftlichen Akteuren aller Art zu engagieren, den Kontakt zwischen allen berufs- und allgemeinbildenden Ausbildungsstufen zu fördern und uns für einen institutionalisierten und ständigen Kontakt zwischen dem Bildungsbereich und der Arbeitswelt einzusetzen. Und wir brauchten viel Energie und Willensstärke, um zusammenzubleiben.

Es geht nicht darum, einzeln und schnell ans Ziel zu kommen, sondern gemeinsam und rechtzeitig

Ab 1989 arbeitete das Technische Büro innerhalb der Programme verschiedene Aktionen aus und führte sie durch. Im Beratungsprogramm beispielsweise war eine der herausragenden Tätigkeiten die Schaffung der Informationsstände über berufliche Wahlmöglichkeiten, die sich im wesentlichen an Eltern und Schüler richteten. Die Aufgabe erwies sich als nicht schwierig, da dem Technischen Büro Vertreter von Schulen der Primar- und Sekundarstufe sowie von Beratungseinrichtungen angehörten.

Diese Informationsstände entwickelten sich weiter und mündeten schließlich 1994 und 1995 in die Erste bzw. Zweite Berufsberatungsmesse von Marina Alta.

men, die sich im Bereich der Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher betätigen.

Ein weiteres Programm, das über den eigenen Bereich hinaus Wirkung zeigte, war das zur Förderung der Eigeninitiative. Es bestand darin, von der Primarstufe und Sekundarstufe I (EGB) bis zur Sekundarstufe II (BUP) Kleinstunternehmen zu gründen. Die Koordinierung erfolgte über den Verband der Kleinstunternehmen von Marina Alta, FENIMA. An diesem Experiment nahmen auch Gemeindeverwaltungen teil. Die Kleinstunternehmen wurden als Bildungsmethodik zur Entwicklung unternehmerischer Eigeninitiative verstanden. Damit sollten bei den Jugendlichen kreative und unternehmerische Fähigkeiten gefördert werden, und zwar sowohl unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinbildung als auch in einem mehr auf die Wirtschafts- und Beschäftigungsaspekte bezogenen Sinne.

Jedes Jahr wird eine Bezirksmesse veranstaltet, auf der die von den einzelnen Kleinstunternehmen hergestellten Produkte ausgestellt werden. Während der ersten Jahre beteiligten sich an der FENIMA etwa 400 Schüler aus der EGB und der ersten Phase der beruflichen Bildung.

Die FENIMA erhielt Unterstützung von Finanzinstituten und wurde von den der AFC (Agentur von Unternehmerverbänden für die Förderung der Weiterbildung) angehörenden Unternehmen anerkannt.

Die mangelnde Flexibilität der Regelschule*, die Unmöglichkeit, das Experiment offiziell in den Lehrplan einzugliedern, und die fehlende Finanzierung und Anerkennung seitens der Bildungsbehörden führten dazu, daß die Tätigkeit der FENIMA während der letzten zwei Jahre nachließ.

Trotzdem hat das Experiment seinen nützlichen Beitrag zur Vermehrung des Kapitals an Know-how und theoretischem Wissen in Marina Alta geleistet. Veränderungen an Verhaltensweisen, Lehrplänen (Zielsetzungen, Inhalte, Methodiken), Organisationsformen oder der Verarbeitung von Kenntnissen sind im öffentlichen Bewußtsein weiterhin präsent.

Jahre später, 1994, sollte aufgrund einer Vereinbarung dreier Gemeindeverwaltun-

“Während dieser Zeit lernten wir, den sozialen Dialog zu forcieren. Wir fingen an, uns bei gesellschaftlichen Akteuren aller Art zu engagieren und den Kontakt zwischen allen berufs- und allgemeinbildenden Ausbildungsstufen zu fördern [...]”

“Die mangelnde Flexibilität der Regelschule, die Unmöglichkeit, das Experiment offiziell in den Lehrplan einzugliedern, und die fehlende Finanzierung und Anerkennung seitens der Bildungsbehörden führten dazu, daß die Tätigkeit der FENIMA während der letzten zwei Jahre nachließ.”

* Anmerkung der Redaktion:

FP 1: 1. Stufe der Berufsbildung

Regelschule: durch Schulgesetze geregelte Schulausbildung.



“Diese Schule ist ein sinnreiches Beispiel dafür, wie man mit geringen Investitionen den Ausbildungsbedarf befriedigen und sich an der Regionalentwicklung beteiligen kann.”

gen des Bezirks (Denia, Benissa und Pego), vertreten durch ihre örtlichen Entwicklungsbüros, und mit Beteiligung des INEM und der Provinzregierung das *Konsortium für den wirtschaftlichen Aufschwung von Marina Alta* (CREAMA) entstehen. Sein Auftrag besteht in der Schaffung von Arbeitsplätzen durch Ausnutzung aller Möglichkeiten, die die wirtschaftliche und soziale Verflechtung bietet: Schaffung von Arbeitsplätzen durch Schaffung von Unternehmen. Seine Hauptinstrumente sind die Ausbildung und die Wirtschaftsförderung.

Obwohl es sich um eine Initiative auf Bezirksebene handelt, hatte das Konsortium seinen Ursprung im strategischen Plan der Stadt Denia. Seine Ausweitung auf den Bezirk war relativ leicht, wenn auch komplex. Die Grundlage bildete die Nutzung der bestehenden Entwicklungsbüros und der angesammelten Erfahrung mit der Zusammenarbeit: 1 750 bediente Personen, 192 Unternehmensgründungsakten, 27 neue Unternehmen und 109 Arbeitsplätze sind einige der bisher erzielten Ergebnisse.

Die europäische Herausforderung

Auf Initiative der valencianischen Regionalregierung beteiligte sich das IFP 1989 als Mitglied des Technischen Büros des Programms 2020 MA an der Aktion II des Programms PETRA I und gründete zusammen mit dem Oak Land's College (UK), Greta Languedoc-Roussillon (F) und der Sprachenschule Siegerland (D) die *GEREC*-Gruppe. Von diesem Zeitpunkt an nahm das IFP zusammen mit verschiedenen Partnern aus dem In- und Ausland bis 1995 an 11 Gemeinschaftsprogrammen bzw. -initiativen teil. Außerdem trat es nicht zuletzt infolge dieses europäischen Bewußtseins als Mitbegründer des Zentrums für europäische Sprachen und Kulturen in Erscheinung, dem als Partner die Stadtverwaltung Denia sowie die Gemeinschaften ortsansässiger niederländischer, britischer und deutscher Touristen angehören. Dieses Zentrum veranstaltete 1993 die erste Europäische Woche in Marina Alta.

Diese schlagartige Zunahme der europäischen Betätigung wurde im strategischen Plan der Stadtverwaltung Denia von 1991

zur offiziellen Politik; dieser Plan zielte darauf ab, aus Denia eine europäische und unternehmerisch aktive Stadt zu machen.

Die Ausbildung ist ein wesentlicher Bestandteil eines Entwicklungsplans

In den Jahren 1991/92 arbeiteten wir zusammen mit den anderen Partnern des PETRA-Zusatzprogramms (South Devon/UK, Randers/DK) an der Gestaltung und Entwicklung des Europäischen Fremdenverkehrsinstituts (ITE).

Im Rahmen dieses Programms bauten die spanischen Partner, Stadtverwaltung, Bildungsbehörde, IFP und Handelskammer eine theoretisch-praktische Unterrichtsstätte auf, die OGET (Büro für touristische Bewirtschaftung und Studien) genannt wurde, und nahmen ihren Betrieb auf.

Durch ITE und OGET motiviert, schlossen das Amt für Kultur, Bildung und Wissenschaft, die Stadtverwaltung Denia und die Handels-, Industrie- und Schifffahrtskammer Alicante ein Rahmenabkommen über eine Zusammenarbeit, um die Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung und Ausbildung optimal zu nutzen. Auf der Grundlage dieses Dokuments von 1992 gründeten wir 1993 die Schule für Hotel-, Gaststätten- und Fremdenverkehrsberufe Marina Alta.

Die Gründung einer Hotelschule resultierte also aus einem Ausbildungsförderungsplan des Hotel-, Gaststätten- und Fremdenverkehrsgewerbes von Marina Alta, der auf den geltenden Vorschriften und der Erfahrung mit der gemeinsamen Arbeit im Bereich der beruflichen Bildung fußte, die die beteiligten Institutionen in den letzten Jahren gesammelt hatten. Durch ihre Beteiligung an verschiedenen europäischen Programmen (PETRA, FORCE, LINGUA, EUROFORM) fanden sich die einzelnen Institutionen leichter zurecht und konnten aus der Synergie mehr Kapital schlagen.

Diese Schule ist ein sinnreiches Beispiel dafür, wie man mit geringen Investitionen den Ausbildungsbedarf befriedigen und sich an der Regionalentwicklung beteiligen kann. In ihr gilt die Komple-



mentarität zwischen der Regelschule, der beruflichen Ausbildung und der Weiterbildung. Alle ihre verfügbaren Mittel werden produktiv eingesetzt. Die Einstellungsquote schwankt zwischen 85 und 95 %. Zur Zeit wird versucht, das gleiche Schema analog auch an anderen Orten der Region Valencia einzuführen. Ferner stand es Modell bei der Ausgestaltung der Schule für höhere touristische Studien der Republik Kuba.

Für die unmittelbare Zukunft steht voraussichtlich die Gründung einer Stiftung unter Beteiligung von Unternehmern, Gewerkschaften, Handelskammern und der Stadtverwaltung an, die in der Lage sein soll, flexibel und beständig die über 700 Schüler, die europäischen Programme und die Forschung zu verwalten. Es wird das erste Schulhotel dieser Art in der gesamten Region Valencia sein, das aus seinem Betrieb einen produktiven Lehr- und Lernprozeß macht.

Ausbildung und Technologie als Paradigmen der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung

Jedes geographische Gebiet besitzt sein eigenes Wettbewerbskapital. Dabei handelt es sich um das Ergebnis des Zusammenwirkens zwischen der betrieblichen Wettbewerbsfähigkeit und dem entsprechenden unterstützenden Umfeld, d. h.

zwischen der Tätigkeit und dem Know-how der Unternehmen und allen jenen gebietsbezogenen Faktoren, die sie in ihrer Aufgabe unterstützen: dem Bildungswesen als Forschungslabor, den Infrastrukturen, den gesellschaftlichen Werten, der Kultur der Eigeninitiative, den zwischen den vorhandenen Akteuren und Institutionen bestehenden Organisationsformen und Verbindungen und der Fähigkeit, kreative Beziehungen zur Außenwelt aufzubauen. Wer versucht, im Sinne eines lokalen Entwicklungsprojekts in das Gemeinschaftsgefüge einzugreifen, darf auf keinen Fall die Kriterien der wirtschaftlichen Rentabilität und der sozialen Erfordernisse gegeneinander ausspielen.

Das Unternehmen ist der Faktor, der die konkrete Verwertung dieses Wettbewerbskapitals ermöglicht; aus dieser Verwertung entsteht der soziale Wohlstand. Und um ihn zu erreichen, bedarf es eines ausreichenden Bestands an Humankapital und einer angemessenen Technologie.

Das CREAMA, die Schule für Hotel-, Gaststätten- und Fremdenverkehrsberufe Marina Alta, das Klima der Zusammenarbeit und der Entwicklung von Eigeninitiative, der soziale Zusammenhalt und die im Laufe dieser Jahre gesammelten Erfahrungen gehören bereits zum unterstützenden Umfeld der Unternehmen von Marina Alta und somit zu unserem Wettbewerbskapital.



Staffan Laestadius

Senior Research
Fellow am Fachbe-
reich Industrie-
wirtschaft und Ma-
nagement an der

Kungliga Tekniska
Högskolan, Stockholm



Empirisches Wissen in einem Low-Tech- Unternehmen

Die wissenschaftliche Diskussion in den OECD-Ländern befaßt sich sehr eingehend mit dem Thema Wettbewerbsvorsprung von Nationen. Der Ausgangspunkt dieser Diskussion reicht zurück in die späten 70er Jahre, als festgestellt wurde, daß sich die alten Industrienationen mit einer wachsenden Konkurrenz aus den Schwellenländern konfrontiert sahen (Laestadius, 1980).

Das Standardrezept, wie hochentwickelte Industrienationen diese Herausforderung bewältigen sollten, stützt sich bei seiner theoretischen Grundlegung in hohem Maße auf Vernons Theorie über internationale Produktion und Strukturwandel (Vernon, 1966) und orthodoxe Innovationstheorien. Hochentwickelte Industrienationen sollten sich danach auf die forschungs- und entwicklungsintensiven Frühphasen von Produkt- und Verfahrenszyklen spezialisieren, wobei davon ausgegangen wird, daß technologische und industrielle Entwicklung mit der Grundlagenforschung beginnt, an die sich die angewandte Forschung anschließt, zugleich aber auch, daß forschungs- und entwicklungsintensive Geräte und Verfahren technisch fortgeschrittener und schwieriger nachzuahmen sind als die Produktion mit geringerem Forschungs- und Entwicklungsaufwand.

Diese von der *Wissenschaft & Technologie-Perspektive (W&TP)* geprägte Auffassung im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit hat Konsequenzen für die Analyse der Probleme, mit denen kleine Industrienationen konfrontiert sind. In diese Kategorie fallen viele der traditionell erfolgreichen europäischen Industrienationen. Wenn es in Wissenschaft und Forschung *Economies of Scale* (positive Größenvorteile) gibt, müßten kleinere Länder bei der Konzentration ihrer industriellen Bemühungen auf forschungs- und entwicklungsintensive Aktivitäten benachteiligt sein.

Fast zwangsläufig führen diese aus der W&T-Perspektive erstellten Analysen zu einer Strategie der *Nischenwahl*, d.h. der Wahl einer industriellen Nische, die so klein ist, daß selbst im Rahmen eines geringen nationalen Budgets für Forschung und Entwicklung *Economies of Scale* in Forschung und Entwicklung gegeben sind. Gemäß dieser Argumentation laufen kleine Länder Gefahr, auf das Niveau

Die wissenschaftliche Diskussion über industrielle Wettbewerbsfähigkeit wird von einer Wissenschaft & Technologie-Perspektive (W&TP) beherrscht. In diesem Beitrag vertritt der Autor die These, daß diese W&T-Perspektive ein unvollständiges Bild der Wissensbildung und der industriellen Kompetenz in der Industrie wiedergibt.

Gestützt auf eine eingehende Fallstudie der schwedischen Kettenfabrik Ramnäs Anchor Chains wird in aller Ausführlichkeit die Tatsache analysiert, daß dieses "Low-Tech"-Unternehmen, das keine Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten ausweist und über eine Belegschaft mit einem niedrigen formalen Ausbildungsniveau verfügt, sich durch eine hohe internationale Wettbewerbsfähigkeit bei Festmacherketten für die Offshore-Industrie - dem am härtesten umkämpften Marktsegment im Bereich der Kettenfertigung - auszeichnet.

Die Fallstudie weist ständig steigende Innovationen nach, die zum Großteil als Anwender-Hersteller-orientiert bezeichnet werden können. Ramnäs ist demnach ein Unternehmen, das in der Lage ist, den Bedarf zahlungskräftiger Käufer in Qualitätsprodukte umzusetzen und gleichzeitig die technologische Weiterentwicklung durch Einführung neuer Qualitäten und Normen auf den Märkten anzutreiben. Offensichtlich verfügt das Unternehmen auch über die Fähigkeit, externe Forschungs- und Entwicklungsergebnisse zu absorbieren und in industriell verwertbares Wissen umzuwandeln. Zum Teil verlaufen die damit verbundenen Lernprozesse wissenschaftsunabhängig.

Diese Wissensbildung ist nicht als Diffusionsprozeß zu verstehen, dem wissenschaftliche Erkenntnisse zugrunde liegen, sondern als Umwandlung von Wissen aus verschiedenen Gedankenwelten. Die Umwandlung selbst ist ein kognitiver Prozeß, der bei der Analyse des industriellen Wettbewerbs und der Komplexität industrieller Systeme häufig unzureichend berücksichtigt wird.

Anhand eines Vergleichs der Ramnäs-Studie mit parallel verlaufenden Fallstudien wird gefolgert, daß die in entwickelten Industriezweigen häufig nachgewiesenen Traditionen industrieller Kreativität, innovativer Ideen, praktischer Qualifikationen, handwerklichen Könnens und organisatorischen Wissens bei der gegenwärtigen Umstrukturierung der Berufsbildung und anderer Bildungssysteme im Industriebereich nicht auf dem Altar der Wissenschaft geopfert werden dürfen.



von Volkswirtschaften mittleren oder niedrigen technologischen Standes herabzusinken, wenn sie sich nicht für diese Strategie entscheiden.

Diese W&T-Perspektive weist jedoch als Grundlage für das Verständnis der für industriellen Erfolg erforderlichen Kompetenz und für politische Schlußfolgerungen ernsthafte Mängel auf. Anhand der empirischen Ergebnisse einer Fallstudie¹ in einem schwedischen Low-Tech-Unternehmen (in einer Low-Tech-Branche) behaupte ich, daß die W&T-Perspektive kein vollständiges Bild der *Wissensbildung* und der *industriellen Kompetenz* vermittelt, die erforderlich sind, um wettbewerbsfähig und innovativ zu bleiben.

Der zweite Abschnitt enthält eine ausführliche Darstellung sowie eine Analyse der Kettenherstellung in Schweden - einer Aktivität, die aus einer bestimmten Perspektive in der Tat Low-Tech-Niveau hat, sich aus einer anderen Sichtweise aber in hohem Maße innovativ und außerordentlich wettbewerbsfähig auf internationalen Märkten erweist. Im dritten Abschnitt wird die Analyse mit den Ergebnissen anderer Fallstudien verglichen und nachgewiesen, daß industrielle Kompetenz nicht notwendigerweise der gleichen *Gedankenwelt* zuzuordnen ist wie Kompetenz in Forschung & Entwicklung. Diese Erkenntnis sollte bei Überlegungen zur Umstrukturierung der Berufsbildung und Berufsschulen in einer Zeit, die der Wissenschaft hohes Vertrauen entgegenbringt, berücksichtigt werden.

Die Ankerkettenfabrik Ramnäs - Low-Tech-Produktion auf hohem Niveau

Das Unternehmen, dessen Gründung auf das Jahr 1590 zurückgeht, zählt von jeher zu den eisenverarbeitenden Betrieben, die die industrielle Grundlage für die internationale Wettbewerbsfähigkeit Schwedens im 17., 18. und 19. Jahrhundert bildeten. Mit der Unterstützung zugewanderter Schmiede begann das Unternehmen 1876 mit der Kettenproduktion. Die moderne Kompetenz der Herstellung von Anker- und Festmacherketten geht auf den Zweiten Weltkrieg und die Notwendigkeit

der Versorgung der schwedischen Handels- und Kriegsmarine mit Ankerketten zurück.

Das Ergebnis der gemeinsamen Anstrengungen von Asea-Svets (ein Schweißunternehmen), Ramnäs und Ljusne (ebenefalls eine Kettenfabrik) während der Kriegsjahre war herausragende internationale Wettbewerbsfähigkeit, die bis in die 60er Jahre anhielt. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Produktionssystem bei Ramnäs modernisiert, und das Unternehmen entwickelte sich zu einer der wenigen Kettenfabriken, die dem wachsenden Bedarf der Offshore-Industrie an hochwertigen Ketten für schwerste Beanspruchungen gerecht werden konnten.

Bis heute ist Ramnäs weltweit der einzige Kettenhersteller, der Festmacherketten der Güteklasse 4 für die Offshore-Industrie mit einem Durchmesser der Einzelglieder von über 100 mm (Rohlingdurchmesser) geliefert hat. Ende 1994 erfolgte die letzte Teillieferung eines Auftrags über 6000 Tonnen 152-mm-Ketten der Güteklasse 4 im Gesamtwert von über 150 Mio. SEK (ca. 20 Mio. US-Dollar) an Norsk Hydro (das Troll-Field in der Nordsee). Es handelt sich hierbei um den bisher größten Auftrag der Kettenindustrie - und um die stärkste Kette, die jemals geliefert wurde. Der Auftragswert machte über die Hälfte des Jahresumsatzes des Unternehmens aus.

Die Gesamthöhe der weltweiten Kettenproduktion ist nicht bekannt. Der Weltmarkt beläuft sich auf über 1,2 Milliarden US-Dollar. Vorwiegend handelt es sich jedoch um Ketten von leichter und/oder geringerer Qualität als die hochwertigen Festmacherketten. Der Anteil hochwertiger Stegketten für schwerste Beanspruchungen am Gesamtmarkt beträgt vielleicht 5 %.

Der Weltmarkt für hochwertige Stegketten wird von schwedischen, japanischen und spanischen Herstellern beherrscht. Vorbehaltlich der Interpretationsprobleme der Handelsstatistik für Ketten hat es den Anschein, daß Ramnäs seinen Marktanteil etwa seit 1989 behaupten und sogar ausbauen konnte und gleichzeitig die Preise stärker erhöht hat als die Konkurrenz (was einen höheren Anteil hochwertiger Lieferungen widerspiegelt). Außer-

1) Diese Studie wurde vom Schwedischen Nationalen Rat für Industrielle und Technische Entwicklung finanziert.

2) Zum empirischen Hintergrund dieses Abschnitts siehe Laestadius, 1994

3) Die Größe einer Kette wird nach dem Durchmesser des Rohlings (Stahlblock) bemessen, aus dem das Glied geformt wird. Ein Glied der Klasse 4 mit einer Größe von 157 mm hat eine Länge von 94 cm und ein Gewicht von 345 kg!



Die internationale Wettbewerbsfähigkeit von Ramnäs beweist jedoch eine industrielle Kompetenz, die aus der W&T-Perspektive nicht erfaßt wird.

Gemessen am durchschnittlichen schwedischen Bildungsstandard ist diese formale Qualifikation sehr gering.

Eine tiefgreifende Analyse bescheinigt dem Unternehmen über viele Jahrzehnte hinweg ständig steigende Innovationen an den Produkten und an den Verfahren.

dem konnte Ramnäs eine Wertschöpfung erzielen, die deutlich über dem Durchschnitt der schwedischen Fertigungsindustrie liegt.

Gemäß einer festgelegten internationalen Terminologie ist Ramnäs ein Low-Tech-Unternehmen in einer Low-Tech-Branche (ISIC, Rev. 3, 28.7420). Der Anteil von Forschung und Entwicklung liegt unter 0,6 % des Umsatzes, und laut Angaben des Unternehmens werden keine Aktivitäten auf dem Gebiet der Patentanmeldung verfolgt. Die internationale Wettbewerbsfähigkeit von Ramnäs beweist jedoch eine *industrielle Kompetenz*, die aus der W&T-Perspektive nicht erfaßt wird.

Dieser Bereich der schwedischen Industrie wird zuweilen als Branche mit "hohem Bedarf an ungelernten Arbeitskräften" charakterisiert. Ramnäs ist in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Wenn Qualifikation anhand des formalen Bildungsniveaus gemessen wird, läßt sich feststellen, daß etwa zwei Drittel der Beschäftigten lediglich den Abschluß der Sekundarstufe I (9 Jahre) vorweisen können, ca. ein Viertel zudem über eine ein- bis zweijährige Berufsausbildung verfügt, die verbleibenden 10 % einen Sekundarschulabschluß und davon zwei Personen einen Hochschulabschluß haben. Vier der Mitarbeiter mit Sekundarschulabschluß haben eine "praxisorientierte" Berufsschule mit dem Ausbildungsschwerpunkt für Berufe der Stahlindustrie besucht. Gemessen am durchschnittlichen schwedischen Bildungsstandard ist diese formale Qualifikation sehr gering. Auch im Vergleich zur schwedischen Metallindustrie insgesamt ist das Bildungsniveau als niedrig zu bezeichnen.

Aus der Sicht der W&T-Perspektive ist eine Kette ein sehr altes Produkt, deren Herstellung in einem bereits ausgereiften Wirtschaftszweig erfolgt, und Schweißen, das Hauptfertungsverfahren, eine alte, seit langem in Handbüchern in aller Welt dokumentierte Technologie. Dennoch bescheinigt eine tiefgreifende Analyse dem Unternehmen über viele Jahrzehnte hinweg ständig steigende Innovationen an den Produkten und an den Verfahren.

Ramnäs war in der Lage, die bekannten Fertigungsverfahren des Schneidens,

Erhitzens, Biegens, Schweißens, der Vergütung, der Prüfbelastung etc. auf eine Weise weiterzuentwickeln, daß sie auch zur Bearbeitung hochwertiger Stähle für die Herstellung von Ketten mit zunehmend größerem Durchmesser geeignet waren, um den hohen Anforderungen der Offshore-Industrie zu entsprechen. Obwohl - zumindest oberflächlich betrachtet - eine Kette stets eine Kette ist, ist der Anteil zunehmender Innovationen am Produkt und an den Verfahren, die eine Ankerkette aus der Zeit vor dem Weltkrieg von der unlängst gelieferten Festmacherkette für das Troll-Field unterscheiden, zu hoch, als daß er vernachlässigt werden könnte. Diese Innovationen bleiben aus der W&T-Perspektive weitgehend unberücksichtigt. Dennoch machen sie den Unterschied aus zwischen Unternehmen, die international wettbewerbsfähig sind und solchen, die es nicht sind.

Ramnäs beweist Kompetenz bei der Lösung technischer Alltagsprobleme: neue Kombinationen und intelligente Variationen für altbekannte Problemstellungen. Obwohl verbesserte Stege und Schäkel oder geänderte Schweiß- und Vergütungsverfahren keineswegs revolutionär sind, offenbaren derartige Innovationen eine kollektive und systematische industrielle Kreativität. Wenn wir das empirische Bewußtsein von Ramnäs mit den von der modernen Innovationstheorie (s. Lundvall, 1992, Kap. 3 & von Hippel, 1988) untersuchten *Anwender-Hersteller-Beziehungen* in Zusammenhang bringen, erkennen wir die vielen unterschiedlichen Rollen, die das Unternehmen erfüllt. Es erweist sich als ein großer Anwender, ein *bedarfsschaffender Hersteller*, der seine Unter- und Ausrüstungsauftragnehmer zu Verbesserungen zwingt.

Nahezu alle in dieser kleinen Kettenfabrik verwendeten Ausrüstungsgegenstände sind das Ergebnis eines intensiven Dialogs zwischen den firmeneigenen Technikern und den Maschinenlieferanten von Ramnäs. Aufgrund dieser Gespräche wurden bestehende Verfahren geändert und neue Geräte entwickelt. Mal werden die gewünschten Spezifikationen ausführlich vorgegeben, mal findet nur ein Gedankenaustausch statt, und in einigen Fällen übernehmen die Mitarbeiter von Ramnäs einen Teil der Konstruktion und Herstellung der Geräte selbst.



In seiner Rolle als *Großhersteller* weist Ramnäs zwei unterschiedliche Profile auf. Zum einen agiert das Unternehmen als innovativer *Bedarfsempfänger* mit der Fähigkeit, einen Dialog mit sehr anspruchsvollen Käufern (z.B. Norsk Hydro) und Klassifikationsgesellschaften (z.B. dem American Petroleum Institute) in der Branche herzustellen und seine Produkte und Verfahren entsprechend den hohen Qualitätsanforderungen dieses Kundenkreises zu entwickeln. Die zweite Rolle, die Ramnäs übernimmt, ist die eines *Unternehmens, das die technologische Weiterentwicklung antreibt*. In der Tat ist Ramnäs führend bei der Einführung von Qualitätsverbesserungen bei Festmacherketten und der Weiterentwicklung von Produktgestaltung und Fertigungstechnologie.

Diese industrielle Sachkenntnis beruht vor allem auf der ausgeprägten Fähigkeit, externe Forschung und Entwicklung zu absorbieren (s. "Empfänger-Kompetenz" in Eliasson, 1990), und - was nicht genau dasselbe ist - auf einer *lokalen Lernfähigkeit* innerhalb der Organisation. Diese Fähigkeiten und die damit verbundenen Aktivitäten werden weder als Innovationen betrachtet noch als Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten verbucht. Bei der Befragung hatten sogar viele Mitarbeiter bei Ramnäs Schwierigkeiten, ihre tagtäglichen Aktivitäten als steigende Innovationen zu erkennen, selbst wenn sie direkt in solche Prozesse einbezogen waren (gemäß der Terminologie dieses Artikels).

Die oben nachgewiesene Lernfähigkeit ist weitgehend durch die Erzeugung von *industriell verwertbarem Wissen* gekennzeichnet. Teilweise, jedoch nicht vollständig, beinhaltet dies die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse, zum Teil ist es jedoch ein von der Wissenschaft unabhängiger Lernprozeß. Im folgenden soll dieser Prozeß der Wissensbildung bei Ramnäs - der unser Gesamtkonzept bildet - anhand einiger Beispiele erläutert werden.

Die Art von Wissen, die in Werkstoffbescheinigungen wie z.B. Phasendiagrammen enthalten ist und zusammen mit den Rohlingen von den Stahlwerken mitgeliefert wird, ist für die Bearbeitungsverfahren bei Ramnäs zwar äußerst wichtig, jedoch ohne unmittelbaren Nutzen.

Entscheidend beim Vergütungsverfahren sind die Kettengeschwindigkeit im VergütungsOfen, die Temperatur und die Temperaturbeständigkeit auf verschiedenen Stufen des Ofens sowie die Möglichkeit der Nutzung vorhandener Geräte, um die erforderlichen und vereinbarten Qualitätsnormen zu erzielen. Die Interaktion und Prüfung dieser Parameter, selbst unter den Bedingungen eines sich verändernden Umfeldes, und ihr Zusammenhang mit den Einstellungen in den übrigen Phasen des Fertigungsverfahrens müssen ausführlich untersucht und durch praktische Erfahrung erlernt werden.

Die Bearbeitung des Kettenstegs, der traditionell zur Stabilisierung und zum Schutz vor Verformungen bei Belastung in jedes Glied eingepreßt wird, ist ein weiteres Beispiel. Normalerweise wird der Wirkungsgrad des Kettenstegs durch Korrosion nach kurzer Zeit beeinträchtigt, und es kann sogar vorkommen, daß er aus der Kette herausfällt. Auf diesem Gebiet herrscht ein heiß umkämpfter Qualitätswettbewerb unter den Kettenherstellern. Ramnäs hat das Problem an vier verschiedenen Punkten in Angriff genommen. Als erstes wurde die Form der Stegkeile verändert, die nach dem Schweißen in die noch warmen Kettenglieder gepreßt werden. Eine asymmetrische Form und verschiedene Keilgrößen gleichen den Unterschied zwischen den geschweißten und den nicht-geschweißten Seiten der Kettenglieder aus. Dadurch wird das Einpassen erleichtert und die Gefahr des Herausfallens vermindert. Zweitens hat Ramnäs ein Expansionsverfahren entwickelt, bei dem die Seite, auf der der Steg angebracht ist, durch Einwirken eines sehr starken Drucks verlängert wird. Infolgedessen wird das Glied gedehnt, und es entsteht eine Spannung, die nach der Korrosion des Glieds und des Stegs zurückspringt. Drittens hat Ramnäs ein Stegweißverfahren entwickelt, das - obwohl es theoretisch wohlbekannt ist - bei hochwertigem Stahl in den verwendeten großen Abmessungen äußerst kompliziert ist. Viertens schließlich hat das Unternehmen eine Kette ohne Steg entwickelt, bei der die bei Belastung auftretenden Kräfte durch eine veränderte Form der Einzelglieder neu verteilt werden.

Bei diesem Verfahren steigender Innovationen auf Betriebsebene wird man kaum

[Die] Fähigkeit, externe Forschung und Entwicklung zu absorbieren und - was nicht genau dasselbe ist - [die] lokale Lernfähigkeit innerhalb der Organisation.

Lernfähigkeit [...] beinhaltet [...] die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse, zum Teil ist es jedoch ein von der Wissenschaft unabhängiger Lernprozeß.



Bei diesem Verfahren steigender Innovationen auf Betriebsebene wird man kaum Abläufe entdecken, die von "wissenschaftlichem Interesse" sind.

Diese Art der Wissensbildung läßt sich als ein iterativer Prozeß erklären, der aufgrund hoher Präzision bei den Anfangseinstellungen wirtschaftlich und durchführbar ist.

Bislang konnte Ramnäs den Mangel an Grundbildung und formaler Ausbildung durch Lernfähigkeit ausgleichen.

Abläufe entdecken, die von "wissenschaftlichem Interesse" sind. Bislang ist es Ramnäs jedoch erfolgreich gelungen, die internationale Wettbewerbsfähigkeit durch Verbesserung ihres "einfachen" Know-hows bei Verfahren und Produkten zu sichern und zu stärken.

Die Lernprozesse, die dieser Entwicklungsarbeit zugrunde liegen, entsprechen in der Regel der herkömmlichen Tradition der allmählichen und systematischen Veränderung von Parametern. Die Anfangseinstellungen dieser Parameter scheinen auf dem *empirischen Wissen* (s. Polanyi, 1967 und Janik, 1991) zu beruhen, das die Arbeiter, Techniker und Ingenieure in den Betrieben der Kettenfabriken entwickelt haben. Diese Art der Wissensbildung läßt sich als ein iterativer Prozeß erklären, der aufgrund hoher Präzision bei den Anfangseinstellungen wirtschaftlich und durchführbar ist. Erkenntnistheoretisch kommt diese Arbeitsweise einem Vorgehen nahe, das als induktive Methodik bezeichnet werden kann, wobei es den Beteiligten jedoch schwerfällt, Gründe für die Verfolgung eines bestimmten Gedankengang anstelle eines anderen anzugeben. Bei der Befragung bezeichneten sie ihre Kreativität in der Regel als "Erfahrung". Nur ein sehr geringer Teil dieser steigenden Innovationsfähigkeit und Kenntnisse ist dokumentiert.

Diese Erfahrung, über die alle Mitarbeitern von Ramnäs in mehr oder weniger hohem Maße verfügen, scheint Systemcharakter zu haben. Gemeinsam entwickeln die Mitarbeiter präzises Wissen über das Verhalten und die Interaktion der Geräte und der hergestellten Ketten. Die Produktionsbedingungen sind keineswegs ideal. Überall treten Eigenheiten auf: Weder bei den Öfen noch bei den Schweißmaschinen sind stets gleichbleibende Betriebsbedingungen gewährleistet. Ein hochwertiger Stahl mit niedrigem Kohlenstoffgehalt erfordert z.B. ein beträchtliches Maß an Feinabstimmung der Schneidegeräte (d.h. beim Zuschnitt der Blöcke auf die Größe der Einzelglieder), um die Produktivität zu sichern. Selbst Abweichungen zwischen zwei Chargen der "gleichen" Stahlqualität verlangen häufig genug eine Änderung der Parameter bei der Überwachung des Schweißvorgangs und der Vergütung.

Bislang konnte Ramnäs den Mangel an Grundbildung und formaler Ausbildung durch Lernfähigkeit ausgleichen. Gegenwärtig zeigt sich jedoch, daß nicht genügend Mitarbeiter über den erforderlichen Bildungshintergrund verfügen, um die komplizierten rechnergestützten Kontrollsysteme, die gegenwärtig in allen Bereichen der Fabrik installiert werden, zu verstehen und einzustellen.

Industrielle Kompetenz in Low Tech-Unternehmen - Folgen für die Berufsbildung

Der soziale Charakter von Wissensbildung in verschiedenen Kulturen - sowie die Schwierigkeiten des Wissensaustausches zwischen Kulturen - waren und sind das Thema zahlreicher Untersuchungen. Bereits in den 30er Jahren vertrat der polnische Philosoph Ludwik Fleck die These, daß eine wissenschaftliche Tatsache (und Wissen allgemein) im Rahmen eines *Denkstils* entsteht, der von den Mitgliedern eines *Denkkollektivs* (s. Laestadius, 1992, Kap. 2) gestaltet wird. Auf der Grundlage von Flecks Theorie hat Mary Douglas in ihrer kürzlich durchgeführten Studie über organisatorisches Denken das Konzept der *Gedankenwelt* als Hilfsmittel für das Verständnis des kulturellen Rahmens oder Kontextes von Wissensbildung entwickelt (Douglas, 1986).

Anhand des konzeptionellen Systems von Douglas können wir die Lern- und Wissensbildungsprozesse bei Ramnäs interpretieren und beschreiben. Die Absorptionsfähigkeit ist nicht nur eine Frage einfacher Anwendung oder *Diffusion* externer Forschungs- und Entwicklungsergebnisse aus den Labors der Stahlproduzenten oder Forschungsinstitute für Schweißtechnologie (s. Rogers, 1962). Tatsächlich steckt das Diffusionskonzept das Phänomen industrieller Kompetenz in eine Black Box, wo sie vor tieferem Verständnis geschützt ist (Rosenberg, 1982, Kap. 7, & Nelson, 1993, Kap. 1). Wenn man Diffusionskonzepte übernimmt, so setzt man voraus, daß das Wissen bereits vorhanden und die wichtigste intellektuelle Arbeit bereits geleistet ist, so daß lediglich noch eine Verbreitung erforderlich



ist. Unser Verständnis der Absorptions- und Lernfähigkeit ist nicht so passiv.

Aus der Fleck/Douglas-Perspektive ähnelt dieser Prozeß eher einer Konfrontation zwischen verschiedenen Wissenssphären, d.h. Wissen aus unterschiedlichen Gedankenwelten. Was in einer Gedankenwelt eine Tatsache und von Bedeutung ist, ist es in einer anderen nicht. Das macht die Umwandlung von einer Gedankenwelt zu einer anderen zu einem - im wesentlichen kollektiven - kognitiven Prozeß des Lernens und Wiedererlernens in einem neuen Kontext. Zwei Kulturen stehen demnach bei der Kommunikation und Integration von Wissen aus einer Gedankenwelt in eine andere vor beträchtlichen Problemen, die leicht unterschätzt werden.

Im Fall von Ramnäs handelt es sich um eine Umwandlung von Wissen aus einer Gedankenwelt, die als "wissenschaftlich" bezeichnet werden kann, in neues Wissen in einer anderen Gedankenwelt, die als "industriell" bezeichnet werden kann. Außerdem konnte eine ausgeprägte endogene Lernfähigkeit in der industriellen Kultur von Ramnäs festgestellt werden, die weitgehend wissenschaftsunabhängig und vermutlich weitaus wichtiger ist. Diese Lernfähigkeit scheint weitgehend unabhängig vom Schulsystem zu sein.

In anderen Fällen kann die Konfrontation zwischen Gedankenwelten einen anderen Verlauf nehmen. In den kleinen Schiffswerften an der schwedischen Westküste, die sich durch eine hohe Wettbewerbsfähigkeit auf dem internationalen Markt auszeichnen, wurden (in einem laufenden Kleinprojekt) ähnliche Konfrontationen zwischen Wissensbildung, die auf traditionellem handwerklichen Können beruht, und "modernerem" industriellen Denken festgestellt. In einer kürzlich veröffentlichten Dissertation wurden tiefgreifende kulturelle Konfrontationen zwischen Konstrukteuren und Fertigungstechnikern in der Maschinenbauindustrie nachgewiesen (Karlson, 1994, S. 158 ff.). Außerdem besteht Anlaß zu glauben, daß eine Untersuchung in der Pharmaindustrie ein anderes Bild ergäbe, bei dem der (biomedizinischen und chemischen) Wissenschaft eine wichtigere Rolle zufiele.

Diese Konfrontation zwischen Gedankenwelten kann sich im Laufe der Zeit än-

dern, weil sich die Bedeutung verschiedener Denkstile im industriellen Entwicklungsprozeß verlagern kann. Nicht der Grad der "Verwissenschaftlichung", sondern vielmehr das Ergebnis dieses Konfrontationsprozesses bildet die Grundlage für die industrielle Kompetenz. Wettbewerbsfähigkeit und herausragende Leistungen sind demnach sowohl in Industriezweigen möglich, die durch hohe Forschungs- und Entwicklungsintensität gekennzeichnet sind, als auch in Industriezweigen mit geringer Forschungs- und Entwicklungsintensität; sie sind in jungen wie auch in hochentwickelten Industriezweigen möglich, und ebenso in "neuen" wie in "alten" Technologien wie z.B. der Kettenherstellung. A priori läßt sich kein enger Zusammenhang zwischen einer hohen Forschungs- und Entwicklungsintensität und hoher industrieller Kompetenz behaupten.

Im Vergleich zu vielen anderen industriellen Tätigkeiten wie z.B. der Papier- und Zellstoffherstellung (die ebenfalls als Low-Tech- oder Middle-Tech-Branche eingestuft wird) und der Flugzeugkonstruktion (die zur High-Tech-Branche zählt) ist die Kettenherstellung einfach und technisch anspruchslos. Trotzdem läßt sich bei näherem Hinsehen eine *Komplexität* erkennen, die - sofern sie beherrscht wird - die Nachahmung des Herstellungsverfahrens und selbst des Produkts enorm erschwert.

Diese Komplexität ist auf verschiedenen Ebenen erkennbar. Im Fall von Ramnäs haben wir sie auf Betriebsebene in einer Reihe von steigenden Innovationen nachgewiesen. Es ist denkbar, daß die für industrielle Kompetenz notwendige Komplexität in anderen Industriezweigen auf anderen Ebenen auftritt. Wir können beispielsweise im Fall der Flugzeugherstellung Systeme *integrierter Produktion* feststellen, deren Aufrechterhaltung ein hohes Maß an organisationsgestützter Koordinierungskompetenz erfordert (s. Eliasson, 1994). Aber auch das ist nicht dasselbe wie Forschung und Entwicklung.

In der Verfahrensindustrie hat eine kürzlich durchgeführte eingehende Fallstudie darüber, wie das für technische Verfahren zuständige Betriebspersonal einer Erdölraffinerie und einer Papierfabrik seine Aufgaben bewältigt, eine Professionalität, ein Systemwissen und ein Verständ-

Im Fall von Ramnäs handelt es sich um eine Umwandlung von Wissen aus einer Gedankenwelt, die als "wissenschaftlich" bezeichnet werden kann, in neues Wissen in einer anderen Gedankenwelt, die als "industriell" bezeichnet werden kann.

Nicht der Grad der "Verwissenschaftlichung", sondern vielmehr das Ergebnis dieses Konfrontationsprozesses [zwischen Gedankenwelten] bildet die Grundlage für die industrielle Kompetenz.

A priori läßt sich kein enger Zusammenhang zwischen einer hohen Forschungs- und Entwicklungsintensität und hoher industrieller Kompetenz behaupten.



Die Berufsbildungssysteme können somit einerseits industrielle Erfahrung aus verschiedenen Unternehmen vermitteln, entwickeln und vergleichen, auf der anderen Seite können sie dieses industrielle Wissen mit der wissenschaftlichen Gedankenwelt vergleichen.

Die Industrie lebt überwiegend von "Praktikern" und Mitarbeitern, die praktische Probleme anhand einer Wissensgrundlage lösen, die im Zusammenhang mit einem spezifischen industriellen Kontext steht, und nur gelegentlich von einem tiefgreifenden und allgemeinen Wissenschaftsverständnis.

nis der Arbeitsabläufe nachgewiesen, die einerseits unabhängig von wissenschaftlichem Wissen sind, auf der anderen Seite jedoch über die Kompetenz zur Feinabstimmung weitgehend computerisierter und komplexer Produktionsprozesse verfügen (Perby, 1995).

In dieser Studie wurde nachgewiesen, daß ein Großteil der Wissensbildung in einem Low-Tech-Unternehmen - selbst wenn es sich durch hohe Wettbewerbsfähigkeit auszeichnet - weitgehend unabhängig von der Wissenschaft erfolgt. Es gibt industrielle Traditionen und nicht-triviale Wissensbildung, die für die Wettbewerbsfähigkeit von Bedeutung sind, die wir als industrielle Kompetenz bezeichnet haben. Diese industrielle Kompetenz entsteht und entwickelt sich in spezifischen industriellen Bereichen und Unternehmen. Sie wird von einer Generation von Arbeitnehmern auf die nächste übertragen. Häufig wird diese Kompetenz in der Berufsausbildung und in Berufsschulen in der näheren Umgebung des Unternehmens entwickelt und vermittelt - auch wenn Ramnäs hierfür kein gutes Beispiel ist. Die Berufsbildungssysteme können somit einerseits industrielle Erfahrung aus verschiedenen Unternehmen vermitteln, entwickeln und vergleichen, auf der anderen Seite können sie dieses industrielle Wissen mit der wissenschaftlichen Gedankenwelt vergleichen.

In Übereinstimmung mit der W&T-Perspektive wird - in der heutigen Zeit scharfen internationalen Wettbewerbs - der Wissenschaft in den Lehrplänen aller Berufsschulen und Ausbildungsprogramme ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Selbstverständlich müssen alle in der Industrie Beschäftigten grundlegende Kenntnisse in den relevanten wissenschaftlichen Fachgebieten aufweisen; tatsächlich wurde sogar in dieser Studie deutlich, daß die theoretische Grundlage bei Ramnäs gegenwärtig vermutlich zu gering ist.

Es ließe sich anführen, daß es Arbeitskräften mit einem hohen Bildungsstand - über die Ramnäs nicht verfügt - im allgemeinen leichter fällt, ihre Kompetenz zur Entwicklung neuer Verfahren und Produkte zu nutzen. Ramnäs zeichnet sich in einem hochspezialisierten Bereich der Schweiß- und Schmiedetechnik aus. Wenn in der Erdölindustrie keine Schwimmplattformen

mehr zum Einsatz kommen oder wenn in der Mooring-Technologie Stahlketten durch Kabel und synthetische Fasern ersetzt werden, ist die hochspezialisierte industrielle Kompetenz bei Ramnäs gefährdet.

Ebenso ließe sich anführen - was in einem anderen Kontext anhand von 16 Fallstudien gezeigt wurde (im wesentlichen in Low-Tech- und Middle-Tech-Unternehmen) - daß ein hohes Kreativitäts- und Lernpotential besteht, das selbst bei Mitarbeitern mit niedrigem Ausbildungsstand in traditionellen Industriezweigen mobilisiert werden kann. Dies scheint insbesondere dann der Fall zu sein, wenn die Ausbildung mit modernen Veränderungen in der Produktionsorganisation einhergeht, z.B. durch Bildung von Teams, die für bestimmte gemeinsame Aufgaben zuständig sind, und durch einen drastischen Abbau der Vorarbeiterfunktion. (Hamngren, Laestadius & Odhnoff, 1995).

Es stellt sich jedoch die Frage, ob nicht die gegenwärtige "Verwissenschaftlichung" der betrieblichen Berufsbildung die in diesem Artikel analysierten Formen der Wissensbildung und industriellen Kompetenz vernachlässigt. Die Herausforderung für betriebliche Ausbildungsprogramme auf unterer und mittlerer Ebene in ihrer aktuellen Struktur besteht darin, mit dieser Konfrontation zwischen "den zwei Kulturen" des wissenschaftlichen Wissens und der industriellen Kompetenz richtig umzugehen und sie gleichzeitig zu fördern. Diese Problematik wurde auch vor einigen Jahren in der bekannten Studie *Made in America* erkannt (Dertouzous, 1989, S. 77 ff.).

Für die Wahrung der Wettbewerbsfähigkeit ist es wichtig, daß die Traditionen, d.h. industrielle Kreativität, Innovationsgeist, praktische Fertigkeiten, handwerkliches Können und organisatorisches Wissen, nicht auf dem Altar der Wissenschaft geopfert werden. Die Industrie lebt überwiegend von "Praktikern" und Mitarbeitern, die praktische Probleme anhand einer Wissensgrundlage lösen, die im Zusammenhang mit einem spezifischen industriellen Kontext steht, und nur gelegentlich von einem tiefgreifenden und allgemeinen Wissenschaftsverständnis. Vor dieser Herausforderung stehen im übrigen auch die Technischen Hochschulen.



Literaturverzeichnis

- Dertouzos, Lester & Solow**, (1989): *Made in America*, The MIT Press, Cambridge, Mass. & London.
- Douglas, M.**, (1986): *How Institutions Think*, Syracuse U.P., Syracuse, N.Y.
- Eliasson, G.**, (1990): "The Firm as a Competent Team", *Journal of Economic Behaviour and Organization*, Bd. 13, Nr. 3, Juni, S. 275-298.
- Eliasson, G.**, (1994): "General purpose technologies, industrial competence and economic growth", mimeo, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, Stockholm.
- Hamngren, I.; Laestadius, S. & Odhnoff, J.** (1995): *Effektivare produktion (Effektivere Produktion)*, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1995: 3 & 8) Stockholm.
- Hippel, E. von**, (1988): *The Sources of Innovation*, Oxford Univ. Press, New York & Oxford.
- Janik, A.** (1991): *Cordelias tystnad* (Cordelias Schweigen), Carlssons, Stockholm.
- Karlson, B.**, (1994): *Product Design - Towards a New Conceptualization of the Design Process*, Diss., INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1994: 1), Stockholm.
- Laestadius, S.**, (1980): *Produktion utan gränser* (Produktion ohne Grenzen), Sekretariatet för framtidsstudier, Stockholm.
- Laestadius, S.**, (1992): *Arbetsdelningens dynamik* (Die Dynamik der Arbeitsteilung), Arkiv, Lund.
- Laestadius, S.**, (1994): *Ramnäs Ankarkätting AB - världsledande tillverkare av avancerad lågteknologi*, Forschungsbericht, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1994: 2), Stockholm.
- Lundvall, B.-Å.**, Hg. (1992): *National Systems of Innovation*, Pinter Publ., London & New York.
- Perby, M.-L.**, (1995): *Vad gör en operatör?* (Die Arbeit eines Maschinisten), Diss. Manusk. bei INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, in Kürze erscheinend.
- Nelson, R.**, ed. (1993): *National Innovation Systems - A Comparative Analysis*, Oxford U.P., Oxford & New York.
- Polanyi, M.** (1967): *The Tacit Dimension*, Anchor Books, New York.
- Rogers, E.**; (1962): *Diffusion of Innovations*, The Free Press, New York.
- Rosenberg, N.**, (1982): *Inside the Black Box: Technology and Economics*, Cambridge U.P. Cambridge.
- Vernon, R.**, (1966): "International Investment and International Trade in the Product Cycle", *The Quarterly Journal of Economics.*, Bd. 80, S. 190-207.



John H. Bishop

Leiter des Department of Human Resource Studies an der New York State School of Industrial and Labour Relations, Cornell University. Bevor er 1986 nach Cornell ging, war Bishop zunächst stellvertretender Direktor und dann Direktor des Center for Research on Youth Employability; Forschungstätigkeit am National Center for Research in Vocational Education; in zahlreichen Fällen Gutachter-tätigkeit für Kongreßausschüsse.



Der Artikel geht der Frage nach, ob man benachteiligten Jugendlichen - d.h. Jugendlichen, die in der Schule schlechte Leistungen zeigen - in den letzten Schuljahren der Sekundarstufe die Möglichkeit bieten sollte, sich für eine berufliche Fachrichtung zu entscheiden und diese zu erlernen. Die durchgesehenen Untersuchungen zeigen, daß die Produktivität in den meisten beruflichen Tätigkeiten nicht von sprachlichen und mathematischen Kenntnissen bestimmt wird, sondern in direkter Weise von den arbeitsplatz-, berufs- und berufsgruppenspezifischen sozialen Fähigkeiten (z.B. gute Arbeitsgewohnheiten und zwischenmenschliche Fähigkeiten) und kognitiven Fertigkeiten abhängig ist. Die zunehmende Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse in der letzten Zeit und die Geschwindigkeit, mit der berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten veralten, haben den Nutzen von schulischer Berufsbildung nicht vermindert, sondern - im Gegenteil - erhöht. Wenn bisherige Kenntnisse und Fertigkeiten schneller veralten, dann müssen neue in kürzeren Abständen erworben werden. Dies bewirkt keinen Rückgang, sondern eine Zunahme des Bedarfs an beruflicher Bildung insgesamt. Die Arbeitgeber sind aufgrund der hohen Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse immer weniger gewillt, Arbeitskräfte ohne Berufserfahrung einzustellen und auszubilden, so daß schulische Berufsbildungsprogramme notwendiger sind als jemals zuvor.

Berufliche Bildung und benachteiligte Jugendliche in den Vereinigten Staaten

Bildungsmäßig benachteiligte Jugendliche in den Vereinigten Staaten haben große Schwierigkeiten, ein festes Beschäftigungsverhältnis zu finden, das echte Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten bietet. Im Oktober 1994 hatten nur 43 % der Jugendlichen, die im Jahr zuvor den Besuch der High School abgebrochen hatten, einen Arbeitsplatz. Von denjenigen, die die High School im Frühjahr 1994 erfolgreich abgeschlossen und anschließend kein Studium an einem College aufgenommen hatten, waren nur 64 % beschäftigt (BLS 1995). Diejenigen, die Arbeit hatten, hatten Tätigkeiten angenommen, bei denen das Einkommen um 10 % bis 15 % niedriger war als im Jahr 1980.

Es sind höhere Investitionen in das Humankapital erforderlich, das diese Arbeitskräfte bilden. Aber welcher Form von Bildung bzw. Ausbildung ist der Vorzug zu geben: Sind allgemeine theoretische Kenntnisse oder berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten wichtiger? In der Ausgabe des "Economist" vom 12. März 1994 wird die Auffassung vertreten, man solle den berufsbildenden Unterricht abschaffen und statt dessen allgemeinbildende Inhalte vermitteln:

Denn Wirtschaftsexperten vertreten seit langem die Auffassung, daß allgemeine Bildung einen höheren Nutzen bringt als eine spezielle Ausbildung, weil allgemeine Bildung übertragbar ist, während viele berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten eher spezifisch für eine bestimmte Tätigkeit sind. Heute, wo Beschäftigungsverhältnisse immer weniger Sicherheiten bieten, der Dienstleistungssektor immer mehr an Bedeutung gewinnt und der Markt in immer höherem Umfang die Fähigkeit zum Umgang mit Menschen sowie zur Verarbeitung von Information erfordert, stellt sich diese Frage um so dringlicher. Dieser Auffassung liegen jedoch drei falsche Vorannahmen zugrunde:

- ☐ *Allgemeine theoretische Kenntnisse stellen einen nützlichen Ersatz für berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten dar.*
- ☐ *Die Tatsache, daß berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zunehmend schneller veralten, schränkt den Nutzen der beruflichen Bildung ein.*
- ☐ *Die zunehmende Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse vermindert den Nutzen von schulischer Berufsbildung.*

Im folgenden soll untersucht werden, welche Ergebnisse die Forschung zu diesen drei Punkten erbracht hat.

Es zeigt sich, daß berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten von entscheidender Bedeutung sind

In den meisten beruflichen Tätigkeiten wird die Produktivität nicht von sprachlichen und mathematischen Kenntnissen bestimmt, sondern sie ist direkt von den arbeitsplatz-, berufs- und berufsgruppen-

spezifischen sozialen (z. B. gute Arbeitsgewohnheiten und zwischenmenschliche Fähigkeiten) und kognitiven Fähigkeiten abhängig. Fragt man Inhaber von kleinen und mittleren Unternehmen, die ja in der amerikanischen Wirtschaft die meisten Arbeitsplätze schaffen, welche Fähigkeiten für sie bei der Einstellung von Personal ausschlaggebend sind, so werden Arbeitsgewohnheiten und berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten vor sprachlichen und



mathematischen Kenntnissen genannt. 1987 wurden Besitzer von kleinen und mittleren Unternehmen - alle waren Mitglieder der National Federation of Independent Business - danach befragt, welche Fähigkeiten das entscheidende Kriterium zur Auswahl von Personal darstellen¹. **40 % nannten '(vorhandene) berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten' an erster, weitere 14 % an zweiter Stelle** (vgl. Tabelle 1). Demgegenüber wurden 'sprachliche, intellektuelle und mathematische Fähigkeiten' nur von 6 % der amerikanischen Arbeitgeber an erster und von 13 % an zweiter Stelle genannt. Führungskompetenz und zwischenmenschliche Fähigkeiten wurden ebenfalls selten an erster Stelle genannt. Das entscheidendste Kriterium nach den beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten waren die 'Arbeitsgewohnheiten'. Sie wurden von 29 % der Befragten als wichtigstes und von 36 % als zweitwichtigstes Kriterium genannt, und nur für 3 % der Arbeitgeber standen sie an 5. oder 6. Stelle. Dies zeigt deutlich, daß gute Arbeitsgewohnheiten für nahezu jeden Arbeitsplatz ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl von Personal sind.

Die Bedeutung von schon vorhandenen beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten wurde weniger einheitlich bewertet. Für 20 % der Arbeitsplätze wurden vorhandene berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten erst an 5. oder 6. Stelle genannt. Dies betraf in erster Linie weniger qualifizierte Tätigkeiten - Dienstleistungs- und Büro-tätigkeiten, Tätigkeiten in der Produktion und im Verkauf. Für diese schlechter bezahlten Tätigkeiten wurden als wesentlichstes Kriterium die Arbeitsgewohnheiten angeführt, an zweiter Stelle stand die 'Fähigkeit zum Erwerb neuer beruflicher und arbeitsplatzspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten', und bereits erworbene berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten belegten den dritten Platz. 'Sprachliche, intellektuelle und mathematische Fähigkeiten' wurden für die höher qualifizierten Tätigkeiten an letzter und für die weniger qualifizierten an vorletzter Stelle genannt (Bishop 1995).

Als Folge davon finden Absolventen der High School, die über gute sprachliche und mathematische Kenntnisse verfügen, im Jahr unmittelbar nach dem erfolgreichen Schulabschluß keine besseren Be-

Tabelle 1: Gewünschte Fähigkeiten bei der Einstellung von Personal

	Nennung an Stelle			Durchschnittliche Wertung nach Fähigkeit	
	1 (%)	2 (%)	5/6 (%)	Hoch	Niedrig
(vorhandene) berufliche und arbeitsplatzspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten	40	14	20	2,36	3,01
Fähigkeit zum Erwerb von neuen beruflichen und arbeitsplatzspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten	15	26	13	2,96	2,84
Arbeitsgewohnheiten und Einstellungen (Engagement, Motivation, Pünktlichkeit)	29	36	3	2,30	2,20
Zwischenmenschliche Fähigkeiten (Teamarbeit, Auftreten, Umgang mit anderen)	9	15	33	3,79	3,49
Führungskompetenz (Organisieren, Anleiten und Motivieren von anderen/Problemlösen)	1	2	54	5,16	5,33
Sprachliche, intellektuelle und mathematische Fähigkeiten	6	13	39	5,65	3,83

schäftungsverhältnisse als ihre weniger gut gebildeten Altersgenossen (Bishop 1992). Die besten Arbeitsplätze gehen vor allem an Absolventen, die den berufsbildenden Unterricht besucht haben und/oder während des Schuljahres auf Teilzeitbasis berufstätig waren (Bishop 1995).

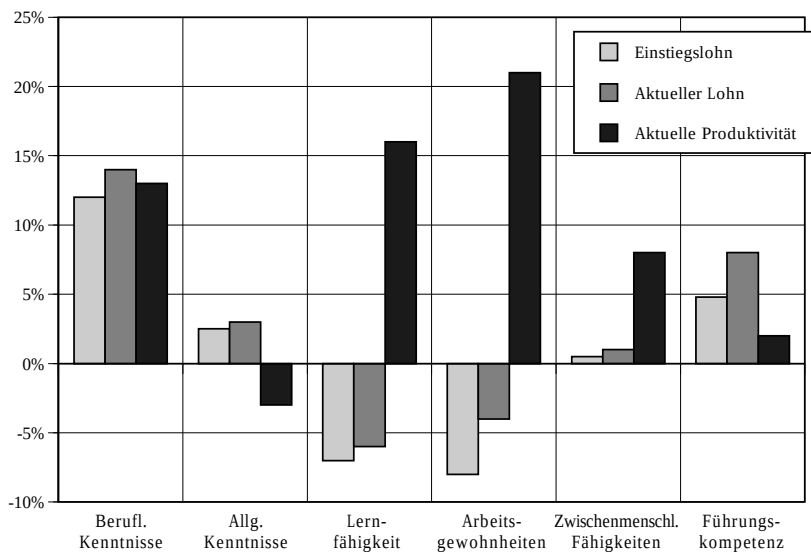
Beruflicher Erfolg

Welche Fähigkeiten sind nach der Einstellung ausschlaggebend für beruflichen Erfolg? Die NFIB-Studie lieferte auch auf diese Frage Antworten. Die Unternehmer gaben Auskunft über den Hintergrund und den beruflichen Erfolg von zwei Beschäftigten (A und B), die in der letzten Zeit für dieselbe Tätigkeit eingestellt wurden². Nachdem die beiden Beschäftigten mindestens ein Jahr in dem Unternehmen tätig waren, wurden die Arbeitgeber befragt, welche Person (A oder B) sich hinsichtlich der folgenden Punkte als besser erwiesen hatte: 'berufliche und arbeitsplatzspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten', 'Fähigkeit zum Erwerb von neuen beruf-

1) Die 500 000 Mitglieder des amerikanischen Verbandes der selbständigen Unternehmer (National Federation of Independent Business, NFIB) wurden nach Beschäftigung aufgeschlüsselt und Großunternehmen auf Stichprobenbasis befragt. Manager, die abhängig beschäftigt für Tochterfirmen von Großunternehmen des öffentlichen Sektors zuständig sind, können nicht Mitglieder in diesem Verband werden, so daß die Stichprobe keine Daten über die Beschäftigungssituation in solchen Großunternehmen enthält. Ein vierseitiger Fragebogen wurde an ungefähr 11000 Unternehmen verschickt, und nach drei Folgebefragungen lagen schließlich 2599 Antworten vor. Die Befragung bezog sich auf einen einzigen Beruf, jenen, "in dem Sie in den vergangenen zwei bis drei Jahren die größte Zahl von Arbeitskräften eingestellt haben".



Diagramm 1:
Effekte der Fähigkeiten auf Löhne und Produktivität



beruflichen Leistungsfähigkeit insgesamt beitrug. Der jeweilige Einstiegslohn, der aktuelle (oder der zuletzt feststellbare) Lohn und die für die Personen A und B jeweils angesetzte Gesamtproduktivität wurden danach aufgeschlüsselt, wie beide in jeder der sechs Kategorien von arbeitsrelevanten Fähigkeiten beurteilt wurden. Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und Familienstand wurden dabei berücksichtigt. Die Größen 'aktueller Lohn' und 'Produktivität' wurden zum Zeitpunkt der Befragung ermittelt, die im Durchschnitt etwa ein Jahr nach Einstellung erfolgte. Für inzwischen entlassene Beschäftigte wurde die Produktivität zwei Wochen vor Verlassen des Unternehmens und der Lohn zum Zeitpunkt des definitiven Ausscheidens aus dem Unternehmen ermittelt. Die Ergebnisse für alle drei Arbeitsmarktgrößen sind in Diagramm 1 dargestellt. Die Stäbchen zeigen die prozentualen Differenzen von Lohnhöhe und Produktivität, die sich für den Arbeitnehmer ergaben, der als "viel besser" als der andere bewertet wurde. Die Faktoren 'sonstige Fähigkeiten', 'Dienstalter', 'ethnische Zugehörigkeit', 'Geschlecht' und 'Familienstand' wurden dabei konstant gehalten.

Die Bewertung der relativen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten, der Lernfähigkeit, der Arbeitsgewohnheiten und der menschlichen Fähigkeiten einer Person zeigte einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Bewertung der jeweiligen Gesamtproduktivität ungefähr ein Jahr nach der Einstellung (schwarzes Stäbchen in Diagramm 1). Demgegenüber war ein Zusammenhang zwischen der Beurteilung der allgemeinen theoretischen Kenntnisse und der Führungskompetenzen eines Beschäftigten durch die Arbeitgeber auf der einen und der Bewertung seiner aktuellen beruflichen Leistungsfähigkeit auf der anderen Seite nicht festzustellen. Bei konstant gehaltenen demographischen Faktoren und Bewertungen anderer Eigenschaften durch die Arbeitgeber wurde die Produktivität von Arbeitnehmern, deren berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten als "viel besser" eingeschätzt wurden, nach einjähriger Berufstätigkeit als 10,7 % besser beurteilt.

2) Nach einer Reihe von allgemeinen Fragen zur Art des Arbeitsplatzes und zu den Qualitäten, auf die man bei der Besetzung dieses Arbeitsplatzes achtete, waren die Manager aufgefordert, unter denjenigen, die für diesen Arbeitsplatz eingestellt worden waren, zwei Personen auszuwählen und sich bei der Beantwortung aller weiteren Fragen auf diese Arbeitnehmer zu beziehen. Die Auswahl wurde anhand folgender Anweisung getroffen: "Wählen Sie die Person aus, die **vor** August 1986 zuletzt für diesen Arbeitsplatz (Arbeitsplatz X) eingestellt wurde, **unabhängig davon, ob diese Person derzeit noch in Ihrem Betrieb tätig ist**. Nennen Sie diesen Arbeitnehmer 'Person A'. 'Person B' ist dann der Arbeitnehmer, der unmittelbar vor Person A am Arbeitsplatz X tätig war. Bitte lassen Sie dabei wiederingestellte ehemalige Beschäftigte unberücksichtigt." Dabei konnten in mehr oder weniger vollständiger Form in 1624 Fällen Daten zu 'Person A' und in 1403 Fällen Daten zu 'Person B' ermittelt werden.

lichen und arbeitsplatzspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten', 'Arbeitsgewohnheiten und Einstellungen', 'zwischenmenschliche Fähigkeiten (Teamarbeit, Auftreten, Umgang mit anderen)', 'Führungskompetenz (Organisieren, Anleiten und Motivieren von anderen)' und 'sprachliche, intellektuelle und mathematische Fähigkeiten'. Sie wurden um eine Evaluierung gebeten: War Person A "viel besser" oder "besser" als Person B, war sie "genauso gut" wie B, oder war Person B "viel besser" oder "besser" als Person A? Da es sich um kleine Unternehmen handelte, standen die Arbeitgeber in direktem Kontakt zu den einzelnen Arbeitnehmern, und man kann davon ausgehen, daß der Beurteilung stichhaltige Informationen zugrunde lagen. In den meisten Fällen stellten die Arbeitgeber, was die Fähigkeiten betraf, beträchtliche Unterschiede zwischen den Beschäftigten fest. In 78 % der Fälle wurden die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten des einen Beschäftigten als "besser" oder "viel besser" bewertet als diejenigen des anderen. In 58 % der Fälle wurden die sprachlichen, intellektuellen und mathematischen Fähigkeiten als unterschiedlich bewertet. Ganz allgemein zeigten sich diejenigen, die in einem der Bereiche leistungsstark waren, auch in den anderen Bereichen leistungsfähig.

Durch Regression wurde statistisch ermittelt, welches Kriterium am stärksten zur

Noch deutlicher sind die Auswirkungen von beruflichen Kenntnissen und Fertig-



keiten auf die jeweilige Höhe der Löhne. **Berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten hatten als einziges Kriterium große positive Effekte auf die jeweilige Höhe der Löhne.** Arbeitnehmer, deren berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten als "viel besser" bewertet wurden, erhielten einen um 12 % höheren Einstiegslohn, und der Lohn nach ungefähr einem Jahr lag 14 % höher.

Die allgemeinen theoretischen Kenntnisse sowie die zwischenmenschlichen Fähigkeiten **zeigten keine signifikanten Effekte auf die Höhe der Löhne.** Führungskompetenz hatte geringe positive Effekte auf die Höhe der Löhne sowie die Einstiegsproduktivität, sie zeigte jedoch keine Effekte auf die ein Jahr später ermittelte Produktivität. Die beiden Kategorien, die nach einem Jahr den stärksten Effekt auf die Produktivität zeigten - die nachträglich bewerteten Kategorien 'Arbeitsgewohnheiten' und 'Fähigkeiten zum Erwerb neuer beruflicher und arbeitsplatzspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten' - standen in einem signifikant **negativen** Verhältnis zur Höhe der Löhne (Bishop 1995).

Korrelationen zwischen beruflichen Kenntnissen und beruflicher Leistungsfähigkeit

Eine dritte Möglichkeit zur Einschätzung der Bedeutung von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten besteht darin, diese auf direktem Weg zu ermitteln und anschließend ihre Korrelation mit der Wertung der beruflichen Leistungsfähigkeit insgesamt zu prüfen. Wie eine Metaanalyse Hunderter empirischer Verlässlichkeitsstudien ergab, ermöglichen Fragebogen-Tests zur Feststellung beruflicher Kenntnisse brauchbare Prognosen der beruflichen Leistungsfähigkeit. Eine im Jahr 1972 von Dunette durchgeführte Metaanalyse von 262 Untersuchungen von Tests zur Feststellung beruflicher Kompetenzen ergab, daß deren durchschnittliche Korrelation mit späteren Evaluationsergebnissen 0,51 betrug, d. h. höher lag als bei allen anderen Prognoseverfahren, Tests zur Feststellung allgemeiner sprachlicher und mathematischer Kenntnisse inbegriffen. Eine 1982 von Vineberg und Joyner erstellte Metaanalyse von beim Militär durchgeführten Tests

führte zu ähnlichen Ergebnissen. Tests zur Feststellung beruflicher Kenntnisse eignen sich auch weitaus besser zur Prognose von Ergebnissen, die eine spätere Evaluierung der allgemeinen beruflichen Leistungsfähigkeit liefert, als die Bestimmung der mit guten Arbeitsgewohnheiten in Zusammenhang stehenden Persönlichkeitsstrukturen (Leatta Hough 1988).

Vergleicht man Fragebogentests zur Feststellung der für eine bestimmte Tätigkeit relevanten beruflichen Kenntnisse mit Tests zur Bewertung sprachlicher und mathematischer Kenntnisse unter dem Gesichtspunkt, ob sie eine Prognose der Ergebnisse erlauben, die eine spätere Evaluierung der beruflichen Leistungsfähigkeit ergeben, so ist festzustellen, daß allein erstere verlässliche Erkenntnisse liefern. Wird die berufliche Leistungsfähigkeit durch Evaluierung der Leistung bei der Lösung einer Auswahl wesentlicher Arbeitsaufgaben ermittelt, so ist der Beta-Koeffizient für Tests zur Feststellung beruflicher Kenntnisse zwei- bis viermal größer als derjenige für Tests zur Feststellung verschiedener allgemeiner Kenntnisse (Hunter 1983).

Zusammenfassend ist festzustellen, daß bei fast jeder beruflichen Tätigkeit die Leistungsfähigkeit *direkt* von sozialen Fähigkeiten (wie guten Arbeitsgewohnheiten und zwischenmenschliche Fähigkeiten) abhängt: Dies sind allgemeine und kognitive Kenntnisse und Fertigkeiten, die für den jeweiligen Arbeitsplatz, Beruf oder Berufsbereich spezifisch sind. Hingegen hängt die Leistungsfähigkeit nicht zusammen mit den intellektuellen und mathematischen Kenntnissen. **Diese können insofern zur Produktivität beitragen, als sie dem einzelnen helfen, die direkt leistungsrelevanten beruflichen und arbeitsplatzspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Da eine umfassende Verbesserung der beruflichen Kenntnisse leichter zu erreichen ist als eine (im Sinn einer Standardabweichung) äquivalente Verbesserung der sprachlichen und mathematischen Kenntnisse, ist eine berufsbezogene Ausbildung in hohem Maß erstrebenswert, sofern die betreffenden Schüler wahrscheinlich in dem erlernten oder einem verwandten Beruf tätig werden und auf diese Weise ihr Wissen anwenden können.**

"Bei fast jeder beruflichen Tätigkeit hängt die Leistungsfähigkeit direkt von sozialen Fähigkeiten (wie guten Arbeitsgewohnheiten und zwischenmenschlichen Fähigkeiten) ab: Dies sind allgemeine und kognitive Kenntnisse und Fertigkeiten, die für den jeweiligen Arbeitsplatz, Beruf oder Berufsbereich spezifisch sind. Hingegen hängt die Leistungsfähigkeit nicht zusammen mit den intellektuellen und mathematischen Kenntnissen."



Das Veralten von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten und der Ausbildungsbedarf

Berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten veralten heutzutage schneller als in der Vergangenheit. Diejenigen, die davon ausgehen, daß durch diese Entwicklung die Vermittlung von berufsbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten an Bedeutung verliert, betrachten den Zusammenhang jedoch von der falschen Seite her. Veraltete berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten müssen durch neue ersetzt werden. Wenn bisherige Kenntnisse und Fertigkeiten schneller veralten, müssen neue in kürzeren Abständen erworben werden. Dies bewirkt keinen Rückgang, sondern eine Zunahme des Bedarfs an beruflicher Bildung insgesamt.

Am schnellsten veralten berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten in Bereichen, die einem rapiden Wandel unterworfen sind und eng mit theoretischen Wissensgebieten in Zusammenhang stehen, wie z. B. bei Computern. Und genau in diesen Bereichen zahlt sich der Erwerb von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten am meisten aus. Bei gleicher Branche und gleichem Beruf liegt der Stundenlohn von Personen, die am Computer arbeiten, 10 % höher. 1993 ergab eine von Alan Kruger durchgeführte Befragung von Zeitarbeitsfirmen, daß die meisten Unternehmen den Personen, die für eine befristete Anstellung im Bürobereich vermittelt werden wollen, eine kostenlose Schulung in Textverarbeitung anbieten. Krüger (1993, S. 47) stellte fest, "daß die Tatsache, daß Zeitarbeitsunternehmen es als gewinnträchtig betrachten, den Arbeitnehmern, die sie vermitteln, eine Schulung am Computer anzubieten, dafür spricht, daß Computerkenntnisse von hoher Rentabilität sind".

Daß Kenntnisse rasch veralten, bedeutet, daß diese nur für einen kurzen Zeitraum gewinnbringend eingesetzt werden können; es bedeutet jedoch auch, daß nur eine begrenzte Zahl von entsprechend qualifizierten Arbeitnehmern zur Verfügung steht, weil Personen, die früher ausgebildet wurden, diese beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht erworben

haben. Folglich verfügen Absolventen von Ausbildungsprogrammen, in denen die neuesten beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, über ein Gut, an dem auf dem Markt Mangel besteht und das sich aus diesem Grund bezahlt macht. Der Arbeitsmarkt reagiert auf das schnelle Veralten von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten mit besseren finanziellen Gegenleistungen für eine Qualifizierung.

Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse und Ausbildungsanreize

Tragen die Arbeitgeber dem Bedarf an mehr Weiterbildung in angemessener Weise Rechnung? Es hat nicht den Anschein. Eine hohe Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse hält die Arbeitgeber von Ausbildungsinvestitionen ab. Die Arbeitnehmer in Amerika wechselten über die vergangenen 25 Jahre hinweg immer häufiger den Arbeitsplatz, was zur Folge hatte, daß Ausbildungsmaßnahmen für die Unternehmen immer kostenintensiver wurden. Der Anteil der Arbeitnehmer, die in ihrem Betrieb weniger als 25 Monaten beschäftigt sind, stieg von 28 % im Jahr 1968 auf 40 % im Jahr 1978 und ist seitdem stabil geblieben. Die durchschnittliche Betriebszugehörigkeit männlicher Beschäftigter nahm zwischen 1963 und 1981 (bei gleichbleibender Altersstruktur) um 5 % ab und verringerte sich zwischen 1983 und 1987 um weitere 8 % (Bishop 1995).

Der *Economist* nennt die hohe Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse als Begründung für ein Zurückschrauben von schulischen Berufsbildungsprogrammen. Auch in diesem Punkt verhält es sich jedoch genau umgekehrt: Nicht die Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse wirkt sich auf den sozialen Nutzen von beruflicher Bildung aus, sondern **der Wechsel des beruflichen Tätigkeitsbereichs**. Die berufliche Mobilität in den Vereinigten Staaten zeigt einen der Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse gegenläufigen Trend: Sie nahm zwischen 1978 und 1987 um 13 % auf 20 % ab (Markey/Parks 1989), wodurch der soziale Nutzen eines Erwerbs von beruflichen Kenntnissen und Fertig-



keiten größer wurde. Da aufgrund der zunehmenden Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse auf Seiten der Arbeitgeber die Bereitschaft zur Ausbildungsfinanzierung abnahm, sind schulische Berufsbildungsprogramme notwendiger als jemals zuvor.

Sollte an Schulen keine berufsbezogene Ausbildung mehr angeboten werden?

Gute Gründe sprechen dafür, daß es für die Arbeitnehmer in Amerika vorteilhaft wäre, wenn die Arbeitgeber sich im Bereich der beruflichen Bildung stärker engagieren und die Schulen in dieser Hinsicht entlasten würden. Wird die Ausbildung von den Unternehmen übernommen, so reduziert sich der Zeitaufwand pro Auszubildendem auf ein Minimum, und es wird ein umfassender und sofortiger Produktivitätszuwachs erreicht. Höchstwahrscheinlich wird der/die Auszubildende die erworbenen Kenntnisse am Arbeitsplatz anwenden und dafür belohnt werden. Es bestehen starke Anreize zur Senkung der Kosten (den Zeitaufwand pro Auszubildendem einbezogen), zur Auswahl von leistungsfähigen Ausbildern und Ausbildungsstrategien und zum Erwerb neuen Wissens.

Die Kosten, die durch eine betriebliche Ausbildung entstehen, werden größtenteils vom Arbeitgeber getragen und nicht durch Lohnsenkung während der Ausbildungszeit an den Arbeitnehmer weitergegeben (Bishop 1994). Zudem erzielt letzterer nach Abschluß einer solchen Ausbildung ein wesentlich besseres Einkommen. Somit ist die Ausbildung für den Arbeitnehmer ein lukratives Geschäft. Der Nutzen, der Arbeitgebern, Arbeitnehmern sowie anderen Gruppen der Gesellschaft (z. B. sozialer Nutzen) durch eine betriebliche Ausbildung insgesamt entsteht, ist verglichen mit den sozialen Kosten hoch (Bishop 1995).

Problematisch ist die betriebliche Ausbildung in einer Hinsicht: Sie wird zu selten angeboten. Die Arbeitnehmer, die ja den größten Vorteil aus einer Ausbildung ziehen, sind häufig schlecht informiert über deren Kosten und Nutzen, verfügen nicht über die entsprechenden Mit-

tel und haben auch keinen Zugang zu Fremdmitteln, was jedoch zur Ausbildungsfinanzierung notwendig wäre. Die Arbeitgeber tragen den Großteil der Kosten für eine Ausbildung am Arbeitsplatz, den Nutzen jedoch haben andere: der Arbeitnehmer sowie diejenigen Arbeitgeber, die diesen später beschäftigen (Bishop 1994). Die pro Stunde anfallenden Ausbildungskosten sind sehr hoch; weil der Arbeitnehmer während der Ausbildung Lohn erhält und die Ausbilder sich häufig nur mit einem Auszubildenden befassen können. Hohe Kosten entstehen zudem dadurch, daß die meisten Betriebe zu klein sind, als daß eine Kostendegression erreichbar und eine Spezialisierung auf Ausbildungstätigkeit möglich wäre. Auch können für betriebliche Berufsbildungsangebote im allgemeinen keine öffentlichen Zuschüsse in Anspruch genommen werden.

Da den Unternehmern durch Berufsbildungsangebote sehr hohe Kosten pro Stunde entstehen, ist es nur natürlich, daß sie stark daran interessiert sind, daß andere, d.h. Schulen und andere Arbeitgeber, die Ausbildung übernehmen. Sie stellen bevorzugt Arbeitnehmer ein, die bereits ausgebildet sind und über Berufserfahrung verfügen. Sind solche Arbeitskräfte nicht verfügbar, dann werden die Ausbildungsplätze mit Familienmitgliedern oder Freunden der Familie besetzt, um die Fluktuation der Arbeitskräfte und die Höhe der Familienleistungen gering zu halten. Dies bedeutet, daß Jugendlichen, zu deren sozialen Kontakten weder Unternehmer noch Manager gehören, der Zugang verwehrt bleibt. Aufgrund der hohen Kosten und der hohen Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse verfolgen die Arbeitgeber eine "just-in-time"-Ausbildungsstrategie, d. h. dem Arbeitnehmer werden ganz gezielt nur die Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die am derzeitigen Arbeitsplatz erforderlich sind. Ausbildung wird nur dann angeboten, wenn absehbar ist, daß sie kurzfristig Gewinn bringt.

Wenn über Ausbildungsinvestitionen entschieden werden muß, vergleichen die Arbeitgeber die anfallenden Kosten mit der Produktivitätssteigerung des Arbeitnehmers (netto, nach Abzug von Lohnerhöhungen), der im Betrieb tätig bleiben soll. Der Nutzen, der ihnen durch andere

"Da aufgrund der zunehmenden Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse auf Seiten der Arbeitgeber die Bereitschaft zur Ausbildungsfinanzierung abnahm, sind schulische Berufsbildungsprogramme notwendiger als jemals zuvor."

"Aufgrund der hohen Kosten und der hohen Fluktuation der Beschäftigungsverhältnisse verfolgen die Arbeitgeber eine "just-in-time"-Ausbildungsstrategie, d.h. dem Arbeitnehmer werden ganz gezielt nur die Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die am derzeitigen Arbeitsplatz erforderlich sind."



“Dadurch, daß berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten rasch veralten, wird es schwieriger, die Lehrpläne, Unterrichtsmittel und Lehrkräfte auf einem aktuellen Stand zu halten.”

Arbeitgeber oder durch den Arbeitnehmer selbst entsteht, wird bei den Berechnungen nicht berücksichtigt. Dies führt (aus gesellschaftlicher Sicht) zwangsläufig zu einem Mangel an Investitionen in eine betriebliche Ausbildungstätigkeit zur Vermittlung von allgemeinen Kenntnissen.

Welche Folgen hätte die Abschaffung von schulischer Berufsbildung?

Zögen sich die Schulen vom Berufsbildungsmarkt zurück, so wären die Arbeitgeber die einzigen Anbieter von beruflicher Bildung. Diese wären jedoch nur unter bestimmten Bedingungen bereit, diese Aufgabe zu übernehmen, da in den meisten amerikanischen Unternehmen die Beschäftigten häufig wechseln. Zwar könnten den Arbeitgebern staatliche Ausbildungszuschüsse gewährt werden, ein derartiges Programm wäre jedoch schwierig zu verwalten und wahrscheinlich kostenintensiver als das derzeitige schulische Berufsbildungssystem. Ohne massive Zuschüsse für eine betriebliche Ausbildungstätigkeit entstünde ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, und die Lohnzulagen für früher in der Schule erworbene berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten würden steigen. Die Schulabgänger, die nicht über sofort gewinnbringend einsetzbare berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten verfügten, hätten größere Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden und müßten niedrigere Löhne in Kauf nehmen. Ein Teil der Arbeitgeber würde die Stellen, die mit dann kostenintensiveren qualifizierten Arbeitnehmern besetzt sind, mit weniger qualifizierten Beschäftigten besetzen und eine qualitative Verschlechterung der angebotenen Leistungen in Kauf nehmen. Andere wiederum würden Möglichkeiten finden, Arbeitnehmer durch Maschinen zu ersetzen oder die Arbeit von Arbeitskräften in anderen Ländern verrichten lassen (so wird z. B. die Software für viele amerikanische Unternehmen bereits von Subunternehmern in Bulgarien, Rußland und Indien erstellt). Es wäre auch vorstellbar, daß ein eminenter Mangel an qualifizierten Arbeitskräften entsteht und die Lohnunterschiede zwischen qualifiziertem und unqualifiziertem Personal so groß werden, daß die Vermittlung von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten aus Sicht der Arbeitgeber wieder lukrativ wird. Ein neues Gleichgewicht dieser Art

würde bedeuten, daß der Gesellschaft weniger qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, der Lebensstandard niedriger und die Einkommensverhältnisse noch ungleicher sind.

Zusammenfassung: Die Argumentation des “Economist” für die allgemeine und gegen die berufliche Bildung stützt sich auf *a-priori*-Annahmen. Diese *a-priori*-Argumente können jedoch nicht überzeugen. In Gesellschaften mit stark fluktuierenden Beschäftigungsverhältnissen - wie z. B. die Vereinigten Staaten - kann nicht erwartet werden, daß die Arbeitgeber die gesamte Last der Vermittlung von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten übernehmen. Das Schul- und Hochschulwesen muß Teil der Berufsbildungsstrukturen bleiben.

Die Entwicklung leistungsfähiger Berufsbildungsprogramme ist keine einfache Aufgabe. Dadurch, daß berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten rasch veralten, wird es schwieriger, die Lehrpläne, Unterrichtsmittel und Lehrkräfte auf einem aktuellen Stand zu halten. Absolventen von Berufsbildungsprogrammen gelingt es häufig nicht (oder sie entscheiden sich nicht dafür), eine Beschäftigung in dem erlernten Beruf zu finden. Anscheinend ist dies der Preis dafür, daß man Schülern die Möglichkeit bietet, den Ausbildungsberuf selbst zu wählen, anstatt es den Arbeitgebern zu überlassen, die Personen auszusuchen, die ausgebildet werden sollen, wie in Systemen üblich, die auf der betrieblichen Lehre basieren. Ist dieser Preis zu hoch? Wie erfolgreich sind die fachlich ausgerichteten Berufsbildungsprogramme in Amerika bei der Vorbereitung von Jugendlichen auf eine qualifizierte Tätigkeit? Und welchen Nutzen haben sie insbesondere für benachteiligte Jugendliche?

Wie effektiv sind die berufsfachlichen Schulen und Colleges in Amerika?

Welche Erkenntnisse liefert die Forschung über die Effektivität des berufsbildenden Unterrichts in den Vereinigten Staaten? Die folgende Zusammenfassung der Forschungsergebnisse ist nach acht Fragestellungen aufgeschlüsselt:



a) Verringert berufsbildender Unterricht in der Sekundarschule die Abbrecherquote von benachteiligten Jugendlichen?

Ja. Kulik (1994) kommt anhand einer Durchsicht der Literatur zu der Feststellung, daß die Möglichkeit zur Teilnahme an berufsbildendem Unterricht mit einem Rückgang der Abbrecherquote einhergeht.

b) Wie hoch ist der finanzielle Nutzen von berufsbildenden Maßnahmen im Anschluß an den Sekundarschulbesuch?

1992 erhielten 25- bis 34-jährige, ganzjährig auf Vollzeitbasis Beschäftigte, die erfolgreich an einer zweijährigen (mit einem "associate degree" abschließenden) Berufsbildungsmaßnahme teilgenommen hatten, zwischen 21 % und 28 % mehr Lohn als diejenigen mit einem Abschluß der High School. Personen, die zeitweise das College besucht hatten, ohne dieses jedoch abzuschließen, erhielten 14 % bis 15 % mehr Lohn als diejenigen mit einem Abschlußzeugnis der High School (U.S. Bureau of the Census 1993, Tabelle 30). Bei Schwarzen und bei Frauen zeigten sich prozentual höhere Auswirkungen als bei männlichen weißen Amerikanern. 70 % der "associate-degree"-Abschlüsse und 98 % der übrigen, nicht im Hochschulwesen erworbenen Abschlüsse wurden durch berufsbildende Studiengänge erworben (NCES 1993, S. 245). Arbeitnehmer, die berichteten, daß ihnen die Ausbildung im Rahmen eines zweijährigen Studiums am College bei der Qualifizierung für ihre derzeitige Beschäftigung von Nutzen war, erhielten 1991 13 % mehr Lohn als andere Arbeitnehmer, die die Schule genauso lang besucht hatten und die gleich lange Betriebszugehörigkeit sowie die gleiche potentielle Arbeits Erfahrung aufwiesen (Bowers/Swaim 1992).

c) Welchen Nutzen haben staatlich geförderte Berufsbildungsprogramme für Schulabbrecher und andere wirtschaftlich benachteiligte Jugendliche?

Sichere Erkenntnisse über die Wirkung von staatlichen Berufsbildungsprogrammen für jugendliche Schulabbrecher unter 22 Jahren liefern Untersuchungen, die anhand von Zufallsstichproben durch-

geführt wurden. Während des zweieinhalbjährigen Beobachtungszeitraums verdienten männliche Jugendliche, die vor der Teilnahme an einem JTPA-Ausbildungsprogramm eine Haftstrafe verbüßt hatten, 6800 \$ weniger als durch Zufallsauswahl bestimmte andere ehemalige Häftlinge, die an einem solchen Programm nicht teilgenommen hatten. Bei denjenigen, die keine Haftstrafe verbüßt und an einer staatlich geförderten Ausbildung am Arbeitsplatz teilgenommen hatten, lag das Einkommen bei Frauen um 578 \$ und bei Männern um 3012 \$ niedriger als normal. Für jugendliche Teilnehmer an JTPA-Ausbildungsprogrammen zeigte sich als einziger positiver Effekt eine 9%ige Einkommenssteigerung bei Frauen, die an einer schulischen Berufsausbildung teilgenommen hatten. Die stigmatisierende Eigenschaft der Programme mag einer der Gründe für deren Mißlingen gewesen sein. Während die JTPA-Ausbildungsprogramme für Jugendliche keine Hilfe brachten, waren sie für Erwachsene außerordentlich nützlich. Bei Erwachsenen zahlten diese sich im allgemeinen in weniger als zwei Jahren aus. Die effektivsten staatlichen Ausbildungsprogramme zum Nachholen von Qualifikationen sind solche, die spezielle berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln (und im Rahmen der beruflichen Ausbildung ggf. auch grundlegende Kenntnisse vermitteln) und gut auf den Arbeitsmarkt abgestimmt sind.

d) Wie hoch ist der finanzielle Nutzen des berufsbildenden Unterrichts in der Sekundarstufe?

Absolventen von Berufsbildungsprogrammen des Sekundarschulwesens werden weniger gut bezahlt als Personen, die Zeugnisse von Ausbildungsgängen im Anschluß an die Sekundarstufe oder "associate-degree"-Abschlüsse vorweisen können. Dennoch verdienen sie wesentlich besser als andere Absolventen der High School, die nicht an einem College studieren. Altonji (1988) stellte fest, daß diejenigen, die anstelle des allgemeinbildenden theoretischen Unterrichts vier Kurse im technischen und kaufmännischen Bereich besucht hatten, abhängig vom jeweiligen Fachgebiet um 5 % bis 10 % höhere Löhne erhielten. Kang und Bishop (1989) stellten fest, daß im Jahr 1981 Männer, die vier Kurse im techni-

"Welche Erkenntnisse liefert die Forschung über die Effektivität des berufsbildenden Unterrichts in den Vereinigten Staaten?"

Anm. d. Redaktion:

NCES = National Center for Education Statistics

JTPA = Job Training Partnership Act (1982)



“Vordringliches Ziel muß sein, bildungsmäßig benachteiligte Jugendliche weiter in der Schule zu halten, wo sie von allgemein anerkannten Berufsbildungsprogrammen profitieren können.”

schen und kaufmännischen Bereich absolviert hatten, ein Jahr nach Abschluß der Schule ein um 21 % bis 25 % höheres Einkommen hatten als diejenigen, die ausschließlich den allgemeinbildenden Unterricht besucht hatten. Bei jungen Frauen, die an vier Unterrichtskursen in den Fächern Wirtschaft und Bürotätigkeiten teilgenommen hatten, lag das Einkommen um 40 % höher. Der Nutzen von auf der High School erworbener beruflicher Bildung nimmt im Laufe der Zeit ab. Lateinamerikaner ziehen einen größeren Nutzen aus der erworbenen beruflichen Bildung als andere (Schwarze und Weiße). (Campbell et al. 1986). Daß schulische Berufsbildung bei einer Altersgruppe Erfolge zeitigt, der mit Ausbildungsprogrammen, die eine zweite Möglichkeit zur Qualifizierung bieten, nicht geholfen werden kann, spricht dafür, daß es vordringliches Ziel sein muß, bildungsmäßig benachteiligte Jugendliche weiter in der Schule zu halten, wo sie von allgemein anerkannten Berufsbildungsprogrammen profitieren können.

e) Ist der Nutzen, den die Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen bringt, abhängig davon, ob eine ausbildungsverwandte Beschäftigung gefunden wird?

Ja. Die zwei Untersuchungen, die sich mit dieser Frage befaßt haben (Campbell et al. 1986; Rumberger/Daymont 1982), ergaben, daß ein finanzieller Nutzen nur dann zu erwarten ist, wenn eine ausbildungsverwandte berufliche Tätigkeit ausgeübt wird. Besonders positive Effekte ergaben sich für diejenigen, die eine Tätigkeit in dem Bereich aufnahmen, für den sie ausgebildet wurden, und in diesem Bereich auch weiterhin tätig blieben. Wie Campbell et al. (1987) feststellten, verdienten Absolventen des berufsbildenden Unterrichts an der High School, die nach Abschluß der Schule ständig in dem Bereich tätig waren, für den sie ausgebildet wurden, 31 % mehr als diejenigen, die nie einen ihrer Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz hatten. Eine Ausnahme bildeten die Ausbildungsgänge im Verkaufsbereich: Absolventen von Berufsbildungsprogrammen im Vertriebsbereich verdienten weniger, wenn sie einer ausbildungsverwandten Tätigkeit im Verkauf nachgingen. Der Nutzen der beruflichen Bildung hängt in hohem Maß damit

zusammen, daß sie den Zugang zu besser bezahlten beruflichen Tätigkeiten ermöglicht. Dies legt den Schluß nahe, daß man Jugendliche im Rahmen schulischer Berufsbildungsprogramme nicht für schlecht bezahlte und wenig qualifizierte Tätigkeiten ausbilden sollte, auch wenn auf diese Weise sichergestellt werden kann, daß ein Großteil der Absolventen eine ausbildungsverwandte Beschäftigung findet.

f) In welchem Umfang werden die in der Schule erworbenen berufsbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt genutzt?

Zum Zeitpunkt der Befragung 1985 waren 43 % der erwerbstätigen Schulabsolventen, die an einem oder mehreren berufsbildenden Unterrichtskursen in einem bestimmten Fachgebiet erfolgreich teilgenommen hatten, in dem Bereich beschäftigt, für den sie ausgebildet wurden (Campbell et al. 1987). Mangum und Ball (1986) stellten bei einem ähnlichen Vergleich von Ausbildungsgebiet und Beschäftigung fest, daß Einrichtungen, die eine Ausbildung im Anschluß an die Sekundarschule anbieten, nur geringfügig bessere Ergebnisse erzielen. Für berufsfachliche Einrichtungen lag der Anteil der männlichen (bzw. weiblichen) Absolventen, die zumindest einmal in einem ausbildungsverwandten Bereich beschäftigt waren, bei 52 % (bzw. 61 %), für private Business Colleges bei 22 % (55 %), für Krankenpflegeschulen bei (59 %); und bei einer Ausbildung beim Militär bei 47 % nach Ableistung der Dienstzeit. Bei der von Arbeitgeberseite geförderten Ausbildung lagen die Anwendungsquoten höher: Für die rein betriebliche Ausbildung bei 85 % (82 %) und für die Lehrlingsausbildung bei 71 %. Auch die deutsche Lehrlingsausbildung mündet mit höherer Wahrscheinlichkeit in eine ausbildungsverwandte Berufstätigkeit: Sechs Monate nach Abschluß der Lehre gingen 68 % der im zivilen Bereich beschäftigten Personen ihrem (in Deutschland wesentlich genauer definierten) Ausbildungsberuf nach (Bundesinstitut für Berufsbildung, 1986). Diese Ergebnisse zeigen, daß die Zusammenarbeit von Unternehmen und Schulen beim Anbieten von beruflicher Bildung eine Möglichkeit ist, die Vermittlung in ausbildungsverwandte Beschäftigungsverhältnisse zu fördern. Eine weitere Mög-

“Man sollte Jugendliche im Rahmen schulischer Berufsbildungsprogramme nicht für schlecht bezahlte und wenig qualifizierte Tätigkeiten ausbilden, auch wenn auf diese Weise sichergestellt werden kann, daß ein Großteil der Absolventen eine ausbildungsverwandte Beschäftigung findet.”



lichkeit sind eine bessere Laufbahnberatung, Ausbildungsangebote für expandierende Berufe sowie eine qualitativ bessere und zielgenauer ausgerichtete berufliche Bildung.

g) Hat der Erwerb von berufsbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Schule zur Folge, daß weniger allgemeine Bildung erworben wird?

Zwischen den Schülern des berufsbildenden und des allgemeinbildenden Unterrichts zeigt sich bei Abschluß der High School ein Leistungsunterschied, der genau einer Standardabweichung entspricht. Dieser Unterschied besteht aber im wesentlichen bereits, bevor ein Teil der Schüler am berufsbildenden Unterricht teilnimmt (Kulik 1994). Häufig entscheiden sich gerade Schüler, die mit den theoretischen Stoffen Schwierigkeiten haben, für den berufsbildenden Unterricht, weil dieser ein andersartiges Umfeld bietet und Raum für andere Formen des Lernens läßt. Kulik (1994) stellte fest, daß "80 % der Unterschiede, die zwischen den Testergebnissen von Schülern des berufsbildenden und des allgemeinbildenden Unterrichts bei Abschluß der High School bestehen, auf die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schüler zurückzuführen ist, die sich für die jeweilige Unterrichtsform entscheiden" (S. 47). Nicht die Zahl der belegten theoretisch-allgemeinbildenden Kurse oder die in der Schule verbrachte Zeit insgesamt sind der entscheidende Faktor für den Erwerb von Wissen, sondern die Qualität des besuchten Unterrichts. Schüler des berufsbildenden Unterrichts verfügen nicht in erster Linie deshalb über weniger mathematische oder wissenschaftliche Kenntnisse als viele derjenigen, die den allgemeinbildenden Unterricht besuchen, weil sie eine geringere Zahl von allgemeinbildenden Kursen belegen, sondern deshalb, weil sie weniger anspruchsvolle allgemeinbildende Kurse belegen.

h) Wie viele berufsbildende Kurse sollten Schüler belegen, die nicht vorhaben, ein vierjähriges Studium an einem College zu absolvieren?

In den Vereinigten Staaten ist die berufliche Bildung modular aufgebaut. In der High School besteht die grundlegende Ausbildungseinheit aus einem einjährigen

Kurs, der ungefähr 150 Unterrichtsstunden im Klassenraum oder in Werkstätten umfaßt. Der berufsbezogene Unterricht ist für Schüler auch dann von Nutzen, wenn nicht das gesamte, aus vier oder mehr berufsbildenden Kursen bestehende Programm absolviert wird. Von den High-School-Absolventen, die nicht an einem College studierten, verdienten diejenigen, die in der Sekundarstufe II nur zwei berufsbildende Kurse belegt hatten, im ersten Jahr nach Schulabschluß 36 % mehr als diejenigen, die solche Kurse nicht belegt hatten. Absolventen, die vier berufsbildende Kurse belegt hatten, verdienten 16 % mehr als diejenigen, die nur an zwei Kursen teilgenommen hatten, und diejenigen, die sechs oder mehr berufsbildende Kurse belegt hatten, verdienten 6 % mehr als diejenigen, die vier solche Kurse absolviert hatten (Kang/Bishop 1989). Diese Ergebnisse machen deutlich, a) daß jeder Schüler, für den nicht feststeht, daß er das College besuchen wird, vor Abschluß der Schule zumindest an zwei (besser vier) berufsbildenden Kursen teilnehmen sollte, und b), daß Schülern des berufsbildenden Unterrichts davon abzuraten ist, an der High School übermäßig viele berufsbildende Kurse zu belegen. Für Berufe, die mehr als 600 Stunden Unterricht im Klassenraum bzw. in Werkstätten erfordern, damit der nötige Grad an Professionalität erreicht wird, sind im allgemeinen spezielle Fachausbildungsprogramme erforderlich, in deren Rahmen der High-School-Unterricht durch ein postsekundäres Ausbildungsprogramm ergänzt wird.

Zusammenfassung

Das Wissen vermehrt sich explosionsartig, und jeden Tag entwickeln sich neue berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten. Wir sind vollkommen abhängig geworden vom Sachverstand anderer. Aufgrund dieser Abhängigkeit sind wir bereit, diejenigen gut zu honorieren, die über die beruflichen Kenntnisse und den Sachverstand verfügen, die uns fehlen. Das Gesetz von Angebot und Nachfrage regelt, wie sich bestimmte berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten bezahlt machen. Kenntnisse, die im Übermaß zur Verfügung stehen, machen sich meist kaum bezahlt, seltene hingegen werden meist



“Weder wird der einzelne durch den erfolgreichen Erwerb von Grundbildung zu einer hochqualifizierten Arbeitskraft, noch bietet diese eine Garantie für ein einträgliches Beschäftigungsverhältnis.”

Ein einheitliches Bildungsprogramm der Sekundarstufe II für alle hat zwangsläufig zur Folge, daß die meisten Schüler unzureichend gefordert werden.”

gut honoriert. Finanziell am lukrativsten sind die neuen Qualifikationen, für die wachsender Bedarf besteht.

Der einzelne verbringt den größten Teil seiner Bildungslaufbahn damit, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu erwerben, Kenntnisse also, die im Überfluß zur Verfügung stehen. Doch weder wird der einzelne durch den erfolgreichen Erwerb von Grundbildung zu einer hochqualifizierten Arbeitskraft, noch bietet diese eine Garantie für ein einträgliches Beschäftigungsverhältnis. Man kann es mit den Worten Emersons ausdrücken: **Nicht Bildung an sich wird im College und in der Schule vermittelt, sondern ein Mittel zur Bildung.** Die Grundbildung liefert Instrumente zum Erwerb von Qualifikationen und Fachkenntnissen, die selten und für die Produktivität in bestimmten Berufen ausschlaggebend sind und sich aus diesem Grund auf dem Arbeitsmarkt gut bezahlt machen. **Es wäre unklug, die gesamte Unterrichtszeit nur damit zu verbringen, etwas zu erlernen, was alle anderen bereits können. Man sollte sich für einen Beruf entscheiden, für den man Talent besitzt und für den auf dem Arbeitsmarkt eine Nachfrage besteht und sich anschließend um Vervollkommenung der eigenen Fachkenntnis und um Perfektionierung in diesem Bereich bemühen. Sachverstand und hervorragende Leistungen sind nur durch eine Spezialisierung möglich.**

Da der einzelne ohne Spezialisierung berufliche Perfektion nicht erreichen kann, behindert ein Bildungssystem, das nicht auch auf Spezialisierung ausgerichtet ist und diese nicht tatsächlich fördert, eine wirkliche berufliche Perfektionierung. Die individuellen Interessen, Begabungen und Lerngewohnheiten sind unterschiedlich, ebenso wie die auf dem Arbeitsmarkt gesuchten Kenntnisse, Fertigkeiten und Begabungen. Ein einheitliches Bildungsprogramm der Sekundarstufe II für alle hat zwangsläufig

zur Folge, daß die meisten Schüler unzureichend gefördert werden.

In gewisser Hinsicht haben berufliche Kenntnisse starke Ähnlichkeit mit mathematischen und wissenschaftlichen Kenntnissen: Sie werden kumulativ erworben und sind hierarchisch strukturiert. Jeder Lernende fängt von vorne an und muß sich berufliche Kenntnisse dann Stück für Stück erarbeiten. Die Arbeitnehmer sehen sich durch die Verbreitung der Informationstechnologie und von hochleistungsfähigen Formen der Arbeitsorganisation gezwungen, neue berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Im allgemeinen ersetzen diese nicht die bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern stellen eine Ergänzung dar. Da eine gute Grundausbildung dem Arbeitnehmer den Erwerb von neuen Kenntnissen und Fertigkeiten erleichtert, sind grundlegende tätigkeitsbezogene und berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten besonders wichtig. Der einzelne muß ab einem bestimmten Zeitpunkt mit dem Erwerb der grundlegenden beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten beginnen. Mit der Erarbeitung dieser Grundlagen sollte für den überwiegenden Teil der Schüler, die keinen Onkel haben, der bereit ist, sie im eigenen Betrieb als Lehrling für eine lukrative Berufstätigkeit einzustellen, spätestens zwei Jahre vor dem Schulabgang begonnen werden.

Benachteiligte Schüler, die für den theoretisch-allgemeinbildenden Unterricht nur wenig Interesse zeigen und dort nur schlechte Leistungen erbringen, sollten nicht gezwungen werden oder den Rat erhalten, ihren Stundenplan in den letzten Schuljahren der High School mit allgemeinbildenden Fächern anzufüllen. Da es unwahrscheinlich ist, daß sie an einem College den “Bachelor”-Abschluß erwerben und da die Gefahr besteht, daß sie die Schule ohne Abschluß abbrechen, sollte ihnen nahegelegt werden, noch in der Schule mit dem Erwerb grundlegender beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten zu beginnen.



(Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über Ergebnisse von Forschungstätigkeiten, die von unterschiedlichen Seiten bezuschußt wurden. Zu nennen sind u. a. Zuschüsse des 'Pew Charitable Trust' für das 'Program on Youth and Work' der Cornell University, Zuschüsse des 'Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education' an das 'Center on the Educational Quality of the Workforce', Vereinbarung Nr. R117Q00011-91, die Zuschüsse des 'U.S. Department of Education' an das 'National Center for Research in Vocational Education' der Ohio State University, Zuschüsse des 'Center for Advanced Human Resource Studies' der Cornell University und ein Zuschuß der 'National Association of State Directors of Vocational Technical Education' an Cornell. Die in dem Bericht vorgestellten Ergebnisse und Meinungen spiegeln nicht die Auffassungen oder die Politik des 'Office of Educational Research and Improvement' bzw. des 'U.S. Department of Education' wider. Der Bericht ist kein offizielles Dokument der 'School of Industrial and Labor Relations'. Er soll denjenigen, die sich mit Fragen des Managements von Humanressourcen befassen, vorläufige Informationen über Forschungsergebnisse, Konferenzen und Projekte liefern und auf diese Weise Gespräche und Vorschläge anregen.)

John Bishop

Cornell University
Center on the Educational Quality of the Workforce;
Program on Youth and Work der Cornell University;
Center for Advanced Human Resource Studies
New York State School of Industrial and Labour Relations
Cornell University
Ithaca, N.Y. 14853-0952
607/255-2742

Literaturverzeichnis

- Altonji, Joseph** (1988), "The Effects of High School Curriculum on Education and Labor Market Outcomes.", Kapitel 3 eines für das Bildungsministerium bestimmten Berichts des National Center on Education and Employment, Department of Economics, Northwestern University, Dezember 1988.
- Bishop, John H.** (1992), "The Impact of Academic Competencies on Wages, Unemployment and Job Performance", in: Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, Vol. 37, North Holland, Dezember 1992, 127-194.
- Bishop, John H.** (1994), "The Incidence and Payoff to Employer Training", Center for Advanced Human Resource Studies Working Paper 94-17, 1-95.
- Bishop, John H.** (1995), "Expertise and Excellence", Center for Advanced Human Resource Studies Working Paper 95-13, 1-105.
- Bowers, Norman; Swaim, Paul** (1992), "Probing (Some of) the Issues of Employment related Training: Evidence from the CPS", Economic Research Service, U.S. Department of Agriculture, Washington D.C., 1-36.
- Campbell, Paul B.; Elliot, Jack; Hotchkiss, Larry; Laughlin, Suzanne; Seusy, Ellen** (1987a), "Antecedents of Training-Related Placement", The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, Columbus.
- Campbell, Paul B.; Basinger, Karen S.; Dauner, Mary Beth; Parks, Marie A.** (1986), "Outcomes of Vocational Education of Women, Minorities, the Handicapped, and the Poor", The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, Columbus.
- Dunette, Marvin D.**, Validity Study Results for Jobs Relevant to the Petroleum Refining Industry, American Petroleum Institute, Washington D.C., 1972.
- The Economist**, 12. März 1994.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)**, "Der Übergang Jugendlicher ins Beschäftigungssystem mit abgeschlossener Berufsausbildung im dualen System in der Bundesrepublik Deutschland Mitte der 80er Jahre", Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg 1986.
- Hough, Leatta M.**, Personality Assessment for Selection and Placement Decisions, Personnel Decisions Research Institute, Minnesota, April 1988.
- Hunter, J. E.**, (1983), "Causal Analysis, Cognitive Ability, Job Knowledge, Job Performance, and Supervisor Ratings", in: Performance Measure and Theory, hg. v. S. Lundy, F. Zedeck und S. Cleveland, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Kane, Thomas; Rouse, Cecilia** (1995), "Labour market Returns to Two- and Four-Year College: Is Credit a Credit and do Degrees Matter?", in: American Economic Review, Juni 1995, Bd. 85, Nr. 3, S. 600-615.
- Kang, Suk; Bishop, John** (1989), "Vocational and Academic Education in High School: Complements or Substitutes", in: Economics of Education Review, Bd. 8, Nr. 2, S. 133-148.
- Krüger, Alan** (1993), "How Computers Have Changed the Wages Structure: Evidence from Micro Data, 1984-1989", in: Quarterly Journal of Economics, Feb. 1993, S. 33-60.
- Kulik, James A.** (1994), High School Vocational Education and Curricular Tracking, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, Januar, S. 1-84.
- Markey, James; Parks, William** (1989), "Occupational Change: Pursuing a different kind of work", in: Monthly Labour Review, September, S. 3-12.
- Rumberger, R. W.; Daymont, T. N.** (1982), "The Impact of High School Curriculum on the Earnings and Employability of Youth", in: Job Training for Youth, hg. v. R. Taylor, H. Rosen und F. Pratzner, National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, Columbus.
- U.S. Bureau of the Census** (1993) Money Income of Households, Families and Persons in the United States: 1992, Current Population Reports, Series P60-184, U.S. Department of Commerce, September 1993.
- U.S. Bureau of Labour Statistics** (1995), "College Enrollment and Work Activity of 1994 High school Graduates", USDL 95-190, 1. Juni 1995, S. 1-4.
- Vineberg, Robert; Joyner, John J.** (1982), Prediction of Job Performance: Review of Military Studies, Human Resources Organization, Alexandria, Va., 1982.



**Jean-Pierre
Titz**

Hauptverwaltungsrat
der Direktion Bil-
dung, Kultur und
Sport des Europara-
tes



Das Projekt "Ständige Weiterbildung" des Europarates

Der Europarat publizierte im Jahr 1970 einen Band mit dem Titel "Education Permanente" (1), der 15 Studien enthielt. Er war das Ergebnis von Reflexionen, die seit 1967 im Rahmen des Rates für kulturelle Zusammenarbeit (CDCC)* angestellt wurden. 1981 wurde das Dokument "Contribution au développement d'une nouvelle politique d'éducation" (2) veröffentlicht, das die drei wichtigsten im Zusammenhang mit dem Projekt "Ständige Weiterbildung" verfaßten Texte enthielt. Das Projekt wurde in den Jahren 1972 bis 1979 von einem Leitungsausschuß unter Vorsitz von Bertrand Schwartz durchgeführt. Im Juni 1979 fand in Siena ein Abschlusssymposium statt, mit dem das Projekt offiziell auslief.

Seitdem wurden, gestützt auf die Leitgedanken bzw. Grundlagen des Konzepts der ständigen Weiterbildung, vor allem auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung eine Reihe von Projekten durchgeführt. Sie stellen den Versuch dar, diese Leitgedanken bzw. Grundlagen in Form von Bildungsstrategien umzusetzen, mit denen der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung der Unterzeichnerstaaten der Europäischen Kulturkonvention Rechnung getragen wird. Eine bemerkenswerte, detaillierte Untersuchung dieses Maßnahmenpakets findet sich in dem von Gérald Bogard verfaßten Band "L'Education des Adultes - Un pari progressiste du Conseil de l'Europe - Les Etapes d'un projet (1960-1993)", der 1994 bei den Editions du Conseil de l'Europe in Straßburg erschienen ist.**

Zwischen 1967 und 1979 erfuhren zwei Bereiche einen tiefgreifenden Wandel:

1. Das Bildungssystem: Es veränderten sich die Zielsetzungen, die Stellung des Bildungssystems innerhalb der Gesellschaft, die Strukturen und Methoden sowie die Rollenverteilung zwischen den beteiligten sozialen Akteuren.
2. Die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildungspolitik: Es veränderten sich die Zielsetzungen und Methoden dieser Zusammenarbeit.

A priori scheinen die beiden Bereiche - die Erarbeitung neuer bildungspolitischer Leitideen und die Bedingungen einer Zusammenarbeit auf europäischer Ebene - durch nichts miteinander verbunden und sollten als zwei unabhängige und getrennt zu behandelnde Untersuchungsgegenstände betrachtet werden, die sich, wenn überhaupt, nur akzidentiell berühren.

Dies ist jedoch nicht der Fall: Beide Bereiche waren in subtiler Weise dialektisch verschränkt. Die Art der Herausforderungen, für die mit dem Konzept der ständi-

gen Weiterbildung Lösungen angeboten werden sollten, machte zur Erarbeitung von Orientierungen eine Methode notwendig, die einen breiter angelegten Ansatz, umfassendere Überlegungen sowie eine Analyse der grundsätzlichen Trends in der europäischen Gesellschaft bzw. den europäischen Gesellschaften erforderte. Ein Ansatz dieser Art setzte einen Ort, einen institutionellen Rahmen voraus, der die Möglichkeit böte, die Probleme der Mitgliedstaaten in einem übergreifenden Zusammenhang zu untersuchen, ohne dabei die Bedeutung der politisch-sozialen Gegebenheiten und Rechtszuständigkeiten in den einzelnen Mitgliedstaaten in Frage zu stellen.

Entwicklung der Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildung

Man muß sich die Entwicklung der Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildung vor Augen führen, die sich in Europa seit Ende des Zweiten Weltkriegs vollzogen hat, um die Bedeutung des Projekts "Ständige Weiterbildung" zu verstehen.

Der Europarat wurde im Jahre 1949, d.h. im historischen Zusammenhang der unmittelbaren Nachkriegszeit gegründet. Auf dem Europakongreß von Den Haag*** im Jahr 1948 wurden für den Europarat zwei generelle Zielsetzungen festgelegt, die das Bestreben der Regierungen und des größten Teils der in Den Haag anwesenden Akteure aus Politik, Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft widerspiegeln. Zwar waren diese Akteure nicht offiziell beteiligt, ihre informelle Teilnahme ist jedoch in politischer Hinsicht von Bedeutung.

Zunächst sollte ein Ort, ein Rahmen geschaffen werden für friedliche Verhandlungen und eine friedliche Zusammenar-

1) "Education Permanente", Europarat, Straßburg, 1970.

2) "Contribution au développement d'une nouvelle politique d'éducation", Europarat, Straßburg, 1981.

Anm. d. Red.:

*) Rat für kulturelle Zusammenarbeit:

Der Rat für kulturelle Zusammenarbeit (CDCC) ist das Organ, das die Arbeiten des Europarates im Bereich von Bildung und Kultur verwaltet und antreibt. Er wird bei seinen Arbeiten von vier Unterausschüssen unterstützt, die in der Europäischen Kulturkonvention festgelegt sind: dem Ausschuß für Bildung, dem Ausschuß für Hochschulwesen und Forschung, dem Ausschuß für Kultur und dem Ausschuß für das Kulturerbe. Der CDCC unterhält enge Arbeitsbeziehungen zu den Tagungen der europäischen Minister, die für Bildung, Kultur und das Kulturerbe zuständig sind.



beit zwischen den versöhnten europäischen Staaten.

Der Organisation lag jedoch noch eine weitere Zielsetzung zugrunde, so daß die als Mitgliedstaaten in Frage kommenden Länder sich nicht allein aufgrund ihres Status als Länder Europas für eine Mitgliedschaft qualifizieren konnten: Ziel war es, die Grundwerte der Demokratie, des Rechtsstaates und der Achtung der Menschenrechte zu vertreten, zu verteidigen und zu fördern. Wie die dreißiger Jahre und der Zweite Weltkrieg gezeigt hatten, sind diese Werte keineswegs selbstverständlich, sondern sie mußten durch ein entschlossenes und systematisches Vorgehen auf rechtlicher Ebene, aber auch durch Maßnahmen im kulturellen und bildungspolitischen Bereich verteidigt und gefördert werden.

Der Europarat sollte durch das Zusammenwirken dieser beiden Zielsetzungen im Rahmen der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene ein ganz spezielles historisches und politisches Profil gewinnen an der Seite anderer Einrichtungen, die seitdem (oder kurz zuvor, wie die damalige OECE, die spätere OECD) gegründet wurden.

Dieser Hintergrund erklärt auch die Tatsache, daß sich der Europarat seit Anfang der fünfziger Jahre im Rahmen seiner Tätigkeit in verschiedenster Weise mit Fragen der Bildung und der Kultur im allgemeinen befaßt. Im Dezember 1954 wurde die Europäische Kulturkonvention ratifiziert, die auch noch vierzig Jahre später die rechtliche Grundlage für die Aktivitäten des Rates auf diesem Gebiet bildet.

Die Zielsetzungen und Methoden der europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildung sind auf bemerkenswerte Weise an die veränderte europäische Gesellschaft und deren Prioritäten angepaßt worden.

In den fünfziger Jahre standen Maßnahmen im Vordergrund, die den Geschichtsunterricht und insbesondere die Schulbücher betrafen; Ziel dabei war es, gegen die Klischees, Vorurteile sowie die Unkenntnis anzugehen, die auf allen Seiten bestanden. Interessanterweise ist festzustellen, daß diese Arbeiten seit dem Beitritt der Länder Mittel- und Osteuropas ab

1989 wieder stark an Bedeutung gewonnen haben.

Zu Beginn der sechziger Jahre wurde das Aufgabenfeld erweitert, man befaßte sich ab diesem Zeitpunkt auch mit der Entwicklung von Programmen zur gegenseitigen Information über Traditionen, Besonderheiten und Strukturen der Bildungssysteme in den einzelnen Staaten.

Diese Form der auf Information und Vergleich gegründeten Zusammenarbeit, als deren Ergebnis eine Reihe von deskriptiven Monographien veröffentlicht wurden, entspricht wahrscheinlich einer soziologischen Realität: dem funktionalen Gleichgewicht, das sich in den einzelnen Ländern zwischen dem gesellschaftlichen Bedarf einerseits und den seit der mehr oder weniger lange zurückliegenden Entstehung der Nationalstaaten sukzessive eingeführten Methoden, Strukturen und Zielsetzungen des Bildungssystems andererseits herausgebildet hat.

Das Projekt "Ständige Weiterbildung" entwickelte sich in einem neuen Zusammenhang, der von rapidem Wandel gekennzeichnet war, nämlich im Kontext der "Golden Sixties".

Betrachtet man die gegen Ende der sechziger Jahre entstandenen prognostischen Studien und Thesen zur Industriegesellschaft, so ist leicht zu verstehen, daß die allgemeinen Tendenzen, die zu dieser Zeit in allen Gesellschaften Westeuropas wirkten, auch Folgen für die Bildungspolitik hatten. Zwar ging man nicht völlig von einem auf den einzelnen Staat fixierten bildungspolitischen Ansatz ab, der Rahmen für bildungspolitische Überlegungen jedoch wurde über die nationalen Zusammenhänge hinaus erweitert.

In diesem Kontext wurde die lediglich auf Informationsaustausch beruhende Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildung durch ein neues Konzept der Zusammenarbeit verdrängt.

Auf welcher Grundlage war dieses neue Konzept der Zusammenarbeit möglich?

Zwar gab es deutliche Unterschiede zwischen den Ereignissen des Jahres 1968 in den einzelnen Ländern, sie alle verwie-

"Das Projekt "Ständige Weiterbildung" entwickelte sich in einem neuen Zusammenhang, der von rapidem Wandel gekennzeichnet war, nämlich im Kontext der "Golden Sixties"."

"Zwar gab es deutliche Unterschiede zwischen den Ereignissen des Jahres 1968 in den einzelnen Ländern, sie alle verwiesen jedoch auf ein tiefgehendes Mißverhältnis, das zwischen Bildungssystem auf der einen und dem sich wandelnden sozialen Bedarf auf der anderen Seite bestand, ohne daß man im einzelnen jedoch hätte bestimmen können, worin genau dieser Wandel bestand."

****) Europäische Kulturkonvention:** Die **Europäische Kulturkonvention** trat mit der Unterzeichnung ihrer Mitgliedstaaten im Jahr 1954 in Kraft. Dies sind die Mitgliedstaaten des Europarates, aber auch europäische Nichtmitgliedstaaten, so daß auch diese an den Arbeiten der Organisation in den Bereichen Bildung, Kultur, Kulturerbe und Sport teilnehmen können. Bisher sind 44 Staaten der Europäischen Kulturkonvention beigetreten.

*****) Europakongreß von Den Haag:** Der **Kongreß von Den Haag**, auch **"Europakongreß"** genannt, fand vom 7. bis 10. Mai 1948 statt und wurde von allen Einrichtungen organisiert, die sich für die europäische Einigung einsetzten. An ihm nahmen mehr als 800 Personen aus allen Kreisen teil. Er wird als einer der Höhepunkte der Anfangsphase des europäischen Einigungswerks betrachtet.



“Das Konzept der ständigen Weiterbildung (...) ist ein zwischenstaatlicher, genuin europäischer Entwurf und unserer Kenntnis nach das erste Erzeugnis dieser Art.”

sen jedoch auf ein tiefgehendes Mißverhältnis, das zwischen Bildungssystem auf der einen und dem sich wandelnden sozialen Bedarf auf der anderen Seite bestand, ohne daß man im einzelnen jedoch hätte bestimmen können, worin genau dieser Wandel bestand. Gerade über die Tatsache, daß man sich einer nicht vorhersagbaren Entwicklung gegenüber sah, bestand in der damaligen Situation weitgehend Einigkeit.

Es war unvermeidlich, eine umfassende Bildungsreform - nach 1968 eine allgemein anerkannte Notwendigkeit - so zu konzipieren, daß sie keine reine Anpassung des bestehenden Systems in einem sich wandelnden gesellschaftlichen Umfeld sein würde.

Da die Entwicklung des sozialen Bedarfs nicht abzusehen war, mußten Reformen ausgedacht werden, ohne daß dabei abzusehen gewesen wäre, welche Ziele mittel- und langfristig angestrebt werden sollten.

Für die zahlreichen Planer, Entscheidungsträger und Forscher im Bereich der Bildungspolitik war unter diesen Voraussetzungen die Versuchung groß, sich bei der Suche nach Anregungen für die anstehenden Reformen nicht nur an den Traditionen des eigenen Landes, sondern auch “anderweitig” zu orientieren.

Ziel war es, andere historische Erfahrungen, andere bildungspolitische Konzeptionen sowie Ergebnisse von in anderen Staaten durchgeführten Experimenten zu nutzen, um die anstehenden Veränderungen des eigenen Bildungssystems zu planen.

Auf diese Weise wurden das Konzept, die Leitlinien und das Gedankengebäude der ständigen Weiterbildung entwickelt - zum ersten Mal in einer europäischen Einrichtung -, und zwar:

- durch die ständige Zusammenarbeit einer großen Gruppe von nationalen Experten über zehn Jahre hinweg;
- anhand der unmittelbaren Auswertung Dutzender von Pilotprojekten, die nicht nur die Erwachsenenbildung, sondern alle Sektoren des Bildungswesens betrafen;
- unter Zugrundelegung nicht eines normativen, sondern eines deskriptiven

Ansatzes: Ziel war nicht die Planung einer supranationalen Reform, vielmehr sollten die Errungenschaften, Experimente, Fragestellungen und Schlußfolgerungen aus den einzelnen Ländern allen zugänglich gemacht und, sofern dies möglich war, in Übereinstimmung gebracht werden.

Natürlich verlief die Entwicklung dieses Konzepts nicht geradlinig, es kam zu Konflikten und Spannungen. Diejenigen, die für eine rein empirische Herangehensweise eintraten, bezweifelten sogar die Notwendigkeit, ein Konzept zu entwickeln.

Das Konzept der ständigen Weiterbildung, wie es aus den Schlußdokumenten und insbesondere aus dem als Ergebnis des Abschlußsymposiums erstellten “Programm von Siena” hervorgeht, ist ein zwischenstaatlicher, genuin europäischer Entwurf und unserer Kenntnis nach das erste Erzeugnis dieser Art.

Die Bedingungen, unter denen das Konzept entstand, sowie die unterschiedlichen Bezugs- und Wertesysteme derjenigen, die an seiner Entwicklung beteiligt waren, zeigen sich in der nur bedingt vorhandenen Kohärenz, in der Unschärfe bestimmter Definitionen und, deutlicher noch, in der Unterschiedlichkeit der Folgemaßnahmen in den einzelnen Ländern.

Das Konzept der ständigen Weiterbildung als Rahmen für eine Reformierung der Bildungssysteme

Der letzte Synthesetext des Abschlußsymposiums von Siena macht das Bemühen um eine kohärente Gestaltung der neuen Bildungspolitik deutlich und zeugt zugleich von einem Widerspruch.

Erinnern wir uns, daß das Konzept ursprünglich, d.h. Ende der sechziger Jahre, langfristig angelegt war, da optimistisch davon ausgegangen wurde, daß das damalige Wirtschaftswachstum in Europa anhalten würde. Man ging davon aus, daß die tiefgehenden sozialen und kulturellen Folgen des Wachstums zwar zu Störungen des Gleichgewichts führen würden und



Ursache für Spannungen sein könnten, diese jedoch die Strukturen der Gesellschaft als solche nicht berühren und in letzter Konsequenz zu einer besseren Gesamtsituation führen und in neue Gleichgewichtszustände münden würden, die dann Anzeichen für ein höheres Maß an Wohlstand wären, was wiederum die Grundlage abgeben könnte für eine ausgewogene Entwicklung der kreativen Potentiale der Gesellschaft und des einzelnen.

Findet der Ausdruck 'Bruch' Verwendung, so immer mit Bezug auf die Vergangenheit, auf althergebrachte Werte und Praktiken und nicht in Verbindung mit einer spannungsgeladenen Auflösung des gesamten sozialen Systems.

Als das Projekt Ende der siebziger Jahre auslief, war offensichtlich, daß sich die Situation entscheidend verändert hatte. Die Lage und die Gedanken der Menschen waren von der Wirtschaftskrise geprägt. Nachdem man mehrmals gehofft hatte, daß sich die Situation zum besseren wenden, das Wachstum wieder zu seinem früheren Rhythmus zurückfinden und auf diese Weise die Folgen der Krise bereinigen würde, wurde beschlossen, eine Analyse dieser Folgen sowie die Entwicklung von Mitteln zur Bekämpfung der Krise künftig nicht mehr unter konjunkturellen, sondern unter strukturellen Gesichtspunkten anzugehen.

Das Konzept der ständigen Weiterbildung weist in folgendem Punkt einen Widerspruch auf: Auf der einen Seite wurde es anhand einer optimistischen und linearen Perspektive für die Zukunft entwickelt, auf der anderen Seite gab es später jedoch zunehmend den Rahmen ab für Maßnahmen in Reaktion auf eine Situation, die von Krise, Umbruch, Instabilität und Infragestellung gekennzeichnet war.

Vor diesem Hintergrund wäre zu erwarten gewesen, daß die Ergebnisse des Projekts entweder - da auf überholten sozial-utopischen Vorstellungen basierend - als irrelevant oder als inkohärent betrachtet würden.

Dies war jedoch bemerkenswerterweise nicht der Fall. Die Vorschläge, die 1979 als Ergebnis des Symposiums von Siena vorgelegt wurden, waren, ganz im Gegenteil, von überraschender Aktualität.

Es wäre zu erwarten gewesen, daß die Vorschläge angesichts der historischen Entwicklung, die zu Beginn des Projekts nicht absehbar war, eine radikale Umorientierung im Bruch mit der Vergangenheit darstellen würden. Sie verdeutlichen jedoch im Gegenteil die Kontinuität zwischen den Ausgangshypothesen über die Zielsetzungen des Bildungssystems und dessen Fähigkeit, die Entwicklung eines Rahmens von Grundwerten zu fördern, und den Empfehlungen, die Ergebnis der Zusammenarbeit sind, die zu den Vorschlägen führte.

Aus diesen Gründen ist das Konzept der ständigen Weiterbildung, obwohl man es aus den empirischen Gegebenheiten der sechziger Jahre abzuleiten versuchte, unserer Auffassung nach Ausdruck einer wesentlich umfassenderen politisch-sozialen und historischen Betrachtungsweise und bezweckt weit mehr als nur die Anpassung an aktuelle sozioökonomische Entwicklungen. Ob es sich bei diesen um konjunkturelle oder strukturelle Erscheinungen handelt, ist aus dieser Sicht nicht wesentlich.

Inhaltlich läßt sich das Konzept der ständigen Weiterbildung als Bezugsrahmen für bildungspolitische Maßnahmen wie folgt zusammenfassen:

- Weiterbildung ist künftig ein lebenslanger Prozeß und umfaßt alle Lebensabschnitte;
- Weiterbildung ist die stetige Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen;
- der Erwerb von Kenntnissen und Qualifikationen ist nur dann wirklich sinnvoll, wenn er zur Arbeitserfahrung, zu den bereits vorhandenen Kenntnissen und der praktischen Tätigkeit in Bezug gesetzt wird;
- Weiterbildung ist ein entwicklungsorientierter Prozeß, in dem ein Vorhaben zum Ausdruck kommt; sie beschränkt sich nicht auf die Reproduktion von Vergangem;
- Weiterbildung ist ein Gesamtzusammenhang, der sich zum einen auf der Zeitachse erstreckt, zum anderen aber auch alle Bedürfnisse, Rollen und Funktionen eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner persönlichen Geschichte einbezieht;

“Das Konzept der ständigen Weiterbildung weist in folgendem Punkt einen Widerspruch auf: Auf der einen Seite wurde es anhand einer optimistischen und linearen Perspektive für die Zukunft entwickelt, auf der anderen Seite gab es später jedoch zunehmend den Rahmen ab für Maßnahmen in Reaktion auf eine Situation, die von Krise, Umbruch, Instabilität und Infragestellung gekennzeichnet war.”



“Erscheint das Konzept der ständigen Weiterbildung nicht als ein rein theoretisches Konstrukt, als Ergebnis eines wohlwollenden und optimistischen Voluntarismus, der seine Wurzeln im Humanismus und in der Philosophie der Aufklärung hat?”

□ individuelle Bedürfnisse und kollektive (soziale, kulturelle und wirtschaftliche) Erfordernisse, die hinsichtlich Bildung bestehen, dürfen keine Gegensätze bilden, sondern müssen in Einklang stehen.

Kennzeichen von bildungspolitischen Maßnahmen in diesem Rahmen sind demzufolge:

□ eine umfassende Öffnung zum sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Umfeld der Schule und eine Einbindung in die geographische Region;

□ hochflexible Prozesse, Strukturen und Verfahrensweisen;

□ die große Bedeutung von Strukturen, die Gedankenaustausch, Analyse und Evaluierung ermöglichen;

□ ständiger, in Abstimmung mit allen Beteiligten geplanter Wandel.

Führt man unsere Hypothese weiter, erscheint das Konzept der ständigen Weiterbildung dann nicht als ein rein theoretisches Konstrukt, als Ergebnis eines wohlwollenden und optimistischen Voluntarismus, der seine Wurzeln im Humanismus und in der Philosophie der Aufklärung hat?

Oder ist es, wie ihm von einigen Seiten zum Vorwurf gemacht wurde, Ausdruck einer Bildungsplanung, die wiederum Ergebnis eines technokratischen Ansatzes ist, der seine Aufgabe in erster Linie in der Verwaltung von Spannungen und Konflikten sieht?

Angesichts der Entwicklung, die das Konzept von 1979 bis heute genommen hat, ist wohl keine dieser beiden Auffassungen zutreffend.

Von Siena bis zum Jahr 1995: Die Aktualität des Konzepts der ständigen Weiterbildung

Betrachtet man die kulturelle Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildung unter historischem Aspekt, so ist festzustellen,

daß sich die beschriebene Entwicklung - Aussöhnung, gegenseitige Anerkennung und Information, Erarbeitung des Konzepts und der Vorgehensweise - fortgesetzt hat, indem im Rahmen der Kooperationsprogramme immer häufiger Projekte durchgeführt wurden, deren Ziel es war, Probleme, Überlegungen und Erkenntnisse aus den Einzelstaaten für alle Beteiligten nutzbar zu machen. Hinzu kommen seit kurzem die Förderung von Aktionsprogrammen, die vor allem die Ausbildung von Ausbildern betreffen, sowie Gutachteraufgaben. Die Konvergenzen, die im Rahmen dieser Entwicklung deutlich werden, haben jedoch nichts mit Vereinheitlichung zu tun: Die nationale Souveränität in Bildungsfragen bleibt weiterhin ein sensibler Bereich.

Unter diesem Aspekt war das Projekt “Ständige Weiterbildung” ein wirklicher Schritt nach vorn und brachte in methodologischer Hinsicht Fortschritte, die sich im Anschluß als nützlich erwiesen.

Zahlreiche Reformen, die in den siebziger und achtziger Jahren durchgeführt wurden, können anhand dieser Leitprinzipien beschrieben werden.

Zwar wird in den zahlreichen Gesetzestexten, die im Laufe dieser Jahre auf nationaler Ebene verabschiedet wurden, aus unterschiedlichen Gründen kaum auf die Arbeiten der internationalen Organisationen Bezug genommen; dennoch ist der Einfluß der dargelegten Konzepte und Leitlinien deutlich in den Texten zur Bestimmung von Zweck und Zielsetzungen der Reformen und in den Vorstellungen derjenigen, die auf nationaler Ebene für deren praktische Umsetzung zuständig waren.

Eine präzise Evaluierung der Ergebnisse der bildungspolitischen Maßnahmen ist vor dem Hintergrund der Krise und des tiefgreifenden sozialen und politischen Wandels kaum möglich. Teilweise wurde die Auffassung vertreten, daß die Sichtweise, die der ständigen Weiterbildung zugrunde liegt, allzu optimistisch sei. Die vorgeschlagenen Leitlinien sind jedoch auch heute noch von erstaunlicher Aktualität. Kann man bei genauer Überlegung nicht sogar sagen, daß diese die Zeit überdauert haben, ohne auch nur ein Stück zu altern?

Die in diesem Beitrag wiedergegebenen Ansichten des Verfassers entsprechen nicht unbedingt der offiziellen Politik des Rates für kulturelle Zusammenarbeit und des Europarates.



“Bildung zur Förderung des Bürgerrechts in der Demokratie”

Der Beitrag stellt vier Workshops vor, die vom Europarat zu dieser Problematik durchgeführt wurden.

1993 lief das letzte langfristig angelegte Projekt des Europarates auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung - “Erwachsenenbildung und gesellschaftlicher Wandel” - mit einer Abschlußkonferenz aus. Auf der Konferenz wurden eine Reihe von Empfehlungen an den Europarat erarbeitet; diesem wurde unter anderem empfohlen, sich bei seiner künftigen Tätigkeit auf die grundlegende Rolle der Erwachsenenbildung bei der Förderung des Bürgerrechts in der Demokratie und der Stärkung demokratischer Werte zu konzentrieren.

Die Untersuchungen, Erörterungen und Befragungen im Rahmen des Projekts “Erwachsenenbildung und gesellschaftlicher Wandel” hatten diese Empfehlung nahegelegt. Mit diesem Projekt sollte die Stellung der Erwachsenenbildung in dem durch die weltweite Verflechtung der Wirtschaft stark veränderten, neuen Kontext bestimmt werden. Als Ausgangspunkt für die Arbeiten zum Bürgerrecht war das Projekt “Gesellschaftlicher Wandel” jedoch nur ein Anfang. Erforderlich war darüber hinaus eine Betrachtung der tiefgehenden Auswirkungen, die der wirtschaftliche Wandel auf das Geflecht von rechtlichen und politischen Beziehungen einer bürgerlich verfaßten Gesellschaft hatte. Der nächste erforderliche Schritt zur Vorbereitung einer neuen Arbeit war die Untersuchung der neuen sozialen und kulturellen Formen, in denen im Zeitalter einer weltweiten Wirtschaft die “menschliche Dimension” des Bürgerrechts ihren Ausdruck findet.

So wurde beschlossen, eine zweijährige Erprobungsphase an den Anfang der Arbeiten zu stellen, und die Jahre 1994 und

1995 wurden einer kritischen Reflexion gewidmet. Zu diesem Zweck sollten unter der Bezeichnung “Bildung zur Förderung des Bürgerrechts in der Demokratie” im Rahmen von fünf dreitägigen Workshops eine Reihe von Fragen behandelt werden, die in Verbindung mit den Begriffen Bürgerrecht und Erwachsenenbildung von entscheidender Bedeutung sind. Vier der Workshops fanden bislang statt; sie befaßten sich mit den Themen “Arbeit und Beschäftigung”, “Gemeinwesen”, “Entwicklung” und “multikulturelle Gesellschaft”. Da hier eine erschöpfende Erörterung aller Fragen aus Platzgründen nicht möglich ist, sollen die Fragestellungen und Zielsetzungen aufgezeigt werden, die den einzelnen Workshops zugrunde lagen und unter Berücksichtigung der Gespräche einige Schlußfolgerungen vorgestellt werden, die zur Orientierung der künftigen Arbeit dienen können.

Workshop 1
(Straßburg, 21. -23. September 1994)
Beschäftigung, Arbeit und Bürgerrecht: Entwicklung von neuen Schlüsselqualifikationen durch allgemeine und berufliche Bildung für Erwachsene?

Der wirtschaftliche Wandel führte zu veränderten Beziehungen in der Arbeitswelt, was wiederum direkte Auswirkungen auf die Formen der Partizipation hat, die mit einer freiheitlichen Demokratie üblicherweise verbunden sind. In der Vergangenheit war die Partizipation über Beschäftigung und Einkommen einer der Hauptfaktoren, die sicherstellten, daß der einzelne sich als Mitglied einer Gemeinschaft

Madalen Teeple

Verwaltungsrätin, zuständig für das Arbeitsprogramm “Erwachsenenbildung” der Abteilungen “Schulen” und “Außerschulische Bildung” beim Europarat.

Der Europarat hatte seit dem Wiener Gipfeltreffen im Jahre 1993 ein Mandat zur Prüfung und Förderung des Schutzes bestimmter kultureller Rechte*. Die Direktion Bildung, Kultur und Sport hat sich im Bewußtsein dessen, daß Maßnahmen zur Förderung kultureller Rechte einen hochsensiblen Bereich darstellen, mit dieser Frage im Rahmen zahlreicher kultureller Projekte befaßt. Die Direktion hatte den Auftrag, einen Diskurs der Moral zu konzipieren, der eine inhärente Verbindung zwischen kulturellen Rechten und demokratischer Kultur schafft. Rechte, die die persönliche Unabhängigkeit, die Freiheit zur Partizipation usw. sicherstellen, werden als untrennbar verbunden mit den Prinzipien betrachtet, die einer freiheitlichen Demokratie zugrunde liegen. Durch das Projekt “Erwachsenenbildung und gesellschaftlicher Wandel”, das einen Meilenstein darstellte, wurde die Arbeit in der Erwachsenenbildung in den Bereich dieses Diskurses gestellt, der heute als die Ebene betrachtet wird, auf der über Fragen der Demokratie selbst entschieden wird.



betrachtete. Heute treten neue und automatisierte Fertigungsprozesse an die Stelle der arbeitsintensiven Produktionsweise der Nachkriegszeit; rechnergestützte Arbeitsverfahren und Industrieroboter verdrängen dabei zunehmend manuelle Arbeitsweisen. Dies erzeugt strukturelle Arbeitslosigkeit, die bedrohliche Ausmaße annimmt. Wird der einzelne aus dem Kreis derer ausgeschlossen, die an der Wertschöpfung beteiligt sind, so untergräbt dies seine Identifikation mit der wertschaffenden Gemeinschaft. Er beginnt statt dessen, sich anderen Gruppierungen zugehörig zu fühlen, die sich zum Teil auf aggressive Weise nach außen hin abgrenzen.

Dieser Workshop befaßte sich unter verschiedenen Gesichtspunkten mit dem Wesen der neuen Technologien und den veränderten Beziehungen in Politik und Arbeitswelt, die diese mit sich bringen. Man befaßte sich mit der Frage, wie die Erwachsenenbildung künftig zu individueller Identität beitragen kann, die sich nicht in erster Linie auf die Erwerbstätigkeit stützt. Zugleich wurde deutlich, daß man eingehender der Frage nachgehen muß, inwieweit durch den Einsatz und die Förderung von neuen Technologien die Gefahr einer dauerhaften wirtschaftlichen Ausgrenzung entsteht, die wiederum zur kulturellen Ausgrenzung einer großen Zahl von Bürgern führen kann. Das Recht auf Beschäftigung war immer nur eine Idealvorstellung, das Recht auf größtmögliche Entfaltung der eigenen Fähigkeiten hingegen war zu allen Zeiten ein ethisches Leitprinzip der freiheitlichen Demokratie. Dieses Prinzip schließt das Recht auf Arbeit und auf die Beteiligung bei der Schaffung kultureller Werte ein.

Workshop 2
(Straßburg, 7.-9. November 1994)
Partizipation, Demokratie und Entwicklung: Gibt es neue Strategien für die Erwachsenenbildung?

Die freiheitliche Demokratie geht davon aus, daß der freie Markt in letzter Instanz politischen Entscheidungen unterliegt, die in ethischer Hinsicht wirksam sind, d.h. Entscheidungen, die einen Kompromiß darstellen zwischen dem Individuellen und Kollektiven. Die weltweite Verflechtung der Wirtschaft jedoch macht die

Strukturen, die auf nationaler Ebene ein Mitwirken an der politischen Willensbildung sicherstellen, zunehmend unwirksam. Die Regierungen der einzelnen Staaten können nun bei Debatten über nationale Belange auf andere Formen der Rechtsprechung Bezug nehmen oder den Forderungen im eigenen Land mit dem Hinweis auf die Lage in anderen Ländern entgegentreten. Inhaltlich gestaltet sich der politische Diskurs zunehmend überstaatlich. Es ist daher heute mehr als je zuvor Aufgabe der Erwachsenenbildung, sich diesen Diskurs wieder zu eigen zu machen oder ihm bei der Umsetzung in rechtliche Bestimmungen, die dann politisch wirksam sind, praktische Bedeutung zu verleihen.

Im Rahmen des Workshops sollte festgestellt werden, anhand welcher generellen Strategie und Methoden durch die Erwachsenenbildung zweierlei sichergestellt werden kann: die Förderung einer Partizipation aller einerseits und die Entwicklung der erforderlichen Partnerschaften zwischen allen institutionell und informell beteiligten Akteuren des demokratischen Lebens andererseits.

Workshop 3
(Straßburg, 29. November -1. Dezember 1994)
Ein neues Konzept der Entwicklung des Gemeinwesens und der Entwicklung durch und für das Gemeinwesen in einer Demokratie im Wandel?

Ein auf Privateigentum basierendes System wirft in gewisser Weise immer die Frage der gerechten Verteilung oder der ethischen/politischen Basis für die Verteilung bestimmter Güter und Dienstleistungen auf. In Verbindung mit den immer komplexeren Formen sozialer Organisation und dem immer komplizierteren Geflecht von Beziehungen zwischen den Gemeinschaften wuchs die politische Bedeutung einer Mitwirkung der Bürger bei der Bestimmung der gerecht zu verteilenden Güter sowie dabei, den Zugriff auf diese Güter sicherzustellen.

Die Keynes'sche Wirtschaftspolitik, die die Organisation der Volkswirtschaften der Nationalstaaten im letzten Zeitraum der Industrialisierung leitete, ermöglichte breite Mitbestimmung bei den Entscheidungs-

* Die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten des Europarates forderten den Europarat auf, ein Zusatzprotokoll auszuarbeiten, das die Europäische Menschenrechtskonvention auf kulturellem Gebiet durch Bestimmungen ergänzt, die die Rechte des Individuums, insbesondere für Personen, die nationalen Minderheiten angehören, gewährleisten.



prozessen zur gerechten Güterverteilung. Der drittelparitätische Kompromiß zwischen Arbeitnehmern, Arbeitgebern und Staat, durch den Investitionen in ein Projekt sozialer Reformen realisiert werden konnten, das unter der Bezeichnung "Wohlfahrtsstaat" bekannt wurde, besteht jedoch nicht mehr. Die fast ausschließlich einzelstaatlich organisierten Gewerkschaften können gegenüber internationalen Kapitalunternehmen nicht wirksam als Verhandlungspartner auftreten, und die staatlichen Mechanismen, die früher dem Interessenausgleich auf nationaler Ebene dienten, werden auf dem freien Markt als Hindernis betrachtet.

Die wirtschaftlichen Strategien einer weltweit verflochtenen Wirtschaft bringen neuartige Beziehungen zwischen Kapital und Arbeit mit sich und damit auch neue und spezielle Formen der politischen und sozialen Repräsentation. Analog dazu nehmen auch die Verteilungsgerechtigkeit und die Modi der Partizipation neue und spezielle Formen an. Dieser Workshop ging der Frage nach, ob die Partizipation, die durch die neuen wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen entsteht, anhand eines neuen Begriffs von "Entwicklung" definiert werden kann, der breiter angelegt ist als in der Vergangenheit. Man prüfte die Möglichkeit, Entwicklung als einen Prozeß aufzufassen, im Rahmen dessen der einzelne Bürger in einer Form politisch beteiligt ist, die nicht allein mit Bezug auf eine wirtschaftliche Beziehung definiert werden kann. Man erörterte das Thema Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund dieses Prozesses.

Workshop 4

(Straßburg, 12.-14. Dezember 1994)

Kultureller Pluralismus, Minderheiten und Migration: Wie kann das Zusammenleben in kultureller Vielfalt erlernt werden?

Die weltweite Verflechtung der Wirtschaft ist Wirklichkeit geworden. Länderübergreifende Besitzverhältnisse treten in Konkurrenz mit den Besitzverhältnissen auf nationaler Ebene. Durch die neuen Technologien wird eine Neubestimmung des Wesens der Rechte und entsprechenden

Systeme in Übereinstimmung mit dieser Entwicklung erforderlich. Entsprechend ist auch der kulturelle Pluralismus heute eine Realität und stellt für die traditionellen Beziehungen zwischen ethnischen Gruppen, Nation, Staat und Kulturen eine Herausforderung dar. Auf sozialer Ebene ist die zunehmende Gewalt gegen kulturelle Minderheiten oder die Repräsentanten dieser multikulturellen Realität Anzeichen dieser Herausforderung. Im Rahmen des Seminars wurde die Frage erörtert, wie durch Erwachsenenbildung dem einzelnen und der Gruppe Mittel an die Hand gegeben werden können, die es möglich machen, die kulturelle Vielfalt als Bereicherung des Gemeinwesens zu erleben, anstatt sie als Grund für Konfrontationen zu betrachten. Zudem befaßte man sich eingehend mit der Rolle der Medien und der Notwendigkeit, für eine angemessene Vertretung der multikulturellen Realität in der europäischen Gesellschaft zu sorgen.

Schlußbemerkung

Das letzte Seminar, mit dem die einleitende Phase der Reflexion abschließt, wird sich mit *gesetzgeberischen und politischen Fragestellungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung* befassen. Es sollen neue Beziehungen geprüft werden, durch die eine praktische Umsetzung der Rechte auf Erwachsenenbildung oder Ausbildung möglich wird, sowie Maßnahmen zur Information und zur Sicherung dieser Rechte für den einzelnen. Die Teilnehmer an diesem Seminar werden - wie schon in den vier anderen Workshops - ein breitgefächertes Spektrum von politischen Kulturen, geographischen Regionen und unterschiedlichen Rollen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung vertreten.

Im Dezember 1995 findet eine zwischenstaatliche Konferenz mit begrenzter Teilnehmerzahl statt, auf der man sich mit den Ergebnissen befassen wird, die diese Arbeiten erbracht haben. Es wird erwartet, daß diese Ergebnisse über aktuelle Trends im Arbeitsleben in Europa Aufschluß geben und bestimmte Themen aufzeigen, die als Grundlage für ein weiteres Projekt im Jahr 1996 dienen können.

Literaturverzeichnis

Bogart, G., Adult Education and Social Change: final conference report, DECS/AE (93) 23.

Bogart, G., Adult Education and Social Change: stages in a project, DECS/AE (93) 29.

Gelpi, E., Employment, Work and Citizenship. DECS/AE (95) 1.

Gelpi, E., Partnership and Participation, DECS/AE (95) 2.

Gelpi, E., A new Concept of Development of, by and for the Community in a Changing Democracy, DECS/AE (95) 3.

Gelpi, E., Cultural Pluralism, Minorities and Migration: how to learn to live together in Cultural Diversity, DECS/AE (95) 4.

Gelpi, E., Synthesis report, DECS/AE (95) 5.

Die in diesem Beitrag wiedergegebenen Ansichten des Verfassers entsprechen nicht unbedingt der offiziellen Politik des Rates für kulturelle Zusammenarbeit (CDCC) und des Europarates.



Annie Vinokur

Professorin an der
Universität Paris X
(Nanterre), Mitglied
von CERED (Centre
d'Etudes et de
Recherches sur le
Développement), FORUM,
ura, CNRS 1700



Markt, Normen und Gemeinschaft, oder die neue Pädagogik¹⁾

In seiner Einführung zu den Arbeiten des Programms „Education for democratic citizenship“ fordert uns Ettore Gelpi dazu auf, die an Demokratie und persönlicher Weiterentwicklung ausgerichtete Erwachsenenbildung als ein „Lernen“ zu begreifen, „wie man der Gewalt, der man ausgesetzt ist oder die einem droht, widerstehen kann“. Hannah Arendt schrieb jedoch bereits in den 50er Jahren: „Der Erziehung, soweit sie sich vom Lernen unterscheidet, muß man ein Ende zuweisen können (...). In der Politik hat man immer mit Personen zu tun, die bereits erzogen sind. Wer vorhat, Erwachsene zu erziehen, der hat eigentlich vor, sie zu bevormunden (...). Da man Erwachsene nicht erziehen kann (...), behauptet man, erziehen zu wollen, während man in der Tat zwingen will, ohne Gewalt anzuwenden“.

Jedes willentliche Vorhaben für eine auf Demokratie und persönliche Weiterentwicklung ausgerichtete Bildung Erwachsener muß sich dieses Widerspruchs bewußt sein, und daher zunächst die Dimensionen von Gewalt und erzieherischem Zwang herausstellen, die unseren Gesellschaften innewohnen und die ebenfalls zu bekämpfen wären.

Hier wird die folgende These aufgestellt: Die heutige Gesellschaft ist in ihrem Wandel selbst Trägerin eines Erziehungsprojekts, das auf einer allgemeinen Pädagogik beruht, die altersunabhängig und verfahrensgebunden ist.

sen gehören (unwiderrufliche Arbeitslosigkeit und vorzeitiger Ruhestand).

Die Wirtschaft bringt also eine spezifische „Pädagogik“ hervor, die den einzelnen jederzeit sein „Alter“ und seinen „Wert“ lehrt. Diese „Erziehung“ hat eine ebenso durchgehende Wirkung wie das lebenslange Lernen.

Ein Aspekt dieser Negation der „Altersstufen“ ist die Negation der Reproduktionsbedürfnisse, sowohl in den Gesellschaften, in denen die Kinderarbeit zunimmt, als auch in denen, in denen sich das Arbeitsleben von Mann und Frau in Zeit und Intensität auf die 15 oder 20 Jahre konzentriert, in denen sich die Erwachsenen auch biologisch reproduzieren und ihre Kinder erziehen müssen.

Die Reproduktion - ein Hindernis für die Akkumulation

Solange der Akkumulationsprozeß noch in die traditionelle Gesellschaft eingebettet ist, läuft alles so ab, als ob ihre menschlichen Ressourcen (ebenso wie ihre natürlichen Ressourcen) unbegrenzt vorhanden, kostenlos (nur die Kosten für ihre Rekrutierung und ihre Zurichtung fallen an) und reversibel wären: überschüssige oder verbrauchte Arbeitnehmer kehren in den traditionellen Sektor zurück, der im übrigen auch die kostengünstigste Reproduktion ermöglicht. Damit die im traditionellen Sektor produzierte und ausgebildete Arbeitskraft sich jedoch mit ihrem physischen und psychischen Widerstand und ihren moralischen Werten in die Fabriken einfügt, muß sie zunächst dazu angehalten oder gezwungen werden, d.h. die Zerstörung des traditionellen Sektors läßt ihr keine andere Wahl (seine Reprodukti-

„In der modernen, auf Akkumulation ausgerichteten Gesellschaft ist man so alt, wie es die sich wandelnden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes diktieren.“

„ (...) überschüssige oder verbrauchte Arbeitnehmer kehren in den traditionellen Sektor zurück, welcher sich übrigens auch am billigsten reproduziert.“

Das Ende der Altersklassen

In der traditionellen Gesellschaft (Subsistenz- und kleine Warenproduktion), die auf Reproduktion ausgerichtet ist, wird man erwachsen, wenn man durch ein Ritual für fähig erklärt wird, biologisch, materiell und kulturell an der Erneuerung der Generationen teilzunehmen, d.h. wenn man sich die Kompetenzen und Regeln, die im Rahmen der Arbeitsteilung das Überleben und den Fortbestand der Gruppe garantieren, in ausreichendem Maße angeeignet hat.

In der modernen, auf Akkumulation ausgerichteten Gesellschaft ist man so alt, wie es die sich wandelnden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes diktieren. Man kann mit 18 Jahren zu alt sein, wenn Kinderarbeit hoch im Kurs steht; man kann aber auch immer länger im Kindesalter gehalten werden (endlose „Übergänge ins Erwerbsleben“) und immer früher zum alten Ei-

1) Anmerkung der Redaktion:
Dies ist ein Beitrag, der auf dem vom Europarat organisierten Workshop III zum Thema „Ein neues Konzept der Entwicklung des Gemeinwesens und der Entwicklung durch und für das Gemeinwesen in einer Demokratie im Wandel?“ vorgestellt wurde (siehe vorangehender Artikel von Madalen Teeples).



on ist nicht mehr möglich). Die Kosten für die Rekrutierung von Humanressourcen aus dem traditionellen Sektor sind also kurzfristig sehr niedrig - können aber langfristig sehr hoch sein. Die Ausbeutung der goldenen Eier tötet das Huhn. „Die Störungen in unserem Verhältnis zur Natur, nicht nur zur äußeren Natur in den Biosystemen unserer Umwelt, sondern auch zur inneren, biophysischen und psychischen Natur der Menschen, [sind auf die Zerstörung des traditionellen Sektors zurückzuführen]. Die Probleme, mit denen wir heute zu kämpfen haben, treten genau dann auf, wenn diese Ressourcen, die in der Nachkriegszeit als ‘freie Güter’ betrachtet wurden, die unbegrenzt verfügbar sind, knapp werden, sei es, weil leicht ausbeutbare Ressourcen zur Neige gehen (Rohstoffe und Energie) oder weil (wie bei den meisten biologischen und sozialen Ressourcen) die Art ihrer Ausbeutung zur Zerstörung ihrer Reproduktionsweise, die in einer langen geschichtlichen Periode gewachsen war, führt“ (LUTZ 1990, S. 200-201).

Die Akkumulation interessiert sich erst für die Reproduktion der Menschen in der Gesellschaft, wenn diese sie behindert. Ein Beispiel dafür ist, wie Ende des 19. Jahrhunderts in Europa die übermäßige Frauen- und Kinderarbeit an bestimmten Orten die Reproduktion der Gattung Arbeiter in Gefahr brachte. Heute sind es in den am weitesten entwickelten Ländern die gesamten Reproduktionsbedingungen der Arbeiter und des sozialen Gefüges, die dem Kapital als Hindernis für seine weitere Akkumulation erscheinen; dieser Zusammenhang ist insbesondere geprägt durch:

- ❑ die weltweite Verflechtung: die globalen Kapitalströme erfordern weltweite Arbeiterströme;
- ❑ Ständige Veränderung der Produktionstechniken: Dies erfordert von seiten der Arbeiter nicht nur Disziplin und standardisiertes Know-how, sondern auch - zur Abwendung einer „despotischen Menschenführung“ - die Fähigkeit zur raschen Anpassung und zur intelligenten Handhabung der einschlägigen Informationen;
- ❑ Konsolidierung des Heers von überschüssigen Arbeitskräften, die der traditionelle Sektor nicht mehr absorbieren kann.

Um auf diese neuen Bedürfnisse des Kapitals zu reagieren, scheint sich angesichts der Zerstörung der traditionellen Gesellschaft eine allgemeine Pädagogik durchzusetzen, die eher auf **Verfahrensweisen** als auf **Inhalte** gegründet ist und sich auf zwei institutionelle Pfeiler stützt: **Markt** soweit wie möglich, **Gemeinschaft** dort, wohin der Markt nicht vordringen kann.

Die Pädagogik des Marktes

Der Markt ist ein Belohnungs-/Bestrafungssystem, das zwei Vorteile bietet:

- ❑ es ist neutral, anonym und benutzt eher die kanalisierende Wirkung von Anreizen als den Zwang;
- ❑ äußerlich gesehen scheint es demokratisch zu sein (natürlich nur zensus-demokratisch), da die Nachfrage als „Stimmabgabe“ vorgestellt werden kann, durch die individuelle Präferenzen ausgedrückt werden.

Daher kann der Zusammenbruch des Realsozialismus und die ausbleibende Entwicklung der rückständigsten Länder als Ergebnis eines „Demokratiedefizits“ gesehen werden, d.h. als Scheitern der autoritären, zentralistischen und bürokratischen Pädagogik der Akkumulation. Die Strukturanpassungsprogramme stellen sich also zunächst als indirekte Pädagogik der Rationalität vor, indem sie Wettbewerbsverfahren einrichten oder wiederherstellen: Abschaffung von protektionistischen Maßnahmen und Kursüberbewertungen, Öffnung für den Weltmarkt, Abschaffung von Subventionen und Preisbindungen, um zu echten Marktpreisen und -löhnen zurückzukehren, Beschneidung der Rolle des Staates, Privatisierungen usw.; durch diese Maßnahmen soll die Industrie gegenüber den bislang geschützten Sektoren gefördert, die Wettbewerbsfähigkeit nach außen wiederhergestellt, das Angebot neu strukturiert und diversifiziert, die Spar- und Investitionstätigkeit belebt werden - und die einzelnen sollen angeregt werden, ihre menschlichen und materiellen Ressourcen zu den jeweiligen Marktpreisen einzusetzen.

Es gibt jedoch auch Orte der Reproduktion der gesellschaftlichen Bedingungen

„Die Probleme, mit denen wir heute zu kämpfen haben, treten genau dann auf, wenn diese Ressourcen, die in der Nachkriegszeit als ‘freie Güter’ betrachtet wurden, die unbegrenzt verfügbar sind, knapp werden (...)“.

„Es scheint sich (...) eine allgemeine Pädagogik durchzusetzen, die eher auf Verfahrensweisen als auf Inhalte gegründet ist und sich auf zwei institutionelle Pfeiler stützt: Markt soweit wie möglich, Gemeinschaft dort, wohin der Markt nicht vordringen kann.“



„Es gibt dennoch weiterhin Bereiche der Reproduktion der Menschen in der Gesellschaft, in denen weder der Markt noch seine Surrogate ihre pädagogische Funktion erfüllen können: Familie, Solidarität, soziale Bindungen usw.“

der Akkumulation, an denen der Markt als Anreizsystem nicht direkt oder nicht allein wirksam werden kann. Überall wo dies möglich ist, stellt sich sozusagen eine „Pädagogik des Marktes“ ein, die mit Rationalität handelt, indem Regeln und Normen eingeführt werden, die den Markt ergänzen oder ersetzen. Beispiele:

Im Unternehmen

Das Unternehmen ist definitionsgemäß *„ein System, in dem der Einsatz der Ressourcen von einem Unternehmer abhängt, d.h. von einer oder mehreren Personen, die in einem Wettbewerbssystem den Preismechanismus beim Einsatz der Ressourcen bestimmen“* (Coase 1937, S. 339). Doch trifft der „Despotismus“ des Arbeitgebers und die hierarchische Kontrolle auf um so mehr Widerstand seitens der auf „Opportunismus“ eingestellten Arbeiter, als die Information des Unternehmers in den post-tayloristischen Formen der Arbeitsorganisation begrenzt ist. Nun kann man aber im Unternehmen *„vom Wettbewerb zwischen einzelnen keine völlig effiziente Kontrolle erwarten“* (Alchian-Demsetz, S. 781). Die Verwaltung der Humanressourcen besteht also zu einem großen Teil lediglich darin, das Autoritätsverhältnis durch eine demokratische Alternative zu ersetzen, d.h. durch Anreizsysteme des Typs *„Jeder ist sein eigener Vorgesetzter“*, durch die mehr Produktivität erreicht werden soll, indem auf einen Abbau der „Zufalls-Moral“ und des Drückebergertums abgezielt wird.

In der Schule

Wenn man die Finanzierung der Ausbildung, die über die Pflichtschulzeit hinausgeht, den Privathaushalten auferlegt, wie das die wichtigsten internationalen Organisationen fordern, sind die einzelnen dazu gezwungen, sich in Abhängigkeit der Marktsignale als rationale Verwalter ihrer Humanressourcen zu verhalten, was dazu führen dürfte, daß (a) die soziale Verschwendung durch eine inflationäre Schulbildung abgebaut wird, (b) Konkurrenz zwischen den Anbietern von Bildung hergestellt wird, (c) Ehrgeiz gefördert und auf die sich verändernden Bedürfnisse der Wirtschaft ausgerichtet wird, d.h. daß die Unabhängigkeit des Bildungssystems vom Produktionssystem beschnitten wird.

Soll der Markt gut funktionieren, benötigt er ein System zur Information über die Qualität der Produkte; auf der anderen Seite kann der Markt die Produktion der beruflichen Qualifikationen selbst nicht regeln, dafür ist eine Autoritätsbeziehung erforderlich. Deshalb wurden ergänzend Normensysteme eingeführt:

□ Durch die laufende internationale Standardisierung der Prüfungen und Abschlüsse soll eine weltweite Homogenisierung des Arbeitsmarktes erreicht werden, die schnelle Arbeitskräftebewegungen erleichtert.

□ In den Gesellschaften, in denen die Familien ihre kulturellen Werte verloren haben und diese auch nicht von der Schule weitergegeben werden, ersetzt die schulische Bewertung die Marktpreise (bzw. dient als ihr Vorläufer), um die Schüler zu lehren, die Zuweisung ihres „Wertes“ immer von außen zu erwarten.

□ Die Steuerung durch Bewertungsnormen eliminiert (a) unnötige Qualifikationen: der Inhalt der Qualifikationen wird durch ihre Kontrollregeln bestimmt; und (b) nötigt sie diesen Inhalt den Lehrkräften auf, ohne auf direkten Zwang zurückgreifen zu müssen.

□ Die Standardisierung des Ausbildungsprodukts begünstigt (a) die Taylorisierung und die Normierung, d.h. die „Industrialisierung“ seiner Produktion (vgl. zum Beispiel die Einführung der ISO-Norm 9000 in den Ausbildungseinrichtungen in Europa), und trägt (b) zu einer Individualisierung bei, die die Durchdringung dieses Nicht-Markt-Sektors durch die Informationsindustrien fördert.

Die Pädagogik der „Gemeinschaft“

Es gibt dennoch weiterhin Bereiche der Reproduktion der Menschen in der Gesellschaft, in denen weder der Markt noch seine Surrogate ihre pädagogische Funktion erfüllen können: Familie, Solidarität, soziale Bindungen usw.

Die Reproduktion der Menschen in der Familie erfordert ein Minimum an Sicherheit. Alle Institutionen der traditionellen



Gesellschaften sind auf die Absicherung gegenüber den tödlichen Gefahren ausgerichtet, die die materielle Unsicherheit (klimatische Schwankungen in der Subsistenzlandwirtschaft, Marktschwankungen in der kleinen Warenproduktion) für ihre Reproduktion bedeutet. Die Zerstörung dieser Institutionen hat in bestimmten Ländern im Laufe der Jahrhunderte zur (langsamen und schwierigen, durch sozialen Kampf und Verhandlungen erreichten) Errichtung der einzigen Innovation des Kapitalismus im Bereich der Reproduktion geführt, nämlich der „Beschäftigung“, die definiert ist als die Konjugation des Innehabens eines Arbeitsplatzes (durch das Arbeitsrecht geregelte Arbeitstätigkeit) und eines durch einen Tarif definierten „Lohns“, der (a) einen Beitrag enthält, durch den ein Anrecht auf proportional zum direkten Lohn stehende Sozialleistungen begründet wird, welche (b) in Sozialpartnerschaft nach einer Gebietslogik verwaltet werden. Die Beschäftigung, die es den einzelnen ermöglicht, sich aus den Bindungen der Gemeinschaft zu befreien, und den Arbeitern einen Zugang zum öffentlichen Bereich schafft, ist eine äußerst innovative Einrichtung, durch die eine vom Eigentum unabhängige Sicherheit und die Schaffung einer neuartigen sozialen Bindung auf nationaler Ebene gewährleistet wird.

Heute wird vor dem Hintergrund der weltweiten Verflechtung der Wirtschaft die Institution der Beschäftigung demontiert, was im allgemeinen ideologisch abgestützt wird durch die (in allen ihren Bestandteilen zu kritisierende) Behauptung, daß der „Wohlfahrtsstaat ein Luxus sei, den sich unsere Gesellschaften nicht mehr leisten können“.

Die Polarisierung der Einkommen und die Verarmung und Verunsicherung eines wachsenden Teils der Bevölkerungen führen dazu, daß - um eine Formulierung von Reich für die Vereinigten Staaten aufzugreifen (die allerdings verallgemeinerbar ist) - „die Amerikaner nicht mehr alle im selben Boot sitzen“. Man kann nicht mehr sagen, „was für General Motors gut ist, ist auch für die Vereinigten Staaten gut“, weil GM die amerikanischen Arbeiter nicht mehr braucht - weder um Autos herzustellen noch um sie zu verkaufen. Der Unterhalt und die Reproduktion der aufgegebenen Teile der Bevölkerung ist also

von nun an für Kapital und den Staat nicht so sehr eine wirtschaftliche Notwendigkeit als vielmehr eine politische Frage.

□ Bleibt also das Problem, den sozialen Frieden mit möglichst niedrigem finanziellen Aufwand sicherzustellen. In dieser Perspektive zeichnet sich derzeit eine Wiederbelebung bestimmter Institutionen der traditionellen Gesellschaften ab, insofern als diese den Vorteil bieten, gleichzeitig mit einer grundlegenden Solidarität auch die moralische Ordnung aufrechtzuerhalten. Die Zusammenfassung davon ist im „Kommunitarismus“ von Etzioni zu finden, dessen Ziel es ist, „alle institutionellen Kräfte zu kanalisieren, um die Leute zu verpflichten, das zu tun, was getan werden muß „ (D'Antonio 1994):

□ Rückkehr zu den Werten der traditionellen Familie und der Moral, wodurch die Dimension des Widerstands gegen die Moderne der fundamentalistischen Strömungen eingeholt werden kann und die Fundamentalismen aller Religionen weltweit mobilisiert werden können.

□ Anwendung des Subsidiaritätsprinzips: „Die Verantwortung kommt in jeglicher Situation in erster Linie demjenigen zu, den sie am stärksten berührt. Erst wenn der einzelne allein zu keiner Lösung mehr kommt, muß die Familie handeln. Kann letztere nichts mehr tun, ist die lokale Gemeinschaft an der Reihe. Und nur in Fällen, in denen diese wiederum durch das Problem überfordert ist, darf sie sich den Staat wenden „ (Etzioni 1994). Diese Verteilung der Verantwortung bedeutet (a) daß „Rechte“ negiert werden, (b) daß die Armen unter sich und die Reichen unter sich solidarisch sind, (c) der Rückgriff auf die staatliche Solidarität Bedingungen unterliegt, d.h. „pädagogischer Barmherzigkeit“: „die Sozialarbeiter, die sich mit diesen Bevölkerungsgruppen beschäftigen, verbürgen sich tendenziell für alle Lebensweisen, auf die sie treffen. Sie müssen ihre Einstellung ändern und zu ihrer Rolle von Akteuren der Gesellschaft zurückkehren, die den Personen, die sonst nicht mehr erreichbar wären, die Grundwerte beibringen. Sie müssen „urteilen“ und gesunde und verantwortungsbewußte Lebensweisen ganz klar verteidigen. Diejenigen, die den Erwartungen der Gesellschaft nicht entsprechen, leicht zu bestrafen, ist gerechtfertigt“ (Etzioni 1994).

„Heute wird vor dem Hintergrund der weltweiten Verflechtung der Wirtschaft die Institution der Beschäftigung demontiert, was im allgemeinen ideologisch abgestützt wird durch die (...) Behauptung, daß der 'Wohlfahrtsstaat ein Luxus sei, den sich unsere Gesellschaften nicht mehr leisten können'.“



□ Demokratische Partizipation auf lokaler Ebene, begrenzt auf kleine Reproduktionseinheiten: Familie, Stadtviertel, Schule, Kirchengemeinde usw., d.h. dort, wo die Demokratie am ehesten die moralische Ordnung stützt und Abweichungen unterdrückt. Eine demokratische Teilhabe an den Entscheidungen über die Produktionsziele und die Beschäftigung ist ausgeschlossen: der "Markt" wird als äußerer Sachzwang dargestellt, und wenn sich die Macht, über das Leben der ein-

zelnen und der Gemeinschaften zu entscheiden, in einer Person inkarniert, ist diese Person unzugänglich (vgl. den Film von Michael Moore: „Roger and Me“).

Markt und Gemeinschaft erscheinen somit als (implizite und explizite) Pädagogik, die dazu dient, die Unsicherheit auf die Familien abzuwälzen, d.h. die kurzfristigen Sachzwänge der Akkumulation der langfristigen Reproduktion der Menschen und der Gesellschaft aufzubürden.

Die in diesem Artikel zum Ausdruck gebrachte Meinung ist die Meinung des Autors und gibt nicht unbedingt die offizielle Politik des Rates für Kulturelle Zusammenarbeit und des Europarates wieder.

Bibliographische Hinweise:

Arendt, H.: *La crise de la culture*, Gallimard, Paris 1972.

Coase, R. H.: *The Nature of the Firm*, Economica, 1937.

Etzioni, A., D'Antonio, M.: Artikel in *Courrier International* Nr. 211, 17, 13. November 1994.

Lutz, B.: *Le mirage de la croissance marchande*, Editions de la MSH, Paris 1990.

Reich, R.: *The Work of Nations*, Simon & Schuster, London, N. Y., 1991.



Gewerkschaften und Bildung: Das Recht der Arbeitnehmer auf Bildung von den frühen 70er Jahren bis zu den frühen 90er Jahren



**Vittorio
Capecchi**

Professor für Soziologie an der Universität Bologna, Leiter der regionalen Arbeitsmarktbeobachtungsstelle

Zur Veranschaulichung des Themas „Demokratie und Bildung“ soll hier die Geschichte der Beziehung zwischen Gewerkschaften und Bildung in Italien nach der 68er Arbeiter- und Studentenrevolte betrachtet werden am Beispiel der Beziehungen zwischen der Zeitschrift für Ökonomie und Soziologie *Inchiesta*, deren Redaktion ihren Sitz in Bologna hat (der Verleger ist Dedalo in Bari), und den Gewerkschaften in Bologna und in der Emilia-Romagna in den letzten 25 Jahren¹. Diese im Jahre 1971 vom Autor gegründete und geleitete Zeitschrift hat in Italien mehr als andere den Kampf der Gewerkschaften um die sogenannten „150 Stunden“ unterstützt, der 1973 zum Erfolg führte. Dabei handelte es sich um eine der originellsten gewerkschaftlichen Errungenschaften in Europa: Die Arbeitnehmer/innen erhielten das Recht, sich während „150 Stunden“ Arbeitszeit kostenlos weiterzubilden, wenn sie bereit waren, für diese Ausbildung weitere 150 Stunden aus ihrer Freizeit aufzuwenden.

Das Recht auf Freistellung von der Arbeit zu Bildungszwecken wurde in den 70er Jahren vor allem zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses genutzt, was in der Region Emilia-Romagna in den ersten Jahren von der Einheitsgewerkschaft der FLM (Federazione dei lavoratori metalmeccanici; Verband der Metallarbeiter) direkt koordiniert wurde. Im folgenden werden die Merkmale der Bildungspolitik

Anhand einer Analyse der Bologneser Zeitschrift „Inchiesta“ beschreibt der Autor das Interpretationsmodell des Verhältnisses zwischen Bildungswesen und Arbeitswelt, das von den Gewerkschaften in den 70er Jahren angewandt wurde, als strukturelle Einschränkung der verfolgten Bildungsstrategien: Das Konfliktmodell, das gegenüber der Großindustrie traditionell eingesetzt wurde und auf der Anerkennung der Qualifikationen beruht, wird durch das technokratisch-funktionalistische Modell in Frage gestellt, das durch differenziertere Strategien der kleinen und mittleren Unternehmen gekennzeichnet ist und auf dem Erwerb technologischer Kompetenzen am Arbeitsplatz basiert. Die Gewerkschaften sind nicht in der Lage, den diesem Gegensatz innewohnenden epistemologischen Bruch, der von der einschlägigen Forschung ganz deutlich herausgestellt wird, zu rezipieren; daher gelangen sie nicht zu einer Neudefinition des Verhältnisses zwischen Technologiewissen und Bildungsstrategien bzw. zur Formulierung entsprechender neuer Modelle, sondern bauen ihre auf Mitbestimmungsmodelle ausgerichteten politischen Strategien aus. Dadurch bleibt jedoch die Frage, die sich aus der vom Autor dargestellten sozioökonomischen Dynamik ergibt, unbeantwortet: Wie lassen sich die wirtschaftlichen Erfordernisse einer immer stärker in die Regionen vordringenden technologischen Entwicklung mit der zunehmenden Nachfrage nach differenzierter Ausbildung der Bildungssubjekte vereinbaren?

der Gewerkschaften in der Phase, in der die „150-Stunden“ am stärksten in Anspruch genommen wurden (in der Emilia-Romagna war das Mitte der 70er Jahre), und die Merkmale der heutigen Bildungspolitik der Gewerkschaften in der Emilia-Romagna in einer Phase, in der die 150 Stunden immer weniger in Anspruch genommen werden, dargestellt.

Die Debatte in der Zeitschrift *Inchiesta* (die in den 70er Jahren Auflagen von 80.000 Exemplaren erreichte und am Ki-

¹⁾ Zur Geschichte der Gewerkschaft und Industrialisierung in Bologna und der Emilia Romagna von der Nachkriegszeit bis heute siehe Capecchi (1987, 1989, 1990b, 1992) und Capecchi/Pesce (1993). Zur Geschichte der Zeitschrift *Inchiesta* in den ersten 20 Jahren ihres Bestehens siehe die Sondernummer 94 von 1991, insbesondere den Artikel von Elda Guerra und Adele Pesce (1991).



Im Anschluß an die „68er-Bewegung wird (...) eine organische Allianz zwischen Gewerkschaften und Intellektuellen möglich.“

„Das weltanschauliche Modell (...) der 70er Jahre (...) ist ein und dasselbe, nämlich das Modell des Klassenkonflikts, das im Gegensatz zum technokratisch-funktionalistischen Modell steht.“

„Das technokratisch-funktionalistische Modell (...) sieht (...) als zentrale Ursache der gesellschaftlichen Veränderung den technologischen Wandel, der Veränderungen an Inhalten und Organisationsweisen der verschiedenen Berufe nach sich zieht (...).“

osk verkauft wurde) und die besondere Position ihres Direktors, der offiziell mit der Leitung des Ausbildungsbüros der FLM von Bologna (und später der Emilia-Romagna) betraut wurde, ermöglichte es, die Interpretationsmodelle zu erkennen, über die bei der Zeitschrift und den Gewerkschaften anfangs Einvernehmen bestand. Bereits in den 70er Jahren wurden in der Zeitschrift *Inchiesta* die Grenzen des Interpretationsmodells der Gewerkschaften aufgezeigt, die allerdings von den Gewerkschaften nur sehr ansatzweise rezipiert wurden.

Zu Beginn der 80er Jahre kam es (mit dem Ende meiner Tätigkeit als Leiter des Ausbildungsbüros der FLM) zur Spaltung der Einheitsgewerkschaft, und seither hat sich die Politik der Gewerkschaften sowohl hinsichtlich Fragen der Regionalentwicklung als auch hinsichtlich der Weiterbildung der Arbeitnehmer/innen verändert. Verfolgt man die Debatte in der Zeitschrift *Inchiesta* (die in den 80er und 90er Jahren in einer Auflage von 5.000 Exemplaren erscheint und nur in Buchhandlungen verkauft wird), ist es interessant zu sehen, welche Fragen (in bezug auf das Thema Gewerkschaften und Bildung) aufgeworfen werden und welche dieser Fragen die Gewerkschaften am besten aufgreifen können.

Die Bildungspolitik für Arbeitnehmer/innen in den frühen 70er Jahren: Verhaltensweisen und Interpretationsmodelle

Zum Verständnis der Bildungspolitik der italienischen Gewerkschaften in den 70er Jahren muß man sich zwei Aspekte vergegenwärtigen. In erster Linie ist zu beachten, daß im Anschluß an die 68er Studenten- und Arbeiterbewegung und die gewerkschaftlichen Errungenschaften der frühen 70er Jahre eine *Blütezeit der Gewerkschaftsbewegung* (allein die CGIL verzeichnete eine Zunahme der Mitgliedschaften von 2.461.000 im Jahr 1968 auf 4.528.000 im Jahr 1978) eingesetzt hat. Außerdem übten in den 70er Jahren die Gewerkschaften in Italien, und insbesondere die FLM, *große Faszination sowohl auf die Studierenden als auch auf die Leh-*

renden an den Universitäten aus. Die 68er Arbeiter- und Studentenbewegung hat die im sozioökonomischen Bereich Forschenden stark beeinflusst, und damit wurde auch eine organische Allianz zwischen Gewerkschaften und Intellektuellen möglich.

Mein eigener Werdegang ist beispielhaft für diese Situation. Als Dozent für Soziologie an der Universität Bologna und Direktor der Zeitschrift *Inchiesta* begann ich mit der FLM in Bologna zunächst im Bereich der gewerkschaftlichen Bemühungen um den Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz, dann in der Koordinierung der „150 Stunden“ innerhalb der Universität von Bologna zusammenzuarbeiten und übernahm schließlich von 1975 bis 1983 die Leitung des Ausbildungsbüros der FLM, das sich mit der Spaltung der Einheitsgewerkschaft auflöste.

Die Aktionen der FLM in der Emilia-Romagna zum Thema des Verhältnisses zwischen Gewerkschaften und dem Bildungswesen betrafen in den 70er Jahren vier wesentliche Bereiche:

a) *Bildungsmaßnahmen über die „150 Stunden“.* Die „150 Stunden“ wurden dazu verwendet, den Pflichtschulabschluß nachzuholen (in der Emilia-Romagna steigt die Inanspruchnahme von 42 Kursen 1973/74 auf ein Maximum von 202 Kursen 1976/77, um dann auf 106 Kurse 1980/81 zurückzufallen). Parallel dazu wurden dann kurze Kurse an der Universität abgehalten, deren Besuchsquoten sich ähnlich entwickelten (größte Nachfrage Mitte der 70er Jahre, anschließend Rückgang), deren Inhalte aber verschiedenen sind: die Palette reicht von Kursen über Wirtschaft und Gewerkschaftsgeschichte bis zu von Dozentinnen gehaltenen Kursen für Arbeitnehmerinnen, die die Stellung der Frau innerhalb und außerhalb der Arbeitswelt zum Thema haben.

b) *Maßnahmen in bezug auf das Pflichtschulwesen.* In den 70er Jahren erscheinen einige Ausgaben der Zeitschrift der FLM von Bologna *Impegno unitario*, in denen von der Selektion in der Pflichtschule die Rede ist und davon, wie lächerlich die Welt der Bauern und Arbeiter in den Schulbüchern der Pflichtschule dargestellt wird. Diese Ausgaben der Zeit-



schrift werden unter den Arbeitnehmern/innen in der Metallindustrie verteilt und mit ihnen diskutiert, damit sie als Eltern in den öffentlichen Schulen, die ihre Söhne und Töchter besuchen, aktiv werden oder damit sie sich in Weiterbildungskurse (150 Stunden) einschreiben, um Kenntnisse aus der Perspektive der Arbeiterklasse zu erwerben.

c) *Maßnahmen zum Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz und zur Aktionsforschung* in den Fabriken, die von Arbeitsmedizinern unter Nutzung der Methode der *einvernehmlichen Validierung* koordiniert werden. Die Arbeiter/innen in einer bestimmten Abteilung werden aufgefordert, die Faktoren an ihrem Arbeitsplatz zu nennen, die sich schädigend auf Körper oder Seele auswirken, und einvernehmlich einen Bericht zu erstellen, den die Gewerkschaft in der Folge für ihre Verhandlungen mit dem Unternehmen verwendet. Die Aufklärungsmaßnahmen erfolgen flächendeckend in den verschiedenen Abteilungen, und es geht nicht nur darum, Kenntnisse zu verbreiten, sondern auch darum, unter den Arbeitern/innen ein Klima des Vertrauens zu schaffen, damit sie sich der Mißstände in der Fabrik bewußt werden können, die dann - da ein Weiterarbeiten als unvermeidlich betrachtet wird - psychologisch verarbeitet werden sollen.

d) *Vom Ausbildungsbüro koordinierte Aktionsforschung* sowohl in den Arbeiter- als auch in den Angestelltenabteilungen, um die Informations- und Materialflüsse zu rekonstruieren und dadurch zu verstehen, wie eine andere Organisation der Fabrik erreicht werden könnte - als Vorbereitung für eine Produktionskonferenz oder für innerbetriebliche Streitigkeiten.

Das weltanschauliche Modell, auf das sich zu Beginn der 70er Jahre sowohl die Gewerkschaften als auch die Universitätsdozenten, die für die Gewerkschaften Forschungsarbeiten ausführen, stützen, ist *ein und dasselbe*, nämlich das *Modell des Klassenkonflikts*, das im Gegensatz zum *technokratisch-funktionalistischen Modell* steht.

Das *technokratisch-funktionalistische* Modell sah und sieht noch heute als zentrale Ursache der gesellschaftlichen Veränderung den technologischen Wandel,

der Veränderungen an Inhalten und Organisationsweisen der verschiedenen Berufe und Tätigkeitsformen nach sich zieht und vor allem eine Anpassung des Ausbildungssystems erfordert: Die Schule und das System der beruflichen Bildung sollten sich verändern, um mit dem technologischen Wandel Schritt halten zu können. Die Strukturen der Berufsbildung, der Forschung, der Produktion usw. werden anhand ihrer Fähigkeit bewertet, sich an den technologischen Fortschritt anzupassen.

Das *Modell des Klassenkonflikts* sieht hingegen als zentrale Ursache des sozialen Wandels die Konflikte zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Klassen in einer Situation, in der die herrschende Klasse versucht, sich selbst an der Macht zu erhalten. Die Bekämpfung der Ungleichheit ist das Hauptziel dieses weltanschaulichen Modells, während die Verteidigung des *Status quo* das Ziel des technokratischen Modells ist.

Ausgangspunkt dieses Modells ist in Italien ein von einem Priester geschriebenes Buch, nämlich *Lettera a una professoressa* (Brief an eine Lehrerin) von Don Milani (1967), das anhand der offiziellen Statistiken zeigt, daß die schulische Selektion fast ausschließlich Kinder aus Arbeiterfamilien trifft und daß die Schulbücher sowie die Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrkräfte die Probleme und die Realität der Arbeiterklasse nie berücksichtigen.

Die "150 Stunden" beziehen sich als Erzungenschaft der Gewerkschaften und der Arbeiterklasse auf dieses weltanschauliche Modell, was dazu geführt hat, daß *in den Lehrplänen der "150-Stunden"-Kurse den Inhalten und nicht nur dem formalen Nachholen des Schulabschlusses* große Bedeutung eingeräumt wird. Das Nachholen der Pflichtschule für die Arbeiter/innen wird daher von den Gewerkschaften und den Einrichtungen, die die Kurse in ihrem Auftrag koordinieren, inhaltlich gestaltet. Die Zeitschrift *Inchiesta*, die mit ihrer gesamten Redaktion am Erfolg des Gewerkschaftsprojekts „150 Stunden“ mitarbeitet, veröffentlicht wirtschaftliches und soziologisches Textmaterial, das die weltanschauliche Perspektive der Arbeiterklasse widerspiegelt (diese enge Verknüpfung erklärt auch die sehr weite

„Das Modell des Klassenkonflikts sieht [...] als zentrale Ursache [...] die Konflikte [...], in denen die herrschende Klasse versucht, sich selbst an der Macht zu erhalten.“

Durch „Subsysteme von kleinen und mittleren Unternehmen [...] wird das Modell, das ausschließlich die Großunternehmen berücksichtigt, in Frage gestellt.“



„Angesichts der Merkmale der Industriestruktur in Italien (und allgemein in allen stark industrialisierten Gesellschaften) wird eine Akademikerarbeitslosigkeit für unvermeidlich gehalten.“

In den 70er Jahren wurde von seiten der Gewerkschaften auf die berufliche Bildung der Arbeiter/innen viel weniger Gewicht gelegt, und es wurden fast ausschließlich die männlichen Arbeitskräfte berücksichtigt.

Verbreitung dieser Zeitschrift in den 70er Jahren).

In bezug auf dieses weltanschauliche Modell des Klassenkonflikts, das die Gewerkschaften verwenden, wurden in der Debatte in *Inchiesta* in den 70er Jahren zum ersten Mal Grenzen deutlich, die von den Gewerkschaften in der Region Emilia-Romagna nur zum Teil und von den Gewerkschaften auf nationaler Ebene noch weniger erfaßt werden.

Die erste Einschränkung liegt in Italien (und offensichtlich nicht nur dort) darin, daß die Gewerkschaften, wenn sie das weltanschauliche Modell des Klassenkonflikts anwenden, beinahe ausschließlich Großunternehmen mit Massenproduktion im Blick haben und von einer Arbeitsorganisation nach dem tayloristisch-fordistischen Modell als vorherrschender Situation ausgehen. Zu Beginn der 70er Jahre neigten die Gewerkschaften in Italien sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene (selbst in Regionen, in denen es keine Großunternehmen gibt) dazu, den Taylorismus-Fordismus für das vorherrschende Organisationsmodell der kapitalistischen Gesellschaft zu halten, und dementsprechend den kleinen Unternehmen geringe Bedeutung beizumessen, sie sozusagen lediglich als „dezentrale“ Großunternehmen zu betrachten.

Aber die Zeitschrift *Inchiesta* dokumentiert die Entwicklungen in den verschiedenen Regionen Italiens; dadurch entstehen Analysen, die auf das Vorhandensein eines anderen industriellen Entwicklungsmodells hinweisen, das sich sowohl von der Entwicklung der norditalienischen Regionen mit ihren Großunternehmen als auch von der ausgebliebenen Entwicklung in den süditalienischen Regionen unterscheidet. Die Zeitschrift trägt dazu bei deutlich zu machen, daß zwischen diesen beiden Großregionen ein „drittes Italien“ (so der Titel eines 1977 von Arnaldo Bagnasco verfaßten Buches) liegt, in dem Subsysteme von kleinen und mittleren Unternehmen Spezialmaschinen für die Industrie herstellen und auf die Nachfrage ihrer Kunden flexibel reagieren können. Die Zeitschrift dokumentiert, daß in Regionen wie der Emilia-Romagna spezialisierte Kleinunternehmen weit verbreitet sind, deren Inhaber als Facharbeiter

Berufserfahrung gesammelt und sich dann selbständig gemacht haben. Damit wird das Modell, das ausschließlich die Großunternehmen berücksichtigt, in Frage gestellt. Diese Infragestellung wird von den Gewerkschaften der Region Emilia-Romagna aufgenommen, nicht aber von den Gewerkschaften auf nationaler Ebene, die weiterhin die Großunternehmen für die quasi ausschließlichen Aktionsbereiche der Gewerkschaftspolitik halten.

Durch diese Analysen über die kleinen, in spezialisierten Subsystemen organisierten Unternehmen, die in *Inchiesta* erscheinen, wird auch eine zweite Beschränkung deutlich, die in den Interpretationen der Gewerkschaften und vieler ihrer externen Mitarbeiter in den 70er Jahren angelegt ist. Das tayloristisch-fordistische Organisationsmodell als vorherrschend zu betrachten, bedeutete eben auch, eine besondere Beziehung zwischen industrieller Entwicklung und bildungspolitischen Maßnahmen zu sehen. Da man ein Großunternehmen mit Massenproduktion im Auge hatte, hielt man es für die industrielle Entwicklung für ausreichend, wenn eine begrenzte Zahl von Spezialisten (Ingenieure und hochspezialisierte Techniker) vorhanden war, die eine große Zahl von Arbeitskräften, denen nur ausführende Tätigkeiten zugewiesen wurden, problemlos koordinieren konnten.

Die Zunahme der Arbeitskräfte mit höherem Schulabschluß wird insgesamt negativ bewertet, da man der Ansicht ist, daß eine industrielle Entwicklung auf der Grundlage von nach tayloristisch-fordistischem Modell funktionierenden Großunternehmen nicht viele Personen mit höherem Schulabschluß benötigt. In den 70er Jahren kamen in den Vereinigten Staaten daher Bücher auf den Markt wie die von Ian Berg (1970) und R.B. Freeman (1976), die emblematische Titel tragen: *Education and Jobs: The Great Training Robbery* und *The Overeducated American*. In Anspielung auf „The Great Train Robbery“ werden hier die Ausbildungszeiten als „Raub“ und die jungen Amerikaner als „überausgebildet“ bezeichnet.

Diese Sichtweise verbreitete sich auch in Italien, wo der Prozentsatz der Personen, die die letzten Jahre des Gymnasiums besuchen, Ende der 60er Jahre bei 30% lag, und die Vorausschätzungen einer



damals sehr bekannten Untersuchung, *Progetto '80* (die von dem Arbeitgeberverband nahestehenden Intellektuellen durchgeführt wurde), für die 80er Jahre Zahlen um die 50% nannte. Zu betonen ist, daß bereits jene 30% Anlaß waren, um von *langer Schulzeit* und von *Massenuniversität* zu sprechen, und in *Inchiesta* wurden diese Zahlen und Vorhersagen in Veröffentlichungen, die die ersten soziologischen Analysen des italienischen Bildungswesens darstellten, mit großer Sorge gesehen. Warum diese Einschätzung?

Die Erklärung ist in Büchern wie dem von Marzio Barbagli (1974) zu finden, das den Titel trägt: *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Angesichts der Merkmale der Industriestruktur in Italien (und allgemein in allen stark industrialisierten Gesellschaften) wird eine Akademikerarbeitslosigkeit für unvermeidlich gehalten. Das Produktionssystem, das sich nach einer ersten Umstrukturierungsphase abzeichnet, basiert nach dieser Einschätzung auf einem geringen Bedarf an qualifizierten Arbeitsplätzen, weshalb die das Bildungssystem mit höheren Bildungsabschlüssen verlassenden Personen in großem Umfang zwangsläufig arbeitslos werden oder sich mit geringer qualifizierten Arbeitsplätzen zufriedengeben müssen.

Vor diesem Hintergrund kann man verstehen, warum die Gewerkschaften in den 70er Jahren mit ihren Bildungsstrategien vor allem auf das Nachholen des Pflichtschulabschlusses bzw. auf Ausbildungsaktionen im Vorfeld von gewerkschaftspolitischen Aktionen für den Gesundheitsschutz und für Streitigkeiten auf betrieblicher und regionaler Ebene abzielt. Man hat vor allem den Arbeitertyp im Blick, der wenig qualifiziert ist und im Rahmen des tayloristisch-fordistischen Organisationssystems eingesetzt wird; auf die berufliche Bildung der Arbeiter/innen wurde viel weniger Gewicht gelegt.

Diese zweite Beschränkung wurde auch in der Zeitschrift *Inchiesta* erst allmählich erkannt; erst in den 80er und 90er Jahren reagiert man auf diese Beschränkung sowohl in der Zeitschrift als auch auf der Ebene der regionalen und nationalen Gewerkschaften mit Veränderungen.

Eine dritte Beschränkung liegt darin, daß die Gewerkschaften besonders in den 70er

Jahren *fast ausschließlich die männlichen Arbeitskräfte* berücksichtigt. Selbst die grundlegende Veröffentlichung jener Jahre, *Lettera a una professoressa*, wird heute von der feministischen Forschung zu Recht als Buch betrachtet, in dem die handelnden Personen sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht nur Männer sind.

Diese Beschränkung wurde in *Inchiesta* erstmalig in den 70er Jahren wahrgenommen, und es wurden Studien veröffentlicht, die auf die Mechanismen der regionalen Industrieentwicklung unter dem Blickwinkel der von Frauen ausgeführten Arbeit eingehen. Die Arbeiten von Soziologinnen wie Laura Balbo, Renate Zahar, Maria Pia May usw. präzisieren die Rolle der Frau innerhalb der offiziellen, der informellen monetären und der informellen nicht-monetären Wirtschaft. Damit werden die Arbeiten von Wirtschaftswissenschaftlern und Soziologen über Heimarbeit und über statistisch nicht erfaßte Frauenarbeit in einen weitaus komplexeren Rahmen gestellt. Als Beispiel können hier die Titel einiger Sonderausgaben von *Inchiesta* (25 (1977), 28 (1977), 32 (1978) und 34 (1978)) genannt werden, die diese Fragestellung bearbeiten: Die Stellung der Frau; Familie, Arbeit und Sozial-Kapitalismus; Doppelbelastung und Arbeitsmarkt für Frauen; Frauen; Doppelarbeit und Diskriminierung.

Die Zeitschrift enthält, wie wir noch sehen werden, viele feministische Beiträge, die dieses Thema eingehender behandeln, das aber dennoch auch in den 80er und 90er Jahren kaum aufgegriffen wird, weder von den nationalen noch den regionalen Gewerkschaften, obwohl feministische Gewerkschafterinnen in den Gewerkschaften präsent sind und bis in das regionale Sekretariat (der FLM in der Emilia-Romagna), in den 80er und 90er Jahren sogar ins nationale Sekretariat der CGIL aufsteigen.

Eine vierte, sehr wichtige *Beschränkung* liegt in der Unterschätzung der *Unterschiede zwischen Personen*, angefangen mit dem Unterschied zwischen Mann und Frau, auf den die Gewerkschaften nicht eingehen.

Am Ende der 70er Jahre wird der Autor mit einer Untersuchung über die "150-

„Ende der 70er Jahre (...) schloß man sich der Gewerkschaftsinitiative an, um eigene, individuelle Bedürfnisse und Erwartungen zu befriedigen.“

Den Gewerkschaften wird für die 80er und 90er eine Frage gestellt: „Ist es möglich, eine kollektive Gewerkschaftspolitik [...] durchzuführen, die die individuellen Unterschiede [...] berücksichtigt und nutzt [...]?“

„ (...) eine Krise in den Beziehungen zwischen den Gewerkschaften und ihren Mitgliedern [führt zu] einer Veränderung der Beziehungen zwischen Gewerkschaften und dem Bildungswesen.“

2) Siehe Capeccchi et al. (1982).



„Das technokratische Modell verbreitet sich immer stärker [...] alle Erfahrungen, die es erlauben, Kompetenzen im Umgang mit den neuen Technologien zu erwerben, werden unabhängig von den vermittelten Werten positiv eingeschätzt.“

„Die italienischen Gewerkschaften [...] haben [...] einen epistemologischen Bruch abgelehnt.“

„Das vorherrschende weltanschauliche Modell der Gewerkschaften ist in den 80er und 90er Jahren von einem Modell des Konflikts zwischen gesellschaftlichen Klassen zu einem [...] Modell übergegangen, in dem die Strategie der Mitbestimmung theoretisch ausgearbeitet wird.“

Stunden“-Kurse in der Emilia-Romagna² betraut, deren *Ergebnisse* interessant sind, weil sie *nicht vorhergesehen* waren. Man war davon ausgegangen, daß die Teilnehmer an den Kursen von zweierlei Motivationen geleitet waren: entweder von einer *individuellen* Motivation, d.h. von Nützlichkeitsbetrachtungen (Teilnahme an den 150-Stunden-Kursen, um beruflich weiterzukommen, um eine höher qualifizierte Arbeit zu erhalten usw.), oder von einer *kollektiven* Motivation, d.h. von dem Wunsch, die eigene Arbeit politisch und gewerkschaftlich besser zu verstehen, um die kapitalistischen Strategien in der Fabrik besser beherrschen zu können.

Die Untersuchung ergab jedoch, daß keine dieser beiden Alternativen zutraf. Die Kursteilnehmer erklärten, an den 150 Stunden teilzunehmen, um sich persönlich weiterzubilden, d.h. nicht in der Absicht, ein zweckgerichtetes Weiterbildungsvorhaben zu verfolgen, aber auch nicht aus gewerkschaftlichen Motivationen. Ende der 70er Jahre schloß man sich der Gewerkschaftsinitiative an, um eigene, individuelle Bedürfnisse und Erwartungen zu befriedigen.

Die Ende der 70er Jahre begonnenen Untersuchungen über die Nachfrage nach Arbeitszeitflexibilität von seiten der Arbeitnehmer/innen führten in die gleiche Richtung. Welche Arbeitszeitstrategie auch immer die Gewerkschaften verfolgten, die einzelnen Arbeitnehmer/innen reagierten äußerst unterschiedlich darauf. Die individuellen Lebensentwürfe sind eben immer sehr verschieden.

Das starre Interpretationsmodell der gesellschaftlichen Klassen, das kollektive Lösungen vorschlägt, kollidiert mit den vielfältigen Eigenheiten und unterschiedlichen Plänen der Männer und Frauen, aus denen sich die verschiedenen Welten der Arbeiter/innen und Angestellten zusammensetzen. Ende der 70er Jahre wurde den Gewerkschaften für die 80er und 90er Jahre eine Frage gestellt: Ist es möglich, eine *kollektive* Gewerkschaftspolitik (im Bereich der Ausbildung und in anderen Bereichen) durchzuführen, die die *individuellen* Unterschiede (die keine Ungleichheiten, sondern unterschiedliche Lebensentwürfe sind) berücksichtigt und nutzt, angefangen mit den Unterschieden zwischen Frauen und Männern?

Die Bildungspolitik für die Arbeitnehmer/innen zu Beginn der 90er Jahre: Verhaltensweisen und Interpretationsmodelle

In den 80er und 90er Jahren sind sowohl in der Gewerkschaftspolitik als auch in den Beziehungen zwischen Gewerkschaften und Universitäten große Veränderungen eingetreten. Die Gewerkschaften hatten in Italien in den 70er Jahren mit ihrer Politik des einheitlichen Vorgehens viele neue Mitglieder gewinnen können. *In den 80er Jahren* kam es zum *Zerfall der gewerkschaftlichen Einheit*, die Gewerkschaften verlieren auf der Ebene der Regionen und der Provinzen an Macht, während die nationalen Gewerkschaften die Vorherrschaft übernehmen, und insgesamt entfernen sich die Gewerkschaften von der Welt der Forschung und der Wissenschaft, wenn auch auf persönlicher Ebene Kontakte bestehen bleiben und Zusammenarbeit fortgeführt wird.

Darüber hinaus sind die technologischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen im Zuge der Verbreitung der neuen Elektronik- und Informatiktechnologien sehr umfangreich und führen zu einer *Krise* in den Beziehungen zwischen den *Gewerkschaften und ihren Mitgliedern* und dadurch auch zu einer Veränderung der Beziehungen zwischen *Gewerkschaften und dem Bildungswesen*.

Die Mitgliederzahlen nahmen von 1977 bis 1987 bei der CGIL, CISL und UIL von 7.225.000 auf 6.065.000 ab, die rückläufige Tendenz setzte sich fort, und erst in jüngster Zeit gibt es gewisse Anzeichen für einen Wiederaufschwung.

Die Beziehungen zwischen den Gewerkschaften und dem Bildungswesen verändern sich, wobei beispielsweise in bezug auf die Bildungspolitik der Gewerkschaften in der Emilia-Romagna in diesen letzten Jahren folgende *Tendenzen* auszumachen sind:

a) *Nachlassendes Interesse sowohl an den „150-Stunden-Kursen“ als auch an der staatlichen Pflichtschule*. Die Reflexion über die im Schulsystem vermittelten Inhalte und die Werte wird völlig aufgege-



ben und die "150 Stunden" werden von den Gewerkschaften nicht mehr für Kurse mit allgemeinbildendem Inhalt genutzt. Wo immer möglich, werden berufsbildende Kurse eingerichtet. Die "150 Stunden" werden schließlich von Personen genutzt, die noch nicht in die Arbeitswelt eingetreten sind oder in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen arbeiten: junge Männer und Frauen, die die Pflichtschule nicht abschließen konnten, und Frauen, die ins Arbeitsleben zurückkehren wollen.

b) Als Antwort auf den technologischen Wandel *stoßen direkt von der Gewerkschaft durchgeführte Berufsbildungsmaßnahmen auf immer stärkeres Interesse*. Dadurch werden interessante Versuchsprojekte zur Mitbestimmung der Inhalte von berufsbildenden Kursen sowohl in einigen Unternehmen mittlerer Größe als auch auf der Ebene von bilateralen Vereinbarungen mit den Verbänden der kleinen Unternehmen auf den Weg gebracht. In diesem Zusammenhang wurde eine bilaterale Körperschaft (EBER) gegründet, die mit der Festlegung der Modalitäten der Berufsbildungsmaßnahmen, die von den Gewerkschaften, den staatlichen Berufsbildungseinrichtungen auf Ebene der Provinzen und den Unternehmensleitungen gemeinsam organisiert werden sollen, betraut wird. Diese Vereinbarungen sind freiwilliger Natur: Die Unternehmen können diese Mitbestimmung an den Berufsbildungskursen annehmen oder ablehnen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß es in Italien keine Rechtsvorschriften wie in Frankreich gibt, die die Unternehmen verpflichten, einen bestimmten Prozentsatz ihrer Lohnsumme für Berufsbildung aufzuwenden.

c) Der Forschung wird wieder größerer Raum eingeräumt und sowohl Fallstudien als auch systematische Untersuchungen werden ausgewertet (die jüngste aus dem Jahre 1995 betrifft die kleinen Unternehmen; an der Auswertung der erhobenen Daten waren zahlreiche Fachleute beteiligt). Es besteht jedoch ein *eher beratendes Verhältnis* zwischen den Gewerkschaften und den Wissenschaftlern. Die stabile und engagierte Beziehung wie in den 70er Jahren besteht nicht mehr.

d) Es wurde ein *Zentrum zur Analyse von Umweltfragen* eingerichtet, das mit einem Zentrum zur Erarbeitung von Strategien

für den *Gesundheitsschutz* der Fabrikarbeiter verbunden ist. Diese beiden Zentren stellen heute in der Gewerkschaft zusammen mit den Initiativen für die Ausländer/innen und jenen für die Obdachlosen einen Zusammenschluß von Personen dar, die in der Kontinuität der innovativsten Erfahrungen der 70er Jahre stehen. Dieser Zusammenschluß hat allerdings innerhalb der Gewerkschaft nur sehr begrenzten Einfluß.

Das technokratische Modell verbreitet sich immer stärker, und auch in den Gewerkschaften der Emilia werden alle Erfahrungen, die es erlauben, Kenntnisse über die neuen Technologien zu erwerben, *unabhängig von den vermittelten Werten* positiv eingeschätzt.

Das Modell des Konflikts zwischen gesellschaftlichen Klassen verliert an Terrain, teilweise aufgrund des Vordringens des technokratischen Modells und teilweise aufgrund seiner inhärenten Grenzen, die bereits Ende der 70er Jahre deutlich wurden, auf die aber die Gewerkschaft keine Antwort gefunden hat. Insbesondere die Frauen finden sich in der heutigen Gewerkschaftsstruktur sehr wenig wieder.

Die italienischen (und auch die emilianischen) Gewerkschaften haben in der Tat neue Analysen wie die von Wissenschaftlerinnen in *Inchiesta* vorgestellten abgelehnt. Diese Analysen stellen einen *epistemologischen Bruch* dar. Die Arbeiten der Frauen, die in der Zeitschrift immer stärker präsent waren, stehen im Zusammenhang der neuen Kultur der Unterschiedlichkeit von Mann und Frau, die von Luce Irigaray³ erarbeitet wurde und den männlichen Wissenschaftlern und Gewerkschaftern tiefgehende Fragen stellt, die erkennen lassen, daß das technokratische Modell und das Modell der gesellschaftlichen Klassen in Wirklichkeit in einem wesentlichen Punkt zusammenfallen: ihrem männlichen Charakter mit einer ihnen gemeinsamen Logik der Ausgrenzung/Assimilierung des weiblichen Geschlechts.

In *Inchiesta* zeichnet eine Arbeit von Elda Guerra und Adele Pesce⁴ ausführlich die Innovationen nach, die die Frauenforschung in den letzten 20 Jahren in bezug auf das Verhältnis zwischen Erkenntnisprozessen, Arbeit und sexueller

"Die Beziehungen zwischen den Gewerkschaften und dem Bildungswesen verlagern sich auf die Berufsbildung [...] zugunsten einer vielfach unkritischen Befürwortung des technokratischen Modells."

3) Siehe die beiden Ausgaben von *Inchiesta* mit den Titeln *Sessi e generi linguistici* (Nr. 77 von 1987) und *Il divino concepito da noi* (Nr. 85/86 von 1989) von Luce Irigaray (Hg.). Eine Analyse der Wirtschaftsentwicklung der Region Emilia Romagna unter Berücksichtigung der Kategorien des Unterschieds zwischen den Geschlechtern ist in Adele Pesce (1990) enthalten. Eine Analyse der Beziehungen zwischen Schule und Arbeit unter diesem Gesichtspunkt liefert Capecchi (1990 a).

4) Siehe Guerra/Pesce (1991).



„Die Hauptfragestellung der 90er Jahre: [...] Wie kann man in einer Zeit tiefgreifender technologischer Veränderungen und der Globalisierung in den verschiedenen Regionen eine technologische Entwicklung erreichen, die auch eine soziale Entwicklung ist?“

Differenz geleistet hat. Es handelt sich um tiefgreifende gedankliche Innovationen, die sich auch auf den Bereich praktischer Politik auswirken können.

Von diesem Interpretationsmodell sind jedoch die italienischen Gewerkschaften sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene weit entfernt. Das vorherrschende weltanschauliche Modell der Gewerkschaften ist in den 80er und 90er Jahren von einem Modell des Konflikts zwischen gesellschaftlichen Klassen zu einem weniger kämpferischen Modell übergegangen, in dem die Unterschiede zwischen den Klassen immer weniger als bedeutend wahrgenommen werden und die Strategie der *Mitbestimmung* theoretisch ausgearbeitet wird. Wir haben es also mit einem *abgeschwächten Konflikt*-Interpretationsmodell zu tun, in das einige neue kulturelle Aspekte aufgenommen wurden, wie der Umweltschutzgedanke und die Verteidigung des „Sozialstaats“, in dem aber die Anforderungen der einzelnen kaum und die Unterschiede zwischen Frau und Mann gar nicht berücksichtigt werden.

Die Beziehungen zwischen den Gewerkschaften und dem Bildungswesen verlagern sich auf die Berufsbildung, und mit der Krise des tayloristisch-fordistischen Modells wird auch in Italien das Ziel akzeptiert, das in Ländern wie Japan bereits erreicht und in Ländern wie Frankreich mit Nachdruck verfolgt wird, nämlich daß mindestens 80% einer Altersklasse das Abitur oder vergleichbare Schulabschlüsse erreichen sollen.

Die Fragestellung, mit der die 70er Jahre zu Ende gingen, nämlich ob die Gewerkschaften in der Lage sind, kollektive Ziele zu verfolgen, die den Unterschieden zwischen den einzelnen - angefangen mit dem Unterschied zwischen Frau und Mann - Rechnung tragen, bleibt nach wie vor eine Fragestellung, auf die die Gewerkschaften keine Antwort geben.

Das starre weltanschauliche Modell des Konflikts zwischen gesellschaftlichen Klassen wird von seiten der Gewerkschaften zugunsten einer vielfach unkritischen Befürwortung des technokratischen Modells aufgegeben. In der Zeitschrift *Inchiesta* dagegen findet anhand der internationalen Bezugspunkte, die sich die

Zeitschrift mit dem (inzwischen geschlossenen) FAST-Studienzentrum der Europäischen Gemeinschaften in Brüssel oder mit dem International Institute for Labour Studies in Genf geschaffen hat, eine nach wie vor kritische Analyse der Technologien statt, die die Beziehungen zwischen regionaler Entwicklung und weltweiter Verflechtung in anderer Weise anzugehen versucht.

Die Hauptfragestellung der 90er Jahre, die zu der genannten vom Ende der 70er Jahre noch hinzukommt, kann folgendermaßen formuliert werden: Wie kann man in einer Zeit tiefgreifender technologischer Veränderungen und der Globalisierung in den verschiedenen Regionen eine technologische Entwicklung erreichen, die auch eine soziale Entwicklung ist, die den Unterschieden zwischen den einzelnen, angefangen mit denen zwischen Frau und Mann, Rechnung trägt? Auf dem Hintergrund dieser Fragestellung werden in *Inchiesta* sowohl das Thema Sozialstaat als auch das Thema Bildung neu formuliert.

Die Themen des Sozialstaates werden in bezug auf die neuen Technologien im Zusammenhang mit der Einschätzung konkreter Möglichkeiten zur *Entwicklung technologischer Distrikte* gesehen, in denen sich technologisch moderne, im Bereich des Schutzes der Umwelt und der Menschen engagierte Produktions- und Dienstleistungsbetriebe verbreiten. Die Suche nach mehr Autonomie und Pflege für alte oder behinderte Menschen wird auch unter Berücksichtigung der neuen Technologien und der entsprechenden unternehmerischen Möglichkeiten gesehen.

Dasselbe geschieht in bezug auf die *Möglichkeiten der Erstausbildung und Weiterbildung*. Für die Erstausbildung schlägt *Inchiesta* vor, die schulischen Wege der Fach- und Berufsschulen, die stärker von Mädchen besucht werden (und stärker sozialrelevant, aber weniger technologiebezogen sind), und die stärker von Jungen besuchten Bildungswege (die mehr Technologieanteile aufweisen, aber weniger auf deren Anwendung zugunsten von mehr Lebensqualität ausgerichtet sind) miteinander in Verbindung zu bringen. Außerdem wird betont (und bisweilen auch von den nationalen Gewerkschaften anerkannt), daß die Arbeitneh-

5) Zu letzteren Themen, die von *Inchiesta* behandelt werden, siehe Capecchi/Pesce (1993 b, 1994).



mer/innen ein *tatsächliches Recht auf eine Grund- bzw. Berufsbildung* erhalten müssen, nicht nur, um den eigenen Arbeitsplatz zu behalten, sondern auch, um ihn wechseln zu können, wenn der bisherige wenig qualifiziert ist oder keine berufliche Weiterentwicklung ermöglicht.

Inchiesta enthält also Arbeiten, die die sozioökonomischen Strategien der Regionalentwicklung umfassender neu formulieren, aber diese Arbeiten werden von den Gewerkschaften kaum rezipiert. Mehr Aufmerksamkeit für diese Thematik ist in der Emilia-Romagna in bestimmten öffentlichen Strukturen zu finden, wie bei der

Stadt Bologna und bei ERVET, die 1995 eine Beobachtungsstelle der neuen Technologien für den Alltag auf der Grundlage eines Projekts von Vittorio Capecchi und Adele Pesce eingerichtet haben, um zu versuchen, die öffentlichen Strukturen, die Bildungsprozesse und die neuen Wege der Gewerkschaften und der Unternehmer in Richtung auf eine lebens- und umweltqualitätsbewusste Nutzung der Technologien auszurichten. Derzeit ist es schwierig vorherzusehen, ob diese Initiative interessante kulturelle Auswirkungen haben wird, oder ob sie über Versuchsvorhaben mit begrenzter Ausstrahlungskraft nicht hinauskommen wird⁵.

Literaturverzeichnis

- M. Barbagli**, (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- I. Berg**, (1970), *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, New York, Praeger.
- V. Capecchi**, (1987), "Formation professionnelle et petite entreprise: le développement industriel à spécialisation flexible en Emilie Romagne". *Formation Emploi*, 19, S. 13 - 18.
- V. Capecchi**, (1989), "Petite entreprise et économie locale: la flexibilité productive", in: M. Maruani, C. Romani, (Hg.) *La flexibilité en Italie*, Paris, Syron.
- V. Capecchi**, (1990a), "Formazione. I modelli tradizionali alla prova della differenza", *Politica ed economia*, 4, S. 49 - 55.
- V. Capecchi**, (1990b), "A history of flexible specialization and industrial Districts in Emilia Romagna", in: F. Pyke, G. Becattini, W. Sengenberger (Hg.) *Industrial District and Inter-firms Cooperation in Italy*, ILO, Genf, S. 20 - 36.
- V. Capecchi**, (1992), "The Role of Unions in Innovative Small- and Medium-sized Enterprises", in: S. Tokunaga, N. Altmann, H. Demes (Hg.), *New Impacts on Industrial Relations*, S. 365 - 392.
- V. Capecchi et al.**, (1982), *Famiglia operaia, mutamenti culturali*, 150 ore, Il Mulino, Bologna.
- V. Capecchi, A. Pesce**, (1993a), "L'Emilie Romagne", in: V. Scardigli (Hg.), *L'Europe de la diversité*, Paris, CNRS Sociologie, S. 89 - 123.
- V. Capecchi, A. Pesce**, (1993b), "Nuove tecnologie e persone anziane" *Inchiesta* Nr. 100 und 101, S. 84 - 93.
- V. Capecchi, A. Pesce**, (1994), "Un osservatorio europeo delle nuove tecnologie per la vita quotidiana", *Inchiesta* Nr. 106, S. 33 - 40.
- R. B. Freeman**, (1976), *The Overeducated American*, New York, The Academic Press.
- E. Guerra, A. Pesce**, (1991), "Lavoro e differenza sessuale" *Inchiesta* Nr. 94, S. 21 - 31.
- A. Pesce**, (1990), "L'altra Emilia Romagna", in: A. Pesce (Hg.), *L'altra Emilia Romagna*, Milano, F. Angeli, S. 7 - 12.



Christian Piret

Leiter der Ausbildungsabteilung der christlichen Gewerkschaftsbewegung (Mouvement Ouvrier Chrétien) (B)

Emile Creutz

Professor an der Université Catholique de Louvain (B)

Das Gesetz über den Bildungsurlaub von 1985 ist das Ergebnis einer langen Geschichte und stellt einen historischen Kompromiß zwischen den Sozialpartnern und dem Staat dar. Das Recht auf Bildung ist nicht selbstverständlich: Es steht im Kreuzungspunkt von unterschiedlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Interessen. Die allerjüngste Entscheidung der belgischen Regierung, unter dem Druck des angewachsenen Defizits des Finanzierungssystems das Recht auf Bildungsurlaub zu beschneiden, wobei kurze und eher berufsbezogene Kurse zuungunsten von längeren Kursen von den Kürzungen verschont bleiben, ist bezeichnend für eine kurzsichtige Politik, die im Gegensatz zu den großzügigen Erklärungen steht, in denen die Bedeutung der Bildung nicht nur aus wirtschaftlicher sondern auch aus sozialer und kultureller Sicht beschworen wird. Dieser Artikel zeichnet die Geschichte dieses Gesetzes und seiner Anwendung nach, erklärt die Gründe für das derzeitige Haushaltsdefizit und weist zudem darauf hin, daß die getroffenen Entscheidungen nicht kohärent sind. Abschließend werden positivere Perspektiven dargestellt.

Der Bildungsurlaub in Belgien: Wird der Rechtsanspruch gekippt?

Als Autoren dieses Artikels wollen wir zunächst etwas über unsere soziale und kulturelle Zugehörigkeit sagen. Der christliche Gewerkschaftsbund (Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC)), in dessen Rahmen wir arbeiten, versammelt im französischen Sprachbereich Belgiens soziale Organisationen wie die christliche Gewerkschaft (CSC) und die christlichen Versicherungen auf Gegenseitigkeit, kulturelle und Bildungsorganisationen wie Vie Féminine, die Equipes Populaires, die Jeunesse Ouvrière Chrétienne und die Coopératives Chrétiennes. Der MOC kümmert sich in der Frage des Bildungsurlaubs vor allem um die Stärkung der Bildungsrechte der Arbeiter, für die er längere Bildungsangebote organisiert; gleichzeitig erkennt er aber an, daß unbedingt stärker berufsbezogene Kurse angeboten werden müssen.

Aus drei Gründen erscheint es uns zweckmäßig, die Leser der Zeitschrift „Berufsbildung“ über die Änderungen in der Gesetzgebung über den Bildungsurlaub in Belgien aufzuklären: Zunächst ist dieses Gesetz für die Arbeitnehmer in Belgien wichtig; die Entscheidungen, die hierdurch Gesetzeskraft erlangt haben, haben die Ausformung eines tatsächlichen Bildungsrechts der Arbeitnehmer ermöglicht, das uns sehr am Herzen liegt; außerdem ist dieses Gesetz zumindest nach unserem Wissen in Europa einmalig, da es ein individuelles Recht der Arbeitnehmer auf Bildung ermöglicht, ein Recht, das diese nutzen können, um sich beruflich zu verbessern oder umzuschulen oder auch einfach um ihr Wissen in einem sie interessierenden Bereich zu erweitern bzw. um ihre Handlungsfähigkeit als Bürger oder ihr politisches Engagement auszubauen.

Dieses bemerkenswerte Rechtsinstrument ist heute in Gefahr, weil seine der Ent-

wicklung der Bildungsrechte der Arbeitnehmer förderlichen Aspekte zunehmend eingeebnet werden.

Wir geben zunächst einen Überblick über die Hauptaspekte des Gesetzes über den Bildungsurlaub von 1985; dann gehen wir kurz auf die Geschichte ein, die zu diesem Gesetz geführt hat, und auf die Ziele, die in diesem Rahmen von den verschiedenen Akteuren verfolgt wurden; dann erläutern wir, wieso die gegenwärtige Wendung der Dinge uns gleichzeitig als gefährliches Abrücken von den Bildungsrechten, die die Gesetzgebung von 1985 anerkennt und deren Anerkennung durch einen langen Kampf erreicht wurde, und als Scheinlösung erscheint.

Das Gesetz über den Bildungsurlaub in Belgien (1985)

Das Gesetz ermöglicht es den Arbeitnehmern, von der Arbeit freigestellt zu werden, um sich weiterzubilden, ohne einen Lohnverlust zu erleiden und ohne dem Arbeitgeber Kosten zu verursachen, weil diese Maßnahme über eine Umlage finanziert wird. Wir gehen zunächst auf die Tragweite des Gesetzes ein.

Die Zielgruppe des Gesetzes sind Arbeitnehmer, die im privaten Sektor einen Vollzeitarbeitsplatz einnehmen. Bezogen auf die Zahl der Arbeitnehmer im privaten Sektor (in dem natürlich auch Arbeitnehmer Teilzeit arbeiten) nutzen etwas mehr als 2% diese Maßnahme tatsächlich (eigentlich 2% der Angestellten und 2,5% der Arbeiter, Zahlen von 1990-1991), die Gesamtzahl der Teilnehmer liegt bei etwas mehr als 50.000 Personen pro Jahr. Von der Regelung ausgeschlossen sind Arbeitnehmer auf Teilzeitstellen (bekanntlich



sind ungefähr 85% dieser Gruppe Frauen) und alle Arbeitnehmer des öffentlichen Sektors, von denen ein großer Teil eine spezifische Bildungsurlaubsregelung in Anspruch nehmen kann, die weniger umfassend ist als die für die Arbeitnehmer des privaten Sektors.

Festzustellen ist, daß mehr Arbeiter als Angestellte von dieser Regelung Gebrauch machen; die Hälfte der Teilnehmer ist zwischen 20 und 30 Jahre alt, annähernd 20% sind allerdings älter als 40.

Unter dem Gesichtspunkt der Branchenzugehörigkeit kann man sagen, daß fast die Hälfte der Teilnehmer in der Metallindustrie arbeitet, was sich zum Teil aus der besonderen Fortentwicklung der in diesem Bereich angebotenen Ausbildungen erklärt. Annähernd 60% der Teilnehmer arbeiten in Unternehmen, die mehr als 500 Personen beschäftigen.

Die Kurse wurden gesetzlich festgelegt oder auf der Grundlage eines Dossiers von einer Genehmigungskommission gebilligt, die sich paritätisch zusammensetzt. Die **allgemeinbildenden** Kurse werden beinahe ausschließlich von den Arbeitnehmerorganisationen (Gewerkschaften) organisiert und stellen ungefähr 15% der gesamten Kurse dar, verursachen aber weniger als 10% der Kosten, denn es handelt sich um relativ kurze Kurse.

Zu den **berufsbildenden** Kursen gehören im wesentlichen:

□ **Die Kurse zur sozialen Förderung**

Diese Kurse werden von der öffentlichen Hand organisiert und stellten anfänglich eine zweite Bildungschance über die Abendschule dar. Durch eine jüngste Reform haben diese Kurse eine neue Dynamik bekommen, auch wenn es die Haushaltsprobleme im Bildungswesen im allgemeinen nicht erlauben werden, alle Absichten der Reform umzusetzen. In diesem Rahmen kann man Ausbildungsgänge besuchen, die zu denselben Abschlüssen führen wie das normale Schul- und Hochschulwesen, aber auch speziellere Kurse belegen, wie beispielsweise Sprach- oder Computerkurse.

In den meisten Fällen werden diese Kurse von den Arbeitnehmern ausgewählt und bringen dem Arbeitgeber keinen unmittel-

baren Nutzen. Das wichtigste Ziel dieses Gesetzes liegt im übrigen darin, die Schulbildung der berufstätigen Bevölkerung zu verbessern, und nicht etwa den Bedürfnissen der Arbeitgeber nachzukommen.

Annähernd 55% der Personen, die Bildungsurlaub nach diesem Gesetz in Anspruch nehmen, belegen einen Kurs zur sozialen Förderung; 1990/91 waren das 27.000 Personen.

□ **Die Kurse für den Mittelstand**

Der Mittelstand umfaßt Freiberufler und Kleinbetriebe; in diesem Rahmen werden Lehrlingsausbildungsgänge und Weiterbildungskurse organisiert; Bildungsurlaub wird für Bildungsangebote der zweiten Kategorie gewährt: es geht hier sehr wohl um berufliche Ausbildung (in den Bereichen Bau, Rechnungswesen, Steuerwesen, Management, Elektronik usw.). 1990/91 belegten 7.000 Personen solche Kurse, d.h. ungefähr 15% der Personen, die Bildungsurlaub in Anspruch nahmen.

□ **Die sektoralen Ausbildungsangebote**, die fast ausschließlich von der Metallindustrie organisiert werden, und zwar über eine Ausbildungseinrichtung, die paritätisch geleitet wird. Diese Art von Ausbildungsangeboten hat die größte Steigerung der Teilnehmerzahl erreicht: eine Steigerung um annähernd das Fünffache in 5 Jahren; in absoluten Zahlen waren es 1990/91 7.700 Teilnehmer (15% der Gesamtzahl). Wir werden im folgenden zeigen, daß die Einführung dieser Ausbildungsangebote die Bildungsurlaubsregelung aus dem Gleichgewicht gebracht hat und zumindest das Problem seiner Refinanzierung aufwirft, sowie die Gefahr beinhaltet, Kurse mit unmittelbarer beruflichem Nutzen zulasten einer allgemeineren Bildung der Arbeitnehmer übermäßig zu fördern.

□ Schließlich werden weitere Kurse angeboten, wie **Ausbildungsgänge auf Universitäts- oder vergleichbarer Ebene oder auch Ausbildungen, die von der Genehmigungskommission zugelassen wurden**, wie beispielsweise die vom MOC (Christlicher Gewerkschaftsbund) organisierten Kurse (Graduierung in Arbeits- und Sozialwissenschaften des Institut Supérieur de Culture Ouvrière (Hochschulinstitut für Arbeiterbildung), ein von den Fakultäten der Universität

„Die Zielgruppe des Gesetzes sind Arbeitnehmer, die im privaten Sektor einen Vollzeitarbeitsplatz einnehmen. (...) Diese Regelung wird von etwas mehr als 2% der Arbeitnehmer genutzt, (...) die Gesamtzahl der Teilnehmer liegt bei etwas mehr als 50.000 Personen pro Jahr.“

„Die allgemeinbildenden Kurse werden beinahe ausschließlich von den Arbeitnehmerorganisationen (Gewerkschaften) organisiert und stellen ungefähr 15% der gesamten Kurse dar, verursachen aber weniger als 10% der Kosten (...).“



„Die Regelung wurde kaum bewertet.“

Notre Dame de la Paix von Namur anerkannter Abschluß) und vom MOC in Zusammenarbeit mit der Université Catholique de Louvain organisierten Kursen (Lizenz in Politik-, Sozial und Wirtschaftswissenschaften der Offenen Fakultät der Politik-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

Folgende **Bedingungen** gelten **für den Zugang zu den Kursen**: der Arbeitnehmer bezieht während der Ausbildungszeit weiter seinen Lohn; er darf nicht entlassen werden, außer aus Gründen, die nicht mit dem Bildungsurlaub zusammenhängen. Die paritätischen Gremien des Unternehmens müssen sich einigen, um sowohl den Interessen des betreffenden Arbeitnehmers als auch den Erfordernissen der Arbeitsorganisation gerecht zu werden, indem sie die im Gesetz so benannte „kollektive Planung“ anwenden. Die Lohnfortzahlung ist allerdings nach oben begrenzt; zur Zeit werden maximal 65.000 BEF brutto pro Monat gezahlt (= ca. 3.150 DM).

Die Dauer der Ausbildung war bis zum 1. September 1995 (vor Inkrafttreten der neuen Bestimmungen, auf die wir später eingehen werden) bei berufsorientierten Kursen auf maximal 240 Stunden (d.h. die Entsprechung von 30 Achtstundentagen) und bei allgemeinbildenden Kursen auf 160 Stunden pro Jahr begrenzt. Das Minimum betrug 40 Stunden pro Jahr.

Die Finanzierung der Regelung wird für die allgemeinbildenden Angebote vom Staat getragen (vor 1985 teilten sich der Staat und die Arbeitgeber die Kosten). Die Lohnfortzahlung wird zur Hälfte vom Staat getragen und zur anderen Hälfte über eine Sonderabgabe der Arbeitgeber im privaten Sektor finanziert; diese Sonderabgabe belief sich auf 0,04% der Löhne und Gehälter und war unabhängig davon zu leisten, ob im jeweiligen Unternehmen Arbeitnehmer das Recht auf Bildungsurlaub in Anspruch nahmen oder nicht.

Wie kann man diese Regelung nach zehn Jahren bewerten?

Die Regelung wurde kaum bewertet. Bezeichnend in diesem Zusammenhang ist, daß die einzige Bewertung, die innerhalb dieser zehn Jahre vorgenommen wurde, aus Haushaltsgründen vorgenommen und vom Rechnungshof durchgeführt wurde.

Quantitativ gesehen ist die Zahl der Teilnehmer zweifellos gestiegen (von 20.000 vor 1985 auf über 50.000 heute). Trotzdem betrifft es mit nur 2% der Arbeitnehmer des privaten Sektors nur eine kleine Gruppe.

Eines der Ziele war eine Anhebung der Schulbildung: Es wurde jedoch keine einzige Bewertung durchgeführt, um die Bedeutung und die Ausrichtung der erworbenen Abschlüsse und Befähigungsnachweise zu überprüfen. Man kann hingegen annehmen, daß durch die Ausbildungsgänge auf Universitätsebene und einen Teil der Kurse zur sozialen Förderung das Bildungsniveau beträchtlich angehoben werden konnte.

Außerdem kann man sicher davon ausgehen, daß durch die branchenspezifischen Ausbildungsangebote (über 90% allein in der Metallindustrie) die berufliche Eignung der teilnehmenden Arbeiter verbessert wurde; doch muß man sich fragen, ob es gerechtfertigt ist, die Kosten auf die Gesamtheit der Unternehmer umzulegen (für den Teil, den sie tragen müssen; der andere Teil wird ja, wie bereits erwähnt, vom Staat getragen), wenn mehr als 90% der Teilnehmer Kurse der Berufsbildungseinrichtung der Metallindustrie besuchen.

Ganz allgemein kann man annehmen, daß schon allein durch die Tatsache, daß die Teilnahme an einem Kurs ein persönliches Recht ist (also eine persönliche Entscheidung) und eine wesentliche Anstrengung seitens des Arbeitnehmers bedeutet (er muß ja nicht nur die Kurse besuchen, er muß sie auch verarbeiten, die Prüfungen vorbereiten usw.), wahrscheinlich eine wesentliche Verbesserung seiner Kenntnisse gegeben ist. Warum würde er sonst solche Anstrengungen unternehmen? Auf weitere Grauzonen ist jedoch hinzuweisen: Man kann die Auswirkungen dieses Gesetzes auf den Arbeitsprozeß insgesamt (Verbesserung der Kompetenzen, bessere Integration in die Arbeitsorganisation) und auch auf die Beschäftigung nicht einschätzen; zwar wäre vorstellbar, daß eine große Zahl von Arbeitnehmern, die Bildungsurlaub nehmen, zumindest teilweise durch andere ersetzt werden, doch würde das nur dann ins Gewicht fallen, wenn eine ausreichend große Zahl von Arbeitnehmern Bildungs-



urlaub in Anspruch nimmt und das Unternehmen keine Arbeitsplätze abbaut.

Festzuhalten ist, daß der Kurs vor allem für den Arbeitnehmer persönlich etwas bringt, und daß anzunehmen ist, daß die Auswirkungen auf die Gemeinschaft (in bezug auf die Beschäftigung oder eine kollektive Bewältigung der Arbeitsorganisation) erst dann sichtbar werden könnten, wenn die Maßnahme größere Ausmaße annähme. Nun zeigen aber die jüngsten Beschlüsse in eine ganz andere Richtung. Um zu verstehen, was derzeit auf dem Spiel steht, ist aber zunächst ein kurzer Ausflug in die Geschichte angesagt.

Das Recht auf Bildungsurlaub: ein kurzer geschichtlicher Rückblick und die Herausforderungen von heute

Geschichtlicher Rückblick

Im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts bildeten sich die Bewegungen zur Förderung der Volksbildung im Rahmen der christlichen und der sozialistischen Arbeiterbewegung heraus. Sie sollten zur Speerspitze der Forderung nach einem Recht auf Bildung werden. 1936 fordert die JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) die Einbeziehung von Abendkursen in die Arbeitszeit durch die Gutschrift der Stunden.

Das Gesetz vom Juli 1963 über die soziale Förderung sieht Bildungsurlaub zur allgemeinen und sozialen Bildung der jungen Arbeitnehmer (unter 25 Jahren) im Umfang von maximal einer Woche pro Jahr vor.

Von 1963 bis 1973 werden 3.000 bis 6.000 Arbeitnehmer dieses Recht in Anspruch nehmen. Außerdem können Erwachsene Beihilfen zur sozialen Förderung (Prämien für erfolgreich abgeschlossene Abendkurse) und bei berufsbezogenen Kursen ein Recht auf Gutschrift der Stunden in Anspruch nehmen, vorausgesetzt, dies wurde im sektoralen Tarifvertrag verankert.

Bei diesem Gesetz zeichnen sich bereits die ersten Anzeichen für eine Reihe von Problematiken ab: Beschränkung oder Nicht-Beschränkung des Zugangs zur

Ausbildung auf bestimmte Personenkreise und Beschränkung der Bildungsinhalte: Zugeständnis einer allerdings begrenzten allgemeinen Bildung für die Jugendlichen, ausschließlich Berufsbildung für die Erwachsenen.

Das Gesetz über die „Gutschrift der Stunden“ von 1973. In einem günstigen sozialen und bildungspolitischen Klima sind in Belgien wie auch in anderen Ländern Europas im rechtlichen Bereich eine Reihe von Zielen erreicht worden: In Italien ist es das „150-Stunden“-System, in Frankreich das Gesetz über die Weiterbildung usw. In Belgien sieht der branchenübergreifende Tarifabschluß von 1971 vor, daß den Betriebsräten Bildungsurlaub gewährt werden kann; das Gesetz über die Freistellung für politische Arbeit wird 1976 verabschiedet.

In der Vorbereitungsphase des Gesetzes über die „Gutschrift der Stunden“ von 1973 treten die konzeptionellen Unterschiede zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften deutlich zutage.

Die Arbeitgeber wollen das Recht auf Bildung allein auf die Berufsbildung beschränken, die Zahl der gewährten Stunden von Entscheidungen der paritätischen Ausschüsse abhängig machen, das Recht auf den Bildungsurlaub in Abhängigkeit von einer aus einem persönlichen Gespräch zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer gewonnen Einschätzung des Arbeitgebers begrenzen und eine maximale Stundenzahl pro Unternehmen festlegen.

Die Gewerkschaften wollen das Ausbildungsrecht auf die allgemeine und soziale Bildung ausdehnen, ein persönliches Recht auf Bildung festschreiben, die Einzelheiten der Gewährung von Bildungsurlaub vom Betriebsrat oder von tarifvertraglichen Vereinbarungen abhängig machen usw. Kurzum, alles sieht danach aus, als ob sich nichts verwirklichen lassen würde. Und dennoch räumen die Arbeitsminister jener Zeit (Ernest GLINNE 1973, Alfred CALIFICE 1974) auf ihre Art und Weise die Minen aus dem Feld.

Das Gesetz über die „Gutschrift der Stunden“ ähnelt dem bereits vorgestellten Gesetz über den Bildungsurlaub, unterscheidet sich aber auch in einigen Bereichen davon. Der Zugang war auf Perso-

„In einem günstigen sozialen und bildungspolitischen Klima sind in Belgien wie auch in anderen Ländern Europas im rechtlichen Bereich eine Reihe von Zielen erreicht worden (...).“

„In der Vorbereitungsphase des Gesetzes über die „Gutschrift der Stunden“ von 1973 treten die konzeptionellen Unterschiede zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften deutlich zutage.“



„(...) das Gesetz über die „Gutschrift der Stunden“ wurde neu überdacht und durch das Gesetz über den bezahlten Bildungsurlaub ersetzt (...).“

nen unter 40 beschränkt, und für die Inanspruchnahme galt eine progressive Staffelung: 25% der Ausbildungszeit im ersten Jahr, 50% im zweiten Jahr, 100% danach. Es galt nicht für die sektoralen Ausbildungsangebote. Das derzeitige System kennt keine Altersgrenze mehr, auch die Staffelung wurde abgeschafft und durch ein Recht auf 100% der Ausbildungszeit ersetzt, die allerdings für berufsorientierte Kurse auf 240 Stunden und für allgemeinbildende Kurse auf 160 Stunden pro Jahr begrenzt ist.

Doch wurde mit dem Gesetz über die „Gutschrift der Stunden“ vor allem ein Finanzierungssystem eingeführt (50% Staat, 50% Arbeitgeberbeiträge), durch das einige Hindernisse überwunden werden konnten.

Der Königliche Erlass von 1974 weitet die „Gutschrift der Stunden“ auf allgemeinbildende Kurse aus, um die Arbeitnehmer wirtschaftlich, sozial und kulturell zu fördern. Er stellt eine wichtige Anerkennung der Legitimität der allgemeinen Bildung neben im wesentlichen beruflich orientierten Kursen dar. In einer ganzheitlichen Ausbildung können diese beiden Aspekte somit zusammenkommen und zu einer allgemeinen Förderung des persönlichen und beruflichen Potentials und zur Weiterentwicklung der Arbeitnehmer beitragen.

Von 1963 bis 1973 stieg die Zahl der Teilnehmer rasch an, blieb danach aber auf dem erreichten Niveau stehen. Von 1982 an ist ein Rückgang zu verzeichnen: 13.250 1982, ca. 12.000 1983, ca. 11.000 1984.

Insgesamt gesehen hat das Gesetz sein Ziel nicht erreicht. Knapp ein halbes Prozent der berufstätigen Arbeitnehmer pro Jahr hat es in Anspruch genommen, d.h. über einen Zeitraum von 10 Jahren gerade eben 2 bis 3 % der vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmer.

Eine Untersuchung aus der damaligen Zeit, die M.P. DELEPINE unter der Leitung von Professor DAUCY für das Ministerium für Beschäftigung und Arbeit 1977 durchgeführt hat, ergab, daß mindestens ein Drittel der Arbeitnehmer, die Anspruch auf die „Gutschrift der Stunden“ gehabt hätten, sie nicht in Anspruch genommen

haben, und zwar hauptsächlich, weil sie die Reaktionen der Arbeitgeber sowie in geringerem Umfang auch der Arbeitskollegen, die aufgrund der für den Bildungsurlaub freigestellten Kollegen mit Arbeit überlastet sein könnten, fürchteten.

Doch erklärt sich die begrenzte Inanspruchnahme auch durch Beschränkungen, die im Gesetz bereits enthalten sind: die Altersgrenze von 40 Jahren, die nach oben begrenzte Lohn-/Gehaltsfortzahlung, das begrenzte Angebot an Kursen, das sehr geringe Interesse der Arbeitgeber. Durch die fortdauernde Wirtschaftskrise wurde es zudem immer wichtiger, die Ausbildung an die Bedürfnisse der Unternehmen anzupassen.

Aus all diesen Gründen wurde das Gesetz über die „Gutschrift der Stunden“ neu überdacht und durch das Gesetz über den bezahlten Bildungsurlaub ersetzt (siehe oben).

Welche waren die wichtigsten Herausforderungen?

Im Laufe der Zeit ging es unabhängig von den konkreten Bedingungen im wesentlichen immer um fünf Problemkreise:

Die teilnahmeberechtigte Zielgruppe. Zunächst wollte man die allgemeine Bildung nur für Jugendliche anbieten und die berufliche Bildung nur für Erwachsene. Daraufhin durften nur unter 40jährige die „Gutschrift der Stunden“ in Anspruch nehmen. Die ganze Regelung galt immer nur für die vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmer im privaten Sektor, teilzeitarbeitende Arbeitnehmer (de facto hauptsächlich Frauen) und die Arbeitnehmer im staatlichen Sektor waren ausgeschlossen. Wie könnte es aussehen, wenn man einen freiwilligen Übergang zu Teilzeitarbeit fördern und subventionieren würde? Außerdem ist ganz deutlich zu sehen, daß durch die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitszeit immer mehr Arbeitnehmern (vor allem Frauen) der Zugang zum Bildungsurlaub verschlossen ist.

Der Inhalt der Kurse. Innerhalb des MOC bestehen Spannungen zwischen denjenigen, die sich vor allem für die berufliche Bildung einsetzen, und denjenigen, die in erster Linie auf die allgemeine Bildung der Arbeitnehmer setzen. Im übrigen



wollten die Arbeitgebervertreter die "Gutschrift der Stunden" und später den Bildungsurlaub schon immer auf die berufliche Bildung beschränken.

Dennoch wollte der MOC die berufliche und fachliche Förderung der Arbeitnehmer nie von ihrer allgemeinen, politischen, sozialen und kulturellen Bildung trennen. Das ist möglicherweise gerade eine Besonderheit der Gesetze über die "Gutschrift der Stunden" und den Bildungsurlaub in Belgien im Vergleich zu anderen Ländern, eine Besonderheit, die immer wieder in Frage gestellt wird und, wie unten ausgeführt, einigen Konfliktstoff bietet.

Das Recht auf Bildung ist ein persönliches Recht, das dem einzelnen zusteht und daher durch arbeitsorganisatorische Überlegungen des Arbeitsgebers oder dadurch, daß man den Arbeitnehmern einen bestimmten Ausbildungsinhalt aufzwingen will, nicht beschränkt werden darf.

Diese beiden Herausforderungen hängen natürlich zusammen: Je weiter die jeweilige Ausbildung von den beruflichen Erfordernissen entfernt ist, um so mehr muß derjenige, der sie in Anspruch nehmen will, ein eigenes individuelles Recht darauf haben, das durch keine andere Vorgaben als seine eigenen Bestrebungen und seine eigenen Interessen eingeschränkt werden kann.

Die Bedingungen für die Inanspruchnahme dieses Rechts müssen in den vorgesehenen paritätischen Instanzen *ausgehandelt werden* und dürfen nicht den individuellen Beziehungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer mit ihrem ungleichen Kräfteverhältnis überlassen werden.

Bei der *Finanzierung des Systems* sind je nach Umfang der allgemeinbildenden Kurse und der berufsbildenden Kurse unterschiedliche Beiträge des Staates und der Arbeitgeberschaft vorzusehen.

Diese Frage hat den Gesetzgeber dazu veranlaßt, im selben Gesetz genau zu formulieren, was unter beruflicher Bildung und was unter allgemeiner Bildung zu verstehen ist, und festzulegen welchen Beitrag der Staat und welchen die Arbeitgeber (über einen umzulegenden Arbeitgeberbeitrag) zu erbringen haben.

Angesichts dieser Probleme wird deutlich, daß es verfehlt wäre zu glauben, daß Bildungsfragen weniger Konfliktstoff enthalten als andere, selbst wenn die Notwendigkeit der Bildung allen klar zu sein scheint und in scheinbar einvernehmlichen Diskursen immer wieder betont wird.

1995 - ein schlechtes Jahr für das Recht der belgischen Arbeitnehmer auf Bildung?

1991 wurde der Rechnungshof beauftragt, die Durchführung des Gesetzes über den Bildungsurlaub zu kontrollieren. Wie bereits gesagt, geschah dies ursprünglich aus Haushaltsgründen. Das seit der Ausdehnung dieser Maßnahme im Jahr 1985 (Abschaffung der Altersgrenze, Eröffnung des Zugangs zu den sektorspezifischen Kursen) entstandene kumulierte Defizit hatte 3 Milliarden BEF überschritten, das jährliche Defizit lag bei 600 Millionen BEF.

Die Analyse des Rechnungshofes ergab, daß zwar die Zahl der Teilnehmer an den allgemeinbildenden Kursen in 5 Jahren um 37% gestiegen war (von 85 - 86 bis 90 - 91), bei den Kursen für den Mittelstand aber eine Steigerung um 305% sowie eine Steigerung um 246% bei den branchenspezifischen Kursen zu verzeichnen war, die jedoch im wesentlichen allein vom Metallsektor bestritten wurden. Es ist also eine beträchtliche Zunahme der rein berufsorientierten Kurse zu verzeichnen. Andererseits sind diese berufsbildenden Kurse sehr kurz; so gingen beispielsweise die Kurse für Arbeiter und Angestellte am Weiterbildungsinstitut der Metallindustrie zu mindestens 90% nicht über 120 Stunden pro Jahr hinaus.

Im Bericht des Rechnungshofs wird eine grundsätzliche Frage gestellt: Ist es wirtschaftlich zu rechtfertigen, daß die öffentliche Hand bis zur Hälfte der Kosten von maßgeschneiderten innerbetrieblichen und branchenspezifischen Kursen trägt? Wir haben unsererseits berechnet, daß diese Kurse, die seit 1985 neu hinzukamen, mehr als die Hälfte des Jahresdefizits von 600 Millionen BEF verursachen.

Nun war aber die politische Entscheidung, die im Anschluß an den Rechnungshof-

„Die Analyse des Rechnungshofes ergab“, daß „eine beträchtliche Zunahme der rein berufsorientierten Kurse zu verzeichnen war (...)“ und daß „(...) diese berufsbildenden Kurse im wesentlichen kurze Kurse waren (...)“.

„Ist es wirtschaftlich zu rechtfertigen, daß die öffentliche Hand bis zur Hälfte der Kosten von maßgeschneiderten internen oder branchenspezifischen Kursen trägt?“



„(...) sollte man nicht (...) das Recht auf Bildungsurlaub zu einem Motor der Beschäftigungspolitik machen (...) ?“

bericht und die folgenden Verhandlungen getroffen wurde, eine ganz andere. Ein Königlicher Erlaß vom 28. März 1995 begrenzt das jährliche Maximum an Stunden, auf das ein Arbeitnehmer Anrecht hat, bei den berufsorientierten Kursen auf 120 (statt 240) und bei den allgemeinbildenden Kursen auf 80 (statt 160), wobei bei bestimmten Kursarten Ausnahmen möglich sind, die Grenzen dann aber bei 180 Stunden (berufsorientierte Ausbildung) und 120 Stunden (allgemeinbildende Kurse) liegen.

De facto wird die Begrenzung der maximalen Stundenzahl nur lange Kurse betreffen, d.h. solche, bei denen der Arbeitnehmer konsequent dabeibleiben muß, während der ganze Bereich der branchenspezifischen Kurse, die zu 90% unter den neuen Jahresobergrenzen liegen, unberührt bleibt, während doch genau die Zunahme in diesem Bereich mehr als die Hälfte des jährlichen Defizits verursacht! Hier wird das Bildungsrecht der Arbeitnehmer grundsätzlich beschnitten, weil die Gefahr besteht, daß die Arbeitnehmer aufgrund der neuen Stundenobergrenzen keine längeren Kurse mehr belegen. Zwei Jahre nach Ausschluß der Möglichkeit, bestimmte als „Hobby-Kurse“ betrachtete Kurse zu belegen, wird damit eine weitere Einschränkung vorgenommen.

Wenn man andererseits daran denkt, daß 40% der für den Bildungsurlaub bereitgestellten Mittel an die Arbeitgeber der Metallindustrie gezahlt werden (also einer ganz kleinen Zahl von Unternehmen), die Metallindustrie alleine 90% aller im Rahmen des Bildungsurlaubs belegten branchenspezifischen Kurse auf sich vereinigt und andere Industriezweige allmählich aus der Regelung hinausgedrängt werden (wie die Lebensmittel-, Bekleidungs- und Konfektions- und chemische Industrie), sind neue, die gesamte Regelung betreffende einschränkende Maßnahmen zu befürchten - oder aber man könnte im Gegenteil genau damit argumentieren, um eine Neuorganisation der Bildungsrechte der Arbeitnehmer durch eine Ausweitung der Finanzierung zu erreichen! Es geht hier nicht darum, die Dynamik eines Industriezweigs (hier der Metallindustrie) in Frage zu stellen; ganz im Gegenteil, kann doch dieser Sektor im Bildungsbereich auf eine lange paritätische Tradition und auf eine reale gewerkschaftliche Kontrolle der

Bildungsmaßnahmen verweisen. Doch würde die Ausweitung der bildungspolitischen Dynamik dieses Industriezweigs auf andere unausweichlich das Problem entweder einer ausreichenden Refinanzierung oder neuer Einschränkungen mit sich bringen, wobei die Gefahr bestünde, daß in erster Linie längere, nicht speziell berufsorientierte Kurse beschnitten würden. Man kann folglich nur hoffen, daß künftig ein substantiellerer Beitrag der Sektoren dazu beitragen wird, daß die Bildungsurlaubsregelung wieder ins Gleichgewicht kommt und das Recht auf Bildungsurlaub für lange Kurse wieder eingerichtet wird.

Welche neuen Perspektiven für das Bildungsrecht der Arbeitnehmer?

Der Kampf um das Recht auf Bildung ist in der Arbeiterbewegung nicht selbstverständlich gewesen. Zwischen dem „Journal du chômeur“ der JOC und dem Gesetz über die „Gutschrift der Stunden“ sind beinahe 40 Jahre verstrichen. Wie bereits gesagt, ist die Überzeugung, daß man um dieses Recht kämpfen müsse, erst nach und nach gewachsen. Doch gibt es ausgezeichnete Gründe, diese Debatte wieder zu beleben, denn die Forderung nach einer Erweiterung des Rechts auf Bildungsurlaub hat neue Dimensionen angenommen.

Das Recht auf Bildung ist zu einem Mittel im Kampf für Beschäftigung geworden. 1990 - 1991 haben einige Großunternehmen jeweils mehr als 1000 Personen Bildungsurlaub gewährt. Wenn in dieser Größenordnung Bildungsurlaub in Anspruch genommen wird, darf man annehmen, daß er sich real auf die Beschäftigung auswirkt, entweder durch die Schaffung von Arbeitsplätzen, wenn beurlaubte Arbeitnehmer ersetzt werden, oder durch einen Abbau von Kurzarbeit. Statt die Regelung einzuschränken, sollte man nicht im Gegenteil das Recht auf Bildungsurlaub zu einem Motor der Beschäftigungspolitik machen, insbesondere durch berufliche oder allgemeine Bildungsmaßnahmen, die eine Einstellung von Arbeitnehmern ermöglichen, die aufgrund von Arbeitszeitverkürzungen und Arbeitskostenabbau benötigt werden?



Das Recht auf Bildung ist eine Antwort auf das Defizit in der sozialen, kulturellen und politischen Beteiligung, die sich in spektakulärer Weise im Zulauf zur extremen Rechten und im verbreiteten politischen Desinteresse zeigt. Noch stärker als früher wäre es heute absurd, die Notwendigkeit der beruflichen Bildung und die Anpassung an die technologische Innovation von der Beteiligung am sozialen, kulturellen und politischen Leben zu trennen. Aufgrund der Ausmaße der Arbeitslosigkeit sind die Gewerkschaften jedoch geneigt, den berufsorientierten Ausbildungen mehr Bedeutung zuzumessen, bei denen es hauptsächlich darum geht, eine effektive gewerkschaftliche Kontrolle auszuüben, da sonst die Gefahr besteht, die Beherrschung des Produktionsprozesses allein den Arbeitgebern und ihren Organisationen zu überlassen. Doch ist die geschichtliche Position der Arbeiterbewegung, im Rahmen des Bildungsrechts der Arbeitnehmer keine Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung vorzunehmen, auch heute noch ganz und gar berechtigt.

Es müßte also möglich sein, die Bildungsrechte der Arbeitnehmer neu auszurichten, d.h. sie zu einer Priorität der branchenübergreifenden und berufsgruppenspezifischen Tarifverhandlungen zu machen, um bestimmte Beschäftigungsziele und Ziele der Erweiterung der Bildungsrechte zu erreichen.

Die oben beschriebenen Herausforderungen, die in den Kompromißlösungen der Vergangenheit mehr oder weniger stark berücksichtigt worden sind, würden somit vor einer neuen Herausforderung in den Hintergrund treten, nämlich vor der Frage nach dem **Umfang**, den man dem Recht auf Bildung geben will, und damit auch nach dem Umfang seiner Finanzierung. Dann ginge es nicht mehr darum, die Bildungsrechte der Arbeitnehmer aufgrund rein finanzieller Erwägungen auf ein Minimum zusammenzustreichen, sondern vielmehr darum, dieses Recht zu erweitern und mit einer angemessenen Finanzierung zu versehen, weil damit gleichzeitig wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Zielsetzungen entsprochen wird.



Michel Hervé

Bürgermeister
von Parthenay (F)

Die Rolle von Bildung und Ausbildung in der lokalen Demokratie

„Innerhalb von weniger als einem halben Jahrhundert hat sich der Lebensbereich, in dem die vielfältigen Funktionen des täglichen Lebens - Arbeit, Konsum, Freizeit, Bildung, Kommunikation usw. - stattfanden, so stark ausgeweitet, daß die Gemeinde ihre Bedeutung als universaler Ort des alltäglichen Austauschs verloren hat.“

“Dabei geht es mir darum, (...) dem einzelnen bewußt zu machen, welche Wechselwirkungen mit der Natur und welche gegenseitigen Abhängigkeitsbeziehungen mit den anderen er durch die Umsetzung seiner von Tag zu Tag stärkeren Kreativität schafft.“

Wenn sich ein auf lokaler Ebene gewählter Volksvertreter mit Bildung und Ausbildung beschäftigt, kann er dies nicht tun, ohne zunächst darüber nachzudenken, welchen Sinn demokratische Praxis heute hat. Die Herausforderungen, vor denen dieser Bereich steht, müssen heute in einem neuen soziopolitischen Kontext gesehen werden.

Die Demokratie - im wörtlichen Sinn der Herrschaft des Volkes - wird in der Praxis dadurch ausgeübt, daß die Gemeinschaft durch den gewählten Volksvertreter repräsentiert wird. Die Frage nach der modernen Demokratie lautet, ob das Volk seine Macht ausüben kann, ohne sie zwangsläufig an einen gewählten Vertreter zu delegieren, oder zumindest, ob es in der Lage ist, wie es das Konzept der Basisdemokratie nahelegt, sie an einen gewählten Vertreter in einer offenen Form zu delegieren - d.h. jeweils an verschiedene Personen für verschiedene Aufgabenbereiche und für Zeiträume, die je nach beabsichtigter Wirkung verschieden lang sein können.

In Frankreich ist der Bürgermeister als für die Dauer von sechs Jahren gewählter Vertreter einer Gemeinschaft von Personen mit unterschiedlichen Interessen in einem definierten Gebiet, der Gemeinde, mit dieser wichtigen Frage konfrontiert.

Er weiß, daß es heute nicht mehr möglich ist, eine Bevölkerung zu verkörpern, die weder einheitliche Bestrebungen verfolgt noch einheitliche Bindungen aufweist. Innerhalb von weniger als einem halben Jahrhundert hat sich der Lebensbereich, in dem die vielfältigen Funktionen des täglichen Lebens - Arbeit, Konsum, Freizeit, Bildung, Kommunikation usw. - stattfanden, so stark ausgeweitet, daß die Gemeinde ihre Bedeutung als universaler Ort des alltäglichen Austauschs verloren hat. Sicherlich können

wir einen neuen universalen Ort des Austauschs finden, wenn wir den Raum mit den Maßstäben der Kommunikationsmittel unserer Zeit neu definieren. Doch schreitet die wissenschaftliche und technologische Entwicklung zu schnell voran, als daß wir die Zeit-Raum-Verhältnisse, die sich an der Geschwindigkeit eines Pferdes festmachten, durch diejenigen ersetzen könnten, die sich an der Geschwindigkeit eines Automobils oder eines Hochgeschwindigkeitszugs orientieren, wo doch unser tägliches Leben bereits durch die Geschwindigkeit der Informationsübertragung über Hertzsche Wellen oder Glasfaser geprägt ist.

Die Grenze zwischen dem Lokalen und dem Globalen verschiebt sich zunehmend und wird zu unscharf, als daß ein auf lokaler Ebene gewählter Vertreter eine Gemeinschaft von Bürgern gegenüber einer anderen politischen Repräsentationsebene vertreten könnte. Während sich diese politische Funktion über mehr als ein Jahrhundert hinweg in Form und Vorrechten kaum verändert hat, muß sich die Rolle des Bürgermeisters heute weiterentwickeln oder sogar vollständig in Frage stellen lassen, wenn das Wort „Demokratie“ seinen eigentlichen Sinn behalten soll.

Meine Überlegungen als Bürgermeister über die allgemeine und berufliche Bildung in einer lokalen Demokratie stehen in diesem existentiellen Zusammenhang. Meine Ausführungen können natürlich keinen Modellcharakter beanspruchen, da sie individuell und damit epistemologischer Natur sind.

Für mich als Bürgermeister von Parthenay (Département Deux-Sèvres), einer kleinen Stadt mit 11.300 Einwohnern im Herzen einer ländlichen Region mit insgesamt 45.000 Einwohnern, geht es vorrangig und dringlich darum, die einzelnen zu Mitgliedern der gegenwärtigen Gesellschaft, mit



einem Wort zu „Bürgern von heute“ heranzubilden.

Nie zuvor hatte der einzelne solch umfangreiche Möglichkeiten, durch die Summe der Kenntnisse und des technologischen Potentials, die ihm seine Umgebung zur Verfügung stellt oder zumindest durch die Konzentration von Materialien, Energien und Informationen, aus denen er schöpfen kann, der Abhängigkeit von einer transzendenten Ordnung zu entkommen. Der einzelne befindet sich kurz vor der Jahrtausendwende immer weniger im Naturzustand und wird immer aktiver und innovativer tätig, wodurch seine Abhängigkeit von den von Menschenhand geschaffenen Werken, aber auch seine Abhängigkeit von den anderen Menschen immer größer wird.

Dabei geht es mir weniger darum zu erfahren, ob die Bildung eher die „aktive Immanenz“ des Seins begünstigt oder ob sie den einzelnen nach wie vor in einer „Transzendenz“ gefangen hält, die auf einer vorgefertigten ethischen Grundlage beruht, sondern darum, dem einzelnen bewußt zu machen, welche Wechselwirkungen mit der Natur und welche gegenseitigen Abhängigkeitsbeziehungen mit den anderen er durch die Umsetzung seiner von Tag zu Tag stärkeren Kreativität schafft.

Als Staatsbürger und aktives Mitglied der Gemeinschaft muß er seinen eigenen Schaffensdrang und die Impulse seiner Mitbürger miteinander in Einklang bringen, mit einem Wort: er muß verantwortlich handeln. Bei der Suche nach diesem Gleichgewicht, bei der Herstellung von Beziehungen und bei der Kommunikation kommt der Feedback-Information eine wichtige Rolle zu.

Dem Bürgermeister fällt damit die Rolle zu, die Kommunikation zu fördern, ja man könnte sagen, er ist eher Vermittler als Akteur, vor allem da er durch seinen Auftrag als gewählter Vertreter mit einer größeren Machtfülle ausgestattet ist als der Normalbürger, was ihn zur Selbstbegrenzung und zu stärkerer Verantwortung verpflichtet.

Das Bildungsanliegen gegenüber dem einzelnen müßte also darin bestehen, aus ihm einen verantwortungsvollen Staatsbürger

zu machen, der sich um ein Leben im Einklang mit der Gesellschaft bemüht. Die Analyse der Bildungsmechanismen, mit denen dieses Ziel erreicht werden kann, wäre dann die Sache von Fachleuten, wenn da nicht ein offensichtlicher Zusammenhang bestünde: man kann sich der Wechselwirkungen zur eigenen Umgebung nur durch ein Handeln bewußt werden, das das Gleichgewicht der entsprechenden Umgebung stört.

Um die Verantwortung des einzelnen zu stärken, muß man ihn folglich darin unterstützen, aktiv zu werden, Unternehmungsgeist zu zeigen, in der Gemeinschaft zu agieren. Hierbei kommt der Demokratie die Aufgabe zu, die Bedingungen dafür zu schaffen, daß die Bürger in ihren Unternehmungen gefördert werden, damit sie die Wechselwirkungen mit ihrer Umgebung verstehen und dadurch lernen können, ihre Handlungsfreiheit zu beschränken.

Vielleicht könnten wir uns unsere eigene aktive Erfahrung sparen, wenn wir an theoretische Erkenntnisse glauben könnten, die uns durch die Erfahrung der anderen bestätigt wird; doch hat diese nur in ihrem jeweiligen Zusammenhang Gültigkeit, und jeder weiß, daß sich gerade dieser Zusammenhang immer schneller verändert.

Daher eröffnet sich der Bildung ein äußerst weites Feld; vieldimensional in ihren Funktionen betrifft sie alle Bereiche des Lebens und berücksichtigt alle zeitlichen Dimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft). Dieser neue Platz im sozialen Feld erfordert eine Reform der Bildungsmodelle anhand von zwei offensichtlichen Notwendigkeiten.

Erste Notwendigkeit: Öffnung der Wissensbereiche

Die Wissensbereiche in den Lehrplänen der Schulen sind angesichts der vielfältigen Bedürfnisse, die für ein Leben im Einklang mit der Gesellschaft eingelöst werden müssen, extrem begrenzt. Als Beispiel wäre hier mein erster Vorstoß als Bürgermeister in den Bildungsbereich zu nennen, der in der Schaffung einer an die

„Das Bildungsanliegen gegenüber dem einzelnen müßte (...) darin bestehen, aus ihm einen verantwortungsvollen Staatsbürger zu machen, der sich um ein Leben im Einklang mit der Gesellschaft bemüht.“

„Die Wissensbereiche in den Lehrplänen der Schulen sind angesichts der vielfältigen Bedürfnisse, die für ein Leben im Einklang mit der Gesellschaft eingelöst werden müssen, extrem begrenzt.“



„Die Schulbildung sollte (..) heute weniger Fakten als vielmehr Methoden zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten vermitteln.“

„Eine neue allgemeine Form der Bildung, die Auto-didaktik, könnte schließlich die Schule ablösen und einen neuen Staatsbürger hervorbringen: einen verantwortungsbewußten und verständigen Menschen.“

Grundschule angegliederten kommunalen Verkehrserziehungseinrichtung bestand, da ich davon ausgegangen bin, daß der Autofahrer in der modernen Gesellschaft unweigerlich Verantwortung tragen muß und die Zahl der Jahr für Jahr in Europa im Straßenverkehr getöteten und verletzten Menschen die Dringlichkeit einer solchen Einrichtung deutlich macht.

Allgemeiner betrachtet, was wird beispielsweise der großen Allgemeinheit im Gesundheitsbereich vermittelt? Gerade einmal ein bißchen Hygiene und Ernährungslehre; nicht einmal soviel medizinisches Wissen, daß man den Fachärzten die richtigen Fragen stellen könnte. Was über Umwelt und Raumordnung? Wo wird Bildkultur unterrichtet, damit man der Manipulation durch die Bilder entgehen könnte? Wann werden schon in der Schule wirtschaftliche Fragen behandelt, wo wir doch durch wirtschaftliche Denkweisen so stark geprägt werden? Wer wird schon in Techniken und Verfahren unterrichtet, mit denen die Gegenstände unseres täglichen Lebens hergestellt werden? Konsum, Recht, Architektur, Strategie, Soziologie, Psychologie, Ethik, Erkenntnislehre, Anthropologie, Ideen-, Mythen-, Religions- und Wissenschaftsgeschichte: Sind sie in den allgemeinbildenden Schulen vertreten? Nein, diese Bereiche wurden an Fachleute delegiert, während sie doch wesentlich zum Leben in der Gesellschaft beitragen.

Zweite Notwendigkeit: Das Lernen lernen

Der Umfang des Wissens nimmt so schnell zu und erneuert sich in einem Ausmaß, daß es nicht mehr möglich ist, diese Masse von Fakten und Konzepten zu lernen; wir müssen vielmehr lernen, das Wissen zu verwalten, zu seinen potentiellen Quellen vorzudringen. Daher sollte die Schulbildung heute weniger Fakten als vielmehr Methoden zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten vermitteln.

Der einzelne muß Methoden beherrschen, mit denen er auf Informationen zugreifen, aus ihnen auswählen, sie ganz bewußt mobilisieren und ihre Stichhaltigkeit beurteilen kann. Er muß folgende Geisteshaltungen erwerben: Neugier, Kritikfähigkeit, Selbstkenntnis. Um aktiv zu werden, Neues zu schaffen, um die Dinge anders zu

tun, muß er Unterschiede akzeptieren, einer Minderheit angehören, sogar am Rand stehen und seine Urteile in Frage stellen können. Um in einer sich wandelnden Welt leben zu können, muß jeder in der Lage sein, seine Bezugspunkte zu relativieren und seinen Horizont zu erweitern.

Der einzelne muß lernen, lineare Denkweisen hinter sich zu lassen, rekursive Analysen und multidimensionale, auf Analogiebildung ausgerichtete Ansätze anzuwenden und seine Intuition zu entwickeln. Er muß Widersprüche, Paradoxe und Konflikte bewältigen können. Er muß eher die Dynamik des Prozesses als dessen Ergebnis im Auge haben und das Ergebnis immer als vorläufig betrachten.

Bei dieser Art von Ausbildung kommt dem Spiel mit seinem Simulations- und Modellpotential eine ganz wichtige Bedeutung zu. Deshalb hat die Gemeinde Parthenay bereits vor 10 Jahren das erste Spielfestival in Europa ins Leben gerufen, und aus demselben Grund verbreiten wir den Spielgedanken bei allen gesellschaftlichen Gruppen unserer Gemeinde. In gleicher Weise wurde durch die Einrichtung eines interaktiven Netzes für den Wissensaustausch der dauerhafte Erwerb von Kenntnissen gefördert - und zwar weniger durch das, was die einzelnen von den anderen lernen, als dadurch, daß sie den anderen Wissen vermitteln.

Die Entwicklung von Technik und Wissenschaft, das Vordringen der neuen Kommunikationstechnologien, die Nutzung der Information zur Optimierung der Handlungsprozesse, der Kultur-, der Bevölkerungs- und der Umweltschock, der Wandel im Selbstverständnis des Menschen - zwingen sie uns nicht zur Aufgabe des Modells, demzufolge die Schule der einzige anerkannte Bildungsort und die Kindheit der privilegierte Zeitpunkt für die Bildung ist?

Um in einer sich wandelnden Welt verantwortlich handeln zu können, müssen wir die Bildungsorte diversifizieren, die Ausbildung ein Leben lang fortführen und die Gemeinschaft zum privilegierten Ort und Bezugspunkt des Lernens machen.

In diesem Zusammenhang kann eine Vertiefung der Demokratie, die auf eine Enthierarchisierung und Entspeziali-



sierung der Entscheidungs-, Handlungs- und Innovationszentren abzielt, die Bildungsbedürfnisse der einzelnen und der Gesellschaft nur vergrößern.

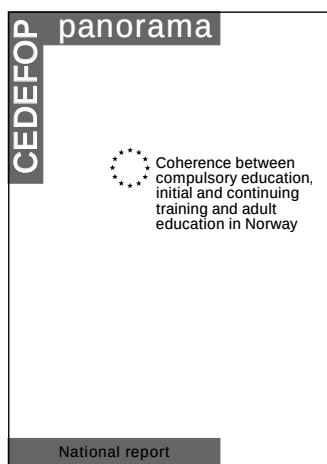
Der Bürgermeister wird angesichts dieser zweifachen Notwendigkeit von Bildung und Demokratie notwendigerweise zum Organisator eines breiten Bildungsforums auf der Ebene seiner Gemeinde. Seine

Aufgabe besteht darin, den einzelnen anzusprechen, ihm Anreize zum Lernen zu bieten, Anstrengungen zu fördern, seine Grundlagen zu erweitern, neue Orientierungen zu erarbeiten. Eine neue, allgemeine Form der Bildung, die Auto-didaktik, dürfte schließlich die Schule ablösen und einen neuen Staatsbürger hervorbringen: einen verantwortungsbewußten und verständigen Menschen.

Lektüre zum Thema

Diese Rubrik wurde von
Maryse Peschel
und dem Dokumentations-
dienst des CEDEFOP mit
Unterstützung der
nationalen Partner des
Dokumentationsnetzes
(s. letzte Seite der Rubrik)
erstellt.

Die Rubrik "Literaturhinweise" enthält eine Sammlung jüngster einschlägiger Veröffentlichungen zum Thema Ausbildung und Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene. Berücksichtigt wurden in erster Linie vergleichende Untersuchungen, aber auch nationale Studien, sofern sie im Rahmen europäischer oder internationaler Programme realisiert wurden, Analysen über die Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter. Der Abschnitt "Aus den Mitgliedstaaten" enthält eine Auswahl wichtiger nationaler Veröffentlichungen.



Literaturhinweise

Europa - International

Vergleichende Informationen, Studien und Untersuchungen

European Research Directory. A file of current vocational training research projects/ Répertoire européen. Fichier des recherches en cours sur la formation professionnelle

Clarke, F. A.; Hayman, S.; Brugia, M.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP, 1995, variierende Seitenzahl, **gedruckt und auf Diskette**
ISBN 92-826-9899-8 (fr)
EN, FR

Der Gedanke, dieses erste Verzeichnis laufender Untersuchungen über die berufliche Bildung zu erstellen, kam anlässlich eines CEDEFOP-Forums auf, an dem die Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen teilnahmen. Das angestrebte Ziel besteht darin, bei Forschern, Forschungseinrichtungen und allen an der Forschung in diesem Bereich Beteiligten Informationen zu verbreiten, um die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zu fördern. Diese erste Ausgabe beschränkt sich auf die von der öffentlichen Hand in Auftrag gegebenen Forschungsvorhaben, aber für die Neubearbeitung ist eine Ausweitung auf andere Forschungen bzw. auf die staatenübergreifenden Projekte vorgesehen, die aus den Programmen und Initiativen der Gemeinschaft hervorgegangen sind. Das Verzeichnis besteht aus einer Forschungsdatei in gedruckter Fassung und auf Diskette - und einer methodischen Suchanleitung, die durch einen Index ergänzt wird. Die Vorhaben sind nach Staaten geordnet und werden auf einem Datenblatt dargestellt, das eine Beschreibung der Ziele, der Forschungsmethodik und der erwarteten Ergebnisse enthält. Auf jedem Datenblatt sind ferner die mit der Untersuchung beauftragte Einrichtung, der Auftraggeber, die finanziellen Mittel und die Dauer des Vorhabens verzeichnet.

Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Norway

Skinningrud, T.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP Panorama, Nr. 57, 1995, 100 S.
EN
CEDEFOP, Marinou Antipa 12,
GR-57001 Thessaloniki (Thermi)

Aufgrund eines Ersuchens der Kommission nahm das CEDEFOP eine Untersuchung des allgemeinen und beruflichen Bildungsangebots in zehn Mitgliedstaaten, Norwegen und Schweden vor; dazu verglich es deren Fähigkeit, zwischen Lernmitteln, -inhalten, -dauer und -ort Verknüpfungen und Berührungspunkte herzustellen, um den Zugang zum lebensbegleitenden Lernprozeß zu erleichtern. Die Kapitel des Berichts befassen sich im einzelnen mit folgenden Themen: gesetzliche Regelung der allgemeinen und beruflichen Anfangs- und Erwachsenenbildung; Angebot des öffentlichen Sektors einschließlich der sekundären und postsekundären Ausbildung; der relativ kleine private Sektor; der Sektor der freien Träger der Erwachsenenbildung sowie Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Berufsbildungsprogramme. Außerdem werden auch organisatorische Neuerungen zur Koordinierung der örtlichen Erteilung allgemeiner und beruflicher Bildung beschrieben.

Pays de l'OCDE. Le passage de l'école à la vie active

Freyssinet, J.
in: IRES Chronique internationale, Nr. 33,
Noisy-le-Grand, 1995, S. 3 6
ISSN 1145-1408
FR

Dieser Bericht geht auf einen von der OECD und dem National Center on Adult Literacy (Nationales Zentrum für die Alphabetisierung von Erwachsenen, Universität von Pennsylvania) am 2./3. Februar 1995 in Paris veranstalteten runden Tisch zurück, an dem Fachleute aus vier-



zehn Ländern teilnahmen; dabei sollten die Formen des Übergangs zwischen der Grundbildung und dem Arbeitsplatz verglichen und die wesentlichen Merkmale der zur Zeit in den einzelnen Staaten stattfindenden Veränderungen ermittelt werden. Das Problem bestand darin, eventuelle gemeinsame Tendenzen ausfindig zu machen und vier kontrastierende Modelle herauszuarbeiten, die die in den einzelnen Staaten gewählten Lösungen kennzeichnen.

Die Beiträge zu diesem Seminar wurden in der Sonderausgabe der IRES-Zeitschrift im Frühjahr 1995 veröffentlicht.

Reviews of national policies for education - Sweden

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)
Paris, OECD, 1995, 244 S.
ISBN 92-64-14380-7
EN, FR

Als Beleg für das breite Interesse an der schwedischen Erfahrung im Bereich der Bildungspolitik hat die OECD einen dritten Bericht zur Bewertung des Verhältnisses zwischen der Qualität der Bildung und der Chancengleichheit herausgegeben. Die Schwierigkeiten bei der Erreichung dieses Ziels haben zu einer neuen Politik geführt, die Wettbewerbsstrategien und Dezentralisierung mehr in den Vordergrund rückt. Da ein Teil dieser Veränderungen erst noch umgesetzt werden muß, wirft der Bericht einige grundlegende Fragen über deren Bedeutung und Relevanz auf; in diesem Zusammenhang gilt das Hauptaugenmerk insbesondere dem Prozeß der Ausarbeitung politischer Vorgehensweisen, deren institutionellen Auswirkungen, der ungewissen Zukunft der Erwachsenenbildung und den Reformen an der postsekundären Bildung.

Evaluation and the decision making process in higher education: French, German and Spanish experiences

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)
Paris, OECD, 1994, 204 S.
ISBN 92-64-14303-3
EN, FR

In den OECD-Staaten ist zur Zeit ein steigendes Interesse an einer Bewertung der Hochschulbildung zu verzeichnen. Dieser Bericht befaßt sich schwerpunktmäßig mit der Bewertung als wesentlichem Bestandteil der Entscheidungsfindungsprozesse einer Institution, mit denen eine qualitative Verbesserung der Tätigkeiten erreicht werden soll. Untersucht wird die Bewertung der Hochschulbildung in Frankreich, Deutschland und Spanien, drei Ländern mit einer gemeinsamen Tradition eines starken staatlichen Einflusses auf den Hochschulbereich. Zur Zeit ist eine Veränderung im Gange, und die Diskussionen über einen Ausbau der Bewertung sind ein Beleg für ein gemeinsames Interesse, die Bewertung in die Hochschulen zu integrieren und sie zur Stärkung ihrer Eigenständigkeit zu nutzen. Dieser Band enthält eine Zusammenstellung der Entwicklungen in den drei Ländern, wie sie 1993 auf einem OECD-Seminar beschrieben wurden.

Measuring the quality of schools/ Mesurer la qualité des établissements scolaires

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)
Paris, OCDE, 1995, 240 S.
ISBN 92-64-04355-1
Gemischte Fassung: EN/FR

Wie kann ermittelt und gemessen werden, wie gut eine Schule funktioniert? Dieses Werk soll auf diese Frage eine Antwort geben. Hierzu wird untersucht, wie sich die Zuweisung von Personal, die getroffenen Entscheidungen, die Unterrichtsprogramme und die Qualität der Organisations- und Lehrmethoden in den schulischen Einrichtungen in Form vergleichbarer Indikatoren ausdrücken lassen. Um die Schulsysteme der einzelnen Staaten besser zu erfassen und zu vergleichen, wird geprüft, wie diese Indikatoren gewählt und bestimmt werden, welchen Nutzen die Behörden aus ihnen ziehen können, inwieweit sie aufgrund von Erfahrungswerten berechtigt sind und welche Vorzüge bzw. Unzulänglichkeiten sie aufweisen.





Education and employment - Indicators of education systems/Formation et emploi - Indicateurs des systèmes d'enseignement

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Paris, OCDE, 1995, 160 S.

ISBN 92-64-04357-8

Gemischte Fassung: EN/FR

Der schulische Unterricht und die berufsorientierte Ausbildung sind zwar unverzichtbar, wenn es darum geht, möglichst vielen Menschen die Chance zu geben, am Streben nach hohen Löhnen und hoher Produktivität teilzuhaben, um so dauerhaft Arbeitsplätze zu schaffen, sie sind aber nicht immer effizient auf die Arbeitsmärkte abgestimmt. In dieser Veröffentlichung wird über die Versuche berichtet, mittels internationaler Indikatoren eindeutig die Verknüpfung zwischen Ausbildung und Beschäftigung sowie die wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen der Ausbildung aufzuzeigen. Diese Indikatoren können nicht nur sinnvoll eingesetzt werden, um den Übergang von der Schule zum Erwerbsleben zu erläutern, sondern ermöglichen es auch, die interne Ertragsquote der Investitionen in die Bildung zu vergleichen, die Anstrengungen, die die Staaten zur Förderung der ständigen beruflichen Bildung unternehmen, zu bewerten und aufzuzeigen, wie die Unterschiede im Bildungsgang zwischen Jungen und Mädchen die Beschäftigung und die jeweiligen Lohnsituationen beeinflussen.

OECD Education Statistics 1985 1992/ Statistiques de l'enseignement de l'OCDE 1985-1992

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Paris, OECD, 1995, 247 S.

ISBN 92-64-04361-6

Gemischte Fassung: EN/FR

Diese Sammlung von Bildungsstatistiken stellt eine Ergänzung zu dem Bericht *Regards sur l'éducation* (Betrachtungen zum Thema Bildung) dar. Sie enthält die Basisdaten, die zur Berechnung der in dem Bericht veröffentlichten Bildungsindikatoren herangezogen wurden, und zeichnet die Entwicklung der Bildungssysteme im Zeitraum von 1985 bis 1992 nach. Die statistischen Angaben beziehen

sich auf den wirtschaftlichen und sozialen Kontext, die Bildungsausgaben, die Personalausstattung, die Studentenzahlen (Gesamtzahlen, Neueinschreibungen nach Ausbildungsstufen, Abschlüsse) und das Verhältnis zwischen der Bildung und dem Arbeitsmarkt.

The OECD Jobs Study - Taxation, Employment and Unemployment

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Paris, OECD, 1995, 192 S.

ISBN 92-64-14400-5

EN, FR

Wie wirken sich die Steuern auf den Beschäftigungsstand aus? Welche Reformen könnten dazu beitragen, mehr Arbeitsplätze zu schaffen? In diesem Buch werden die Entwicklung der Besteuerung von Arbeit von 1978 bis 1992, Erfahrungswerte bezüglich der Auswirkungen von Steuern auf Erwerbsquote, Angebot und Nachfrage und die Vor- und Nachteile politischer Optionen für die Zukunft untersucht.

OECD in figures: statistics on the member countries

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

in: The OECD Observer, Ergänzungsband Nr. 194, Paris, 1995, 73 S.

EN

OECD, 2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris C.E.D.E.X. 16

Diese jährlich erscheinende Broschüre soll die Wirtschaften der OECD-Mitgliedstaaten und den in ihnen erreichten Strukturanpassungsgrad veranschaulichen. Der Bildungsüberblick enthält u. a. Angaben zum prozentualen Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BSP und die Zahlen der Schüler/Studenten und der Lehrer im Bildungsbereich.

World Labour Report 1995 (8. Ausg.)

Internationale Arbeitsorganisation (ILO)

Genf, ILO, 1995, 121 S.

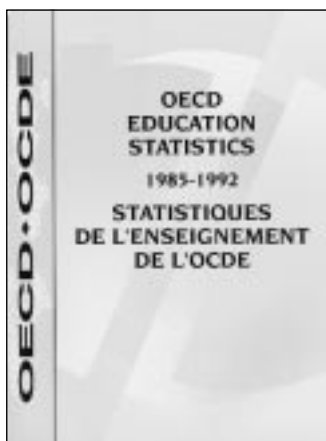
ISBN 92-2-109447-2 (en)

EN, ES, FR

International Labour Office,

Publications Branch,

CH-1211 Genève 22





In dem Bericht werden alljährlich fünf Hauptgebiete jeweils in einem eigenen Kapitel behandelt: Beschäftigung, Arbeitsverhältnisse, soziale Sicherung, Arbeitsbedingungen und die Rechte von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen. Der Bericht für 1995 befaßt sich mit folgenden Schwerpunkten: 1. Streitfragen im Bereich der Arbeitsstatistik; 2. alternde Gesellschaften und ältere Arbeitnehmer; 3. Privatisierung, Beschäftigung und soziale Sicherung; 4. staatliche Behörden und die anderen Sozialpartner; 5. Umschulung und Wiedereinstieg in ein Arbeitsverhältnis. Dieses letzte Kapitel behandelt die Umschulungs- und Wiedereingliederungsprogramme, die die Regierungen für arbeitslose Arbeitnehmer und jugendliche Schulabgänger durchführen. Betrachtet werden die verschiedenen bestehenden Lösungsmöglichkeiten und die jüngsten Entwicklungen in diesem Bereich.

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Lauterbach, U.
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Baden-Baden, Nomos-Verlagsgesellschaft,
Schriftenreihe der Carl-Duisberg-Gesellschaft e. V., Nr. 9, 1995, variierende Seitenzahl
ISBN 3-7890-3730-3
DE

Die Carl-Duisberg-Gesellschaft traf ihre Entscheidung, eine systematische Beschreibung der Berufsbildungssysteme in Europa und den wichtigsten Industrienationen zu erstellen, um die bereits offenkundige internationale Ausrichtung der Berufsbildung zu fördern. Da isolierte, nationale Entscheidungen in diesem Bereich selten werden, ist dieses Handbuch an Ausbildungsexperten, Schulen, Unternehmen, Verwaltungskammern und Verbände gerichtet, die Auskünfte über die internationalen Zusammenhänge benötigen. In einem einleitenden Kapitel werden die Komplexität der vergleichenden Forschung im Bereich der beruflichen Bildung und die Probleme beim Vergleich der Systeme erörtert. Es folgt für jedes Land ein Kapitel, in dem nach einheitlichem Muster beschrieben wird, wie das Ausbildungssystem aufgebaut ist und in welcher Beziehung darin das politische und das wirtschaftliche System des Lan-

des zueinander stehen. Das Handbuch wird als Lose-Blatt-Sammlung dargeboten, die regelmäßig auf den neuesten Stand gebracht werden soll. Es enthält 20 Länderbeschreibungen, und 15 weitere sind zur Zeit in Arbeit.

Construire la formation professionnelle en alternance

Poupard, R.; Lichtenberger, Y; Luttringer, J.-M.; et al.
Paris, Editions d'Organisation,
1995, 217 S.
ISSN 2-7081-1838-2
FR

In diesem Werk werden vier Themen erläutert, unter denen sich die meisten der in Frankreich gestellten Fragen zur alternierenden Ausbildung zusammenfassen lassen. In dem von einem Unternehmervertreter verfaßten ersten Teil wird versucht, die der Diskussion zugrundeliegenden Begriffe zu klären, ferner werden die Bedingungen dargelegt, unter denen die alternierenden Ausbildungen zum Erfolg führen können. Im zweiten Teil wird das Verhältnis zwischen der Alternanz und der beruflichen Qualifikation untersucht, im dritten ein rechtlicher Ansatz vorgeschlagen. Der letzte Abschnitt nimmt die auf Alternanz beruhenden Ausbildungssysteme in den einzelnen europäischen Staaten unter die Lupe und zeigt auf, daß es mehrere Arten von Alternanz gibt, die eng mit dem Umfeld zusammenhängen, in dem sie entstanden sind.

Vocational Training in the Federal Republic of Germany and the United States

Frenzel-Berra, R. C.
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Berlin/Bonn, BIBB, 1995, 72 S.
ISBN 3-7639-0550-2
EN

Die vorliegende Studie ist ein Ergebnis eines einjährigen Forschungsaufenthaltes des amerikanischen Berufsbildungsexperten Robert Frenzel-Berra im Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin. Nach einer begründenden Einleitung und methodologischen Vorbemerkungen stellt er an ausgewählten Fallbeispielen wesentliche Elemente der deutschen Ausbildung im dualen System dar (Kapitel 1 - 4). In



einem fünften Kapitel berichtet der Verfasser über Auffälligkeiten und stellt Vergleiche mit dem amerikanischen System der Berufsbildung dar. Die Publikation wird durch einen ausführlichen Anmerkungs- und bibliographischen Apparat abgeschlossen.

La formation supérieure des ingénieurs et cadres

Böhme, H.; Curien, H.; Decomps, B.; et al.
Paris, Edition Jean-Michel Place,
1995, 156 S.
ISBN 2-85893-254-9
FR

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist das Bild des Ingenieurs nicht mehr mit dem gleichzusetzen, was Jules Vernes Held verkörperte. Die stetige Weiterentwicklung der Techniken und der Arbeit und die Internationalisierung der Produktions- und Handelssysteme haben die Bereiche, in denen seine Tätigkeit bekannt war, vollkommen verändert. So wurden anlässlich des 200. Gründungstags des Conservatoire National des Arts et Métiers und der Ecole Polytechnique herausragende Persönlichkeiten aus der Welt der Unternehmen und der Forschung eingeladen, auf einem in der UNESCO veranstalteten Kolloquium über die Ausbildung von Ingenieuren und Führungskräften zu diskutieren. Indem sie nach den kulturellen Wurzeln des Berufs, den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der großen Ausbildungssysteme in Frankreich, Deutschland und den Vereinigten Staaten und ihrer Wirkung auf die Wirtschaft insbesondere durch Neuerungen fragen, regen die einzelnen Autoren die Leser an, sich Gedanken über das Verhältnis von Wissenschaft und Technik, über die Verantwortung des Ingenieurs als Erfinder und als Bürger zu machen, und ebnen gleichzeitig den Weg für die Entwicklung einer Ausbildung, die den Bedürfnissen ihrer Zeit entspricht.

Training for Employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J. R., mit Clarke, L.; Lange, T.; u. a.
Hants, Edward Elgar Publishing Ltd., 1995,
288 S.
ISBN 1-85278-863-1
EN

In diesem Buch wird die wirtschaftliche Analyse des Ausbildungswesens untersucht und zu den verschiedenen in Westeuropa und den Vereinigten Staaten vorgefundenen Systemen in Beziehung gesetzt. Nach einer Erörterung der theoretischen Grundlage für eine stärkere Betonung der Ausbildung stellen die Autoren eine vergleichende Analyse der verschiedenen Systeme vor, die in Deutschland, Frankreich, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten verwendet werden. Es wird eine Reihe gemeinsamer Fragen und Probleme erörtert, beispielsweise das Verhältnis zwischen Schulunterricht und Ausbildung, die Rolle der Weiterbildung, Umschulung für Arbeitslose und die Stellung von Frauen und benachteiligten Gruppen auf dem Arbeitsmarkt. Ein zentrales Thema sind die verschiedenen politischen Wege, die die jeweiligen Regierungen gehen. Die Autoren erkennen zwar bei allen eine gemeinsame Sorge darüber an, daß die Ausbildung möglicherweise dem Markt nicht gerecht wird, sie weisen aber auch auf die in der Praxis recht magere Bilanz staatlich finanzierter Ausbildungsmaßnahmen und auf die Gefahren übermäßiger staatlicher Eingriffe aufgrund von Druck seitens der Lobbies hin.

The match between education and work. What can we learn from the German apprenticeship system?

den Broeder, C.
’s-Gravenhage, Centraal Planbureau,
Research Memorandum, Nr. 118,
1995, 48 S.
ISBN 90-563-5008-0
EN

In diesem Bericht wird ein Vergleich zwischen dem niederländischen und dem deutschen Bildungssystem angestellt; er ist wie folgt gegliedert: zuerst der Vergleich zwischen den beiden Ländern und einige Informationen über die Teilnahme an den verschiedenen Ausbildungsgängen. Anschließend wird das System des Lehrlingswesens in beiden Ländern unter die Lupe genommen. Schließlich werden die Stärken und Schwächen des dualen Systems in Deutschland und die Lehren, die daraus für die Niederlande gezogen werden können, beschrieben.



Schooling as a preparation for life and work in Switzerland and Britain
Burghoff, H.; Prajs, S.

National Institute for Economic and Social Research (NIESR), Discussion Paper, Nr. 75, 1995, ohne Seitenzahlen.

EN

*NIESR, 2 Dean Trench Street,
 Smith Square, UK-London, SW1P 3HE*

Eine vergleichende Studie des schweizerischen und des britischen Schulwesens, in der festgestellt wird, im Vereinigten Königreich gebe es weit mehr Schüler, die nur einen niedrigen Abschluß erreichen, als in der Schweiz. Dies wirke sich direkt auf die Qualität der Bewerber um Stellen in der gewerblichen Wirtschaft und folglich auf die nationale Wettbewerbsfähigkeit aus.

Forecasting the labour market by occupation and education

Heijke, H.

Research Centre for Education and the Labour Market (ROA)

Boston; Dordrecht; London, Kluwer Academic Publishers, 1994, 210 S.

ISBN 0-7923-9447-X

EN

In diesem Buch wurden die Referate zusammengetragen, die auf einem Symposium anlässlich des fünften Jahrestags der Gründung des Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA, Forschungszentrum für Bildung und Arbeitsmarkt) vorgetragen wurden. Die Veranstaltung diente als Plattform, um die von diesem jungen Institut erzielten Ergebnisse zusammen mit denen zweier etablierter europäischer Institute, des Institute for Employment Research aus Warwick und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsforschung aus Nürnberg, auf einer Stufe zu plazieren. Das Ziel bestand darin, den Ansatz, nach dem jedes einzelne Institut seine nach Berufen und Ausbildungsarten differenzierten Arbeitsmarktprognosen erstellt, besser verständlich zu machen. Das Symposium diente ferner dem wechselseitigen Austausch von Ideen, Erkenntnissen und konkreten Informationen über den Arbeitsmarkt. Jedes Institut steuerte einen Beitrag zu jedem der drei behandelten Themen bei: Methoden und Techniken, die die Institute bei der Erstellung von Arbeitsmarkt-

prognosen anwenden, Erörterung von ihnen erstellter Arbeitsmarktprognosen sowie Begründung und Erörterung der bei der Prognosenerstellung verwendeten Ansätze sowohl unter wissenschaftlichem Gesichtspunkt als auch im Hinblick auf die politischen Anwendungen.

DEVS - Development of Estonian vocational education system. Final report of evaluation

Harrebye, J. B.; Hemmingsen, L.; Nielsen, S. P.; et al.

Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (SEL)

Copenhagen, The State Institute for the Educational Training of Vocational Teachers (SEL), 1995, 105 S.

EN

*SEL, Rigensgade 13,
 DK-1316 Copenhagen K*

Eines der wichtigsten dänisch-estnischen Entwicklungsprojekte des Zeitraums 1993 1995 ist nun abgeschlossen. Dem Projekt lag eine dreifache Zielsetzung zugrunde: ein modernes, auf den Grundsätzen des Management by objectives beruhendes Lehrplansystem für das estnische Berufsbildungssystem auf die Beine zu stellen, auf zentraler Ebene Lehrplanexperten und gleichzeitig an strategisch ausgewählten berufsbildenden Schulen Lehrer für die Anwendung des neuen Systems heranzubilden und Schulen so zu entwickeln, daß sie in einer Marktwirtschaft funktionieren können. In diesem Abschlußbericht wird eine umfassende Beschreibung und Bewertung des DEVS-Projekts unterbreitet.

Reorganisation der Arbeitsmarktpolitik. Märkte, politische Steuerung und Netzwerke der Weiterbildung für Arbeitslose in der Europäischen Union

Schmid, G.

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Berlin, WZB, 1994, 111 S.

ISSN 1011-9523

DE

In den vergangenen Jahren wurde die Arbeitsmarktpolitik in einigen Mitgliedstaaten der Europäischen Union grundlegend reformiert, in anderen Mitgliedstaaten sind solche Reformen im Gange





oder stehen zur Diskussion. Das Gemeinsame und Besondere dieser Reformen ist die Reorganisation der Arbeitsmarktpolitik, wobei vor allem mehr Wettbewerb und die Verlagerung der Zuständigkeiten nach unten die Anreize zu effektiverem Handeln vor Ort stärken sollen. Die vorliegende Studie entwickelt einen analytischen Bezugsrahmen zur Evaluierung dieser Organisationsreformen (Kapitel 1), wendet diesen auf die Situation der Arbeitsmarktpolitik in den ausgewählten Ländern (Dänemark, Deutschland, Großbritannien und den Niederlanden) an und führt in seinem dritten Teil einen theoretischen Diskurs zu den organisatorischen Bedingungen einer erfolgreichen Weiterbildung für Arbeitslose.

New patterns of recruitment and training in German, UK and French banks. An examination of the tensions between sectoral and national systems
Quack, S.; O'Reilly, J.; Hildebrandt, S.
Social Science Research Center Berlin (WZB)

Berlin, WZB, 1995, 41 p.
ISSN 1011-9523
EN

Die vorliegende Studie stellt einen Beitrag der Autoren zur Diskussion um den Vergleich nationaler Modelle industrieller Organisation am Beispiel von Banken in der Bundesrepublik Deutschland, in Frankreich und im Vereinigten Königreich dar. Die Autoren untersuchen Veränderungen der Rekrutierungs- und Ausbildungs politik von Banken in diesen Ländern im Privatkundengeschäft. Dabei wird gezeigt, daß Marktdruck zu beachtlichen Wandlungsprozesse in jedem der Banksektoren geführt hat, aber auch, daß damit unterschiedliche Resultate verbunden sind. So zeigen sie, daß Einstellungs- und Ausbildungsstrategien nicht nur durch nationale Bildungsinstitutionen beeinflusst sind, sondern daß diese Institutionen selbst Wandlungsprozessen unterliegen, die wiederum das Arbeitsangebot im Bankensektor beeinflusst haben.

Europäische Union: Politiken, Programme, Akteure

Towards a European area for vocational qualifications. European Forum on Vocational Training, Brussels 8 - 10 November 1993 /

Vers un espace européen des qualifications professionnelles. Forum européen de la formation professionnelle, Bruxelles, 8-10 novembre 1993

Europäische Kommission, Generaldirektion XXII - Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 110 S.

ISBN 92-826-8821-6 (fr)

EN, FR

Zu diesem gemeinsam von der Europäischen Kommission, der belgischen Ratspräsidentschaft, dem Europäischen Parlament und dem Wirtschafts- und Sozialausschuß veranstalteten ersten Europäischen Forum für die berufliche Bildung kamen die verschiedenen Akteure - Gemeinschaftsinstitutionen, Sozialpartner, Mitgliedstaaten - zusammen, um das Thema "Die Entwicklung hin zu einem europäischen Qualifizierungsraum" zu erörtern. Diese Sammlung enthält sämtliche Beiträge der einzelnen Redner und stellt ihre Überlegungen, ihre Erfahrungen sowie ihre Vorschläge vor.

Partenaires pour les emplois et les formations de demain. Actes du colloque du 13 - 14 juin 1994 à Paris

Thierry, D.; Perrin, C.

frz. Ministerium für Arbeit, Beschäftigung und Berufsbildung; Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Paris, Délégation à la formation professionnelle, 1995, 22 S.

Délégation à la formation professionnelle, Immeuble le Mercure 1, 31 quai de Grenelle, F-75015 Paris

Dieses Dokument liefert eine Synthese der Diskussionen um die vier großen Themen, die im Laufe des Kolloquiums "Partner für die Arbeitsplätze und Ausbildungen von morgen" am 13./14. Juni in Paris zur Sprache kamen: - Auswirkungen der voraus-





schauenden Branchenstudien auf die Entwicklung der Arbeitnehmersausbildung, - Verpflichtungen zur Förderung der Berufsbildung, mit denen der französische Staat die Unternehmen unterstützt, die besondere Anstrengungen im Ausbildungsbereich unternehmen, - gebietsweise Verknüpfung der Maßnahmen auf Branchenebene und der verschiedenen Akteure, - Anforderungen an europäische Überlegungen und Maßnahmen zur Förderung der Berufsbildung.

Individual Portfolio. Pilot project final synthesis report

National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)

London, NCVQ, 1995, 68 S. + Anhänge
EN

Das Resümee dieses zusammenfassenden Abschlußberichts sowie die Empfehlungen sind auf DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT erhältlich.

NCVQ,
222 Euston Road,
UK-London NW1 2BZ

Nach der Entschließung des Rates vom 3. Dezember 1992 zur Transparenz auf dem Gebiet der Qualifikationen wurde 1993 eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der Regierungen der Mitgliedstaaten geschaffen, die ein Modell eines individuellen Portfolios/Qualifikationsbuches vorschlug, in dem die Informationen über Ausbildung, Prüfungsnachweise, Befähigungen, Berufserfahrung usw. der Menschen zusammengestellt werden sollen, die in der Europäischen Union eine Arbeit suchen. In diesem zusammenfassenden Bericht werden die Ergebnisse des Pilotprojekts - bei dem es darum ging, die Durchführbarkeit des individuellen Portfolios/Qualifikationsbuches zu testen - sowie die Stellungnahmen der Sozialpartner wiedergegeben und schließlich einige Empfehlungen unterbreitet.

The puzzle of integration. European yearbook on youth policy and research

Circle for Youth Research Cooperation in Europe (CYRCE)

Berlin; New York, de Gruyter, 1995,
Band 1, 339 S.

ISBN 3-11-014565-0

EN

CYRCE ist eine autonome Gruppe von Fachleuten, die keiner nationalen oder europäischen Institution untersteht. Sie tritt auf staatenübergreifender und interkultureller Grundlage als eine Art Think-tank und als wissenschaftliche und politische Beratungsstelle für Jugendangelegenheiten und damit zusammenhängende Fragen auf. Ihr erstes Jahrbuch leitet eine zweijährige Reihe ein, die ein Forum für transnationale Vernetzung in europäischer Jugendpolitik, -forschung und -praxis bietet. Mit dem Jahrbuch soll vor allem über gegenwärtige Trends informiert und die Entwicklung interdisziplinärer und interkultureller Initiativen, die den Aufbau eines Europas junger Bürger anstreben, gefördert werden.

• Programm LEONARDO DA VINCI - Vademecum

Europäische Kommission

Brüssel, Europäische Kommission, 1995,
24 S.

DA, DE, EN, ES, FR, IT

• Programm LEONARDO DA VINCI - Leitfaden für Antragsteller 1995

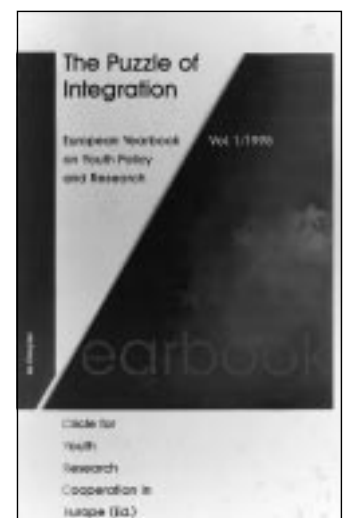
Europäische Kommission

Brüssel, Europäische Kommission, 1995,
50 S.

DA, DE, EN, ES, FR, IT

Europäische Kommission, Generaldirektion XXII - Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend, Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles

Das Ziel des Vademecums ist es, den Inhalt der politischen Zielsetzungen des LEONARDO- Programms und die Grundsätze seiner operationellen Durchführung zu erklären. Der Leitfaden für Antragsteller richtet sich an alle Akteure im Bereich der beruflichen Bildung, die den Wunsch haben, sich in einer transnationalen Partnerschaft zu engagieren, und die im Jahr 1995 einen Antrag einreichen möchten, um im Rahmen des Programms LEONARDO DA VINCI, des Aktionsprogramms zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft (Beschluß des Rates 94/819/EG vom 6. Dezember 1994 - ABl. Nr. L 340 vom 29.12.94, S. 8) eine finanzielle Unterstützung von Seiten der Gemeinschaft zu erhalten. Teil A zeigt die Art der Fragen auf, von denen angenommen wird, daß jeder potentielle Projektträger sie sich stellt. Teil B enthält





eine Definition der Pilotprojekte sowie der Vermittlungs- und Austauschprogramme sowie allgemeine Informationen (Projektträger, Bereiche, für die die Anträge gestellt werden können, Zielgruppen) zu diesen beiden Arten von Maßnahmen. In diesem Teil werden auch die Bedingungen für die Auswahl und die Förderungswürdigkeit sowie die für jeden einzelnen Teilbereich jeweils anzuwendenden Verfahren beschrieben. Teil C enthält für jeden Teilbereich detaillierte Informationen über die gemeinschaftlichen Maßnahmen in Form eines Blattes je Maßnahme.

Training, development and jobs. Six European initiatives

Lawson, G.; Hynes, B.; Sandrock, M.; et al.

ENTER; Generaldirektion V der Europäischen Kommission

Cannes, La Bocca, ENTER, 1995, 66 S.

EN

ENTER, 1, rue de la Verrière,

Les Baladines, F-06150 Cannes La Bocca

In den sechs Fallstudien werden folgende Themen erörtert: Ausbildung und Arbeitsplätze in drei Großunternehmen im Vereinigten Königreich, regionale Entwicklung und Unternehmensentwicklung durch berufliche Bildung in Irland, berufliche Bildung und Schaffung von Arbeitsplätzen im lokalen Bereich in Dänemark, der Erfolg von Ausbildungsförderung und die Arbeitsplätze in der Telekommunikation in Deutschland bzw. im Fremdenverkehr in Frankreich und Entwicklungen in der nationalen Ausbildungskonzeption in Spanien.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes. Transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/ YOUTHSTART

Montay, M.-P.; Médus, P.-E.

Paris, la Documentation française, RACINE Editions, 1995, 232 S.

FR

La Documentation française,

29 quai Voltaire,

F-75344 Paris Cedex 07

Wie läßt sich zum Zeitpunkt der Durchführung von LEONARDO und den neuen Gemeinschaftsinitiativen ein staatenübergreifendes Projekt charakterisieren? Wel-

che Betreuungshilfsmittel sind notwendig, um es zu leiten? Welche Wertsteigerung wird insgesamt mit ihm erzielt? Nach siebenjährigem Einsatz für die Förderung der beruflichen Bildung Jugendlicher in Europa können die Errungenschaften des Programms PETRA dazu beitragen, ausgehend von den Erfahrungen der Vergangenheit die Zukunft besser vorzubereiten. Darin besteht das Ziel dieses Werks, das mit aktiver Beteiligung der PETRA-Projekte und unter der Schirmherrschaft der Délégation à la formation professionnelle von RACINE ausgearbeitet wurde.

From Petra to Leonardo: European cooperation in initial vocational training; a Dutch perspective/Van Petra naar Leonardo: Europese samenwerking in het initieel beroepsonderwijs; een Nederlands perspectief

Farla, T.; Meijers, F.

's-Hertogenbosch, Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), CIBB-studies, Nr. 5, 1995, 176 S.

ISBN 90-5463-056-6 (en), 90-5463-051-5 (NL)

EN, NL

Diese Studie gibt einen Überblick über die Ergebnisse des PETRA-Programms. Dessen Ziel bestand darin, durch das Treffen von Vereinbarungen über eine strukturelle Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungsträgern aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft zu einer qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung beizutragen. Erörtert wird die Frage, was das PETRA-Programm zur Qualität der niederländischen beruflichen Bildung beigetragen hat, aber auch die Frage, von welchen Schlüsselfaktoren der Erfolg von Internationalisierungsprogrammen abhängt.

Programa Petra - Estudo sobre as estratégias para aumentar e melhorar a progressão dos jovens na formação profissional inicial - Portugal

Azevedo, J.; Castanheira, M. E.

Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário (ME-DES)

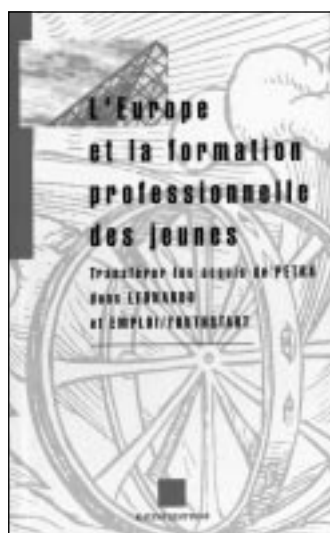
Lissabon, ME-DES, 1994, 85 S.

PT

Ministério da Educação,

av. 5 de Outubro 107,

P-1000 Lisboa





In dieser auf Vorschlag der Europäischen Union erstellten Studie sind die Strategien verzeichnet, die die einzelnen Mitgliedstaaten verfolgen, um mehr Jugendlichen Zugang zur beruflichen Erstausbildung zu verschaffen und ihr Fortkommen in diesem Bereich zu verbessern. Ihre Ziele sind, die Politiken im Bereich der beruflichen Bildung und des Übergangs Jugendlicher ins Erwerbsleben zu untersuchen und auch den Erfolg von Maßnahmen zu bewerten, die durchgeführt wurden, um die Chancen von Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten in der beruflichen Erstausbildung zu verbessern.

Programm "Jugend für Europa". Jahresbericht der Kommission - 1993

Kommission der Europäischen Gemeinschaften

KOM(95) 159 endg., 11.05.1995, 12 S.

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

ISBN 92-77-88344-8 (de)

ISSN 0256-2383 (de)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Actes de la conférence finale d'impact du Programme FORCE, 8 - 9 décembre 1994, Rueil- Malmaison

Centre d'Etudes de Formation, d'Animation et de Recherche (CEFAR) - Délégation à la formation professionnelle
Paris, CEFAR, 1995, 89 S.

FR

CEFAR - Réseau France-ASFO

4 rue Quentin Bauchart,

F-75008 Paris

Die französischen Träger des Programms FORCE veranstalteten mit Unterstützung der Task Force "Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend" eine abschließende Auswertungskonferenz, um zu beurteilen, was im Laufe der vierjährigen Tätigkeit erreicht wurde. Die angesprochenen und in den Protokollen wiedergegebenen Themen sind: die Auswirkungen des Programms FORCE auf die Ausbildungssysteme und -strukturen, die Bilanz dieses Programms, die Durchführung des neuen Programms LEONARDO da VINCI und die Verbindung zu dem Gemeinschaftsinitiativprogramm ADAPT. Außerdem enthält das Dokument einen Überblick über die Workshops, in

denen es um die Vermittlung von Kenntnissen im Betrieb, um die Arbeitsqualität und -organisation und um den industriellen Wandel ging.

Análisis de la política contractual en materia de formación profesional continua en España

Durán, G.; Alcalde, M.; Flórez, I. et al.

Madrid, Centro de Publicaciones/Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994, 383 S.

ISBN 84-7434-851-X

ES

Dieses im Rahmen des Programms FORCE ausgearbeitete Dokument enthält eine umfassende Übersicht über die Berufswelt und die Struktur des Bildungswesens mit den durch die Bildungsreform eingeführten Änderungen. Ein umfangreiches Kapitel ist der Organisation der beruflichen Weiterbildung und den wichtigsten Bildungsaktivitäten in diesem Bereich gewidmet. All dies bezieht sich auf die Zeit vor der Unterzeichnung der Abkommen über die berufliche Weiterbildung vom Dezember 1992.

La Formación Profesional Continua en España

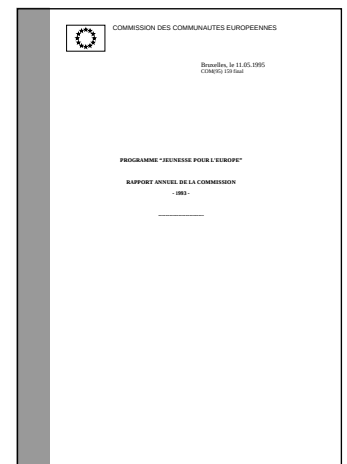
Durán, G.; Alcalde, M.; Flórez, I. et al.

Madrid, Centro de Publicaciones/Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994, 281 S.

ISBN 84-7434-849-8

ES

Der Bericht, in dem der gegenwärtige Stand der Weiterbildung in Spanien erläutert wird, entstand im Rahmen des Programms FORCE; im ersten Teil liegt - nach einer Beschreibung der Hauptmerkmale der jüngsten Entwicklungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes - der Schwerpunkt auf dem beruflichen Bildungssystem, das Gegenstand des staatlichen Berufsbildungsprogramms ist. Bei der Analyse der Weiterbildung wird von Informationen ausgegangen, die die wichtigsten statistischen Quellen und der rechtliche Rahmen liefern, in dem diese Art Ausbildung stattfindet; in diesem Abschnitt wird auch ausführlich auf die zwischen den Gewerkschaften und den Unternehmerverbänden bzw. zwischen diesen beiden und der Regierung getroffenen Übereinkünfte, das





“Nationale Weiterbildungsabkommen” und das “Trilaterale Abkommen zur Weiterbildung der beschäftigten Arbeitnehmer”, Bezug genommen. Diese Übereinkünfte werden unter den verschiedensten Gesichtspunkten vom Steuerungsprozeß über die Entstehung, die grundlegenden Prinzipien bis hin zu den Verwaltungs-, Überwachungs- und Begleitorganen usw. beleuchtet. Außerdem geht der Bericht auf die Finanzierung der Weiterbildung, den Zugang zu bzw. die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen sowie die Planung, Qualität und berufliche Zertifizierung ein. Im zweiten Teil werden die Maßnahmen wiedergegeben, die in Spanien zur Umsetzung der in Artikel 5 des Aktionsprogramms der Gemeinschaft zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (FORCE) enthaltenen Leitgedanken unternommen wurden.

Effectiviteitsmeting van bedrijfsopleidingen (Anderlecht, Brussel, Constant Vanden Stock Stadion, 27 Mei)

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB); Dienst Internationale Relaties (DIR)
Brüssel, VDAB/DIR, 1994, 35 S. + Anhänge
NL
VDAB/DIR, Keizerslaan 11,
B-1000 Brüssel

Dieser im Rahmen des europäischen Aktionsprogramms FORCE veranstaltete Studientag stellt die Fortsetzung eines vorangegangenen Workshops zum Thema “Berufsbildungspläne in kleinen und mittleren Unternehmen” dar. Der Schwerpunkt liegt auf der Notwendigkeit, innerhalb der kleinen und mittleren Unternehmen anhand der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit die Effizienz der Ausbildung zu messen, um diese Unternehmen dazu anzuregen, Berufsbildungspläne aufzustellen.

Rapportage Benelux ontmoetingen 1994. Conferentie 20 en 21 oktober 1994 - Veldhoven, Nederland

FORCE und EUROTENET in Zusammenarbeit mit der GD XXII - Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend
‘s-Hertogenbosch, Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), 1995, 103 S.

FR, NL
CIBB, Pettelaarpark 1,
Postbus 1585,
NL-5200 BP ‘s-Hertogenbosch

Reportage über die zweitägige Konferenz “Benelux-Begegnungen”, in der zunächst dargelegt wird, welche Ziele mit der Konferenz verfolgt wurden und welche Zielgruppen sie ansprechen sollte. Daneben enthält diese Veröffentlichung u. a. Berichte über die beiden Tage, wobei auch einige der dort gehaltenen Vorträge wiedergegeben werden.

Eine breitere Perspektive

IRIS - Europäisches Netzwerk von Ausbildungsmaßnahmen für Frauen
Brüssel, Überlegungen zur Ausbildung von Frauen, IRIS, 1994, 72 S.
EN, DE, FR
IRIS, rue de la Tourelle 21,
B-1040 Bruxelles

Mit diesem ersten Dossier wird eine neue IRIS-Serie unter dem Titel “Überlegungen zur Ausbildung von Frauen” begründet, die der Frage der Ausbildung von Frauen im gegenwärtigen wirtschaftlichen und sozialen Kontext gewidmet ist. In dieser Ausgabe werden unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtergleichheit Themen wie Arbeit und Freizeit, das Leben in der Stadt, die Ausbildung von Frauen, Flexibilität, Telearbeit und die Internationalisierung der Wirtschaft erörtert.

Telematics for education and training: Proceedings of the telematics for education and training conference, Düsseldorf/Neuss, 24-26 November 1994

Herl, P.; Kugemann, W. (Herausgeber)
Amsterdam, IOS Press, 1995, 400 S.
ISBN 90-5199-223-8
EN

Der Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung erlebt zur Zeit eine tiefgreifende Veränderung: Das Hauptaugenmerk hat sich vom Lehren zum Lernen verschoben, der einzelne Lernende wird immer stärker zu einem vernetzten Lernenden, die Organisation des Lernens mit der Just-in-time-Vermittlung von Kenntnissen tritt an die Stelle großer Ausbildungsabteilungen, und anstelle fester Lehr-



einheiten werden auf jeden einzelnen maßgeschneiderte Lernpläne entwickelt. Telematikdienste zu Lernzwecken spielen bei diesen Prozessen eine Schlüsselrolle. Die Konferenz zum Thema "Telematik für die allgemeine und berufliche Bildung" bot einen Überblick über die fortgeschrittensten Telematiksysteme zu Lernzwecken nach dem - sowohl technologisch als auch pädagogisch - neuesten Stand in einem europäischen und weltweiten Kontext. Hier werden die konkre-

ten Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte vorgestellt, die im Rahmen des europäischen Programms "Telematiknetze und -dienste für ein flexibles Fernlernen (DELTA)" im Rahmen des 3. Rahmenprogramms unterstützt wurden. Außerdem wurde auf der Konferenz der Blick nach vorne auf die Initiativen des 4. Rahmenprogramms und das neue Teilprogramm zur Telematik für die allgemeine und berufliche Bildung gerichtet.

Aus den Mitgliedstaaten

D Handbuch der Berufsbildung

Arnold, R.; Lipsmeier, A.
Opladen, Leske + Budrich, 1995, 535 p.
ISBN 3-8100-1201-7
DE

Das vorliegende Handbuch Berufsbildung stellt den Versuch dar, das derzeit verfügbare wissenschaftliche Wissen zu den Fragestellungen und den Problembereichen der Berufsbildung in konzentrierter Form zu präsentieren. Ausgehend von der Perspektive einer handlungsorientierten Didaktik lassen sich berufspädagogische Kategorien ableiten, die für die Gestaltung, Konzipierung und Realisierung der beruflichen Bildung von grundlegender Bedeutung sind. In sieben Hauptkapiteln sind die zahlreichen Aufsätze und Diskussionsbeiträge der unterschiedlichen Autoren zusammengefaßt, die durch ein umfangreiches Personen- und durch ein Fachregister ergänzt werden. Die Hauptkapitel umfassen die Bereiche (1) Didaktisches Handeln in der Berufsbildung, (2) Adressatenorientierung in der Berufsbildung, (3) Kompetenzen und Qualifikationen in der Berufsbildung, (4) Lehr- und Lerninhalte in der Berufsbildung, (5) Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in der Berufsbildung, (6) Rahmenbedingungen der Berufsbildung und (7) Forschung in der Berufsbildung.

E Fichas para la orientación profesional

Ministerio de Educación y Ciencia
Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia,
1995, 2 Bände, Seiten nicht numeriert

ISBN 84-369-2558-0
ES

Ein hauptsächlich an professionelle Berufsberater gerichtetes Werk, das Informationen über die Einteilung des beruflichen Bildungsangebots und eine konkrete Beschreibung der wichtigsten Berufsbilder jeweils mit dem entsprechenden Ausbildungsgang und der für sie charakteristischen Arbeitsmarktsituation enthält.

IRL Interim report of the Task Force on Long-Term Unemployment

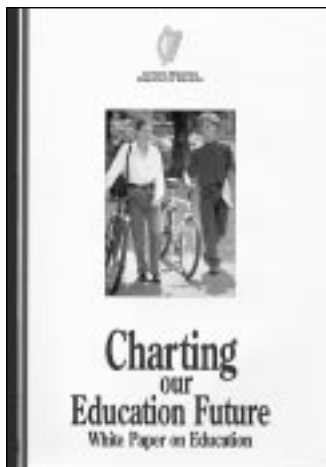
Office of the Tanaiste: Task force on Long Term Unemployment
Dublin, Stationery Office, 1995, 65 S. + Anhänge
EN
Government Publications Sales Office, Sun Alliance House, Molesworth Street, IRL-Dublin 2

Diese Task Force wurde ins Leben gerufen, um die im Bericht des Nationalen Wirtschafts- und Sozialforums (NESF) unter dem Titel "Beendigung der Langzeitarbeitslosigkeit" enthaltenen Empfehlungen zu prüfen und zu bewerten und praktische Vorschläge auszuarbeiten, die die Aussichten von Langzeitarbeitslosen auf einen Arbeitsplatz verbessern würden. Die Task Force untersucht, wie das beträchtliche Spektrum staatlicher Dienste und Mittel besser koordiniert und zu einem kohärenten, auf lokaler Ebene bereitzustellenden Maßnahmenpaket verarbeitet werden kann. Sie folgert, wie vom NESF nahegelegt, es bestehe ein Bedarf

Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier
(Hrsg.)

Handbuch der Berufsbildung

Leske + Budrich



an der Schaffung lokaler Arbeitsämter für Langzeitarbeitslose mit einem umfassenden, integrierten Angebot u. a. an intensiver Beratung und Stellenvermittlung. Auf lokaler Ebene sollten diese Ämter in Gebieten, die als benachteiligt eingestuft werden, von einem örtlichen Verwaltungsausschuß unter der Schirmherrschaft der Gebietspartnerschaft und in anderen Gebieten von einem die staatlichen Stellen, die Sozialpartner und die in der örtlichen Gemeinschaft verankerten Gruppen repräsentierenden Verwaltungsausschuß geleitet werden. Zu einem späteren Zeitpunkt des Jahres 1995 werde der Regierung ein Abschlußbericht vorgelegt, in dem ein Überblick über die Umsetzung der Empfehlungen zu den lokalen Arbeitsämtern gegeben und ausführlicher auf die NESF-Vorschläge im Hinblick auf verbesserte Beschäftigungschancen für Langzeitarbeitslose eingegangen werde.

Occupational employment forecasts 1998

Canny, A.; Hughes, G.; Sexton, J.
Training and Employment Authority (FAS);
Economic and Social Research Institute (ESRI)
Dublin, FAS/ESRI Manpower Forecasting
Studies, Nr. 4, 1995, 105 S.
ISBN 0-7070-0157-9
EN

Dieser Bericht, der nach Berufsgruppen gegliederte Beschäftigungsprognosen für 1998 enthält, ist der vierte in der gemeinsamen Veröffentlichungsreihe von FAS und ESRI, die sich mit Analysen und Prognosen über berufsgruppenspezifische Veränderungen auf dem irischen Arbeitsmarkt befaßt. In dem Bericht wird das voraussichtliche Wachstum während des Zeitraums 1991-1998 untersucht. Insgesamt wird eine Steigerung um 115.300 Arbeitsplätze erwartet, was einem Anteil von 10,2% entspricht. In den Ergebnissen wird ein rasches Wachstum mit vermutlichen Steigerungsraten zwischen 20 und 23% für folgende Gruppen vorausgesagt: Betriebsleiter/Firmeninhaber, Angehörige freier Berufe und Sicherheitspersonal. Arbeitnehmer in den Bereichen Handel und Dienstleistungen stellen demnach die Gruppe mit den zweitbesten Aussichten: Steigerungsraten bis zu 20%. Die Zahl der Arbeitnehmer im qualifizierten Wartungsbereich soll um etwa das Doppelte des-

sen zunehmen, was für andere Fach- und angelernte Arbeiter in den industriellen Kerntätigkeiten an Steigerung vorausgesagt wird. Mit dem stärksten Rückgang wird bei landwirtschaftlichen Arbeitnehmern gerechnet, bei ungelernten Arbeitskräften werde der Rückgang geringer ausfallen. Der Aufwärtstrend in der Beschäftigung von Frauen werde sich vermutlich fortsetzen, ebenso die Tendenz zu mehr Teilzeitbeschäftigung, die zum überwiegenden Teil Frauen betrifft.

Charting our educational future. White Paper on Education

Department of Education

Dublin, Stationery Office, 1995, 235 S.
ISBN 0-7076-0450-8
EN

Dieses Weißbuch stellt den Höhepunkt einer langwierigen Konsultation unter allen wichtigen Bildungspartnern über das irische Bildungswesen dar. Die Übertragung der Zuständigkeiten des Ministeriums für das Bildungswesen auf zehn neue regionale Bildungsausschüsse und eine Änderung der Leitungsstruktur der Grundschulen sind die wesentlichsten der vorgeschlagenen Neuerungen. Eine neue Weiterbildungsbehörde wird einen Rahmen für berufsbezogene Bildung und Ausbildung außerhalb des Tertiärbereichs sowie für Erwachsenen- und Weiterbildung schaffen. Sie wird mit TEASTAS, der irischen staatlichen Zertifizierungsbehörde, in Verbindung stehen, der die Aufgabe zukommt, in diesen Bereichen Zertifizierungsprogramme zu entwickeln und zu steuern.

UK Routes beyond compulsory schooling

Payne, J.
Policy Studies Institute (PSI)
Sheffield, Employment Department, Youth Cohort Series, Nr. 31, 1995, 111 S.

Qualifications between 16 and 18

Payne, J.
Policy Studies Institute (PSI)
Sheffield, Employment Department, Youth Cohort Series, Nr. 32, 1995, 77 S.
Research Strategy Branch, Room W441,
Employment Department,
Moorfoot,
UK-Sheffield S1 4PQ



Diese beiden vom Policy Studies Institute (Institut für politische Studien, PSI) herausgegebenen Berichte sind Teile eines Analyseprogramms, das auf eine Jugendkohortenstudie (YCS) für England und Wales zurückgreift. In der YCS werden bei jungen Menschen nach der Vollendung des 16. Lebensjahrs drei Erhebungen durchgeführt, bei denen sie zur weiterführenden Bildung, zur Berufsausbildung und zum Übergang ins Erwerbsleben befragt werden. Bisher wurden sechs Kohorten von Jugendlichen einer solchen Untersuchung unterzogen. In den beiden

neuen Berichten werden die Wahlmöglichkeiten beleuchtet, die jungen Menschen ab 16 offenstehen. In dem Bericht wird genau dargelegt, welche Wege die Jugendlichen beschreiten, an welchen Kursen sie teilnehmen, welche Bildungseinrichtungen sie besuchen und was für Arbeits- und Ausbildungsplätze sie annehmen. Analysiert werden die erworbenen Qualifikationen, nach dem Geschlecht aufgeschlüsselte Erfolgsquoten, institutionelle Unterschiede zwischen den Kursen und der Einfluß auf Prüfungsergebnisse und Beschäftigungschancen.

L'homme gaspillé. Enquête aux sources du chômage et de l'exclusion

Huberac, J.-P.

Paris, Editions L'Harmattan, 1995, 286 S.

ISBN 2-7384-2999-8

FR

Kürzlich erschienen



EU-Studienbesuchsprogramm für Berufsbildungsfachleute

Das EU-Studienbesuchsprogramm wurde 1985 im Anschluß an eine Entschließung des Rates (13.07.1983) eingerichtet. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG) hat das CEDEFOP mit der Durchführung des Programms betraut. Seit der Entscheidung des Rates vom 6. Dezember 1994 über das Programm LEONARDO da Vinci, ist das EU-Studienbesuchsprogramm in dessen Teilbereich III eingeschrieben.

Das CEDEFOP arbeitet mit einem Netz von *Nationalen Verbindungspersonen* zusammen. Die Nationalen Verbindungspersonen sind Beamte, die von den Regierungsbehörden ernannt werden; ihre Aufgabe ist es, in Abstimmung mit dem CEDEFOP die Leitlinien und organisatorischen Vorgaben eigenständig umzusetzen.

Die Nationalen Verbindungspersonen sorgen für die Verbreitung der Information über das Programm in ihrem jeweiligen Mitgliedsland und stehen in Kontakt zu den zahlreichen Akteuren, die an der Durchführung des Programms mitwirken: Sozialpartner, Unternehmen, öffentliche Verwaltungen, Berufsbildungseinrichtungen, Forschungseinrichtungen, Verantwortliche anderer Gemeinschaftsprogramme usw.. Die Nationalen Verbindungspersonen nehmen auch die Aufgabe wahr, das Ausschreibungsverfahren einzuleiten und die Bewerber auszuwählen, die am Programm teilnehmen sollen.

Programmziele

Durch das Programm soll der Informationsfluß im Bereich der Berufsbildung zwischen Berufsbildungsfachleuten aus Mitgliedstaaten der Europäischen Union bzw. anderen am Programm teilnehmenden Staaten belebt werden.

Die Zielgruppe des Programms

Das Programm richtet sich in erster Linie an Berufsbildungsfachleute (nationale oder regionale Entscheidungsträger, Sozialpartner auf einzelstaatlicher und auf Gemeinschaftsebene sowie Verantwortliche für Planung und Durchführung von Berufsbildungspolitik und -programmen). Vorrangig sollen Personen am Programm teilnehmen, die in der Lage sind, die während des Studienbesuchs vermittelten Informationen weiterzuverbreiten und politische Entscheidung zu beeinflussen.

Einige Besuche werden speziell für bestimmte Zielgruppen veranstaltet.

Die Studienbesuche

Die Studienbesuche dauern drei oder fünf Arbeitstage und stehen unter einem bestimmten Thema. Die Gruppen setzen sich aus maximal 12 Personen zusammen. Bei den Studienbesuchen alternieren Informationsphasen mit Besuchsphasen, bei denen verschiedene Akteure der Berufsbildung (Unternehmen, Schulen, Dokumentationszentren, Leiter von Forschungsprojekten, Ausbilder, Schüler, Sozialpartner, Berufsberater usw.) aufgesucht werden.

Finanzielle Aspekte

Die Teilnehmer erhalten vom CEDEFOP ein Stipendium, das als Beitrag zu den Reise- und Aufenthaltskosten zu verstehen ist.



Netz der Nationalen Verbindungspersonen des Studienbesuchsprogramms

B (nl) Freddy Tack
Ministerie van de vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tél.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

F Frédéric Chalamet
Délégation à la Formation Profes-
sionnelle
31, Quai de Grenelle
Imm. Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tél.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

NO Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tél.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

B (fr) Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tél.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

IRL Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tél.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

AT Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tél.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

DK Mette Beyer-Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tél.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

IS Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tél.: +354-1-569 49 05
Fax: +354-1-569 49 05

P Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional; Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tél.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

D Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Technolo-
gie Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tél.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

I Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Castelfidardo 43
I-00185 ROMA
Tél.: +39-6-46 86 5005
Fax: +39-6-44 40 935

FI Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tél.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

GR Epaminondas Marias
Organisation for Voca-
tional Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tél.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

L Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Natio-
nale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tél.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

SE Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office
for Education, Training and Competence
Development
Box 77 85; S-103 96 STOCKHOLM
Tél.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

E Isaías Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

NL Michael Hupkes
Vocational and Adult
Education Dpt.
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tél.: +31-79-323 49 25
Fax: +31-79-323 23 20

UK Dave Skillen
EC Education and Training
Division; Department for Education and
Employment
Moorfoot; GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



**Zuletzt erschie-
nene deutsche
Ausgaben**



Nr. 3/94 Die Rolle der beruflichen Bildung beim Aufbau der Europäischen Union

- Die europäische Bildungs- und Berufsbildungspolitik vor den Herausforderungen des Arbeitsmarktes und des europäischen Aufbauwerkes (Alain d'Iribarne)

Politik und Programme der Gemeinschaft

- Die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union (Antonio Ruberti)
- Die Gemeinschaftsprogramme im Bereich der beruflichen Bildung. Dreißig Jahre Zusammenarbeit, Aktionen, Konzertierung (Patrick Clemenceau)
- Investition in den Menschen. Politik und Schwerpunkte des Europäischen Sozialfonds (Antonio Kastrissianakis)

Ansichten eines Akteurs

- Die Tücken der Marktwirtschaft für eine zukunftsorientierte Berufsausbildung: Bestandsaufnahme und kritische Beurteilung (Ricardo Petrella)

Evaluierung des ESF: Probleme, Beispiele

- Die Evaluierung der Programme des Europäischen Sozialfonds: eine komplexe Aufgabe. Besondere Probleme der Auswertungsttigkeit. (Jordi Planas, Joaquim Casal)
- Die Gemeinschaftsinitiativen "HUMANRESSOURCEN". Erfahrungen und Ergebnisse transnationaler Programme zur Förderung der beruflichen Bildung und Beschäftigung (Erwin Seyfried)

Aktionen und transnationale Projekte

- Ausbildung in Europa kommt sich näher. Projekte im Rahmen des PETRA-Programms erfolgreich beendet (Uwe Lorenzen)
- Binationale Ausbildung ausländischer Jugendlicher (Werner Lenke)
- Europäisches interaktives Städtenetzwerk zur Ausländerpolitik (Maria José Freitas)

Von der vergleichenden Forschung zur politischen Entscheidungsfindung

- Die Reform technischer Bildung in Großbritannien. Ein Beispiel für institutionelles Lernen aus dem Vergleich in Europa. (Arndt Sorge)



Nr. 4/95 Die neuen Mitgliedstaaten: Österreich, Finnland, Schweden

Die Entwicklung der "nordischen Sozialmodelle"

- Der schwierige Wandel des Sozialstaats in den nordischen Ländern (Janine Goetschy)

Bildungs- und Ausbildungssysteme in den neuen Mitgliedstaaten

- Das schwedische Berufsbildungssystem - Was bringt die europäische Integration? (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- Berufsbildung in Finnland (Matti Kyr)
- Hochkonjunktur für die Lehrlingsausbildung in Finnland (Henry Vartiainen)
- Berufsbildung in Österreich (Gerhard Riemer)
- Reform der Berufsbildungssysteme in den nordischen Ländern (Pekka Kmrinen)

Die nordischen Länder: ein integrierter Arbeitsmarkt

- Erfahrungen mit dem integrierten nordischen Arbeitsmarkt (Per Lundborg)

Die neuen Mitgliedstaaten: einige Daten

- Statistische Daten
- Bibliographische Angaben
- Nützliche Adressen

Nr. 5/95 Die Erzeugung von Kompetenzen im Unternehmen

Ein Einblick in die Debatte in Frankreich

- Die qualifizierende Organisation und das Modell der Kompetenz: Gründe und Lernprozesse (Philippe Zarifian)
- Qualifizierende Organisation, Koordinierung und Anreize (Louis Mallet)
- Qualifizierende Organisation und Mobilität. Die Betriebstechniker in der chemischen Industrie (Myriam Campinos-Dubernet)
- Berufsklassifikationen und neue Formen der Arbeitsorganisation: Welche Verbindungen sind möglich? (Thierry Colin/Benot Grasser)

**Eine neue Sicht des Lernprozesses**

- Lernen am Arbeitsplatz bei der Neuorganisation in der Prozeßindustrie (Jeroen Onstenk)
- Berufliches Lernen im Kontext betrieblicher Innovationsprozesse - Implikationen für die berufliche Bildung (Gisela Dybowski)

Innovation der Ausbildungsmodelle am Beispiel des Automobil-Service-Sektors

- Innovative Weiterbildungskonzepte als Antwort auf die Herausforderungen des europäischen Automobil-Service-Sektors (Georg Spöttl)

Betriebliche Ausbildung und Ausbildungssystem am Beispiel von Rover im Vereinigten Königreich

- Das Streben nach lebenslanger Beschäftigungsfähigkeit: Schwerpunkte der beruflichen Erstausbildung (John Berkeley)

Systeme der beruflichen Qualifikation und Eingliederung: ein Vergleich zwischen Deutschland und Japan

- Bildung und Berufsstart in Japan - Impressionen aus einem japanisch-deutschen Vergleich (Ulrich Teichler)

**Nr. 7/96 Pädagogische Innovationen****Nr. 8/96 Lebenslanges Lernen**

**Demnächst in
deutscher Sprache
verfügbar**

Für die in nächster Zeit geplanten Ausgaben würde sich der redaktionelle Beirat über die unaufgeforderte Einsendung von Beiträgen freuen. Die Beiträge werden im Beirat diskutiert werden, wobei es ihm vorbehalten bleibt, über ihre Veröffentlichung zu entscheiden. Der Beirat setzt die Autoren von seiner Entscheidung in Kenntnis. Die Beiträge selbst sollten zwischen drei und zehn Seiten lang sein (Seite à 30 Zeilen, Zeile à 60 Anschläge) und sind an die Redaktion der Zeitschrift zu richten. Eine Rücksendung der Manuskripte an die Autoren ist nicht möglich.

**Geplante
Ausgaben**

Nr. 9/96 Höhere Bildung**Nr. 10/97 Zusammenarbeit mit den Staaten Mittel- und Osteuropas**

Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das CEDEFOP senden.



- ☐ Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- ☐ Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die europäische Zeitschrift "Berufsbildung" für zunächst ein Jahr (3 Ausgaben, ECU 15 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- ☐ Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von 7 ECU (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name _____

Adresse _____

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die
Förderung der Berufsbildung
(Postfach) T.O. 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki



Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tél. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Frederic Geers
Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tél.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Søren Nielsen
Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tél. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tél. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
Epameinondas Marias
Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tél. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Isías Largo Marqués
Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Matti Kyrö; Leena Walls;
Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tél. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Patrick Kessel
Christine Merlié
Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tél. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Roger Fox
Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tél. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tél. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des métiers
du G.-D. de Luxembourg
Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tél. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Gerry Spronk
Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tél. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Assoziierte Organisationen

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tél.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europäische Kommission
Generaldirektion XXII/B/3
(Education, Formation et Jeunesse)
Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tél.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tél.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Tecnica)
Isaias Largo Marquès
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1º Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tél. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tél.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tél.: 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tél.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tél.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tél. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64